

ATATÜRK KÜLTÜR, DİL VE TARİH YÜKSEK KURUMU
ATATÜRK ARAŞTIRMA MERKEZİ YAYINLARI

**EĞİTİMDE GELECEK ARAYIŞLARI:
DÜNDEN BUGÜNE TÜRKİYE’DE BECERİ,
AHLAK VE DEĞERLER EĞİTİMİ
ULUSLARARASI SEMPOZYUMU**

***SEEKING A BETTER FUTURE IN EDUCATION:
INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON EDUCATION OF
SKILLS, MORALS AND VALUES IN TURKEY FROM
THE PAST TO THE PRESENT***

16-18 NİSAN / APRIL 2015 / BARTIN

Yayına Hazırlayanlar
Arzu GÜVENÇ SAYGIN
Murat SAYGIN

CİLT II

ANKARA - 2016

5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'na göre bu eserin bütün yayın, tercüme ve iktibası hakları **Atatürk Araştırma Merkezi**'ne aittir.

Eğitimde Gelecek Arayışları: Dünden Bugüne Türkiye'de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu (2015: Bartın)

Eğitimde gelecek arayışları: Dünden bugüne Türkiye'de beceri, ahlak ve değerler eğitimi Uluslararası sempozyumu; Bartın, 16-18 Nisan 2015= Seeking a better future in education: International Symposium on education of skills, morals and values in Turkey from the past to the present; Bartın, 16-18 April 2015/yay. haz.: Arzu Güvenç Saygın, Murat Saygın. — Ankara: AKDITYK Atatürk Araştırma Merkezi, 2016.

2c.: fotoğ.: tbl.; 24 cm. — (Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi yayını)

ISBN: 978-975-16-3180-0 (tk.)

978-975-16-3181-7 (1.c.)

978-975-16-3182-4 (2.c.)

1. EĞİTİM — TÜRKİYE — TARİHİ — KONGRELER, VB.

I. Saygın, Arzu Güvenç, yay. haz. II. Saygın, Murat, yay. haz. III. E.a.: Dünden bugüne... IV. E.a.: Seeking a better ... V. E.a.: International Symposium... VI. Seri

379.9561

İNCELEYENLER : Nihat BÜYÜKBAŞ
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

KİTAP SATIŞI :
ATATÜRK ARAŞTIRMA MERKEZİ

Mağaza : Bayındır 1 Sok. Nu: 24/6 Kızılay / ANKARA
Kurum : Ziyabey Cad. Nu: 19 Balgat - Çankaya / ANKARA
Tel: 009 (0312) 285 55 12
Belgegeçer: 009 (0312) 285 65 73
e-posta : bilgi@atam.gov.tr
web : http://www.atam.gov.tr
e-mağaza : e-magaza.atam.gov.tr

ISBN : 978-975-16-3180-0 (tk.)
978-975-16-3182-4 (2.c.)

İLESAM :

BASKI SAYISI : 500

BASKI : Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık ve Tic. İşletmesi
Serhat Mh. 1256. Sok. No: 11 Ostim-Yenimahalle-Ankara
Tel: (0.312) 354 91 31

İÇİNDEKİLER

CİLT I

SEMPOZYUM KURULLARI.....XV

SUNUŞ..... XXI

AÇILIŞ KONUŞMALARI

Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞXXVII

Atatürk Araştırma Merkezi Başkanı
Prof. Dr. Mehmet Ali BEYHAN XXXI

BİLDİRİLER

DEĞERLER

(Kuramsal Çerçeve)

Değerler Eğitiminde Yaklaşım ve Modeller
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ 1

Değer Eğitimine Bir Çözüm Olarak Değer Bilinçlendirme
Prof. Dr. Hasan BACANLI21

Türkiye’de Değerler Eğitimi Konusunda Yapılan Araştırmalar
Yrd. Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ29

Sürüklendiğimiz Varoluşsal Boşluk ve Değerler
Prof. Dr. Kurtman ERSANLI
Arş. Gör. Esat ŞANLI 59

Değerler Eğitimi Üzerine Düşünceler: Araştırmaların Bütünleştirilmesi
Doç. Dr. Kürşad YILMAZ79

Erken Çocukluk Döneminde Değerler ve Ahlak Eğitiminin Yeri ve Önemi Öğrt. Gülşah Neriman BALIKCI.....	101
Değer Eğitiminin Durumsallık Boyutu Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÜLGER Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI.....	115
Çocuklara ve Gençlere Olumlu Ahlaki ve İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Edebî Metinlerin Rolü ve Önemi Dr. Mehmet Emin GÖNEN.....	133
Demokratik Değerlerin Kazandırılmasında Geleneksel Çocuk Oyunları Yrd. Doç. Dr. Mehmet KATRANCI Dr. Pınar BULUT Dr. Yasemin KUŞDEMİR.....	147
Dewey'e Göre Ahlak ve Değer Eğitimi: Faydacı Ahlaka Eleştiriler Doç. Dr. M. Akif SÖZER Öğrt. Burcu SEL.....	173
Bir Arada Yaşama İdeallerinin Dayanakları Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ÖZTÜRK	189
Millî Eğitim Şûralarında Değerler Eğitimi Yrd. Doç. Dr. Talat AYTAN Yrd. Doç. Dr. Nail GÜNEY	199
Eğitime Biçilen Rol: Yetenek Geliştirme mi? Kimlik Dönüştürme mi? Doç. Dr. Mahmut BOZAN.....	219

TÜRKİYE’DE DEĞERLER EĞİTİMİ ARAŞTIRMALARI

- Sınıf Öğretmenlerinin Değer Eğitiminin Daha Çok Nerede Verilmesi
Gerektiğine Yönelik Düşüncelerinin Değerlendirilmesi
Doç. Dr. Gizem SAYGILI
Dr. Mevlüt GÜNDÜZ
Arş. Gör. Talha GÜLSOY237
- Akademisyen ve Öğretmenlerin Karma ve Tek Cinsiyete Dayalı Eğitim
Konusundaki Görüşleri
Doktora Öğr. Bünyamin SARIKAYA
Doktora Öğr. Yusuf SÖYLEMEZ253
- Akademisyenlerin Bilimsel Araştırma Tutumlarının Akademik Etik Değerler
Açısından İncelenmesi
Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ
Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan SEVİM
Doktora Öğr. Yusuf SÖYLEMEZ281
- Hosgörü Değerine Yönelik Etkinliğin Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi
Yrd. Doç. Dr. Fatma ÜNAL
Yrd. Doç. Dr. Harun ER
Arş. Gör. Davut GÜREL.....303
- Etkinliklerin Öğrencilerin Vefa Değerine İlişkin Farkındalıklarına Etkisi
Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ
Arş. Gör. Kudret AYKIRI
Arş. Gör. Ömer KEMİKSİZ
Öğrt. Yıldırım AYDIN315

Kutadgu Bilig'in Suç İşleme Motivasyonuna Olumsuz Etki Yapabilecek Değerler Bakımından İncelenmesi Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan SEVİM Doktora Öğr. Yusuf SÖYLEMEZ	335
Türk Ninnilerinin Çocukların Değer Eğitimine ve Kelime Hazinesine Katkısının İncelenmesi Doç. Dr. Erol DURAN Öğrt. Esra YALÇINTAŞ.....	371
Barış Manço'nun Şarkılarında Değer Aktarımı Yrd. Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN.....	381
İlköğretim Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimlerinin Belirlenmesi: Antakya Örneği Yrd. Doç. Dr. Elif ALADAĞ Arş. Gör. Halil İbrahim GÜNDÜZ Y. Lisans Öğr. Özlem PARLAYAN	399
Üniversite Öğrencilerinin Aile Değerlerine Bakışı Doç. Dr. Arzu ÖZYÜREK Arş. Gör. Asya ÇETİN Arş. Gör. Sakine ERAKMAN	417
Öğretmen Adaylarının Sahip Olduğu Sosyal Değerler ile Kritik Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU Doç. Dr. İlke EVİN GENCEL Arş. Gör. Mehmet ALTIN	441
Elektronik Öğrenme İçeriklerinin Ahlak ve Değer Eğitimi Yönüyle İncelenmesi Yrd. Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK.....	467

Günümüzde Gittikçe Kaybolan Değerlerimizin Belirlenmesi ve Bu Duruma Yönelik Çözüm Önerilerinin Geliştirilmesi Üzerine Nitel Bir Araştırma Yrd. Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK Dr. Mevlüt GÜNDÜZ Arş. Gör. Ömer KEMİKSİZ	485
Öğrenci, Öğretmen ve Müze Çalışanı Görüşleri Doğrultusunda Çocuk Müzesi Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyleri: Ankara Çocuk Müzesi Örneği Doç. Dr. Kerim GÜNDOĞDU Öğrt. Dilek TÜRKAN.....	503
Hayat Bilgisi Dersi'nde Sevgiyle İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Prof. Dr. Çetin SEMERCİ	531
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Gazete, Kitap ve Dergi Takip Etme Sıklıkları ile Sosyal Değerler Düzeyi Arasındaki Farkın İncelenmesi Yrd. Doç. Dr. Soner ALADAĞ Y. Lisans Öğr. Gürkan KUŞCUOĞLU.....	545
Öğretmen Adaylarının Bireysel Değerleri ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki Yrd. Doç. Dr. Mehmet KATRANCI Dr. Yasemin KUŞDEMİR.....	573
Hoşgörü Değerinin Kazandırılmasıyla Var Olan Önyargıların Azaltılması Yrd. Doç. Dr. Mehmet TOK Öğrt. Osman BOSTANOĞLU	595
Değerler Eğitimi Etkinliklerinin Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre Değerlendirilmesi: Nitel Bir Çalışma Öğr. Gör. Hamdi KARAKAŞ	623

Çocuk Oyunlarında Eğitim Problemi Prof. Dr. Fuzuli BAYAT	651
Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Kullanımlarının Değerler Açısından İncelenmesi Arş. Gör. Yasemin BÜYÜKŞAHİN Arş. Gör. Tuğba ECEVİT	669
Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü Öğrencilerinde Ahlak ve Değerler Eğitimi Algısı Yrd. Doç. Dr. Erdoğan KÖYÇÜ	693
Ana Dili Eğitiminde Duygusal Okuryazarlık Prof. Dr. Aziz KILINÇ Arş. Gör. Mazhar BAL	715
Değerler Eğitiminde Çizgi Filmlerin İşlevi Doktora Öğr. Bahadır GÜLDEN	735
Ceza İnfaz Kurumlarında Değerler Eğitiminin Öğretmen ve Hükümlü- Tutuklu Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi Doktora Öğr. Hatice ALTUNKAYA	767
Okul Çağındaki Çocuklar İçin Yazılmış Çeviri Eserlerde Kullanılan Görsellerin Değer Aktarımındaki Etkisi Öğrt. Kadir KAPLAN	793
Değerlerin Çözülmesi Bağlamında Medya, Bilişim ve İletişim Teknolojilerinin İnsan Psikolojisi Üzerindeki Etkisi Yrd. Doç. Dr. Orhan GÜRSU	811

CİLT II

EĞİTİM TARİHİMİZDE DEĞERLER EĞİTİMİ

- II. Meşrutiyet Döneminde “Mekteblere Mahsus İlm-i Terbiye-i Etfal”
Üzerine Değerlendirmeler
Yrd. Doç. Dr. Necati ÇAVDAR.....833
- Osmanlı Devleti Döneminde Beceri Eğitimi Uygulamalarına Bir Örnek:
“Hamidiye Sanayi Mektebi (Islahhane)”
Dr. Nursal KUMAŞ.....855
- Ahiliğin Görgü Kuralları ve Eğitimde Değer Anlayışı
Arş. Gör. Ali HAŞİM.....877
- Meşrutiyet’ten Cumhuriyet’e Osmanlı Basınında Ahlak Telâkkisine Dair
Yazılar (Arkadaş, Beyan-ül Hak, İkdam, Malumat, Sebilürreşad, Servet-i
Fünun Adlı Gazete ve Dergilere Göre)
Yrd. Doç. Dr. Emrah ÇETİN.....885
- Ahlaki Eğitim Rehberi Olarak Azmî Pir Mehmed’in Enîsü’l-Ârifin’i
Arş. Gör. Fatih KOYUNCU909
- Günümüz Eğitim Sorunlarının Çözümünde Gelenekten Yararlanma:
Eşrefoğlu Rûmî Örneği
Doç. Dr. Mustafa GÜNEŞ.....951
- Ahlaklı ve Medeni Nesiller Yetiştirmek: Malumat-ı Medeniye Ders Kitapları
(1908-1918)
Yrd. Doç. Dr. Fatma TUNÇ YAŞAR.....965
- Ahmet Mithat Efendi’nin Tiyatrolarında Değerler
Yrd. Doç. Dr. Mehmet BAŞTÜRK.....985

Hükümdarlık Kurumunun “Mentör”ü veya Liderlik ve Yöneticilik
Eğitiminde “Lala”lar
Prof. Dr. Kenan Ziya TAŞ 1007

XX. Yüzyılda Türkiye’de Bilimsel Ahlak Örneği ve Bir Karşılaştırma
Doç. Dr. Vüsale MUSALI 1017

Nurettin Topçu ve Ahlak Eğitimi
Doç. Dr. Mustafa CİHAN 1031

KARŞILAŞTIRMALI DEĞERLER EĞİTİMİ UYGULAMALARI (Farklı Ülke Uygulamaları)

Japonya ve İngiltere’de Değerler Eğitiminin İncelemesi
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ
Y. Lisans Öğr. Neslihan KÖSE 1047

Türkiye ve Kazakistan Cumhuriyeti İlkokullarındaki Hayat Bilgisi Dersi
Programında Yer Alan Değerlere Yönelik Amaçların Karşılaştırılması
Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ
Uzm. Lyazzat BEISENBAYEVA 1059

Azerbaycan’da Geleneksel Mevsimi Oyunlar: İçerdiği Kutsallık ve Mitolojik
Değerler Sistemi
Doç. Dr. Mehseti İSMAYIL..... 1075

Üniversitelerde Öğretmen Hazırlığında Beceri, Ahlak ve İnsani Değerler
Eğitimi
Doç. Dr. Fahreddin YUSİFOV 1089

21. Yüzyılda Avrupalı Türklerin Ana Dili Eğitimi ve AB Göçmen Politikası
(Almanya Örneği)
Dr. Abdulkadir İNALTEKİN 1099
- Almanya’da Yaşayan Türk Çocuk ve Gençlerin Ana Dildeki Yetersizliklerinin
Kültür, Ahlak ve Değere Yansımaları
Yrd. Doç. Dr. N. Zehra BERÇİN..... 1141
- Uluslararası Öğrencilerin Gözüyle Dünyada Değerler ve Gelecek
Okt. Berrin MAZICI 1149
- Türkiye Türkçesi ve Kırgız Edebiyatında Şiirde Sufi Kavramı ve Eğitim
Dr. Camila BOKOYEVA..... 1161
- Maarifçilerin Tarihi Eserlerinde Türk-Müslüman Halklarının Beceri, Ahlak
ve Değer Konularına İlişkin Metinler: Sovyet Tarihçiliğinde Sorunun
Araştırılma Derecesi: Farklı Yaklaşımlar
Doç. Dr. Sevinç QASIMOVA 1171

DİN VE DEĞERLER

- Bilim Felsefesi ve Eğitim Felsefesi ile Ahlak, Din ve Değerler Eğitimi İlişkisi
Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ
Doktora Öğr. Servet BALIKCI..... 1203
- Modernleşme Sürecinde Çözölen Aile Bağları Çerçevesinde Aile Eğitimi
Yrd. Doç. Dr. Zafer YILDIZ 1219
- Bilgi ve Eylem Arasında Mevlana’da Estetik Değerler Eğitimi: Mesnevi
Merkezli Bir Okuma Denemesi
Doç. Dr. Rifat ATAY 1233

Çocuklara Ahlaki Değerleri Kazandırmada Din Eğitiminin Rolü
Yrd. Doç. Dr. Abdullah AKIN 1249

Farklılıkta Birlik, Hoşgörü ve Yaratıcılığın İmkamı Olarak Mistik/Sufi Felsefe
Doç. Dr. Abdüllatif TÜZER 1263

DEĞERLER EĞİTİMİNDE UYGULAMALAR ÖĞRENME/ ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine İlişkin Çocukların
Farkındalık Düzeylerini Geliştirmeye Yönelik Kullandıkları Yöntem ve
Tekniklerin İncelenmesi
Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ
Yrd. Doç. Dr. Elçin YAZICI
Uzm. Işıl YAMAN BAYDAR..... 1283

Değer Aktarıcısı Olarak Atasözlerinin Kullanılmasında Bir Yöntem Önerisi:
Drama Yöntemi
Dr. Pınar BULUT 1299

Düşünme Becerileri ve Değerler Eğitimi Açısından Açık Sınıf Uygulamaları
Doç. Dr. İlke EVİN GENCEL..... 1313

Ahlak ve Değer Eğitiminde Yerel Bir Model: Simav Yarenlik Geleneği
Okt. Yusuf Ziya BEYDÜZ 1333

Küçük Yürekler İyilik Yapıyor Projesi
Okul Müdürü Onur DEMİR
Öğrt. Nihan KARABULUT..... 1351

Dürüstlük ve Hoşgörü Değerlerinin Öğretimine Yönelik Bir Uygulama Örneğinin Değerlendirilmesi (Eskişehir Şehit Mutlu Yıldırım Ortaokulu Örneği) Yrd. Doç. Dr. Fatma ÜNAL Okul Müdürü Şenol YAKA Öğrt. Ferrah NİGAR Öğrt. Nurettin NİGAR.....	1357
İlkokul Öğrencileri İçin Hazırlanan Web-Tabanlı Değerler Eğitimi Sitesinin Tanıtılması Öğr. Gör. Kemal ÖZCAN Prof. Dr. Seher BALCI ÇELİK	1373
Eğitimin Geleceğini İnşa Etme Üzerine Bir Öneri: Türkiye Okuma ve Yazma Merkezleri (TOYMER) Doç. Dr. Ali Fuat ARICI	1391
İstasyon Tekniğine Dayalı Değerler Eğitimi Uygulaması: Hoşgörü İstasyonları Uzm. Ali YAKAR Öğrt. Pınar YAKAR	1399
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Saygı ve Sorumluluk Değerlerinin Öğretimine İlişkin Oluşturdukları Etkinliklerin Değerlendirilmesi Dr. Ebru UZUNKOL.....	1415
Demokratik Okul Kültürü Oluşturmada Demokrasi Etkinliklerinin Rolü Okul Müdürü Veysel TOP Öğrt. Fatma Gülşah AKTI Öğrt. Ahmet Feti KAVAK	1439

İlkokullarda 2. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Değer ile Ahlak Kavramlarına İlişkin Algıları Arş. Gör. Belgin BAL İNCEBACAK.....	1449
Karakter Eğitiminde Değerler Çatışması ve Alışkanlıklar Problemi Yrd. Doç. Dr. Mehmet Kasım ÖZGEN.....	1469
Türkiye’de Ahlak ve Değerler Eğitimi Kapsamında Okullarımızdaki Tarih Derslerinde, ‘Millî Bilinç’ Uyandırma Meselesi Uzm. Yrd. Orhan NEÇARE.....	1501
SEMPOZYUM FOTOĞRAFLARI.....	1517

**EĞİTİM TARİHİMİZDE
DEĞERLER EĞİTİMİ**

II. MEŞRUTİYET DÖNEMİNDE “MEKTEBLERE MAHSUS İLM-İ TERBİYE-İ ETFAL” ÜZERİNE DEĞERLENDİRMELER

Necati ÇAVDAR*

ÖZET

Osmanlı klasik döneminin ilkokulları olan Sıbyan Mektepleri'nin öğretimden ziyade temel eğitim kurumları olduğunu söylemek yanlış olmaz. Bu kurumlardan elde edilmesi hedeflenen faydaların başında talebelerin, *terbiye* olarak adlandırılan, temel bir disipline tabi tutulmaları yer almıştır. XIX. yüzyıla kadar *terbiyenin* her mektebin öğretmeninin kişisel uygulamalarına bağlı bir konu olduğu kabul edilmiştir. Tanzimat döneminde programı ve müfredatı ıslah edilen Sıbyan Mektepleri öğretmenlerinin terbiye konusundaki yetkilerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. 1847'de yayınlanan bir talimatnameyle cezalandırmaya neden olacak suç ve davranışlar ilk defa belirlenmiştir. Talimatname bu yönüyle bir disiplin yönetmeliği niteliği arz etmektedir.

II. Meşrutiyet döneminde *talim ve terbiye*de talebelere azim, teşebbüs, cesaret, sabır ve sebat gibi ahlaki vasıf ve karakterlerin kazandırılması ön planda tutulmaya başlanmıştır. 1914 yılından itibaren *Telif ve Tercüme Dairesinin* çalışmaları kapsamında, yeni eğitim modeline uygun olarak çok sayıda çeviri eser yayınlanmıştır. Bu dairenin yayınları arasında, Irénée Carré ve Roger Liquier'in Fransızcadan Türkçeye “*Mekteblere Mahsus İlm-i Terbiye-i Etfal*” adıyla çevrilen eseri başta gelmektedir. Bildirimizin konusunu oluşturan bu Fransızca eser 1917 yılında (Rumi 1333) Necmeddin Sadak tarafından Türkçeye tercüme edilmiştir. Sıbyan Mektepleri'ne öğretmen yetiştiren *Dârülmuallimîn-i Sıbyan* (İbtidai Öğretmen Okulu) için yazılmış olan bu eser, *Terbiye-i Ahlakîye*, *Terbiye-i Bedenîye* ve *Terbiye-i Zihniye* başlıklarını taşıyan üç ana bölümden müteşekkildir. “*İyi bir İbtidai Mektep mualliminin bilmesi ve uygulaması gereken malumatı* bir araya getirmiş

* Yrd. Doç. Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, Tokat, necati.cavdar@gop.edu.tr

olan eser, talebelerin *zihinsel* anlamda, *bedensel* anlamda ve *irade* eğitimi anlamında *terbiye* edilmesi için öğretmenlerin başvuracakları metodları ihtiva etmektedir.

Anahtar Kelimeler: II. Meşrutiyet, Sıbyan Mektepleri, Terbiye-i Etfal.

GİRİŞ

II. Meşrutiyet Dönemi'nde “*Mekteplere Mahsus İlm-i Terbiye-i Ettal*” üzerine değerlendirmelere hazırlık olması babında, konu ile ilgili temel kavramlara ve Tanzimat'tan sonra değişen Osmanlı eğitim-öğretim sisteminin genel yapısına yüzeysel olarak değinmek faydalı olacaktır. *Eğitmek* ve *bilgi vermek* eğitim sisteminin iki temel unsurudur. İlm kökünden türetilmiş olan *talim* “*birine bilgi öğretmek, ders okutmak*” demektir. Rabv kökünden türetilmiş olan *terbiye* ise “*çocuğu veya ekini besleyip büyütme, geliştirmek*” anlamına gelmektedir. İslam kültüründe genellikle öğretimin karşılığı olarak *talim*, eğitimin karşılığı olarak da *terbiye* kavramları kullanılagelmiştir.¹ Yakın geçmiş Türk eğitim hayatının en önemli şahsiyetlerinden birisi olup özellikle II. Meşrutiyet Döneminde Maarif Nazırlığında bulunduğu esnada eğitim tarihimizde *Tübâ Ağacı Nazariyesi* tartışmaları ile *Seçkinler (Elitler) Eğitimi Akımı*'nin önde gelen temsilcisi olan Emrullah Efendi² “*terbiye, büyütme (elever) demektir, bu da beslemekle (education, pedagogie) olur. İnsanda beden terbiyesinin bir sınırı vardır ama nefsi ve fikri terbiyenin sınırı yoktur*”³ tespitinde bulunmuştur.

II. Meşrutiyet Dönemi maarif mütehasısı İsmayıl Hakkı Bey (Baltacıoğlu)⁴, talim ile terbiye arasındaki farkı insanın hayatındaki sonuç-

¹ Ziya Kazıcı-Halis Ayhan, “Talim ve Terbiye”, **Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi**, C 39, s. 515.

² Emrullah Efendi 1859'da Lüleburgaz'da doğmuş 1914'te İstanbul'da vefat etmiştir. 1910-1912 arasında iki defa Maarif Nazırlığı da yapmış Osmanlı eğitimcisi, felsefecisi ve siyasetçisidir. Emrullah Efendi hakkında geniş bilgi için bkz. Mustafa Ergün, “Emrullah Efendi-Hayati, Görüşleri, Çalışmaları”, **Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi**, C XXX, S 1-2, 1979-1982, s. 7-36. Emrullah Efendi'nin latife olarak söylemiş olduğu “şu mektepler olmasaydı maarifi ne güzel idare ederdim” sözü asırlardır unutulmamıştır (Murat Bardakçı, “Maarif Nazırı Emrullah Efendi de Hep Uyurdu ama Çok Büyük Âlimdi”, **Hürriyet Gazetesi**, 01.05.2005).

³ Ergün, **a.g.e.**, s. 59.

⁴ İsmayıl Hakkı (Baltacıoğlu) Bey, Meşrutiyet ve Cumhuriyet dönemlerinin öncü eğitim bilimcilerinin (pedagog) başında gelmektedir. 1887'de İstanbul'da doğmuştur. 1910 yılında Maarif Nezareti tarafından eğitim ve el işleri dersi hakkında araştırmalar yapmak üzere Avrupa'ya gönderilmiştir. Fransa, İngiltere, Belçika, İsviçre ve Almanya'da incelemelerde bulunmuştur. II. Meşrutiyet ile birlikte su yüzüne çıkan Batılılaşma ve çağdaşlaşma söylemine toplumbilimsel bakış açısıyla yaklaşmasını bilen az sayıdaki aydınımızdan biridir. O, Batılılaşma olgusunu istençsel (iradi) ulusçuluk anlayışı çerçevesinde, yüksek bir devrim hızıyla, düşünsel ve eylemsel alanda Cumhuriyet'e taşıyan bir Meşrutiyet aydınıdır (**<http://www.bilimtarihi.org/bilimadamlari/baltacioglu/biyografi.htm>**). II. Meşrutiyet döneminde

ları itibariyle şöyle mukayese etmiştir: “Yalnız başına terbiye, dikkatli, muhakemeli, müleşebbis, azimperver bir adam, bir varlık, bir şeydir. Fakat yalnız başına malûmatlı, talimli, hafızası zengin bir adam hiç bir şeydir. Eğitimi “bedenî, hissî, ahlaki esaret” olarak öğretimi ise “hafızayı doldurmak” olarak anlayan inanç değişmelidir. Eğitimin amacı, bütün hareketleriyle yaşamaya, dövüşmeye lâyık ve muktedir adamlar yetiştirmektir.”⁵ İzahattan anlaşılacağı üzere terbiye, ferdin hayattaki en önemli sermayesi olarak kabul edilmektedir. Osmanlı eğitim uzmanlarının idealize etmiş oldukları bu prensiplerin bir metot dâhilinde uygulanabileceği saha bugünün okulları olan mekteplerdi.

Abbasiler devrinde *küttab* adıyla anılan *mektebi* Osmanlılar *Sıbyan Mektebi* olarak adlandırmışlardır. Temel eğitim veren mekteplere Osmanlı Devleti’nde *daruttalim*, *darulilm*, *mahalle mektebi*, *mekteb-i ibtidaiyye* gibi adların da verilmiş olduğu bilinmektedir.⁶ Çocuklara Kur’an okutmak, namaz kılma usullerini, namazda okunacak ayetleri ve duaları öğretmek ve biraz da yazı yazdırmak gibi üç önemli amaçla kurulmuş⁷ olan klasik dönem Osmanlı Sıbyan Mektepleri’nde *terbiye* okulun en temel vazifesi, öğretmen ise *terbiye*-nin tatbik edilmesinde kendilerine itaat edilmesi gereken bir otorite olarak kabul edilmiştir.

Tanzimat’tan sonra Osmanlı Devleti’nde yeni eğitim kurumları tesis edilmiştir. Yükseköğretimde *Darülfünun*, orta öğretimde *Rüşdiye*, İdadiye ve *Sultaniye*, ilköğretimde ise ders programı ve müfredatı ıslah edilen *Sıbyan Mektepleri* yeni okullar olarak karşımıza çıkmaktadır. Tanzimat ile birlikte daha önce özel vakıfların ve kişilerin elinde olan eğitim ve öğretim devletin denetimine girmiştir. Tanzimat döneminde ilköğretim alanında ilköğretim alanında ilk teşebbüslerden biri 1847 yılında çıkarılan bir talimattır. Bu tali-

Dârülmualimîn, Dârülmualimat ve Dârülfünun’da pedagoji ve yazı öğretmenliği yapmıştır. 1912’de Talim ve Terbiyede İnkılap adlı ünlü eserini yayımlamıştır (Yahya Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2009, s. 314). 1923 yılında Maarif Vekâleti Müsteşarı olduktan sonra, 1924-1927 yılları arasında İstanbul Darülfünunu Eminliği (Rektör) yapmıştır. 1942 yılında Afyon, 1946 yılında Kırşehir mebusu seçilmiştir. Uzun süre “Yeni Adam” adlı bir dergi çıkarmıştır. Osmanlı maarif sistemi konusunda çok sayıda eser bırakan İsmayıl Hakkı Bey 1 Nisan 1978’de vefat etmiştir (Ergün, **a.g.e.**, s. 96-97).

⁵ Mustafa Ergün, **İkinci Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri (1908-1914)**, Ankara, 1996, s. 106.

⁶ Cahit Baltacı, “Mektep”, **Diyanet İslam Ansiklopedisi**, C 29, s. 6-7.

⁷ Yücel Gelişli, “Osmanlı ilköğretim Kurumlarından Sıbyan Mektepleri”, **Türkler Ansiklopedisi**, C XV, s. 35-43, s.38.

matname *Etfal'in talim, terbiye ve tedrislerini ne vechile icra eylemeleri lazım geleceğine dair Sıbyan Mekatibi Hâcelerine İta olunacak Talimat* başlığını taşımaktadır.⁸

Yeni kurulan okulların şekil ve muhtevasında Fransız eğitim sisteminin açık tesirleri görülmüştür. 1869 yılında çıkarılan eğitim ve öğretimin nasıl ve ne şekilde yapılacağına dair kanunları içinde barındıran *Maârif-i Umûmiye Nizamnamesi*⁹ Maarif Nazırı Safvet Paşa'nın¹⁰ Fransa maarif teşkilatından ilham alarak hazırladığı bir nizamname olup Fransız Hükümeti'nin yönlendirmeleri doğrultusunda düzenlemeleri ihtiva ediyordu.¹¹ Hatta 1868 yılında açılan Galatasaray Sultanisi Fransız Maarif Nazırı Victor Duruy'un vermiş olduğu rapor doğrultusunda açılmış¹² olup okulun ilk programını da Fransız Hükümeti tarafından okulun ilk müdürü olarak gönderilmiş olan Fransız M. de Salve hazırlamıştır.¹³

II. Meşrutiyet Dönemi eğitim uzmanlarından İsmayıl Hakkı Bey 1912 yılında kaleme almış olduğu *Talim ve Terbiyede inkulâp* adlı eserinde Osmanlı Maarif sistemi üzerindeki bu Fransız tesirini “*Mekteplerimizin bu acı, talim ve terbiyemizin bu müthiş iflası karşısında yalnız bir çareye başvuruyoruz, programları değiştirmek. Program! Program! Fakat memleketin maârifi, program değiştirmenin adam yetiştirmekteki tesirini senelerden beri tecrübe etti. Bundan 20-30 sene evvel Fransız mekteplerinden sökülüp getirilen programlar bu memleketin terbiyesinde esash olarak hiç bir şey değiştirememiştir*”¹⁴ cümleleriyle tenkit etmiştir.

⁸ Akyüz, **a.g.e.**, s. 160.

⁹ Bayram Kodaman, **Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi**, TTK Yayınları, Ankara, 1991, s. 28; 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi 1891 ve 1892'de değiştirilmiştir. Buna göre Dârümuallimîn'in İdadi şubesi kapatılarak “İbûdaiye, Rüşdiye ve Âliye şubeleri” olarak yeniden düzenlenmiştir (Akyüz, **a.g.e.**, s. 248).

¹⁰ Mehmed Esad Safvet Paşa, 1868-1871 yılları arasına birinci defa olmak üzere üç defa Maarif Nazırlığı yapmıştır. Ticaret Nazırlığı, Hariciye Nazırlığı ve Sadrazamlık makamlarında bulunmuş Osmanlı devlet adamıdır. Galatasaray Sultanisinin açılması ve 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin hazırlanması onun nazırlığı zamanında gerçekleştirilmiştir. Fransız Bilimler Akademisine de seçilmiş olan Safvet Paşa 1883 yılında vefat etmiştir (Pelin İskender, **Mehmed Esad Safvet Paşa**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Samsun, 1999).

¹¹ Hasan Sabri Çelikaş, **II. Meşrutiyet Dönemi Sıbyan Mekteplerinde Din Öğretimi**, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa, 2006, s. 12-13.

¹² Niyazi Berkes, **Türkiye’de Çağdaşlaşma**, Doğu Batı Yayınları, İstanbul, 1973, s. 239.

¹³ Kodaman, **a.g.e.**, s. 135.

¹⁴ Ergün, **a.g.e.**, s. 101.

II. Meşrutiyet Dönemi'nde, Sıbyan Mekteplerinde ders programının “*Çocuk Tabiatı ve İlm-i Terbiye Nazariyeleri*”ne dayanması gerektiğini savunan Emrullah Efendi'ye göre, Eğitim ve öğretim çocuğun zihinsel, duygusal ve ahlaki altyapısına dayanmalı, doğallıktan çıkmamalı, sahte olmamalıdır.¹⁵ Bunun başarılabilmesi için ise hem mesleğinin gerektirdiği duygusal özelliklere hem de teknik donanıma sahip öğretmenlerin yetiştirilmesine ihtiyaç vardı. Osmanlı Devleti'nde ilk *Dârülmualimîn-i Sıbyan* (İbtidai Öğretmen Okulu) 1868 yılı sonlarında İstanbul Beyazıt'ta açılmıştı.¹⁶ Bu okullardan istenilen neticenin alınmaması nedeniyle XX. yüzyıl başlarına gelindiğinde Osmanlı eğitim kurumlarında, aynı formasyondan geçmemiş, çok sayıda kaynaktan yetişmiş öğretmenler mevcuttu. Emrullah Efendi, okulun en önemli elemanının ve eğitimin temelini öğretmen olduğunu iddia etmiştir. Ona göre muallim yetiştiren *Dârülmualimîn*¹⁷ yeniden yapılandırılmalı, bu okulların hepsi yatılı (leylî) olmalı, öğretmenleri devlet yetiştirmeli ve istediği yere yollamalı, muallimler köye gitmeli, köyleri aydınlatmalıydılar.¹⁸ Meşrutiyet döneminde hem nitelikli hem de çok sayıda İbtidai muallimi yetiştirilmesi fikri önem kazanmış, Mart 1909'da *Dârülmualimîn*'e müdür olan Satı Bey bu konuda köklü yeniliklere girişmiştir.¹⁹ Osmanlı toplumu için büyük bir felaket olan I. Dünya Harbi, Satı Bey'in sistemi ile iyi yetişmiş genç öğretmen neslin sayısının azalması gibi bir olumsuzluğa neden olmuştur. *Dârülmualimîn* (Öğretmen Okulları) muallim ve talebeleri askere alınmayarak çalışmalarını sürdürmüşlerdir.²⁰

Tanzimat sonrası Osmanlı eğitim sistemi hakkındaki bu genel girişten sonra Osmanlı tercüme faaliyetlerine de yüzeysel olarak bakmak gerekir. Tanzimat'tan sonra Osmanlı eğitim teşkilatlanması üzerinde yoğun bir şekilde hissedilen Fransız ağırlığı, genel olarak Türkiye'deki tercüme faaliyetlerinde ve özel olarak yabancı dilde yazılmış eğitim klasiklerinin çevirilerinde de kendini göstermiştir. Osmanlı Devleti'nde tercüme faaliyetlerinin

¹⁵ Ergün, **a.g.e.**, s. 67.

¹⁶ Faik Reşit Unat, **Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış**, Ankara, 1964, s. 32.

¹⁷ *Dârülmualimîn*, Osmanlı Devleti'nde 1848 yılında ilk defa İstanbul'da açılmış olan öğretmen yetiştiren okuldur (Kodaman, **a.g.e.**, s. 14). Osmanlı'nın ilk *Dârülmualimîn*i (Öğretmen Okulu) İstanbul Fatih'te 16 Mart 1848'de açılmıştır. Bu okula sonraları *Dârülmualimîn-i Rüşdî* denmiştir. *Dârülmualimîn-i Sıbyan* ise 1868'de açılmıştır (Akyüz, **a.g.e.**, s. 177).

¹⁸ Ergün, **a.g.e.**, s. 81-83.

¹⁹ Akyüz, **a.g.e.**, s. 279.

²⁰ Akyüz, **a.g.e.**, s. 294.

eski bir geçmişi olmakla beraber kurumsallaşması 19. yüzyılda başlamıştır. 1821’de Tercüme Odası’nın açılması tercüme faaliyetlerinde bir dönüm noktasıdır. Tercüme Odası, Batı ile diplomatik ve ticari ilişkilerin geliştiği bir dönemde devlet memurlarının yetişmesini sağlamak için kurulmuştur.²¹

Dârülfünun’da okutulacak ders kitaplarını hazırlamak ya da tercüme etmek görevi de bulunan Encümen-i Dâniş’in 1851’de kuruluşu Osmanlı Devleti tarafından yürütülen tercüme faaliyetlerinde önemli bir aşama olmuştur. 1870’te Meclis-i Kebir-i Maarif Dairesi tarafından bir Telif ve Tercüme Nizamnamesi hazırlanmıştır.²² Bu nizamname ile Sıbyan mektepleri için ders kitabı yazdırma ve tercüme ettirme faaliyetinin çerçevesi çizilmiştir.²³ 1912’de çıkarılan “*Maarif-i Umumîye Nezareti Teşkilâtı Hakkında Nizamname*” ile okullar için ders kitapları telif ve tercüme edebilmek amacıyla Meclis-i Maarife bağlı bir “*Telif ve Tercüme Heyeti*” kurulmuştur. 1914 yılında “*Telif ve Tercüme Dairesi*” felsefeden okul ders kitaplarına kadar çok sayıda eğitim klasiğinin tercüme edilmesi için harekete geçmiştir.²⁴ Bu eğitim klasikleri II. Meşrutiyet Döneminde öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının mesleğini tanıması, mesleğin sorunlarını görmesi ve pedagojik düşünmeyi öğrenmesi açısından öncü kaynaklar arasında yer almıştır. Bu dairenin yayınları arasında Irénée Carré ve Roger Liquier’in Fransızcadan Türkçeye “*Mekteblere Mahsus İlm-i Terbiye-i Etfal*” adıyla çevrilen eseri başta gelmektedir.

MEKTEBLERE MAHSUS İLM-İ TERBİYE-İ ETFAL

Fransızca olarak kaleme alınmış olan eserin yazarları dönemin önde gelen Fransız pedagoji uzmanlarından Irénée Carré²⁵ ve Roger Liquier’dir.

²¹ Tercüme odası hakkında geniş bilgi için bkz. Sezai Balcı, **Babîali Tercüme Odası**, Libra Yayınevi, İstanbul, 2013.

²² Ali Akyıldız, “Maarif-i Umumiyye Nezareti”, **Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi**, C 27, s. 274.

²³ Bahri Ata-İkram Bağcı, **Sosyal Bilgiler Eğitimi Açısından Eğitim Klasikleri İncelemeleri**, Pegem Akademik Yayınları, Ankara, 2007, s. 1-2.

²⁴ Ata-Bağcı, **a.g.e.**, s. 3. Bu dairenin yayınladığı eğitim klasikleri arasında şu eserler yer alıyordu: *Froebel ve Pestalozzi Usullerinde Terbiye ve Talim Dersleri*, *Lefebvre’in Terbiyevi Jimnastik Usulü*, *Irénée Carre ve Roger Liquier’in Mekteplere Mahsus İlm-i Terbiye-i Etfal* (çev. Necmeddin Sadak), E. Schmidt’in *İlm-i Terbiye-i Etfal* Nokta-i Nazarından El İşleri (çev. Necmeddin Sadak), Alfred Binet ve Dr. Simon’un *Çocuklarda Zekânın Mikyası Usulleri* (çev. İbrahim Alâeddin Gövsa), A. Rayant’ın *Terbiyeye Ait Tatbikatla Birlikte Rûhiyat Dersleri*, (çev. Mehmet Ali Ayni (Ata-Bağcı, **a.g.e.**, s. 3).

²⁵ Irénée Carré, 27 Eylül 1829 - 3 Temmuz 1909 tarihleri arasında Fransa’da

Asıl adı “*Traité de pédagogie scolaire, précédé d’un cours élémentaire de psychologie appliquée à l’éducation*” olan eser 1897 yılında Paris’te Armand Colin editörlüğünde yayınlanmış olup 544 sayfadır.²⁶ Bu önemli pedagoji eseri 1917 yılında (Rumi 1333) eğitimci Necmeddin Sadak²⁷ tarafından “*Mekleblere Mahsus İlm-i Terbiye-i Etfal*” adıyla Türkçeye (Osmanlıca) tercüme edilmiştir. Sıbyan Mektepleri’ne öğretmen yetiştiren *Dârümuallimîn-i Sıbyan* için yazılmış olan eser, *Terbiye-i Ahlakiye*, *Terbiye-i Bedeniye* ve *Terbiye-i Zihniye* başlıklarını taşıyan üç ana bölümden ve onlara bağlı 38 alt başlıktan müteşekkildir. “*İyi bir İbtidai mektep mualliminin bilmesi ve uygulaması gereken malumatı bir araya getirmiş olan eser, talebelerin zihinsel anlamda, bedensel anlamda ve irade eğitimi anlamında terbiye edilmesi için öğretmenlerin başvuracakları metotları ihtiva etmektedir.* Fransızca orijinali 544 sayfa olan eserin Türkçeye (Osmanlıca) tercüme edilmiş hali 550 sayfadan ibarettir. Eserin genel muhtevasını ana başlıklar halinde ortaya koymaya çalışacağız.

Mukaddime

Eserin 5. sayfasında yer alan *Mukaddime* bölümünde, “*takip etmiş olduğumuz gaye iyi bir İbtidai muallimlerinin bilmesi iktiza eden her şeyi bir kitap dâhilinde cem ve teksif etmektir*” ifadeleri yer almaktadır. Eser muhtevası itibariyle *Nazarî* ve *Amelî* olmak üzere iki temel kısım üzerine bina edilmiştir. Eserin *nazarî* (teorik) kısmını “*Muallimin talebelerdeki yetenekleri nasıl tespit edeceği ve onu*

(Sormonne/ Ardennes) yaşamış ve vefat etmiş olup İlköğretim Genel Müfettişliği görevinde bulunmuş önemli bir pedagoğdur. İlköğretim Okullarına dair pedagojik yaklaşımlar ve tasarımlar ortaya koyan çok sayıda pedagoji ve gramer eseri kaleme almıştır. (http://fr.wikipedia.org/wiki/Ir%C3%A9n%C3%A9_Carr%C3%A9#Biographie).

²⁶ <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k76741c>.

²⁷ Necmeddin Sadak 1890 yılında Isparta’da doğmuştur. Galatasaray Sultanisi’nden 1910’da mezun olduktan sonra Lyon Edebiyat Fakültesini bitirerek 1914’te yurda dönmüştür. Maarif Nezareti Telif ve Tercüme Dairesi üyeliği ve Dârüşşafaka İçtimaiyat Müderrisliği yapmıştır (Ergün, **a.g.e.**, s. 198). Necmettin Sadak, arkadaşları Ali Naci Karacan, Kazım Şinasi Dersan ve Falih Rıfki Atay ile birlikte 200’er lira sermaye koyarak 1918 yılında Akşam gazetesini kurmuştur. Sadak, uzun yıllar Akşam gazetesinin başyazarlığını yürütmüştür (<http://www.gazetebul.com/aksam-gazetesi-hakkinda.html>). 1928-1950 yılları arasında III., IV., V., VI., VII. ve VIII. Dönem Cumhuriyet Halk Fırkası Sivas Milletvekiliği yapmıştır. 1928-1929 yılları arasında Galatasaray Spor Kulübü Başkanlığı yürütmüştür 10 Eylül 1947-22 Mayıs 1950 tarihleri arasında Dışişleri Bakanlığı yapmıştır. Necmeddin Sadak 21 Eylül 1953 tarihinde vefat etmiştir (http://tr.wikipedia.org/wiki/Necmettin_Sadak).

nasıl harekete geçireceği”ne dair bölümler oluşturmaktadır. *Amelî* (pratik) kısım ise “*Muallimin bir sınıfı derse nasıl hazırlayacağı, hangi ders için hangi metodu kullanacağı, sınıfta eğitim ortamına uygun disiplini nasıl sağlayacağı ve mektep içerisinde sağlam bir ahlaki havayı nasıl meydana getireceği*”ne dair bölümlerden ibarettir. Eserin temel vurgusu “*bu iki kısmın birbirinin tamamlayıcısı olduğu, aynı anda talebelere uygulanması sayesinde muallimin de mektebinde hakiki gayesine ulaşmış olacağı*” üzerinedir.

Mukaddime kısmında bu iki temel gayenin mukayesesi yapılmaktadır. Bu mukayesede “*yalnız amelî kısma vâkıf olan bir muallim talebesine yazmayı, okumayı, saymayı öğretip diploma (şahadetname) almasını sağlayabilir fakat bir mürebbi (terbiye edici) mahiyetini kazanamaz, yani vazifesinin hakiki gayesinden habersiz olarak çocuğun yeteneklerinin (meleke) geliştirilmesi yerine çocuğun zihnine neticesiz bir bilgi (talim) yerleştirmiş olur*” denilmektedir. Diğer taraftan “*yalnız nazarî kısma vâkıf olan bir muallimin ise talebesine gerçek hayatta lazım olan müspet bilgileri veremeyeceği*” öne sürülmektedir. Eserde, nazarî ve amelî kısımlardan müteşekkil olan bütüncül eğitimin (İlm-i terbiye) psikoloji ilminin kuralları çerçevesinde ele alınarak açıklanacağı ifade edilmiş, uzun yıllar içerisinde edinilmiş tecrübelerin ve psikolojik bulguların bir ürünü olan bu eseri okuyup uygulayacak olan muallimin bütün eksikliklerini tamamlayacağı iddia edilmiştir.²⁸

Umumiyet Üzere Terbiye

Bu başlık altında *terbiye (eğitim)* kavramı hakkında geniş bir izahat yapılmıştır. “*Bir mahlûku diğerinden ayıran şey teşkilat-ı zâtîyesidir, maden, bitki (nebat), hayvan ve insan birbirinden farklı olarak teşekkül etmiştir*” ifadeleriyle başlayan bölümde bu varlıklar arasındaki farklar ortaya konulmuştur. Buna göre, “*maden; büyür, nebat; büyür ve yaşar, hayvan; büyür, yaşar, hisseder ve hareket eder, insan ise; büyür, yaşar, hisseder, hareket eder, muhakeme ve idrak eder, aynı zamanda akıllı ve hür*” bir varlık olarak vasıflandırılmıştır. Burada vurgulanan bir başka nokta ise “*hiçbir varlığın boş yere mevcut olmadığı, her mahlûkun kendisine has bir vazifesi bulunduğu aynı zamanda her varlığa ait bir akabetin mukadder olduğu*”dur. Diğer varlıklardan farklı olarak, İnsanın akıl ve hürriyetini kullanmak suretiyle kendi kendisini mükemmelleştirdiği, ıslah ettiği ve ahlaki değerini artırdığı için mükâfata layık olduğu, melekelerini geliştirmede zaman da mucazata layık olduğu bilgisi bu bölümde öne öne çıkan bir diğer önemli tespittir. *Terbiyenin* konusu ise “*hayatın kendisine tahsis etmiş olduğu vazifeyi yapması ve tamamlaması maksadıyla çocukta mevcut yetenekleri ortaya çıkarmak*” olarak tanımlanmıştır.

²⁸ İlm-i Terbiye-i Etfal, Mukaddime, s. 5-8.

Hakiki bir terbiyenin ulaşmak istediği hedefin “çocukta mevcut olan bütün kuvveleri, kabiliyetleri (akıl, ulviyet, fazilet) tespit ederek çocuğu bir bütün halinde mükemmel bir adam yapmak” olduğu ifade edilmiştir. Çok geniş bir mana ifade eden *terbiyenin* insanın doğumundan ölümüne kadar devam eden ve hayatın bütün safhalarını ihtiva eden bir süreç olduğu vurgulanmıştır. Ebeveynin çocuğa karşı gösterdiği ihtimam, muallimlerin dersleri, çocuğun hayatta tatbik ettiği şeylerden öğrendikleri, hadiselerle dair görmüş olduğu örnekler, çocuğun kendi bedeni, fikri, ahlakı, kararları velhasıl hayatına tesir eden bütün unsurlar terbiyenin kademeleri olarak kabul edilmiştir. Terbiyenin metodik olarak tatbik edilebileceği yerin mektep olduğu ifade edilerek “4 yaşından 13 yaşına kadar mektebe gitmesi gereken çocuğun günde altı saatini geçirdiği mektepte terbiye edilmesinde, hayata hazırlanmasında muallim unsurunun çok geniş bir yer tuttuğu, bu unsurun çoğu zaman çocuğun kabiliyetini ve istikballerini büsbütün değiştirebilecek derecede olduğu” ifade edilmiştir.

Çocukların, dolayısıyla da toplumun, geleceğini etkileyen bir unsur olması hasebiyle muallimin iyi yetiştirilmesinin çocuktaki yetenekleri keşfedip onları terbiye edebilmesi için elzem olduğu vurgulanmıştır. *Terbiye* (eğitim), daha sınırlı manasıyla, mektep manasıyla “İlm-i Terbiye-i Etfal” yani *pedagogji* olarak tanımlanmıştır. Terbiye kavramının Eski Yunanlılardan gelen bir kavram olduğu ifade edildikten sonra bunun tanımı yapılmıştır. Buna göre, *Mürebbi* (*Pedagog*), Eski Yunanlılarda çocuğu okula götürüp getiren esirlere verilen isimdir. Romalılar zamanında bu esirler aynı zamanda çocuğun *talim* (öğretim) ve *terbiyesine* (*eğitim*) de nezaret etmişlerdir. Dolayısıyla *Mürebbi* (*Pedagog*), uzun süre *muallim* anlamında kullanılmıştır. Zamanımızda *Mürebbi* ismi şerefli bir anlam kazanmış ve “İlm-i Terbiye-i Etfal” kelimesi ile birlikte itiraza mahal bırakmayacak şekilde bilim diline yerleşmiştir. Bir ülkenin en mühim meselesinin *terbiye* olması gerektiği, bilim adamlarının en fazla bu konu ile alakadar olmaları gerektiği bu bölümde öne çıkarılmış diğer konular arasındadır. Bir ülkede çocukların terbiyesinde hükümetin yüksek menfaati olduğu, terbiyenin iyi olması durumunda devletin ve milletin zengin olacağı, terbiyenin yetersiz ve kötü olması durumunda ise hiçbir şeyin memleketi çöküşten kurtaramayacağı iddia edilmiştir.²⁹

²⁹ İlm-i Terbiye-i Etfal, s. 9-19.

A. NAZARÎ KISIM

a. Terbiye-i Bedeniye

Nefes almak, hazmetmek bedenî hadiselerdir. Hâlbuki sevmek, hatırlamak, istemek gibi şeyler ruhî olaylardır. Ruhî ve bedenî olayları inceleyen ilimler de birbirine denk birçok noktada irtibat içindedirler. Bu noktalar *hassasiyet, zihin ve irade*'dir. Hassasiyet duygu verir, zihin ihata ve bilgi peyda eder, irade ise insanı faaliyete sevk eder. Beden, hayatımızda ruhun gerekli bir şartıdır. İyi bünyeli, sağlam ve kuvvetle donatılmış bir vücuda sahip olunmazsa fiilin meydana gelmesinde zorluklarla karşılaşılacağı hatta genellikle yapılamayacağı iddia edilmektedir. İnsanın çalışabilmesi ve zorluklara tahammül edebilmesi için kuvvetli, çevik ve faal olması gerektiği vurgulanmıştır. Yunanlıların bunu çok iyi anlamış bir millet olduğu iddiası “*Yunanlılar terbiyenin birinci şartı olarak güçlü ve endamlı bir bedenın gerekliliğini kabul etmişlerdir*” ifadesi ile desteklenmiştir. İnsanın, bedenine ihtimam göstermesi ve onu eğitmesi gerektiği ifade edilerek bu eğitimin nedeni iki gerekçeye dayandırılmıştır. Bunlar; beden sıhhatinin korunmasıdır ki bu insanın tıp bilgisi sayesinde olur, diğeri, insanın bedenindeki organların vazifesini tam anlamıyla yapabilmesi ve bunu devam ettirmesidir ki bunu da jimnastik ve mektep oyunları sağlar.

Mesleğini gerçekten layıkıyla yapan bir muallimin mektep oyunlarına önem vererek talebenin sağlıklı bir bedene sahip olmasına büyük bir katkı sağlayacağı kabul edilmiştir. Muallimin temel tıp bilgilerine vâkıf olması gerektiği, sınıfında ateş, öksürük gibi bir hastalık başlangıcı belirtisi gördüğü zaman hemen tabibe başvurması ve talebenin velisini haberdar etmesi, hastalık salgın şeklinde ise bunun diğer çocuklara sirayet etmemesi için gerekli önlemleri alması gerektiği ifade edilmiştir. Çiçek, difteri gibi hastalıklar için 40 gün, kızamık için 16 gün, suçiçeği için hasta iyileşinceye kadar, kabakulak için 10 gün, boğmaca için 3 hafta boyunca çocuğun mektebe gitmemesi konusunda veli ile irtibat içerisinde olması muallimin yapması gereken işler arasında gösterilmiştir. Muallimin bir sorumluluğunun da ilk yardım usullerini bilmesi ve sınıf içi kazalarda hekim gelinceye kadar yapılması gereken ilk yardım usullerini tatbik etmesi olduğu belirtilmiştir.

Terbiye-i Bedeniyenin (Beden Eğitimi) en önemli kısmının *jimnastik* (beden hareketleri) olduğu kabul edilmiştir. Jimnastik iki kısımda tanımlanmıştır. Birincisi, herkesin bildiği ve uyguladığı vücut hareketleri ve oyunları, diğeri ise asli jimnastik hareketleridir. Her ikisinin de amacı bedenın ana organlarını hareket ettirmek, kanın akışını daha serbest hale getirmek, teneffüsü

daha kolay hale getirmek, hazmı daha faal hale getirmek, terlemeyi daha mükemmel hale getirmek ve neticede sıhhatin göstergesi olan kuvvetli bir bünye meydana getirmek olarak ifade edilmiştir. Muallimin talebelere jimnastik hareketlerini yaptırması için mektepte mutlaka jimnastik aletlerinin bulunmasının gerekli olmadığı, kol bacak hareketleri, yürüyüşler ve atlamaların vücuda çeviklik vermede yeterli olduğu vurgulanmıştır. Alet ile yapılacak jimnastik hareketlerinin bir uzmanlık işi olduğu, bunun beden terbiyesinde faydalı olduğu fakat elzem olmadığı³⁰ ifade edilmiştir.

b. Terbiye-i Zihniye

Zihin, *umumi yetenek* olarak tanımlanmıştır. İnsan zihin sayesinde bilgisini artırabilir. *Zihin* veya *akıl* (entendement) nefsin bir kuvvetidir. Zihnin dış dünyanın idraki ile ilgili kısmına idrak-ı harici, nefis (ruh) ile ilgili haline ise *idrak-ı dâhili* ya da *şuur* (conscience) namı verilmiştir. Zihin, harici veya dâhili idrak ile edindiği malumatı hıfz edip bu iki yolla edindiği malumatı fark ve teşhis ederse *zekâ* halini alır. Hafıza olmazsa günlük hayatın yaşanması imkânsız olur çünkü her türlü faaliyet hafızanın yardımına muhtaçtır. Zihnin bir şey üzerinde yoğunlaşmasına, tefekkürüne *dikkat* adı verilmiştir. Zihnin iki fikrin birbiri ile uyumunu veya uyumsuzluğunu hemen ve aracısız olarak tasdik etmesi *hâkime* olarak adlandırılmıştır.³¹

İdrak-ı Dâhili (şuur) ve İdrak-ı Harici'nin müştereken hareket etmesine *tecrübe* adı verilir. Dış âlemi algılamak demek olan İdrak-ı Harici'nin elde etmiş olduğu tecrübe, onu elde etmiş olduğu organa göre adlandırılır ki buna *havas-ı hamse* (*beş duyu*) denilmiştir. *Havas-ı hamse* (*beş duyu*) ile elde edilen malumata *idrak-ı evveliyeye* veya *idrak-ı tabiiye* adı verilmiştir.³² Bunların hepsi hayat için lazımdır fakat aynı derecede önemli değildir. Kendi aralarında sıralandığında *görme* ve *duyma* ilk iki sırada yer alır. Son sırada ise *koklama* ve *tat alma* gelir. Görme ve duyma hassaları zihnî bir faaliyet, diğerleri (koklama, tat alma, dokunma) harici, dış âlemle ilgilidir. Zihnî hayatın inkişafında görme ve duyma hassaları daha fazla medar olurlar. Zihnin inkişafında bu iki hassanın özel bir önemi vardır.

Çocukların bu hassalarının inkişafında muallime önemli bir iş düşmektedir. Muallim çocuğun havassının (duyu organları) terbiyeye uygun olup olmadığını dikkate almak zorundadır. Çocuğa ait havas'ın terbiyesinde üç

³⁰ İlm-i Terbiye-i Etfal, s. 20-36.

³¹ İlm-i Terbiye-i Etfal, s. 37-44.

³² İlm-i Terbiye-i Etfal, s. 45-53.

şey nazar-ı dikkate alınmalıdır. 1- Hassa'nın kullanıldığı uzvun sağlam bulunması, 2- kendisine ait olan kavramların geliştirilmesine çalışan hassaya (duyu) sahip olma, 3- bu hassanı diğer bir hassa yerine kaim olarak sorumlu olmadığı kavramları vasıtasız vermesi. Kötü bir aydınlatma, yazının çok küçük yazılması, kâğıdın rengi, çocuğun yazıya uzaklığı gibi uzvun görevini yapmasını engelleyecek olan olumsuz şartların giderilmesinde muallimin dikkat ve basireti çok önemlidir.

Muallim jimnastik derslerinde çocuklara az çok ağır şeyler kaldırtarak veya talim yapılan yerin sıcaklığı hakkındaki düşüncelerini geliştirerek çocuğun tahmin ve mukayese etme melekelerinin inkişafına fayda sağlamaktadır. Fakat bunda muallimin çocuğa, diğer alanlarda olduğunun aksine, fazla katkı sağlayamayacağı kabul edilmelidir. Muallim nesnelere birbirine uzaklık ve yakınlıklarını mukayese etmelerini sağlayarak çocuklara askerlikte işlerine yarayacak *basar terbiyesi (görme eğitimi)* ile ilgili her türlü malumatı vermelidir. *Sem'i terbiyesi (duyma eğitimi)* de muallimin ihtimam göstermesi gereken bir konudur. Muallim, ses eğitimi ve müzik aletlerinin kullanılması suretiyle çocukların notaları öğrenmelerini ve sesleri ayırt etmelerini sağlamalıdır. Çocukların şarkı söyleme yeteneklerinin gelişmemiş olması genellikle bir uzvi yetersizlikten ziyade sesin eğitilmemiş olması ile ilgilidir. Şarkı söylemek çocuğun zihnine çok faydalıdır, çocuğa ahengi öğretir, hatta ahlak ve beden terbiyesine bile çok yardımcı olur.

Her insan her şeyi yapabilecek şartları taşıyamayabilir. Bu sebeple bazı talebeler de hususi özelliklerine göre bir ihtisasa yani bir sanatın çırağına yönlendirilmelidirler. Beden terbiyesinin hakiki tamamlayıcısı olan *meslekî terbiyenin (meslekî eğitim)* de başlangıç yeri mektepler olmalıdır. Muallimler fikir ve ruhun terbiyesini sevk ve idare ettikleri gibi beden azalarının sanata yatkın hale getirilmesiyle de meşgul olabilmelidirler. Bu pek mümkün değildir fakat en azından sanat ile ilgili derslerin mektep programlarına dâhil edilmesi faydalı olacaktır.

Bu konuda yapılması gerekli en önemli iş *Hıfz Mektepleri'nin (Sanat Okulu)* açılmasıdır. İşçi ailelerine mensup çocuklara ilköğretimin her türlü nimetini sunacak bu mektepler bazı memleketlerde mevcuttur. Bu mektepler çerçevesinde bazı memleketlerde meydana getirilen cemiyetler bu mekteplerden mezun olacak çocukların çalışabilecekleri müesseseler meydana getirmişlerdir. Bu sayede hamisiz çocukların tesadüfi olarak bir meslek se-

çerçer onda başarısız olmaları engellenerek o çocukların ailelerinden öğrenmiş oldukları ve en iyi bildikleri işlerde istihdam edilmeleri sağlanmış olur.³³

Zihni terbiyenin en önemli aşamalarından biri de hafızadır. Hafızanın geliştirilip geliştirilemeyeceği tartışmalı bir konudur. Ancak şu kesindir ki, hafızası çok güçlü olan çocuk en zeki çocuk demek değildir. Günümüzde *İlm-i Terbiye-i Etfal* (çocuk eğitimi bilimi) hafızanın geliştirilmesi konusunda karşı bir tutum sergilemektedir. Güya hafızanın inkişafı muhakemenin inkişafına engelmış gibi bir iddia öne sürölmektedir. Montaigne'den beri herkes "*dolgun bir kafadan ziyade talim ve terbiyesi yerinde bir kafa daha iyidir*" esasını kabul ediyorlar fakat bunda bir yanlış anlama vardır. Çocukların hafızasına anlamadıkları ve hazmedemedikleri her türlü bilgiyi usulsüz ve nizamsız surette doldurmak şüphesiz onların zihinlerini ezmek, zekâlarını sıkıp köreltmek ve zihnin teşebbüs ve icat kuvvetlerini zarara uğratmaktan başka bir şey değildir. Talebelere yalnızca isimleri, tarihleri, olayları kelime kelime ezberleten muallimler zihnin mükemmelleşmesine zarar veren muallimlerdir. Ancak muallimler açık ve düzenli bilgiler verirlerse bunların zihindeki bilgilerin çeşitlenmesini ve artmasını sağlamış olurlar.

Özetle, bir çocuğun hafızası çok güçlü olmakla beraber diğer melekeleri çok gelişmemiş olabilir. Çocuğun bazı melekelerinin geri kalmış olmasını zekâsının çok gelişmiş olmasına bağlamak doğru değildir. Gerçekte hafıza ve muhakeme birbirlerine yardım ederler. Bir şey ne kadar çok bilinirse onu anlamak yeteneği de o kadar artar. Bilgi ne kadar iyi anlaşılırsa hafızada o kadar iyi kalır. Muallim bu iki şarta riayetle, ezberlenmesine gerek olmayan hiçbir şeyi çocuğa ezberletmemeli, zihnen kavramadıkça ve iyice anlamadıkça çocuğa hiçbir şeyi öğretmemelidir.³⁴

c. Terbiye-i İrade

Terbiyenin gayesi, çocuktan mümkün olduğu kadar iyi bir adam yetiştirmektir. İnsanı diğer varlıklardan ayıran özellik akıl ile ihtiyarıdır. *Akıll* yalnız müşahhas olayları bilmek, eşya arasındaki münasebetleri bilmek ve anlamak melekesidir. İhtiyar ise kendi kendine malik olmak, nefesine sahip olmak, nefsinde mevcut hayvaniyete galip gelmektir. Her insanda mevcut, en küçük yaşından itibaren tezahür eden bu kuvveti, bu serbest faaliyeti geliştirmek lazımdır. Çocukta bulunan kudreti, cesareti, sebatı ve fazileti teşkil eden iyi davranma alışkanlıklarını takviye ederek iradenin terbiye-

³³ *İlm-i Terbiye-i Etfal*, s. 54-83.

³⁴ *İlm-i Terbiye-i Etfal*, s. 84-144.

si sağlanmalıdır. Çocuk daima nefesine sahip kalmalı ve bununla beraber, sebebini bilmek şartıyla tâbi olmalıdır. Bu şart ile itaat kendisine makul görünecektir. İç disiplin denilen şey bundan ibarettir.

Özellikle müşterek terbiyede iç disiplin ve sınıf disiplini olmazsa yani talebe muallimin istediğini yapmaya mecbur olmazsa terbiye de olmaz. Bu konuda iki yol vardır. Birisi çocuğun rızasını aramak, diğeri çocuğun iradesini zorlamaktır. Birincisi ikinciye tercih edilmelidir. Çünkü daima diğerleri tarafından idare edilmeğe muhtaç olacak bir mahlûk değil, bizzat kendi kendini idare etmeye muktedir bir mahlûk yetiştirmek lâzımdır. Zihin terbiyesinde olduğu gibi, irade terbiyesinde de muallim yönlendirici olmalıdır. Birinci kâfi gelmediği zaman muallim ikinci yola müracaat ederek çocuğun iradesini zorlayabilir. Bir sınıfta, nizam, sükût ve muallime itaat lâzımdır. Muallim, vazifesini yapmaya engel olanları imkânsızlık dâhilinde bırakmalıdır. En iyi mücazat ve mükâfat usullerini bilmesi muallime geçici olarak kolaylıklar sağlayabilir ki bunları da çok yerinde kullanması gerekir.

Muallimin her şeyden evvel meşgul olması lâzım gelen şey sınıfında bir düzen, itaat ve derse karşı coşkulu bir hava meydana getirmektir. İlk başlarda buna talebenin birçoğu karşı gelecektir. Başlangıçta talebeyi çok taz-yike ve bilhassa şiddete müracaat etmeksizin kontrol altına almak gerekir. Ferdin terbiyesi de buna şiddetle muhtaçtır.³⁵ İtaat altına almak terbiyenin ve bilhassa irade terbiyesinin en kuvvetli sebeplerinden biridir. Ayp, şer işleme alışkanlığı olduğu gibi fazilet de hayır işleme alışkanlığıdır. Çocuğa yalnız beden nokta-i nazarından değil fakat bundan başka ve bilhassa zihin ve ahlaka ait alışkanlıkları edindirmek lazımdır. Bütün terbiye bundan ibarettir.

³⁵ 1453'te Tarik'ul Edeb (Terbiye Yolu) adında bir eser yazmış olan Amasyalı Hüseyinoğlu Ali (Alaettin Çelebi), öğretmenin okulda talebeye karşı davranışlarını ifade ederken “*Öğretmen gerektiğinde dayağa başvurulmalıdır. Çocuklara aile statülerine göre farklı davranmamalıdır. Yabancı canavarları bile dayakla eğitilebilir fakat kızların falakaya yatırılması, kulaklarının çekilmesi doğru değildir. Onların avuçlarına vurulabilir*” ifadelerini kullanmıştır (Akyüz, **a.g.e.**, s. 120). Kınalızade Ali ise çocuğun terbiyesinde en önemli rolü muallimin üstlendiğini ifade ederek muallim ile ilgili nitelikleri şöyle açıklamaktadır: “*Muallim, her şeyden önce akıllı, ahlaklı ve dindar olmalıdır. Büyüklelerin edep ve terbiyesine vâkıf, öfke ve yumuşaklığında itidalli olmalıdır. Zira fazla gazap gösteren muallim karşısında talebe hem öğrenemez hem de eğitmeden nefret eder. Muallim, talebeyi gerekirse uyarmalı ve darp etmeli ama darbı az ve gayet uygun durumlarda olmalı, gereksiz yere darp etmemelidir*” (Temel Öztürk, “Türk Kültüründe Pedagoji Eğitimi Açısında Ahlak-ı Âlâi: Çocuk Terbiyesinin Adabı”, **Belleten**, C LXXVIII, S 283, Ankara, 2014, s. 938). Kınalızade Ali hakkında geniş bilgi için bkz. Ayşe Sıdika Oktay, **Kınalızade Ali Efendi ve Aklâk-ı Âlâi**, İz Yayıncılık, İstanbul, 2005.

Karakter her ferdin tabii temayüllerinin, hissiyat, tarz, özel davranış alışkanlıkları, hüküm ve tasavvurunun ayırt edici özellikleridir. Talebelerin karakter özellikleri farklı farklıdır. Bazı talebenin teşvike ihtiyacı vardır, diğer birinin gurura olan meylini bastırmak lâzımdır, birisi şiddet yanlısı ve şımarıktır, diğeri sakıt ve cansızdır, bir diğeri tenkide karşı âsidir, bazıları sebatsız, inatçı, şaşkındır. Muallim bunlarla olan münasebetlerinde yeknesak bir kaide takip etmeyip her talebenin karakterine göre davranmalıdır. Amelî ve müspet bir şey elde edebilmek için her muallimin, sınıfına yeni bir talebe geldiği zaman onu yalnız mütalaa esnasında değil, oyunlarında tetkik ve müşahedeye başlaması ve her şeyden evvel o talebeyi iyice tanımaya gayret etmesi lâzımdır. Muallim talebelerden her biri için icra edebilmiş olduğu müşahedeleri ve mülahazaları bir deftere kaydederek talebelerini küçük yaşlarından itibaren takip etmelidir. Muallim için sadece sınıfta ders vermesini öğrenmek kâfi değildir, ahlaki tetkik ve müşahade etmek ve talebenin ne suretle idare edilmesi lazım geldiğini öğrenmek onun için daha mühimdir.³⁶

B. AMELÎ KISIM

a. Terbiye-i Ahlakiye

İnzibat, bir sınıfı idare etmek ve sınıfta ahlaki meydana getirmek için kullanılacak olan kaidelerin bütünüdür. İnzibatın, daha hususi surette konusu, derslerde elzem olan nizam ve sukutu temin etmektir. İnzibatsız bir eğitimin kabul olunamayacağı ve bunun ne kadar mühim olduğu malumdur. Şüphesiz ki inzibati sağlamak için kullanılacak olan vasıtalar mekteplerin buldukları muhitlere göre değişmelidir. Bu muhitlerin hepsi muhtelifdir.

Mesela zirai, küçük bir nahiyede sade adet ve ahlaka malik olan ahali, münferiden tarla işleriyle meşgul olur, çocukları da kendilerini taklit eder, sıklıgan olurlar. Bu yerlerde esasen mektep o kadar kalabalık olmaz. Eğer ders esnasında çocuklardan biri kendini unutursa, dikkati dağılırsa vazifesine davet için ona bir bakış, bir işaret, bir kelime kâfi gelir. Öte yandan yarı snai, yarı zirai bir nahiyede ahali evvelkilerle aynı hayatı sürmez, aynı adetlere, aynı ahlaka malik değildirler. Çocukları da böyledir. Buralarda terbiye daha muğlak bir hal alır. İbtidai Mektep muallimlerinin işi buralarda evvelki yerlere nazaran daha zorlaşır.

³⁶ İlm-i Terbiye-i Etfal, s. 183-208.

Tamamen sınıai bir memlekette ahali daha başkadır. Babalar ve ekseriya analar bütün gün imalathanelerde, fabrikalarda çalışırlar. Çocuklar başları boş sokaklarda dolaşır, her türlü kötü yönlendirmelere maruz kalırlar. Bu çocuklar, bazı mesut istisnalar hariç, şamatacı, cesur, mütecaviz, saldırgan, itaatsiz olurlar. Bu tür yerlerde bazen çocukların yalnız sabahleyin mektebe gidip öğleden sonra imalathanelere gittikleri olur ki bu daha da fenadır. O halde, bazı muallimlerin yumuşak başlı muamele taraftarı ve bazılarının ise askeri bir inzibat tarzı arzu etmeleri şaşkırtıcı değildir. Anlaşıyor ki bir mahalde zaruri veya mümkün olan şey, başka bir mahalde mümkün de zaruri de olmayabilir.

İyi bir inzibat tesisi için lazım gelen bütün şartlar sadece muallime bağlı değildir. Bir takım harici tesirler muallimin maharet ve gayretlerini âtl bırakabilir. Bu yüzden muallim bu konudaki başarısızlığından dolayı tamamen mesul sayılamaz. Dershanelerin tertibatına ait hususlar bunlardandır. Her türlü nizam ve intizamın ilk şartı, muallimler ile talebeleri birleştirecek samimi bağlar üzerine bina edilmesidir. Eğer talebe muallimlerini severse kendisine itaat etmeğe memnuniyetle hazırdırlar. Fakat talebelerin muallimlerini sevmeleri için evvel emirde muallimin talebesini sevmesi lazımdır. Bundan başka muallimin adil olması da lazımdır. Haksızlık kadar veya kendi düşüncesine göre hareket eden bir tarafgirlik kadar talebeye olumsuz tesir eden bir şey daha yoktur. Mini mini çocukların adalet ve hakka dikkat etmediklerini ve bunlarla bazı küçük haksızlıklar icra edilebileceğini zannetmek vahim bir hata olur. İnzibatı sağlamada diğer bir yol da muallimin davranışlarında sürekli tutarlı olmasıdır. Eğer muallim bazı günler ifrat derecede müsamahakâr olur, bazı günler fazla sertlik gösterirse bunun sınıfın intizamı üzerindeki olumsuz tesirini pek çabuk görür.³⁷

İnzibatın en derin şekli muallimin talebesi ve vazife yaptığı yerin sakinleri nazarında uyandıracığı hürmettir. Muallimin giyim tarzı çok süslü olmamalıdır ancak vazifesi gereği vakur ve temiz olmalıdır. Muallimin sınıf içinde ve dışındaki tavır ve davranışları suizan uyandırmamalıdır. İnzibat ne kadar sağlanırsa sağlansın bazen inatçı ve geveze bir talebe yanındakileri rahatsız edebilir. Bu çocuklar kontrol altında tutulmalı, beklemediği bir zamanda kendisine sual sorulmalıdır. Bu tip çocuklar suali işitmez ya da tekrar edilmesini isterler. O zaman muallim bir baba şefkatiyle çocuğa dikkatsizliğini ve gevezeliğini hatırlatarak bunların mahcubiyetinin nedeni

³⁷ İlm-i Terbiye-i Etfal, s. 211-499.

olduğunu söylemelidir. Muallim çocuğa tehditkâr konuşmamalı fakat çocuğun davranışı karşısında üzüldüğünü de belli etmelidir. Muallim bir daha böyle davrandığı takdirde ceza alacağını talebeye ihtar etmelidir. Bunu söyledikten sonra talebenin yapacağı ilk yanlış davranışta kendisine ceza vermelidir. Muallim bunu yapmazsa netice daha olumsuz bir hal alacaktır.

Umumiyetle, terbiyede mükâfatlandırmak tecziye etmekten daha hayırlıdır. Mükâfatın mücazat üzerine rüçhaniyeti şudur ki, çocuğu hiddetlendirecek yerde teşvik eder, sevindirir. İbtidai mekteplerde cezalar hiç bir zaman tahkire yönelik olmamalıdır. Ceza, tatbik edildiği çocuğu küçük arkadaşlarının nazarında tezyif edecek ve nefretlerini uyandıracak bir mahiyette olmamalıdır. Muallimin amacı sadece ceza vermek değil çocuğun ahlaki eğitimine yardım etmek olmalıdır. Bunun içindir ki muallim bedeni cezaların verilmesinden katiiyen sakınmalıdır. Çünkü bu cezalar çocuğu islah etmekten ziyade duyarsız hale getirir ve çocuğu bu tip davranışlara alıştırır. Bedeni cezalar çocuğu isyana sevk ederek şahsiyetine zarar verir. Ayrıca muallim hiddet esnasındaki davranışlarını kontrol edemezse çocuğun sağlığına zarar verecek üzücü sonuçlar ortaya çıkabilir. Yaramazlık, tembellik ve intizama riayet etmemeleri nedeniyle talebeye mücazat verilebilir. Bu mücazat şunlardan ibaret olmalıdır. Sözlü olarak uyarma, mücazat defterine yazılan yazılı uyarı, bir veya birkaç teneffüs esnasında oyundan men etme, başmuallim tarafından talebenin yalnız olarak veyahut dershanede arkadaşları arasında uyarılması, talebenin ebeveyni veya velisine yazılı olarak bilgi verilmesi, mecburi eğitim süresini aşmış olan talebenin geçici olarak veya tamamen mektepten ihraç edilmesi.

Talebeyi teşvik etmek ve diğer arkadaşları arasındaki yerini öğrenmesini sağlamak için muallim haftalık imtihanlar yapmalı ve talebeler için şeref levhaları hazırlamalıdır. Haftalık hususi imtihanlar, çocuklarca ve ailelerince pek mühim addolunan ve kendilerine çok tesir eden bir tasnife imkân verir. Bu tasnif her hafta değişebileceği için tembel talebeleri gayrete sevk eder. Mektebin giriş bölümüne asılan şeref levhasında, en müstahak talebelerin zihni ve ahlaki kıymetini diğer talebelerin görmeleri sağlanmalıdır. Bu levha her üç ayda bir yenilenmelidir.³⁸

b. İbtidai Mektep Muallimlerinin Vazifeleri ve Yardımcı Çalışmaları

Muallimlerin mesleki vazifelerinin esas kısmını teşkil eden derslerden başka bazı yardımcı vazifeleri de vardır. Bunlar, dershanenin görünüşü-

³⁸ İlm-i Terbiye-i Etfal, s. 500-536.

nü düzeltmek, dershanenin derse hazırlanmasını sağlamak ve okul idaresi ile irtibat halinde olmaktır. Bundan başka muallim akşamları, hiç olmazsa kış mevsiminde, gece dersleri vermelidir. İlm-i terbiyeye (eğitim bilimi) ait konferanslar tertip etmelidir. Yazmaya mecbur olduğu hatırat, katılmaya mecbur olduğu komisyonlar da muallimin yardımcı vazifeleri arasındadır.

Bu vazifeler arasında bilhassa birisi ayrıca zikre şayandır. Muallim kütüphanelerin muhafaza ve terakkisine gayret edecektir. Muallim mektepte yüksek sesle okumalar vasıtasıyla talebede mütalaa zevkini uyandıracak ve bunları çocukların çalışmalarına bir mükâfat olarak yapacaktır. Evler için mütalaa kitaplarını belirleyecek ve bunları yaşa, kabiliyete, boş zamanlara, mevsimlere, tarla işlerine göre çeşitlendirecektir. Aileleri evde kitap okuma hakkında haberdar edecektir. Çünkü bunlar uzun kış gecelerinde bile bundan istifadeyi düşünmezler. Gece derslerine devam eden talebelere en kabiliyetlisini kütüphaneye sevk edecek, validelere, ihtiyarlara, hastalara, malûllere müracaat ederek evlerde kitap okunmasını teşvik edecektir. Hoşa giden bir kitabı elden ele gezdirecektir. Çocuklara okudukları şeylerden sual soracak ve yaşlı adamlardan bile, eğer fikirlerine nüfuz edebildiyse bunu talep edecektir. Muallim gayeye ulaşmak için hibelere de müracaat edecektir. Kütüphanesi için arzu ettiği kitapları belirleyerek müracaatını belediye reisine veya teftişte bulunan müfettişe bildirecektir. Mektebin kapısına en yeni kitapların isimlerini ihtiva eden bir liste asarak kütüphaneyi mektebin ve nahiyenin bir serveti haline getirecektir.

Çocuklarda tasarruf zevkini uyandırmak için muallimler *mektep tasarruf sandıkları* kurmayı düşünmelidirler. Ortaklık ve kardeşlik aynı zamanda güven içinde olmaya ve başkalarına müsamaha göstermeye yönelik olduğundan bu tasarruf sandıkları talebeye fayda sağlamakla beraber geleceği de garanti altına almayı öğretir. Muallim, mahallî memurlara karşı dürüst ve hürmetkâr bir tavır takınacak fakat onlara aşırı bir hürmet ve riayet göstermekten sakınacaktır. Muallimin mahallî memurlar ile olan münasebetleri hassas bir meseledir. Birçok müşkülata, dedikodulara maruz kalmamak için, muallim kendi terbiye ve talim sahası dâhilinde kalmalı *fırka (siyasi parti)* ve saire tartışmalarına girişmemelidir. İbtidai mektep muallimleri talebenin ebeveynini bizzat görmesi lazımdır. Gerek evlerinin kuytu olmasından ve gerek konuşmalarının güzel olmamasından dolayı muallimin ziyaretlerinden sıkılan bazı kimselere karşı sevimli ve samimi davranılmalıdır. Sadakat, muallim için bir meslekî sıfattır. Teşkil ile vazifeli olduğu ruhlar özene öyle muhtaçtır ki muallim bu hususta ne kadar dikkat ve ihtimamla vazife yapsa yine de azdır.³⁹

³⁹ İlm-i Terbiye-i Etfal, s. 537-548.

SONUÇ

1890'ların sonunda Fransız pedagoglar tarafından kaleme alınmış olup 1917 yılında Necmeddin Sadak tarafından Türkçeye tercüme edilmiş olan *Mekteplere Mahsus İlm-i Terbiye-i Etfal (Okullarda Uygulanacak Çocuk Eğitimi Bilimi)* adlı eser İbtidai Mektep muallimlerinin çocukları zihinsel, bedensel ve ahlaki olarak nasıl eğiteceklerini ihtiva eden bir yol haritası niteliğindedir. Çocuğun zihni ve bedensel eğitiminin birbirini tamamlayacak şekilde bir denge üzerine bina edilmesi gerektiğini ortaya koyan eser öğretmenin toplumsal rollerinin de ideal çerçevesini çizmektedir. Buna göre öğretmen; hem bir eğitici, hem bulunduğu yerin sosyal sorunlarına duyarlı bir birey hem de kişiliği ve davranışı bakımından çevresi tarafından model alınması gereken bir figür olarak idealize edilmiştir. 19. yüzyılın sonlarında Batı'da ortaya konulmuş olan bu yüksek ideal Batı'nın, toplumun temel itici gücü niteliğini taşıyan eğitim unsurlarına verdiği önemi göstermekle beraber, ilerlemede neden daha hızlı yol aldıklarının da cevabını vermektedir. Eserin Türkçeye kazandırıldığı dönem I. Dünya Harbi'nin yaşandığı 1917 yılına rastlamaktadır. Eserin Osmanlı toplumunun çok sayıda siyasal, toplumsal ve iktisadi sorunla mücadele etmekte olduğu bir dönemde Türk marif hayatına kazandırılmış olması eğitimin en zor şartlarda bile bir istikbal ve istiklal meselesi olarak görülmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu önemli eserin Osmanlı Devleti'nin o günkü eğitim uzman ve idarecilerinden başka Erken Cumhuriyet Dönemi eğitim uzmanlarına da ilham olduğu aşikârdır.

KAYNAKLAR

A-Kitap ve Makaleler

AKYILDIZ, Ali, Maarif-i Umumiyye Nezareti, **Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi**, C 27.

AKYÜZ, Yahya, **Türk Eğitim Tarihi**, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2009.

ATA, Bahri-İkram Bağcı, **Sosyal Bilgiler Eğitimi Açısından Eğitim Klasikleri İncelemeleri**, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2007.

BALCI, Sezai, **Babîali Tercüme Odası**, Libra Yayınevi, İstanbul, 2010.

BALTACI, Cahit, "Mektep", **Türkiye Diyanet İslam Ansiklopedisi**, C 29.

BARDAKÇI, Murat, "Maarif Nazırı Emrullah Efendi de Hep Uyurdu ama Çok Büyük Âlimdi", **Hürriyet Gazetesi**, 01.05.2005.

BERKES, Niyazi, **Türkiye’de Çağdaşlaşma**, Doğu Batı Yayınları, İstanbul, 1973.

ÇELİKTAŞ, Hasan Sabri, **II. Meşrutiyet Dönemi Sıbyan Mekteplerinde Din Öğretimi, Uludağ Üniversitesi**, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa, 2006.

ERGÜN, Mustafa, **İkinci Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri (1908-1914)**, Ankara, 1996.

ERGÜN, Mustafa, “Emrullah Efendi-Hayatı, Görüşleri, Çalışmaları”, **Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi**, C XXX, S 1-2, 1979-1982, s.7-36.

GELİŞLİ, Yücel, “Osmanlı İlköğretim Kurumlarından Sıbyan Mektepleri”, **Türkler Ansiklopedisi**, C XV.

İSKENDER, Pelin, **Mehmed Esad Safvet Paşa, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Samsun, 1999.

KAZICI, Ziya-Halis Ayhan, “Talim ve Terbiye”, **Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi**, C 39.

KODAMAN, Bayram, **Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi**, TTK. Yayınları, Ankara, 1991.

OKTAY, Ayşe Sıdika, **Kınalızade Ali Efendi ve Aklâk-ı Âlâi**, İz Yayıncılık, İstanbul, 2005.

ÖZTÜRK, Temel, “Türk Kültüründe Pedagoji Eğitimi Açısında Ahlak-ı Âlâi: Çocuk Terbiyesinin Adabı”, **Bellekten**, C LXXVIII, S 283, Ankara, 2014.

SADAK, Necmeddin, **Mekteblere Mahsus İlm-i Terbiye-i Ettal, Matbaa-i Amire**, İstanbul, 1917 (1333), (Eski Harfli Basım).

UNAT, Faik Reşit, **Türkiye Eğitiminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış**, Ankara, 1964.

B-Elektronik Kaynaklar

<http://www.bilimtarihi.org/bilimadamlari/baltacioglu/biyografi.htm>.

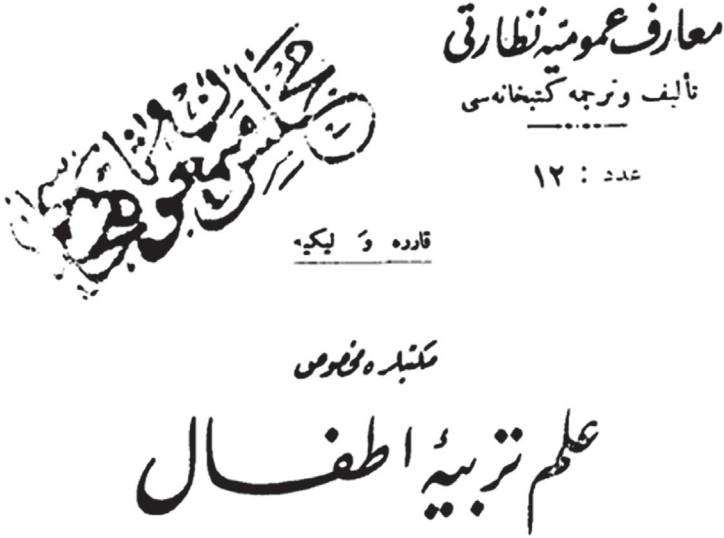
<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k76741c>.

<http://www.gazetebul.com/aksam-gazetesi-hakkinda.html>.

http://fr.wikipedia.org/wiki/Ir%C3%A9n%C3%A9_Carr%C3%A9#Biographie.

http://tr.wikipedia.org/wiki/Necmettin_Sadak.

Ek-1: "Mekteblere Mahsus İlm-i Terbiye-i Etfal" in kapak sayfası



دارالعلمین ابتدائیه مخصوص صدر	
Es. M. M.	
Kütüphaneleri	
Es. No. :	1263
Ramiz :	A. C. 270

نجم الدین صادق

70.452

✽

استانبول — مطبعة عامره

۱۳۳۳

OSMANLI DEVLETİ DÖNEMİNDE BECERİ EĞİTİMİ UYGULAMALARINA BİR ÖRNEK: “HAMİDİYE SANAYİ MEKTEBİ (ISLAHHANE)”

Nursal KUMAŞ*

ÖZET

Bursa’da 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Batı tarzı eğitim veren birtakım mesleki okullar açılmaya başlandı. Bu okullardan biri de 1869 yılında ıslahhane ismi ile açılıp, 1889 yılında Hamidiye Sanayi Mektebi ismini alan eğitim kurumudur. Bu okul, yetim, öksüz veya yoksul hanelerin çocuklarına ücretsiz olarak yatılı ve parasız eğitim vermiştir. Okulda verilen eğitimde öncelikli amaç, kimsesiz ve yoksul çocukları Osmanlı adabı içinde terbiye ederek topluma kazandırmak olarak belirlenmişti. Okulun bir diğer amacı da öğrencilerinin hayatlarını idame ettirebilmeleri için onlara çeşitli alanlarda iş becerisi kazandırarak belirli bir mesleğe yöneltmektir. Bu amaçla okulun öğretim programında genel derslerin yanında şehrin ihtiyaçları da göz önüne alınarak belirlenen ve çeşitli dönemlerde açılmış olan beceri dersleri yer almaktadır. Bu derslerden bazıları; mobilyacılık, tesviyecilik, marangozluk, demircilik, terzilik, kunduracılık, mücellilik (ciltçilik), deri işlemeciliği, arakiyecilik (külâhçılık), tornacılık, dökümcülük ve modelciliktir. Kurulan atölyeler aracılığıyla dersler uygulamalı olarak öğrencilere gösterilmiştir. Öğrencilerin sözü edilen derslerden aldıkları eğitimlere dayalı olarak el emeği ile ürettiği ürünlerin satışı ile okula gelir kazandırılmak hedeflenmiştir. Bu amaçla gerçekleştirilen bazı faaliyetler şunlardır; Rusya’ya karşı savaşan Osmanlı askerleri ile yatılı okullar için elbise dikilmesi, on altı adet küçük halının dokunması, bando kurulup ücret karşılığında düğünlerde çaldırılması, iskarpin, terlik, çarık, bebek ayakkabısı, çocuk botu vb. giyim eşyalarının yapılması... Okul yönetimi, Fransa’dan alanında uzman bir öğretmen getirterek öğrencilerden teşkil eden bir bando kurulmasını sağlamış ve öğrencilerin böylelikle mesleki becerilerinin yanında

* Okutman, Dr., Uludağ Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Bölümü, kumasnursal16@gmail.com

sanatsal becerilerinin de gelişmesine önem vermiştir. Hamidiye Sanayi Mektebi, cumhuriyet döneminden sonra “Tophane Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi” ismini almış ve eğitim-öğretim faaliyetlerine günümüze kadar devam etmiştir.

Anahtar Kelimeler: Islahhane, Bursa Sanayi Mektebi, Osmanlı Dönemi Meslek Okulları.

AN EXAMPLE FOR SKILL EDUCATION PRACTICES IN THE OTTOMAN STATE PERIOD: “HAMİDİYE CHILDREN’S HOME (HOUSE OF CORRECTION)”

ABSTRACT

In Bursa, starting from the second half of the 19th century onward, some vocational schools giving western-style education started to be opened. One of these schools was the educational institution opened under the name of house of correction in 1869 and later named as Hamidiye Children’s School in 1889. This school provided boarding and free education to fatherless, motherless children or those of poor families. The primary aim of the education given at school was to reintegrate destitute and poor children into the society by training them within the Ottoman morals. Another aim of the school was to guide students to a certain occupation by giving them laboratory training-education in various fields so as to have them maintain their lives. For this purpose, in addition to general courses, the school’s teaching program included skill courses determined by considering the city’s needs and opened in certain semesters. Some of these courses were: furniture making, leveling, carpentry, ironworking, tailoring, shoe making, book binding, leather manufacturing, felt making, turnery, foundry and modeling. Through workshops established, courses were demonstrated in practice to students. Based on trainings which students took from the mentioned courses, it was aimed to bring in revenue for the school by selling hand-made products. For this purpose, some activities carried out were these: sewing clothes for the Ottoman soldiers fighting against Russia and boarding schools, weaving sixteen rugs, setting up a band and having it play in wedding ceremonies for a fee, making such outfits as shoes, slipper, moccasin, baby shoe, children’s boots, etc... . The school administration wanted to make a contribution to the development of students’ artistic skills in addition to professional skills. For this purpose, an expert teacher was brought from France and a band composed of students was set up. Hamidiye Children’s School took the name of “Tophane Technical and Industrial High School” after the Republican Period and has continued its educational activities until today.

Key Words: House of Correction, Bursa Children’s Home, Ottoman Period Vocational Schools.

GİRİŞ

Osmanlı Devleti'nde beceriye dayalı eğitim-öğretim faaliyeti sunma girişimleri 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren uygulamaya konuldu. Başlangıçta bu anlayış bir okuldan ziyade sosyal adalet ve yardımlaşma anlayışının bir yansıması şeklinde karşımıza çıkmaktadır. İslahhane olarak adlandırılan bu kurumlar aracılığıyla yetim, öksüz ve fakir çocukların korunması ve aynı zamanda suçlu çocukların da ıslah edilip topluma kazandırılması amaçlanmaktaydı. Bu durumdaki çocuklar için ıslahhanelerde özel bir de bölüm ayrılmıştı¹. Osmanlı sınırları içinde ilk ıslahhane, Mithat Paşa'nın (Tuna eyalet valisi) girişimleriyle 1861 yılında Niş'te (Günümüzde Sırbistan'ın bir şehri) açıldı. Bunu 1864 yılında Rusçuk'ta (Günümüzde Bulgaristan'da bir şehir) açılan ikinci bir ıslahhane takip etti².

İslahhaneler devletin kıt kanaat kaynaklarıyla hayata geçirilmişti. Bundan dolayı devletin bu kurumlara yönelik sabit bir bütçesi olmadığından, bu kurumların yeterli ve düzenli bir gelirleri yoktu³. İslahhanelerin maddi olanakları ile ayakta kalabilmesi tamamen yerel idarecilerin kabiliyetlerine bırakılmıştı.

Osmanlı toplumu ıslahhanelere yoğun bir şekilde ilgi gösterdi. Bu ilgi-den dolayı ülkenin pek çok yerinde ıslahhane açılışları devam etti. Bu okulların ilgi görmelerinin temelinde iki faktör yer almaktaydı: Ebeveynlerin çocuklarının birer meslek sahibi olmalarını arzu etmeleri ve bu eğitimin ücretsiz olarak veriliyor olması. Yetim, öksüz çocukların yanında fakir ailelerin çocuklarının da ıslahhaneye öğrenci olarak kabul edilmesi, bu kurumların öğrenci mevcutlarının artmasında önemli bir etken olmaktadır.

Bursa İslahhanesinden Hamidiye Sanayi Mektebi'ne Mesleki Eğitim-Öğretim Uygulamaları

1862 yılında, Osmanlı Devleti eğitim alanında, ülke genelini kapayacak şekilde denetleme ve düzenleme çalışması başlattı. Bu iş için oluştur-

¹ Nesimi Yazıcı, "Osmanlılarda Yetimlerin Korunması Üzerine Bazı Değerlendirmeler", **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, C 48, S 1, Ankara, 2007, s. 32. Bursa ıslahhanesinde suçlu çocuklar ile ilgili bir bilgiye rastlanılmamıştır.

² Aysin Şişman, "Osmanlı Devleti'nde Batılı Anlamda Mesleki ve Teknik Eğitimin Doğuşu", **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 2008, s.32.

³ Mehmet Ali Yıldırım, "II. Meşrutiyet Devrinde Vilayet Sanayi Mekteplerini Yeniden Yapılandırma Girişimleri: Vilâyât Sanayi Mektepleri Tertibatı", **Tarih Araştırmaları Dergisi (TAD)**, C 31, S 52, Ankara Üniversitesi Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi Tarih Bölümü, Ankara, 2012, s.139.

lan “Anadolu Sağ Kol Müfettişliği”ne de Ahmet Vefik Paşa getirildi⁴. Paşa 1868 yılında, çalışmaları kapsamında teftiş yapmak için Bursa’ya geldi. Dönemin Bursa Valisi Erzincanlı Hacı İzzet Paşa (görev tarihi 1867-1869) ile görüşen Ahmet Vefik Paşa, kimsesiz ve yoksul çocukları korumak ve onlara sanat öğretip topluma kazandırabilmek için şehirde bir “ıslahhane” açılması gerektiğini bildirdi.

Hacı İzzet Paşa verilen bu emir gereğince, 10 Nisan 1869 tarihinde, Pınarbaşı semti Filipos Mahallesi’nin İkinci Tahtalı Sokağı’nda bulunan Türkmen Konağı isimli binanın ıslahhane olarak kullanılması için kiralanmasını sağladı. İslahhane, kaydı yapılan 75 kimsesiz ve yetim öğrenciyle⁵, yatılı ve parasız eğitim vermek üzere eğitim-öğretim hayatına başladı⁶. Böylelikle ıslahhane Bursa’nın ilk meslek okulu olma özelliğini de kazanmış oldu. Okulun müdürlüğüne, Bursa Askeri Zaptıyesi Kaymakamı (Jandarma Yarbayı) Eşref Bey ek görevle atandı⁷.

⁴ “Ahmet Vefik Paşa”, **Bursa Ansiklopedisi**, Haz: Yılmaz Akkılıç, C I, Burdef Yay., Bursa, 2002, s. 175.

⁵ Faruk Üsküdari, **Eski Bursa’dan Notlar**, Bursa Ticaret ve Sanayi Odası, Bursa, 1972, s. 115. (Faruk Üsküdari, ıslahhanenin açılış tarihini Hudâvendigâr Gazetesi’nin 10 Nisan 1869 günü çıkan sayısına dayandırarak vermektedir.) **Bursa Tophane Anadolu Teknik Lisesi Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi Kuruluş ve Tarihçesi**, 1991, s. 11’de ise ıslahhanenin açılış tarihi 29 Mart 1868 ve öğrenci sayısı ise 24 olarak belirtilmiştir.

Okulun cumhuriyet dönemine kadar olan süreçte öğrenci mevcutları hakkında araştırmacılar çeşitli rakamlar ortaya koymuşlardır. Örneğin 1890 yılında okul mevcudu 63’tü. (Mürvet Özçelik Yaman, **19. Yüzyıl Sonunda (1890-1893) Bursa Sosyal Hayatının Basındaki Yansıması: Bursa Gazetesi Örneği**, Yüksek Lisans Tezi, Danışman: Yrd. Doç. Dr. Bedri Mermutlu, Uludağ Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı Bursa, 2005, s. 87).

1895 yılında 30 (**Hudâvendigâr Gazetesi**, No: 1624, 20 Receb 1312 (17 Ocak 1895), s. 1). Mehmed Ziya (Mehmed Ziya, **Bursa’dan Konya’ya Seyahat**, Haz. Mehmet Fatih Birgül, Dr. Levent Ali Çanaklı, Bursa İl Özel İdaresi, Ankara, 2008, ss. 34-35) ve Hasan Tâib Efendi (Hasan Tâib, **Hatıra ya da Bursa’nın Aynası Hatıra-Yâhud-Mîr’ât-ı Burûsa**, Haz.: Mehmet Fatih Birgül, Bursa İl Özel İdaresi için Gaye Kitabevi tarafından, Yeşil Şehir Kitaplığı: 1, İstanbul, Mayıs 2007, ss. 51-52) ise hatıralarında 100 civarında öğrenciden bahsetmektedirler. 1325 (1907) tarihli Hudâvendigâr Vilâyeti Sâlnâmesi’nde ise (s. 337) okulun 200 yatılı öğrencisinin bulunduğunu bildirilmektedir.

⁶ Yaman, **a.g.e.**, s. 86.

⁷ Mustafa Doğru, okul müdürlüğüne 29 Mart 1868 tarihinde Jandarma Süvari Kâtibi Koca Kulak Hüseyin Efendi’nin getirildiğini belirtiyor. (Mustafa Doğru, “Bursa’ya Diriltlen Okul”, **Bursa Araştırmaları Dergisi**, S 22, 2008, s. 50).

Okula öğrenci alımı için hazırlanmış olan yönetmelikte şöyle denilirdi:

“...İşbu İslahhâne’ye bîkes (kimsesiz), anası ve babası olmayan ve anası babası bulunup da fakirü’l-hal (yoksul) olan, idare-i mâişette uhtekâr (geçimini sağlamakta yeterli) olamayan kimselerin evlâtlarının kabul edilmesi ve mahallât ve kurada (mahalle ve köylerde) bulunan bu makule (çeşit) çocukların muayene ve kabulü için ebeveyni (ana babası) yahut muhtar ve ihtiyar meclisleri âzâsı mârifetiyle (üyeleri aracılığıyla) isimlerinin kaydettirilmesi için idare-i livâya (vilâyet- kaza arası yönetim birimi) getirilmesi hakkında bilcümle mahallât ve köylere mahsus ilânnameler neşr olunur.”

Bu yönetmelik ile aynı zamanda ıslahhane sandığı kuruldu. Öğrencilere verilecek iki kuruş yevmiyenin bir kuruşu bu sandıkta biriktirilip ne-malandırılacak ve ileride mezun olacak öğrenciler için bir sermaye teşkil edecekti.

İslahhanenin temel amacı zor durumda olan küçük yaştaki çocukları koruyup, hayata tutunmalarını sağlayarak sosyal hayatın iyileştirilmesine yardımcı olmaktı⁸. Bu aslında doğrudan devletin bir sosyal göreviydi. Fakat içi boşaltılmış bir Osmanlı maliyesinin bu okulları destekleyecek olanağı yoktu. Hükümet bu asli görevini yok saymamakla beraber, bu görevi tamamıyla yerel idarecilerin sorumluluğuna bırakmıştı. Dolayısıyla sosyal devlet anlayışı gereği yardım isteyen yetim, öksüz ve fakir ailelerin çocuklarına hiçbir şekilde sınıf, statü ve din ayrımı yapılmadan ve herhangi bir önkoşul aranmadan okula kayıtları gerçekleştirilmiştir. Bu durum yönetmelikte şu şekilde ifade edilmektedir:

“...cins mezhep aranmaksızın her sınıf ve tabadan yetmiş beş adet çocuk orada cem edilip gerek cismen ve gerek nefsen enva-ı neamate terbiye ile mezriik edilir (Eğitim nimetlerinden rızıklandırılır)...”⁹. Bu durum aynı zamanda Müslim-Gayrimüslim ailelerin çocuklarının birlikte eğitim görecekları karma eğitimin de ilk nüvesini oluşturmaktaydı¹⁰.

⁸ Hatip Yıldız, “Bir Okul Stratejik Plan Örneği Olarak Diyarbakır Hamidiye Sanayi Mektebi Nizamnamesi”, **T.C. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi (DÜSBED)**, Yıl 1, S 1, ISSN:1308-6219, Nisan 2009, s. 87.

⁹ Üsküdarı, **a.g.e.**, s.116.

¹⁰ Bekir Koç, “Osmanlı İslahhanelerinin İşlevlerine İlişkin Bazı Görüşler”, **Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 6(2), 2007, s. 114.

Öğrencilerin okula yatılı ve ücretsiz eğitim görmeleri için alınıyor olması okulun idarecileri ile yerel yöneticiler üzerinde ağır bir sorumluluk getirmekteydi. Çünkü islahhanenin kendine ait bir binası yoktu. Bursa islahhanesi, kiralık olarak tutulan bir konakta eğitime başlamıştı. Bu tarihten sonra da belediye tarafından kendisine bir bina tahsis edilene kadar sürekli yer değişikliği yapıldı. Üstelik kiralık olarak tutulan veya geçici olarak kalınan binaların fiziki durumları da yeterli değildi. Okul öğrencilerin yalnızca eğitim gördükleri bir yer değildi. Okul öğrenciler için aynı zamanda bir evdi. Öğrencilerin eğitim gördüğü sınıfları veya atölyeleri ile yatakhanelerinin hepsi aynı bina içinde yer almaktaydı. Tüm bu birimler bir-iki katlı konak vb. bir binanın içine sığdırılmıştı¹¹. Okul binaları korunaklı birer hapishane görünümündeydi. Hatta düzeni sağlamak için bir süre görevli bir jandarma eri görevlendirilmişti¹². Bu durumun temel nedeni, okulun idarecilerinin öğrencileri “koruma” görevi üzerine odaklanmış olmasıydı¹³.

Islahhanenin yöneticilerinin öncelikli amaçları okul binasının kirasının ödenerek bu kurumun ayakta kalmasını sağlamaktı. Kiranın ödenmesi demek okulun varlığına devam etmesi, kimsesiz, fakir ve yoksul çocukların evsiz kalmaması anlamına gelmekteydi. Üstelik bu durum sadece yerel yöneticiler için değil aynı zamanda şehir ve Osmanlı yönetimi için bir prestij konusuydu. Dolayısıyla binanın kira konusu, okulun kendine ait bir kalıcı binası oluncaya kadar devam etmiştir¹⁴.

¹¹ Doğru, a.g.m., s. 51.

Okul ilk açıldığı binada 1875 yılına kadar kalmış, aynı yıl rüşdiye binasının bir bölümüne geçmiştir. Bu binanın, bodrum katı atölye, üst katında bulunan iki odasından biri yatakhane diğeri ise derslik olarak kullanılmaktaydı. Okul bu tarihten sonra sürekli yer değiştirmiştir. Önce, 1876 yılında Vali Arif Efendi Konağı'na taşınan okul, 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı'ndan kaçıp gelen göçmenlerin bu konağa yerleştirilmesinden dolayı, yeniden rüşdiyenin bulunduğu eski binasına taşınmıştır.

¹² Güvenlik için bir jandarma görevlisi bulundurma uygulaması sonradan kaldırılmıştır. **Bursa Tophane Anadolu Teknik Lisesi Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi Kuruluş ve Tarihçesi**, 1991, s. 12.

¹³ Nesimi Yazıcı, “Osmanlılarda Yetimlerin Korunması Üzerine Bazı Değerlendirmeler”, **Ankara Üniv. İlahiyat Fak. Dergisi (AÜİFD)**, C 48, S 1, Ankara, s. 31.

¹⁴ Bina sorununa kalıcı bir çözüm getirilmek isteyen dönemin Bursa Valisi Mahmut Celalettin Paşa, Sülük arsası denilen yeri kamulaştırarak, buraya iki okul binası yapılmasını sağlamıştır. (**Bursa Tophane Anadolu Teknik Lisesi Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi Kuruluş ve Tarihçesi**, 1991, s. 12.); **BOA**, Yıldız Perakende Evrakı Umumi, 49/40, 26 Şaban 1317/ 30 Aralık 1899.

Okul yöneticilerinin üzerinde yoğunlaştıkları ikinci mesele öğrencilerin yaşlarının karşılanmasıydı. Görüldüğü üzere 19. yüzyılda Osmanlı Devleti'nde bir okul açmak ve ayakta tutabilmek oldukça zahmetli bir işti. Okulun yöneticileri kira ve yaş bedellerini, belediyenin birtakım gelirlerinden belli bir pay alarak¹⁵, Bursa halkından yardım toplayarak¹⁶, okulun öğrencilerinin ürettiği ürünleri halka satarak¹⁷, piyangolar düzenleyerek¹⁸ veya sipariş yoluyla ürettikleri ürünlerden elde ettikleri kazançla¹⁹ sağlaktaydılar. Hayırsever Bursa halkından²⁰ ve şehirde görev yapan memur-

¹⁵ Vilâyet Matbaası'nın ve Ahmet Vefik Paşa Suyu'nun gelirleri ile az da olsa Ayvalık Limanı gelirinden küçük bir pay da okulun gelirleri arasına eklenmiştir (Yaman, **a.g.e.**, s. 87). Yılın belirli günlerinde Bursa'da düzenlenen hayvan pazarından elde edilen "pazar resmi" geliri okula bırakılmış ve yine 1906 yılında geliri okula bırakılmak üzere, Necip ve Mirat isimli iki girişimcinin imal ettirdiği sigara kâğıtlarının "Hamidiye Sanayi Mektebi Sigara Kâğıdı" adı ile satılması için ruhsat alınmıştır (Üsküdarı, **a.g.e.**, s. 118.).

¹⁶ Bu dönem Bursa (Hüdavendigâr Vilayeti) Valiliği'ne getirilen Ahmet Vefik Paşa, görev süresi boyunca okulun ihtiyaçlarının karşılanması için gerekli maddi yardımı halktan toplayarak sağlamıştır. Onun görevden ayrılması ile de bu maddi yardımlar kesilmiştir (Doğru, a.g.m., s. 51).

¹⁷ Hasan Tâib Efendi hatıralarında, öğrencilerin ürettikleri çeşitli sanayi eserlerini satmak için belediye bahçesi civarında özel bir stant ayrıldığından bahsetmiştir (Hasan Tâib Efendi, **a.g.e.**, s. 51-52).

¹⁸ 1893 Mart ayı içinde düzenlenen çekilişte, ıslahhane öğrencileri tarafından dokunmuş olan 16 adet küçük halı ödül olarak halka sunulmuştur (**Bursa Gazetesi**, No: 113, 25 Şaban 1310 (14 Mart 1893), s. 2). Bu piyango için düzenlenen 250 biletin 150'i de satılmıştır (**Bursa Gazetesi**, No: 132, 24 Muharrem 1311 (7 Ağustos 1893), s. 2).

¹⁹ Rusya'ya karşı savaşıyan Osmanlı askerleri için elbise dikilmiştir (Doğru, a.g.m., s. 51). Hudâvendigâr gazetesinde çıkan bir haberde; şehirde özellikle kadınların ihtiyaç duydukları iskarpin ile terlik, çarık, bebek ayakkabısı, çocuk botları vb. giyim eşyalarının çarşı esnafı ile birlikte ıslahhanenin kundura ustası tarafından ortaklaşa yapıldığı duyurulmaktaydı (**Hudâvendigâr Gazetesi**, No: 1642, 5 Zilhicce 1312 (30 Mayıs 1895), s. 4.) Mekteb-i İdâdî-i Mülkisi öğrencilerinin elbiseleri sanayi mektebi öğrencilerine diktirilmiştir. (**Bursa Gazetesi**, No: 129, 3 Muharrem 1311 (17 Temmuz 1893), s. 3-4.) Okul yönetimi, Bursa ve çevre illerdeki hayvan rüsum belgelerini vilayet matbaasına bastırmıştır (**Bursa Tophane Anadolu Teknik Lisesi Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi Kuruluş ve Tarihçesi**, 1991, s. 14).

²⁰ 1895 yılı içinde okula yapılan yardımlardan bazıları şunlardır: Bursa Gazetesi sahibi Emirî Efendi: 5 adet Kuran-ı Kerim, 148 adet kitap (çeşitli konularda yazılmış küçük veya büyük, kitap ve dergi) ; Fesçizâde İsmail Efendi: 3 adet Kuran-ı Kerim; Tüccar Mehmet Rıza Efendi: Ramazan ayı için; 13 kiyye (yaklaşık 17 kilo) şeker,

lardan da zaman zaman bağış şeklinde yardımlar gelmekteydi²¹. Hükümet ise okula maddi anlamda yardımcı olmak için bir yıllık vergi gelirini bazen affedip almayabiliyor²² veya daha kalıcı yardımlarda bulunabiliyordu²³. Yerel yöneticiler de okula gelir getirmesi için birkaç dükkân almış ve kırk odalı bir de vali konağı yaptırmışlardı²⁴. Bayramlarda veya özel günlerde de öğrencilere harçlık veya çeşitli hediyeler vererek okula olan desteklerini gösteriyorlardı²⁵. Bunun yanında şehirdeki tiyatronun oyuncularını da çeşitli dönemlerde geliri okula kalmak üzere çeşitli tiyatro oyunları sergilemekteydiler²⁶. Bu nedenle okul yöneticileri mesailerinde önceliği eğitim ve öğretim faaliyetlerinin iyileştirilmesi veya öğretim programlarının düzenlenmesi

30 kıyye (yaklaşık 38,5 kilo) pirinç, bir sandık gaz ve beş deste ispermeçet mumu [**Hudâvendigâr Gazetesi**, No: 1630, 2 Ramazan 1312 (27 Şubat 1895), s. 1].

Şekerci esnafından Hakkı Efendi, okul için yapmış olduğu gayretli çalışmalarından dolayı dükkânına Osmanlı arması asmaşu yönünde izin verilmiştir [**Hudâvendigâr Gazetesi**, No: 1974, 9 Şaban 1319 (21 Kasım 1901), s. 1].

1901 yılında dönemin Bursa Valisi Arnavut Halil Bey'in kayınbiraderi, okula birtakım alet ve makine hediye etmiştir. Bu hediyeler: Panya, matkap, rende, testere, dekupaj, daire testere ve rabita makineleri ile birlikte okula ilk defa getirilen motorlu bir tezgâhtır. (**Bursa Tophane Anadolu Teknik Lisesi Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi Kuruluş ve Tarihçesi**, 1991, s. 13).

²¹ 1901 yılında çoğu memur bağışlarından oluşan 5692 kuruşluk bir yardım toplanmıştır [**Hudâvendigâr Gazetesi**, No: 1948, 3 Safer 1319 (22 Mayıs 1901), s. 1].

²² İstanbul Hükümeti, 1304 (1889) yılı sonuna kadar olan vergi ücretinin affedilip alınmayacağını, bu tarihten sonra ise belirlenecek bir değer üzerinden verginin alınacağını bildirmiştir (**BOA.**, Meclis-i Vükela Mazbataları, 46/ 25, 17 Zilhicce 1306/14 Ağustos 1889).

²³ Tarım Bakanlığı, okula katkı olması için her yıl bin altın yardım yapmaya karar vermiş ve bu yardım I. Dünya Savaşı'nın başlamasına kadar devam etmiştir. 1913 yılında okul özel idare bütçesine dâhil edilmiş, böylece gelir kaynakları artan okulun gelişme ve ilerlemesi artmıştır (Kepecioğlu, **Bursa Kütüğü**, C IV, s. 75).

²⁴ **Bursa Tophane Anadolu Teknik Lisesi Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi Kuruluş ve Tarihçesi**, 1991, s. 14. (Sonraki yıllarda bu bina yanmıştır). Vali Münir Paşa'nın girişimleriyle, okul için, İstanbul'dan 36 adet karyola, 40 adet yatak takımı ve çeşitli malzeme getirilmiştir (**Hudâvendigâr Gazetesi**, No: 1624, 20 Receb 1312, s. 1).

²⁵ Münir Paşa da, ıslahhane öğrencilerini bayramda sevindirmiş ve arife günü kendilerine münasip bir miktarda akçe dağıtmıştır [**Hudâvendigâr Gazetesi**, No: 1634, 8 Şevval 1312, (4 Nisan 1895), s. 1].

²⁶ Islahhane yararına Bursa tiyatrosunun oyuncularını tarafından bir tiyatro oyunu sergilenmiş ve elde edilen 74 liralık hâsılat okul idarecilerine verilmiştir [**Bursa Gazetesi**, No: 146, 4 Cemâziyelevvel 1311, (13 Kasım 1893), s. 3].

üzerinde değil de daha çok okulu ayakta tutabilmek için gerekli maddi olanakları elde etme çalışmalarına ayırmaktaydılar.

Okulda teorik ders olarak; Elifba (Alfabe/Abece), Kur'an-ı Kerim, İlm-i Hal, Türkçe, Ahlak, Hesap, Coğrafya, Hendese (Geometri), Kitâbet, Ma'lûmât-ı Nâfia (Bayındırlık Bilgisi), Usul Defteri, Tarih, Fransızca, Resim ve Hat (Yazı) gibi teorik dersler okutulmaktaydı²⁷. Başlangıçta teorik derslerin daha fazla yer almasının nedeni, maddi imkânsızlıklar ve okul binalarının fiziki yetersizliği yüzünden açılan bölüm sayısının az olmasıydı.

Bu okullarda başlangıçta yetim ve öksüz çocukları koruma altına alma düşüncesi hâkimken zamanla bu düşüncenin belirlenmiş alanlarda uzman yetiştirme amacına dönüştürüldüğü görülmektedir. Bu durum ıslahhanelerin zamanla okul hüviyetine bürünmesini sağladı. 1889 yılında Bursa ıslahhanesi, Hamidiye Sanayi Mektebi ismini alarak gerçek bir okul kimliği kazandı²⁸. Bu isim değişikliğinde özellikle Bursa halkının büyük etkisi oldu. Anlam itibarıyla “mevcut yapıyı düzeltmek, iyileştirmek” anlamına gelen ıslahhane kelimesi Bursa halkı için kendi şehirlerinde bir bozulma olduğu düşüncesini ortaya çıkarıyordu. Bundan dolayı şehir halkı hem bu kelimeye karşı çıkıyor hem de doğal olarak bu konuda alınganlık gösteriyorlardı²⁹.

Islahhanenin gerçek anlamda bir okula dönüşmesinden sonra, Avrupa'dan öğretmenler getirildi ve bu öğretmenler aracılığıyla beceri eğitimleri teorik ve pratik olarak bir arada okutulmaya başlandı. Avrupa'dan getirilen öğretmenler evrensel anlamda ve yeni gelişmelerin ışığında teorik ve uygulamalı eğitimi birlikte veriyorlardı. Okulun ayakta kalabilmesi tamamen maddi olanaklara bağlıydı. Bu nedenle okul yöneticilerinin şehrin

²⁷ **Hudâvendigâr Vilâyet-i Salnâme-i Resmîsi**, Bursa, 1325 (1907), s. 337.

²⁸ Mehmet Ali Yıldırım, “Osmanlı Vilayetlerinde Mesleki Teknik Eğitimin Gelişimine Bakışlar: Bursa Sanayi Mektebi”, **Journal of Black Sea Studies (Karadeniz Araştırmaları)**, S 37, 2013, s. 75.

(“Sanayi Mektebi”, **Bursa Ansiklopedisi**, Haz: Yılmaz Akkılıç, C IV, Bursa: Burdef Yayınları, 2002. İsimli eserde Hamidiye Sanayi Mektebi'nin açılış tarihi 1885 olarak verilmiştir.). (Bu tarih, **Bursa Tophane Anadolu Teknik Lisesi Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi Kuruluş ve Tarihçesi** isimli yayında (s. 13) 1899 olarak verilmiştir).

1885 yılında (ıslahhane sanayi mektebine dönüştürülmeden önce) yeterince sipariş alamayan ve giderlerini karşılayamayan okul kapanma tehlikesi geçirmiştir. Kimsesi olmayan 16 öğrenci Memleket Hastanesi yönetimine verilmiş, gözetimleri ile de hastane imamı görevlendirilmiştir (Necip Aksob, a.g.m., s. 58).

²⁹ Üsküdarı, **a.g.e.**, s. 116.

ihtiyaçları ve beklentilerini göz ardı etmeleri imkânsızdı. Okuldaki uygulama alanları da zaman içinde bu beklentiler göz önüne alınarak açıldı. Okula çeşitli dönemlerde açılan beceri alanları şunlardır: Terzilik (1868-1923), Fesçilik-Külahçılık (1868-1878), Kunduracılık (1868-1923), Marangozluk (1884-....), Muzıka Muallimliği (1889-1923), Mücellitlik (Ciltçilik) (1889-1923), Demircilik (1891-....), Tesviye (1891-...), Mobilya ve Dekorasyon (1891), Döküm (1910-....), Metal İşleri (1910), Dökümcülük (1910) ve Makine Modelciliği (1910)³⁰.

Bölümlerin açılmasında dikkat edilen noktalar:

1. Bursa esnafı arasında bu alanda uzmanlaşmış ve okulda ders vermeyi kabul edecek bir ustanın olup olmadığı,
2. Açılacak olan alanda yetişen öğrencilerin okuldan mezun olduktan sonra mesleklerini bu şehirde icra edebilecekleri bir durumun olup olmadığı,
3. Okul yönetimin açılacak olan bölüm aracılığıyla elde edeceği ürünlerin satışını gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceği,
4. Açılacak olan bölüm ile ilgili kurulacak atölye için gerekli malzemenin sağlanıp sağlanamayacağı,
5. Okul öğrencilerinin açılacak olan bölümde yeterli eğitim alıp alamayacakları,

şeklinde belirlenmiştir.

Okulun doğrudan bir sanat okulu özelliği taşıması ve bu amaçlar doğrultusunda açılmış olması ister istemez Bursa esnafı ile okul yönetimini ve öğrencilerini bir ilişki ağı içine itmiştir. Okul yöneticileri Bursa esnafını can simidi olarak görmüş buna karşın esnaf okul yönetimine ve öğrencilerine mesafeli bir tavır takınmıştır. Okul yöneticileri yukarıda sözü edilen bölümlerde öğrencilere eğitim vermek üzere Bursa esnafı arasından belirli bir

³⁰ **Bursa'nın Köklü Eğitim Kurumları Tophane Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi (Hamidiye Sınai Mektebi)**, Bursa Büyükşehir Belediyesi Bursa Kültür A.Ş., Bursa, 2011; **Hudâvendigâr Vilâyet-i Salnâme-i Resmîsi**, Bursa, 1325 (1907), s.337.

Cumhuriyet döneminde ise Makine Ressamlığı (1944), Elektrikçilik (1947), Madeni ve Plastik Kalıpcılık (1952) ve Tekstil (Dokumacılık, 1974) gibi bölümler ilave edildi (Kepecioglu, Bursa Kütüğü, C IV, s. 75).

ücret karşılığında bile olsa usta öğretici bulmakta zorluk yaşamışlardır³¹. Yerel basın, okul yönetiminin ıslahhanenin yetiştirip mezun verdiği öğrencilerden bir kısmını usta olarak okulda alıkoymadığı ve bu nedenle usta ihtiyacının dışarıdan karşılanmak zorunda kalınmasını eleştirmiştir³². Bursa Ticaret Odası sonraki yıllarda bu durumun farkına varmış olacak ki, 1901 yılının Ekim ayı içinde Hamidiye Sanayi Mektebi'nden mezun olan sekiz öğrencinin kabiliyetleri doğrultusunda sanayi okullarında öğretmen ve ustabaşı ve Şirket-i Hayriye, Şark ve Anadolu Demiryolları İdareleri ile özel ve resmi fabrikalarda münasip bir maaşla istihdam edilmeleri için İstanbul Ticaret, Ziraat ve Sanayi Odası ile temasa geçmiştir³³.

Okul yönetimi ders vermek üzere usta öğretici bulsa bile bunların niteliği ve meslek ahlakları konusu tartışmalıydı. Bir öğretim müfredatından geçmeden usta-çırak silsilesi ile usta olan öğreticilerin teorik eğitim hakkında bilgileri yoktu ve sadece uygulamalı eğitim verebilmekteydiler. Bu durum ıslahhanenin gerçek bir okul kimliği kazanmasını engellemekteydi. Çağdaş anlamda bir mesleki okulda teori ve uygulamanın birlikte verilmesi gerekiyordu. Üstelik usta öğreticiler kendi alanları ile ilgili sır kabul ettikleri önemli bilgilerin deşifre olacağı endişesi içindeydiler. Bu nedenle mesleki birtakım sırları gizli tutulmaları söz konusuydu. Usta öğreticiler, bir öğretici gibi değil bir esnaf gibi düşünme eğilimindeydiler. Çok fazla kişinin işi gerçek anlamda öğrenmesi demek, bir taraftan rekabeti ortaya çıkaracak diğer taraftan ise fiyatlarda ucuzluğa neden olacaktı. O dönemde bir esnafın istemeyeceği temel iki konu; rekabet ve fiyat ucuzluğuuydu. Dolayısıyla usta öğreticilerin bu kaygılar ışığında pek çok önemli bilgiyi öğrencilerden saklamış olabileceği gerçeği de akla yatkın gözükmektedir. Okul yönetimindeki ustaların, daha çok kâr elde etmek için kaliteden ödün vermeleri de bir diğer sıkıntılı noktaydı³⁴.

Sadece belirli bir alanda uzmanlaşmış olmak kişiyi belki iyi bir usta yapabilirdi fakat iyi bir öğretici yapamazdı. Öğretici ustaların kendi alanlarındaki uzmanlıkları ancak kendi ustalarının bilgi düzeyi kadar olup yerel

³¹ Örneğin 1884 yılında atölyeler yalnızca biri Türk, biri Rum ve biri de Ermeni olmak üzere üç ustanın yönetimindeydi (**Bursa Tophane Anadolu Teknik Lisesi Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi Kuruluş ve Tarihçesi**, 1991, s. 12.).

³² **Bursa Gazetesi**, No:129, 3 Muharrem 1311 (17 Temmuz 1893), s. 3-4.

³³ Üsküdarı, **a.g.e.**, s. 134. (8 Teşrinievvel 1317 (21 Ekim 1901) tarih ve 150 sayılı yazı).

³⁴ **Bursa Gazetesi**, No: 129, 3 Muharrem 1311 (17 Temmuz 1893), s. 3-4.

düzye ve sınırlıydı. Sözü edilen bu ustalar aynı zamanda geleneksel yapıyı islahhanede de sürdürme eğilimindeydiler. Osmanlı'da esnaf teşkilatlanması Lonca teşkilatı olarak adlandırılan usta-çırak üzerine şekillenmiş³⁵ ve bu sistem pek çok geleneği-göreneği ve kuralı da beraberinde getirmişti. Şimdi bu sistemin sarsılması yıllarını bu işe vermiş ve usta konumuna gelmiş kişileri son derece rahatsız etmiştir. Çünkü belirli bir alanda usta olmak şehir halkının ve kendi çırağının gözünde bir saygınlık ve statü kaynağıdır. Oysa hamurunu kendisinin şekillendirmediği, huyunu suyunu bilmediği ve üstelik bir başka ustadan eğitim alarak mezun olmuş bir kişiyi işinde ne kadar ustada olsa yanlarına alıp çalıştırma eğiliminde değillerdi. Okul mezunlarının şehirde mesleklerini icra edememeleri, okulun bütün emek ve çabalarını boş bırakmasının yanında bu genç mezunların hayatlarını kazanmalarını da güçleştirmekteydi.

Esnafın olumsuz tepkiler alan okul Bursa halkından ise çoğunlukla olumlu yönde tepkiler almaktaydı. Bursa halkının okulun ürettiği ürünleri almaya eğilim göstermesi, ürünün diğerlerine oranla ucuz olmasından ve ayrıca bir hayır vesilesi olarak algılamasından ileri gelmekteydi. Bursa halkının bu ilgisini fark eden okulun yöneticileri, toplum-okul bütünleşmesini sağlamaştırmak ve etkileşimini daha da artırmak eğilimindeydiler. Bu amaçla okulun çalışmalarını düzenlemek için oluşturulan komisyona memurların yanında Bursa'nın tanınmış eşrafından da katılımın gerçekleştirilmesi sağlanmaktaydı³⁶.

Okul yönetimi öğrencilerini sadece zanaat kollarına yönlendirmemiş aynı zamanda olanakları ölçüsünde sanat eğitimine de yönlendirmiştir. Okul bu anlamda batılı bir eğitim anlayışı ortaya koymuş ve bireylerin kabiliyetleri ve ilgileri doğrultusunda yetiştirilmelerine önem vermiştir. Okul yönetimi öğrencilerinde bu ışığı görmüş olacaklar ki, 1315-1316 (1897-1898) eğitim-öğretim döneminde-Binbaşı Hilmi Bey'in müdürlüğü zamanında-İbrahim Çavuş isimli bir zaptiye tarafından bir bando kurulmasını sağlamışlardır³⁷. Bursa halkı için bir ilk olma özelliği taşıyan bando aynı zamanda okulun gurur kaynağı ve en önemli reklam aracı olmuştur. Bando

³⁵ Yaşar Semiz, Recai Kuş, "Osmanlıda Mesleki Teknik Eğitim İstanbul Sanayi Mektebi (1869-1930)", **Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi**, S 15, 2004, s. 276.

³⁶ **Hudâvendigâr Gazetesi**, No: 1624, 20 Receb 1312 (17 Ocak 1895), s. 1.

³⁷ Mahmut R. Gazimihâl, **Bursada Musiki**, Halkevi Neşriyatı Bursa Yeni Basımevi, Bursa, 1943, s. 26.

haftada iki defa Pazartesi ve Perşembe günleri hükümet konağı önüne gelip, konser veriyordu. Bu konserde, Sultan Abdülhamid'i yücelten parçalar da çalınıyordu³⁸. Şehir halkına verilen bu konserler ile geçit törenlerinde ve düğünlerde bandonun yer alması okulun değerini Bursa halkının gözünde daha da artırmaktaydı.

1908'de II. Meşrutiyet'in ilanından sonra, o güne kadar sadece yatılı öğrenci alan okula, gündüzlü öğrenci de alınmaya başlanmış, okulun idarecileri değişmiş ve gelir kaynakları azaltılmıştır. Bundan dolayı okula ait dükkân vb. gelir kaynakları ile birtakım okul eşyası satılmak zorunda kalmıştır³⁹. Okul yönetimi, maddi sorunlarını çözmek için İstanbul Hükümeti'ne başvurmuştur. Fakat hükümet verdiği cevapta Bursa Sanayi Mektebi'nin acil ihtiyaçlarının giderilmesi için gerekli meblağın karşılanması talebinin kabul edilemeyeceği, talep edilen paranın da başka bir yerden tedarik edilmesi gerektiğini bildirmiştir⁴⁰.

İkinci Meşrutiyet Dönemi'nin başlarında (1909 yılında) Şerafeddin Mağmumi'nin okulun müdürü ile okulu gezerken elde ettiği izlenimleri, okulun o dönemdeki genel durumunu anlatması açısından oldukça önemlidir:

“...iki katlı ahşap ve harapça bir binadan ibaret olan okulu gezdirdi. Üst katta dört oda olup kâmilan karyola dizilmiş ve yatakhane yapılmış. Alt katta karşılıklı iki odanın biri kundura ve ötekisi terzilere mahsus işyeri. Çocuklar ustaların yöresinde kimi biçki, kimi teyel, kimi ütü ile uğraşiyor. Karşıda da bir bölümü kalıp üstüne tahta çivi çakmayı öğreniyor. Bazısı da kösele kesmekle uğraşiyor...”⁴¹.

1910 yılında okulun öğretim süresi dört yıla, 1914 yılında ise yedi yıla çıkarılmıştır. Cumhuriyetin ilanından sonra okulun öğretim süresi beş yıl

³⁸ Hasan Tâib Efendi, **a.g.e.**, s. 52. Faruk Üsküdarî, 28 Kânunuevvel 1321 (Ocak 1904) tarihinde Musiki Muallimi Pasara Efendi öncülüğünde okul bandosunun bir konser verdiğini ve bu çalışmalarından dolayı dönemin padişahı II. Abdülhamid tarafından dördüncü rütbe mecidi nişanı ile ödüllendirildiğini bildirmektedir. (Üsküdarî, **a.g.e.**, s. 118).

³⁹ **Bursa Tophane Anadolu Teknik Lisesi Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi Kuruluş ve Tarihçesi**, 1991, s. 14.

⁴⁰ **BOA**, Maarif Nezareti Mektubi Kalemi, 1095/55, 3 Muharrem 1327 (25 Ocak 1909).

⁴¹ Mağmumi, **a.g.e.**, s. 36-37.

olarak belirlenmiştir. İlk üç yılı orta sanat okulu, iki yılı da enstitü olarak düzenlenmiş ve diplomalar devam edilen öğretim sürelerine göre verilmiştir. Bursa'nın Yunanlılar tarafından işgalinden sonra okul, Yunan ordusu tarafından, işgal süresince otomobil tamirhanesi olarak kullanılmıştır⁴².

SONUÇ

Islahhaneler açıldıklarında öncelikli amaçları yetim ve öksüz çocukları koruma altına almaktır. Bu anlamda, göçler, savaşlar veya hastalıklar sonucunda ebeveynlerinden birini veya ikisini kaybetmiş öksüz ve yetim çocuklar için ıslahhaneler birer sığınak olmuştur. Islahhanelerin gerçek anlamda birer okul kimliğine kavuşması ise sonraki yıllar içinde gerçekleşmiştir. Islahhanelerin sanayi okullarına dönüştürülmesi ile birlikte teori ve pratiğin birlikte uygulandığı, çağdaş ve evrensel mesleki kuralların sistemli bir şekilde anlatıldığı gerçek anlamda bir mesleki eğitim-öğretim anlayışı ortaya çıkmıştır. Sözü edilen durum Bursa ıslahhanesi için de geçerlidir.

Islahhanenin Hamidiye Sanayi Mektebi'ne dönüştürülmesinden sonra, okulun beceriye dayalı bölümlerinin sayısı arttırılmıştır. Bu bölümler açılırken mesleki eğitimin temel ilkeleri olan uygulanabilirlik ve yararlılık ilkeleri dikkate alınmıştır. Beceriye dayalı bölümler, öğrencilerin pratikte uygulayabileceği ve mezun olduklarında kendilerine fayda sağlayacağı alanlardan seçilmiştir.

Sonuç olarak, Hamidiye Sanayi Mektebi koruma ve nitelikli insan gücü oluşturma çabasını Bursa halkının da desteğini alarak Osmanlı döneminden cumhuriyet dönemine kadar devam ettirmiştir. Günümüzde okul, bünyesinde bulunan; Tophane Endüstri Meslek Lisesi, Tophane Teknik

⁴² Kepecioğlu, Bursa Kütüğü, C IV, s. 75. Yeni Türk Devleti'nin kurulmasından sonra, okulun müfredatı yeniden düzenlenmiş, her ders için ayrı programlar hazırlanmıştır. Okulun Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanması ile de, bakanlığın belirlediği müfredata göre öğretim sürdürülmüştür. Okulun tüm ihtiyaçları karşılanmaya çalışılmış ve on yıl içinde (1923-1933) yaklaşık 200.000 lira harcanmıştır. 1923 yılında okul mevcudu 78 iken bu sayı 1931 yılında 179'a çıkmıştır. (Kepecioğlu, **Bursa Kütüğü**, C IV, s. 75). 7 Nisan 1947 yılında Bursa'da yeni bir sanat okulu açılmış, bu nedenle önce açılmış olana I. Erkek Sanat Okulu, yeni açılana da II. Erkek Sanat Okulu ismi verilmiştir. 1952 yılında bakanlık, bağımsız olarak öğretim veren iki okulu "Bursa Erkek Sanat Enstitüsü" adı altında birleştirmiştir (**Bursa Tophane Anadolu Teknik Lisesi Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi Kuruluş ve Tarihçesi**, 1991, s. 18).

Lisesi, Tophane Anadolu Teknik Lisesi ve Tophane Akşam Pratik Sanat Okulları ile eğitim-öğretim faaliyetlerine devam etmektedir.

KAYNAKLAR

1. Başbakanlık Osmanlı Arşivi Belgeleri (BOA., İstanbul)

BOA, Yıldız Perakende Evrakı Umumi, 49/ 40, 26 Şaban 1317 / 30 Aralık 1899.

BOA, Meclis-i Vükela Mazbataları, 46 / 25, 17 Zilhicce 1306 / 14 Ağustos 1889.

BOA, Maarif Nezareti Mektubi Kalemi, 1095/ 55, 3 Muharrem 1327/ 25 Ocak 1909.

2.Sürelî Yayınlar

Bursa Gazetesi, No:113, 25 Şaban 1310, s.2.

No:129, 3 Muharrem 1311, ss.3-4.

No:132, 24 Muharrem 1311, s.2.

No:146, 4 Cemâziyelevvel 1311, s.3.

Hudâvendigâr Gazetesi, No: 1624, 20 Receb 1312, s.1.

No: 1630, 2 Ramazan 1312, s.1.

No: 1634, 8 Şevval 1312, s.1.

No: 1642, 5 Zilhicce 1312, s.4.

No: 1948, 3 Safer 1319, s.1.

No: 1974, 9 Şaban 1319, s.1.

3.Salnameler

Hudâvendigâr Vilâyeti Sâlnâme-i Resmîsi, Matbaa-i Vilâyet, Bursa, 1325 (Def'a 34).

4.Tetkik Eserler

"Ahmet Vefik Paşa", **Bursa Ansiklopedisi**, Haz: Yılmaz Akkılıç, C I, Burdef Yay., Bursa, 2002.

AKSOP, Necip, "Ahmet Vefik Paşa", **Uludağ**, S 56 /57, Bursa, 1943.

Bursa Tophane Anadolu Teknik Lisesi Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi Kuruluş ve Tarihçesi, 1991.

Bursa'nın Köklü Eğitim Kurumları Tophane Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi (Hamidiye Sınai Mektebi), Bursa Büyükşehir Belediyesi Bursa Kültür A.Ş., Bursa, 2011.

DOĞRU, Mustafa, "Bursa'yı Dirilten Okul", **Bursa Araştırmaları Dergisi**, S 22, 2008.

GAZİMİHÂL, Mahmut R., **Bursada Musiki**, Halkevi Neşriyatı Bursa Yeni Basımevi, Bursa, 1943.

HASAN TÂİB, **Hatıra ya da Bursa'nın Aynası Hatıra-Yâhud-Mir'ât-ı Burûsa**, Haz. Mehmet Fatih Birgül, Bursa İl Özel İdaresi için Gaye Kitabevi tarafından, Yeşil Şehir Kitaplığı: 1, İstanbul, Mayıs 2007.

KEPECİOĞLU, Kâmil, **Bursa Kütüğü**, Haz. Hüseyin Algül, Osman Çetin, Mefail Hızlı, Mustafa Kara, Asım Yediyıldız, C IV, s. 78, Bursa Kültür A.Ş., Bursa Büyükşehir Belediyesi, Bursa, 2009.

KOÇ, Bekir, "Osmanlı Islahhanelerinin İşlevlerine İlişkin Bazı Görüşler", **Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 6(2), 2007.

MEHMED ZİYA, **Bursa'dan Konya'ya Seyahat**, Haz. Mehmet Fatih Birgül, Dr. Levent Ali Çanaklı, Bursa İl Özel İdaresi, Ankara, 2008.

MAĞMUMİ, Şerafeddin, **Bir Osmanlı Doktorun Anıları Yüz Yıl Önce Anadolu ve Suriye**, I.Basım, Çev: Cahit Kayra, Büke Yayınları, İstanbul, 2001.

"Sanayi Mektebi", **Bursa Ansiklopedisi**, Haz. Yılmaz Akkılıç, C IV, Burdef Yay., Bursa, 2002.

SEMİZ, Yaşar, Semiz, KUŞ Recai, "Osmanlıda Mesleki Teknik Eğitim İstanbul Sanayi Mektebi (1869-1930)", **Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi**, S 15, 2004.

ŞİŞMAN, Ayşin, "Osmanlı Devleti'nde Batılı Anlamda Mesleki ve Teknik Eğitimin Doğuşu", **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 1/1, 2008.

ÜSKÜDARİ, Faruk, **Eski Bursa'dan Notlar**, Bursa Ticaret ve Sanayi Odası, Bursa, 1972.

YAMAN, Mürvet Özçelik, **19. Yüzyıl Sonunda (1890-1893) Bursa Sosyal Hayatının Basındaki Yansıması: Bursa Gazetesi Örneği**, Yüksek Lisans Tezi, Danışman: Yrd. Doç. Bedri Mermutlu, Uludağ Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı Bursa, 2005.

YAZICI, Nesimi, “Osmanlılarda Yetimlerin Korunması Üzerine Bazı Değerlendirmeler”, **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, C 48, S 1, Ankara, 2007.

YILDIRIM, Mehmet Ali, “II. Meşrutiyet Devrinde Vilayet Sanayi Mekteplerini Yeniden Yapılandırma Girişimleri: Vilâyât Sanayi Mektepleri Tertibatı”, **Tarih Araştırmaları Dergisi (TAD)**, C 31, S 52, Ankara Üniversitesi Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi Tarih Bölümü, Ankara, 2012.

YILDIRIM, Mehmet Ali, “Osmanlı Vilayetlerinde Mesleki-Teknik Eğitimin Gelişimine Bakışlar: Bursa Sanayi Mektebi”, **Journal of Black Sea Studies (Karadeniz Araştırmaları)**, S 37, 2013.

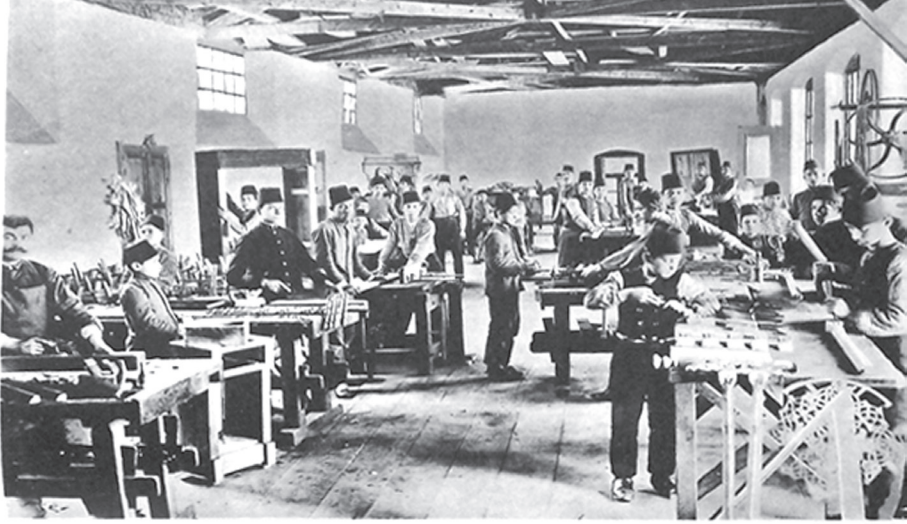
YILDIZ, Hatip, “Bir Okul Stratejik Plan Örneği Olarak Diyarbakır Hamidiye Sanayi Mektebi Nizamnamesi”, **T.C. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi (DÜSBED)**, Yıl 1, S 1, ISSN:1308-6219, Nisan 2009.

EK-1

1868-1909 Yılları Arasında Bursa Sanayi Mektebi'nde Görev Yapan Okul
Müdürleri

SIRA NO	OKUL MÜDÜRÜNÜN ADI-SOYADI	GÖREV SÜRESİ
1	Ramiz Efendi	1868
2	Veli Efendi	1868 - 1869
3	Hüseyin Efendi	1870 - 1871
4	Hafız Efendi	1872 - 1873
5	Simitçizade Mehmet Efendi	1874
6	Ruşuklu Mustafa Efendi	1875
7	Süleyman Vecdi Efendi	1876 - 1883
8	Hüsnü Bey	1884 - 1886
9	Ruşuklu Mustafa Efendi	1887 - 1890
10	Binbaşı Hilmi Bey	1891 - 1901
11	Kaymakam Mehmet Bey	1902 - 1904
12	Binbaşı Mehmet Bey (İkinci Defa)	1905 - 1907
13	Şükrü Bey (Vekâleten)	1908
14	Faik Bey	1908
15	Hakkı Baha Bey	1909
16	Hilmi Bey (Maarif Müdürü)	1909

(**Bursa Tophane Anadolu Teknik Lisesi Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi Kuruluş ve Tarihçesi**, 1991, s.24).



حمیدیه روسه صنایع مکتبی مراکز خالصی

Fotoğraf No: 1

Hamidiye Bursa Sanayi Mektebi Marangozhanesi
(Hudâvendigâr Vilâyeti Sâlnâmesi, Def'a 34, Matbaa-i Vilâyet, 1325).



حمیدیه روسه مکتب سانای موسیقیه بی افرادی

Fotoğraf No: 2

Hamidiye Bursa Mektebi Sanayii Musikatu Efradı
(Hudâvendigâr Vilâyeti Sâlnâmesi, Def'a 34, Matbaa-i Vilâyet, 1325).



جدیدہ بروہہ سانایع مکتبہ

Fotoğraf No: 3
Hamidiye Bursa Sanayi Mektebi



جدیدہ مکتبہ سانایعہ عمارت اولیٰ اوزرہ جدیدہ جادہ سندیہ انشا اولیان قوناقلر

Fotoğraf No: 4
Hamidiye Mektebi Sanayine akar olmak üzere Hamidiye Caddesi'nde inşa olunan konaklar

AHİLİĞİN GÖRGÜ KURALLARI VE EĞİTİMDE DEĞER ANLAYIŞI

Ali HAŞİM*

ÖZET

Ahilik bir düşünce kuruluşu olmakla kendisinde birtakım ahlaki, düşünce ve değer anlayışlarını birleştirmektedir. Ahiliğin görgü kuralları ile ilgili ister IX.-X. yüzyıllardan itibaren yazılan “Fütüvvetnameler”de, isterse de ahilikle ilgili birtakım ilmi araştırmalarda farklı değerlendirmeler yapılmıştır. Tüm bunlara rağmen ahilik IX.-X. yüzyıllardan başlayarak Anadolu’da, Azerbaycan’da, yakın doğunun bir çok bölgelerinde önemli düşünce hadisesine çevrilmiştir. Ahilerin kendilerine şuar yaptıkları -kendine reva görmediğini başkalarına da reva görme- anlayışı aslında ahlaklı, kardeşçesine yaşamının prensipidir.

XIII. yüzyıla ait olan Burgazi “Fütüvvetname”sinde ahiliğin görgü kurallarında ahlak, değer, kardeşlik, birlik ve beraberlikle yanısıra eğitim, eğitimsizlik için önemli, eğitimcilerin öğretide önde tuttukları, eğitilenlerin gelişmesinde, ahlaklı, düşünce- li, kardeşçesine, eski değerlerine hürmetle büyümesinde önemli olabilecek, herkesin bilmesi gereken 124 temel kuralda birtakım önemli maddeler vardır. Örneğin “Söz söylemekle ilgili kurallar”da “Bir insanla konuşurken başka yerlere bakma”, “Sen-ben diye söyleme, siz-biz diye söyle”, “Konuşurken elini, kolunu sallama” gibi kurallar özlüğünde günümüzde de eğitim esnasında uyulacak değerlerdendir. Aynı zamanda eğitilenler bu konularda dikkatli olmakla tarihi değerlerimizi, gelenek ve göreneklerimizimizi yaşatmalarında ahilikten alınmış bu değerlerin çok önemli özül olabileceği günümüzde de kabul edilendir.

Günümüzün eğitimcileri de ahiliğin malum görgü kurallarından eğitim esnasında parçalar seslendirmekle tarihimizde ahlaki değerlere verilen önemi öğrencilere

* Araştırma Görevlisi, Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi, Nahçıvan Bölümü, aliheshim@yahoo.com

aşlayabilir, ahiliğin görgü kurallarından modern eğitim prosesinde faydalanılabileceğinin numunesini sergileyebilir ve aynı zamanda çok iyi sonuçlara ulaşılabilir.

Anahtar Kelimeler: Ahilik, Görgü Kuralları, Eğitim, Ahlak, Değer Anlayışı.

GİRİŞ

Ahilik nedir, neyi amaçlar, hangi kuralları vardır, eğitmeyi hangi yöntemlerle gerçekleştirir? Tüm bu sorular üzerine ahilik ve eğitimcilik anlayışını değerlendireceğiz.

Ahilikle ilgili araştırmalardan da görüldüğü gibi Orta Doğu’da, Türk İslam coğrafyasında İslam’a kadar farklı inanç türleri oluşmuştur (Çağatay, 1977; Güllülü, 1990). İslam’ın Türk dünyasına gelişi ile Müslüman Türkler İslam’a inanç getirdiler. Ama bu kendiliğinden birtakım sorunlar oluştu. Tabii ki, İslam’ın kurallarının tamamı ile benimsenilmesi bir hayli zaman alacaktı. Bunun için öncesinde bazı düşünce kuruluşları gerekli idi ki, İslam’ı kabul ettik diyen halkı İslam’la yaşamaya, İslami düşünceyi benimsemeye hazırlasın. Bu doğal proses olmadan Türklük ve İslamlık anlayışları aynı düşüncede kavranamazdı. VIII.-IX. yüzyıllardan itibaren Türk coğrafyasında İslami temelleri kuvvetlendirmek, İslamı dogmalastırmak, düşünce hadisesine çevirmek için bazı düşünce kuruluşları -tasavvuf tarikatları- yaratıldı. Sonuç olarak Anadolu’da, Azerbaycan’da, İran’ın bazı bölgelerinde etkinliğini uzun süre koruyan, önemli kuralları, gerçekleri bulunan, Orta Doğu’da, Türkler arasında İslami prensipleri dogmalastıran önemli kültürel, düşünce hadiselerinden olan fütüvvetçilik yaratıldı. Söylemek gerekir ki, konuyla ilgili araştırmalarda da belirtildiği gibi (Çağatay, 1989: 269) fütüvvetçilik önceleri halifelerin siparişi ile yönetilse de sonradan onun kuralları üzerinde bazı önemli değişimler yapmakla, aynı zamanda devlet idarecilerinden uzaklaştırılmakla yeni tasavvufi anlamlara girdi. İslam tarihinden de görünmek üzere halife Lidinillah’tan başlayarak “Fütüvvetname”ler yazıldı, fütüvvet teşkilatı uzun süre kendini geliştirmekle birlikte aynı zamanda İslam aleminde farklı düşünce formalastırdı. XI. yüzyıldan itibaren fütüvvetçilik temelleri üzerinde ahilik düşünce kuruluşu yaratıldı. Ahilik de diğer düşünce kuruluşları gibi şu amaca hizmeten yaratılmıştır. Ahiliği karakterize eden bir araştırmada söylenir: “Türk Fütüvvet teşkilatı – Ahilik – Müslüman Türk Milletinin sosyal-medeni ve sosyal-iktisadi hayatının şekillenmesinde, Türk-İslam vahdeti ile millî kimliğinin formalaşmasında son derece önemli rol oynamış bir teşkilatın adıdır”. Ahilik insanı – ahiyi düşünür, insanlarla temasta olmasını sağlayan, İslam’ın davranış biçimine uyulmasını, merhametli, vicdanlı, dürüst, sadakatli, cesur, olmaya götürür. *Ahilik mükemmel insan (insan-i kamil) yetiştirmeyi amaçlar.*

Şunu da belirtmek gerekir ki, diğer tasavvuf tarikatlarından ahilik bazı önemli noktaları ile seçilmektedir. Ahilikle ilgili birtakım araştırmalarda

ahiliğin fütüvvetçilikle aynı olduğu, ahiliğin fütüvvetnamelerdeki gelenekleri tekrarladığı gibi fikirler de bulunmaktadır (Çağatay, 1989: 269).

Ahilik üzerine ciddi araştırmalar yapan Batı oryantalistleri bu teşkilatın temelini Doğu'ya, hususu ile İslam'dan sonra erepler arasında yaranan "Fütüvvet Teşkilatı"na dayandığını söylüyorlar. Ama ahiliğin Azerbaycan ve Anadolu Türkleri tarafından İslam ahlakı ve Türk adet ananelerine uygun bir Türk teşkilatı gibi yarandığı ilmi kaynaklarda da geçmektedir.

Bunu kesinlikle belirtmek isteriz ki, ahilik sufi, hürufi gibi tasavvufi tarikatlardan kesinlikle farklı. Örneğin kamillik, düşünürlük, merhametlilik gibi kavramlar bahsettiğimiz diğer kuruluşlarda da vardır. "Kendine reva görmediğini başkasına reva görme" gibi çok önemli kavramı kendilerine şuar yapan ahilerde de sufilerde olduğu gibi "kamillik" makamı bulunmaktadır. Bilindiği üzere sufiler derviş hayatı yaşar, insanlarla çok da temasta olmaz, kendi dünyalarıyla yetinir, yalnız başına dolaşarak kendilerine taraftar toplamak gibi yöntemlerle hareket ederlerdi. Her bir düşünce kuruluşunda olduğu gibi ahiler de kendilerine taraftar toplamakla güçlü olunacağını iyi bilirlerdi. Sufiler de kendi aralarında toplanır, ayinler gerçekleştirir, kendilerinin de söylediği gibi namaz kılarlardı (namaz kılma sufi ilmini öğrenme anlamına gelir.). Sufilerde şu toplantı zamanı yemek yenmez, dünya malını kendi dünyalarına sokmazlardı. Ahilikte ise farklı olarak toplanılır, sorunlar paylaşılır, ahiliğe yeni gelenlerin kabul töreni yapılır, yiyecek, içecek konur, halka açık olunurdu. Ahilikle ilgili araştırmalarda da belirtildiği gibi ahi merkezleri olan şehirlerde ahi odaları bulunurdu ki, şehre yeni gelen misafirler ahi odalarında konaklasın, misafir edilsin. Bu da ahiler arasındaki yardımlaşma geleneğini diğerlerinden önemli biçimde farklıdır.

Nasırı ve diğerlerinin "Fütüvvetname"lerindeki görgü kuralları ile ahiliğin görgü kuralları arasında ortak noktalar bulunabilir. Fakat kesinlikle söylemek gerekir ki, ahilik tamamı ile fütüvvetçilik değil, ahilerin kendine özgü davranış biçimi, kuralları vardır.

Ahilik bir düşünce kuruluşu olarak yaratılmış, XI-XII. yüzyıllarda formalaşmış, gelişmiş, Anadolu'da, Azerbaycan'da etkin olmak üzere uzun süre bölgenin siyasi, kültürel, ekonomik hayatında birtakım olaylara yön vermiştir. Bir sıra Azerbaycan kaynaklarında ahiliğin hatta orta asırların sonlarında bile hâlâ etkin olmasını doğrulayan bilgiler olduğu malumdur. Orta asırlarda malum coğrafyada ahilerin hem halk, hem de devlet katında önemsenmesi tarihi kaynaklarda da geçmektedir. Osmanlı sultanlarından Orhan Gazi ve oğlu I. Murad'a ahiler tarafından kuşak verilmiş, ahilerin

önemli şahıslarından olmuşlardır. Bu ahilerin devletle ilişkilerini göstermekle birlikte Osmanlı Devleti'nin ahilere olan itibarını da göstermektedir. Yalnız Osmanlı Devleti'nde değil Orta Doğu'da ahilik önemli kuruluş olarak kabulleniliyordu. XV. yüzyılın sonu XVI. yüzyılın başlarında bölgede gelişen siyasi olaylar ahilerin Sefeviyye, Heyderiyye gibi bazı önemli hususiyetlerini ahilikten götürmüştü; Bektaşilik, Helvetiyye gibi kuruluşlar ile ilişkilerini kuvvetlendirirdi. Ahilerin bölgede söz sahipliği o kadar güçlü idi ki, tarihi kaynaklarda Moğol hükümdarı Ömer'e karşı isyana Ahi Kasab başçılık ettiği söylenir. Tarihte ahilerin siyasi olaylardaki rolünü anlatan gerçekler çoktur.

Diğer önemli nokta ahiliğin diğer irfani kuruluşlarla ortak noktaları, alakalarının öğrenilmesidir. Ahiliğin görgü kuralları, temel amaçları, tarihi ile ilgili bilgiler, tarihteki önemli yeri, İslami düşünceye yakınlığı, gerçekçiliği ile ilgili önemli noktalarda kesin sınırları vardır. Ahilik-Elmutlar (İsmaililer), ahilik-ihvan-üs sefa, ahilik-fütüvvetçilik, ahilik-melamilik, ahilik-sufizm, ahilik-hürufizm gibi konular ayrıca tartışma konusu gibi önemli olduğundan biz sadece şunu söyleyelim ki, her bir irfani düşüncenin önemli yeri vardır, her birinin yaratılmasında önemli tarihi, sosyolojik, ekonomik, kültürel gereklilik vardır ve her biri sonuçta İslam coğrafyasında dayanışmayı, güçlü olmayı amaçlar. Ama tabii ki, bu mukaddes yolda yöntemler farklıdır. Yukarıda da söylediğimiz gibi ahiliği diğerlerinden farklı kılan en önemli noktalardan biri ahilerin düşüncesinde ve stratejilerinde ekonomik güç olmak amacının bulunması, halka daha açık olması, bir ahinin diğer insanlardan daha üstün tutulmaması, toplumsal değerlere herkesin sahip çıkması gereğidir.

Ahi olmak için insan ilk önce bazı değerlere sahip olmalı, 124 uyulması gereken kuralı bilmeli, uymalı, kardeşçesine yaşamayı öğrenmelidir. Yüksek etkinliğe, tesir gücüne, eğitimciliğe, ahlaklılığa, vicdanlılığa, cömertliğe, merhametliliğe, iyi huylu olmaya, düşünürliğe ve tüm bunlarla güçlü olmaya dayanarak ahi olunur. Ahilikte toplum tam olarak kabul ediliyor. Her fert toplumun bir uzvu olduğu, bir insanın rahatsızlığının tüm toplumu rahatsız edeceğini söylüyorlar. Ahiler kendileri için bazı temel prensipler geliştirmiştir. Söylerlerdi ki, ahi elini, süfresini, kapısını açık, gözünü, belini, dilini kapalı tutmalıdır. Söylemek gerekir ki, eğitimcilik alanında şimdi bile uyulması kuralıdır ve eğitimde başarıya giden yolun anahtarıdır.

"Ahinin mutlaka bir işi, sanatı olmalıdır" prensipi kendiliğinden insanın çalışma becerilerinin formallaşmasına hesaplanır, aynı zamanda

bu kural günümüz eğitiminde de öğrencilere öğretilmesi gereken mutlak konulardandır. Orta asır düşünce kuruluşlarında olduğu gibi ahilikte de büyük-küçük, öğreten-öğrenen, usta-kalfa kademeleri önemlidir ve ahinin bu kademeleri aşması, bir üst kademeye saygılı olması görgü kurallarında belirtildiği gibi en az diğer insanlara saygılı olmak kadar önem arz eder. Şöyle ki ahiliğe yeni katılan biri öz üstadı söz vermeyince konuşmaz, oturmayınca oturmaz, ondan önce kalkar, ondan önce nimete elini uzatmaz, törenlerde, toplum arasında kendine ve diğerlerine saygılı olur gibi kurallar ahinin edep kaidelerine dahildir ve bir ahi bu kurallara sorunsuzca uyarırsa ustasının sevimli çırağı, toplum gözünde iyi huylu biri, ahilikte yükselen olur. Bu kurallar günümüz eğitim sisteminde de mutlak yerine getirilesi davranış biçimleridir. Hatta eğitimle birlikte toplumda bulunan herkes için önemlidir. Öğrencilerle birlikte ahilikte eğitimcilerin de bu kurallara uyması mutlak, günümüz eğitiminde de tahsilde verimliliğin artırılmasının yolu bundan geçer.

Ahilikte uyulması neredeyse “Fütüvvetname”lerle eşleşen, açık veya kapalı, içe veya dışa olmakla emirlerle belirlenen “fütüvvet adabı” anlayışı da ahinin, toplum uzvunun, öğrencinin dikkat etmesi gereken noktalardır. Bu sırada içe emirlerden mideyle ilgili olup yasaklanmış yiyecek ve içeceklerden sakınmayı öğretir, dille ilgili emir dedikodudan, boş sözden, iftiradan sakınmayı, görülmesi, duyulması gereken şeyleri görmemek, duymamak, dünya nimetlerine bağlanmamak gibi kapalı, içe emirlerin yanısıra açık, içe emirlerden cömertlik, tevazu, kerem, merhamet ve bağışlama, bencil olmama, gerçekçilik gibi kuralların her biri insanın öncesinde insan olarak toplum için iyi yetiştirilmesine, sağlıklı, geleneklerine sadık, iyi huylu, hoşgörülü, düşünür, kamil, cesur, vatansever gibi değerleri kendinde bulundurması, değerli vatan evladı yetiştirilmesi için eğitimde uyulması noktalarıdır (Tan, 2007: 173).

Bir ahinin başlangıç olarak uyması gereken 124 kural vardır. Şu kurallar ahi değil de sanki günümüzde aydın, saygılı, vatansever, iyi huylu, toplum için gerekli insanlar yetiştirmeyi amaçlamış, okul prensipleridir, eğitim değerlerinde bulunan örneklerdir. Günümüzde de değerli insan yetiştirmek için önce o insana değerlerine sahip çıkmayı, tarihine saygıyı, sabahını görmeyi öğretirsin. Ahilikte de aynı manzara ile karşılaşırız. Şöyle ki, zamanın XI. yahut XIII. yüzyıl olmasına rağmen görgü kuralları günümüz için de geçerlidir. Önemli nokta şu ki, ahiliğin görgü kuralları Azerbaycan’da olduğu gibi Türk halklarının folklorunda belirtilen değerler sistemi ile de neredeyse aynıdır. Şu kuralları geliştiren halk o kadar mükemmel, düşünül-

müş bir sistem oluşturmuş ki, üstünden yüzyıllar geçmesine rağmen hala etkinliğini korumakta.

124 temel kuralın bazılarına değinelim: “Söz söylemekle ilgili kurallar”, “konuşurken elini, kolunu sallamama”, “sen-ben diye söyleme, siz-biz diye söyle”, “biriyle konuşurken başka yere bakma” (Gölpınarlı, 1953-1954: 40). Bunlar bugün okullardaki disiplinlerle aynı değil mi? Öğrencilere bu davranış biçimleri öğretilip sonra da talep edilmez mi?

Görgü kuralları o kadar mükemmel biçimlendirilmiştir ki, şurada tarihi değerlerimize saygıyı da, Türke özgü manevi yaşam biçimimizi yaşatmak da, gelenek ve göreneklerimizi tebliğ etmek de, toplumsal yaşamda öncüllük de küçüklerle birlikte herkes için gereklidir.

Bir ahinin dikkat etmesi gerekenler sırasında misafirlik, yemek, konuşmak, yolda, mahallede, çarşıda yürümekle ilgili kurallar aslında ahlaklı, değerli, millî kimliği için yaşayan tüm toplumların uyması gereken noktalardır.

Görgülü, ahlaklı, modern, düşünceli, millî ve İslami değerlerine saygılı, iyi huylu, cömert, işsever, vatansever topluma giden yolda ahiliğin görgü kurallarında belirtilen değerlere uyulması, öğrenilmesi muhtemeldir.

Ahilerin önemli ocaklarından bir de Azerbaycan’ın Gence şehri olmuştur. Hatta büyük mütefekkir-şair Nizami Gencevi’nin de bir ahi olduğu, ahiliğin kurucusu olan iki Azerbaycanlıdan biri –Ahi Ferruh Zencani’nin müridi olduğu bilinmektedir. Bunu Azerbaycan kaynakları ile birlikte doğuda edebi medeni araştırmalar sahibi Bertels de kabulleniyor. O, Nizami ahi-sufi tarikatına -zalim hükümdarlara karşı mübarize yapan “emek cengaverlerinin” gizli cemiyetine mensuptur- diye yazıyor.

KAYNAKÇA

BERTELS, E., **Büyük Azerbaycan Şairi Nizami-Epoxası-Hayatı-Yaratıcılığı**, EA Mat., Bakü, 1940.

ÇAĞATAY, Neşet, **Ahilik Nedir?**, Sevinç Mat., Ankara, 1990.

ÇAĞATAY, Neşet, **Bir Türk Kürümü Olan Ahilik**, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1989, 269.

GÖLPINARLI, Abdülbaki, “Burgazi ve Fütüvvetnamesi” **İ. Ü. İktisat Fak. Mec.**, C 15, 1953-1954.

GÜLLÜLÜ, Sabahattin, **Ahi Birlikleri**, İrfan Mat., İstanbul, 1977.

TAN, Nail, **Derlemeler, Makaleler**, 6, BRC Basım, Ankara, 2007, s. 173-187.

az.azvision.az/news.php?id=35010

MEŞRUTİYET'TEN CUMHURİYET'E OSMANLI BASININDA AHLAK TELÂKKİSİNE DAİR YAZILAR (ARKADAŞ, BEYAN- ÜL HAK, İKDAM, MALUMAT, SEBİLÜRREŞAD, SERVET-İ FÜNUN ADLI GAZETE VE DERGİLERE GÖRE)

Emrah ÇETİN*

ÖZET

Tüm dünyada olduğu gibi Osmanlı İmparatorluğu'nda da gazete ve dergiler toplum hayatını yönlendiren en önemli iletişim araçlarının başında geliyordu. Gazete ve dergiler aracılığıyla döneme ait siyasi, sosyal ve kültürel olayları takip etmek imkânı bulunabilmektedir. Tanzimat döneminin ardından yayımlanan gazetelerin birçoğunda toplumsal meselelere dair yazılar artarak çoğalmaya başladı. Basının üzerinde durduğu toplumsal konuların en önemlilerinden birisi de ahlakı. Bu noktadan yola çıkarak araştırmamızda, Osmanlı basınının ahlak telâkkisine bakış açısı üzerinde durulacaktır.

Devletin geri kalmışlığı meselesine dair yapılan araştırmalar sonucunda hazırlanan çeşitli layihalarda veya birçok gazete yazısında toplumsal sorunlar incelenmiştir. İmparatorluğun son döneminde devletin geri kalmışlık sorununu inceleyen devlet adamları ve aydınların birçoğu ahlaki değerler üzerinde durmuştur. Bunların büyük bir kısmında Osmanlı toplumunun ahlaki değerlerinin aşınması ya da yok olması gibi sebeplerin geri kalmışlığın temel etkenleri arasında yer aldığı belirtilmiştir. Osmanlı basınında bu konuya dair çıkan yazılarda toplumsal kalkınmanın temelinde ahlaki değerlerin sağlam esaslar üzerine kurulması gerekliliği üzerinde durulmuştur. Ayrıca ahlaki değerler içerisinde özellikle milli ahlaka dair değerlerin ön plana çıkarılmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu çalışmada ahlak meselesine dair yazılara yer veren belli başlı birtakım gazete ve dergilerde yayımlanan makalelerden yola çıkarak Osmanlı toplumunda ahlak anlayışı üzerinde durulacaktır. Basında yer aldığı kadarıyla dö-

* Yrd. Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, emrahc@bartin.edu.tr.

min toplumunun ahlaki sorunları ve bunların çözümü için gösterilen çaba ve uygulamalar ortaya konulmaya çalışılacaktır. Böylelikle bu çalışmanın günümüzdeki benzer sorunlara ışık tutması ve ahlak eğitimimize katkılar sunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ahlak, Basın, Osmanlı İmparatorluğu, Toplum.

**ARTICLES ABOUT MORAL CONCEPT IN OTTOMAN PRESS
FROM CONSTITUTIONALISM TO REPUBLIC (ACCORDING
TO MAGAZINES AND NEWSPAPERS NAMED ARKADAŞ,
BEYAN-ÜL HAK, İKDAM, MALUMAT, SEBİLÜRREŞAD,
SERVET-İ FÜNUN)**

ABSTRACT

Magazines and newspapers were one of the important tools that shaped the life of society in Ottoman Empire as they were in the rest of the world. The possibility to follow political, social and cultural happenings could be achieved through newspapers and magazines. The number of articles about social issues increased in many newspapers that were published after the Tanzimat Era. One of the most important social issues emphasized by the press was morals. In this study, the view of Ottoman Press about morals is tried to be explained.

Politicians and intellectuals looking for a solution to the problem of underdevelopment which the Empire faced with during the last periods of the Empire dwelt mostly on moral values. Several reports and lots of articles on the newspapers which were prepared considering the results of the surveys about the issue of underdevelopment of the Empire were about social problems. Most of them argued that one of the main causes of underdevelopment was the erosion or vanishment of the moral values in Ottoman society. The articles written about this issue stated the necessity of solid principals on which moral values are based to achieve community development. Additionally, it can be seen that the values of national moral were tried to be given priority. In this study, the moral sentiment of Ottoman society is tried to be explained on the basis of the articles discussing moral values published on several major newspapers and magazines. The moral problems of the society and the efforts to find solutions to these problems are aimed to be introduced. Thus, it is expected from this study to shed light on today's similar issues and to contribute to the moral education in our country.

Key Words: Moral, Press, Ottoman Empire, Society.

GİRİŞ

Ahlak terimi genellikle iyi veya kötü huyları, fazilet ya da rezillikleri ifade etmek için kullanılmaktadır. Bir başka deyişle ahlak; tutum ve davranışların kaynağı mahiyetindeki ruhî ve manevî melekeleri, insanın ruhî kemalini sağlamaya yönelik bilgi ve düşünce alanını ifade etmektedir.¹ Sosyolojik açıdan genel manada ahlak; “belli bir dönemde belli insan topluluklarıncı benimsenmiş olan, bireylerin birbirleriyle ilişkilerini düzenleyen toplumsal davranış kurallarının, yasalarının, ilkelerinin bütünü” olarak açıklanabilir. Ahlak kuralları, belirli bir kişi, grup ya da toplum içinde geçerli olan değer yargılarıdır. Neyin doğru, neyin yanlış, neyin iyi ya da kötü olduğu kişiden kişiye ya da toplumdan topluma değişebildiği için ahlak kuralları genel geçerliliğe sahip değillerdir. Ahlak kuralları, belirli bir zamanda geçerli olan değer yargılarıdır. Yani geçmişte geçerliliği olan bir ahlak kuralı, önemini zamanla kaybedebilir, hatta günümüze ulaştığında değersiz olarak görülebilir. Burada ifade edilmek istenen tüm ahlak kurallarının her yerde ve her zaman geçerli olmadığıdır. O halde ahlak, toplumsal yaşamda, belirli kişi ya da toplum için belirli zamanda ve belirli bir yerde geçerli olan değer yargılarının, örf, adet, norm ve kurallarının oluşturduğu bir sistem bütünü olarak tanımlanabilir. Ahlakın ve ahlakla ilgili değer yargılarının toplumdan topluma değiştiği muhakkaktır. Tarihlerindeki, geleneklerindeki ve ahlaki kültürlerindeki farklılıklar göz önüne alındığında farklı toplumların birtakım ahlaki değerleri farklı yorumlaması, onlara farklı öncelikler vermesi ve farklı şekillerde uygulaması kaçınılmazdır.²

Osmanlı aydınlarından birçoğu gibi Ziya Gökalp da, Türklerin en kadim ve yüce vasıflarından birisinin ahlak olduğunu vurgulamıştır. Nitekim bu husustaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir: “Büyük milletlerden her biri, medeniyetin özel bir alanında birinciliği ele almıştır. Eski Yunanlılar güzel sanatlarda, Romalılar hukukta, İsraililer ile Araplar dinde, Fransızlar edebiyatta, Anglo Saksonlar ekonomide, Almanlar müzik ile felsefede, Türkler de ahlakta birinciliği kazanmışlardır.”³ Her çağın, her milletin, her sınıfın ve her ferdin bir ahlaki olduğu ve her bir zerresinin bununla bezenmiş olduğu inkâr edilemez bir

¹ Mustafa Çağrırcı, “Ahlak”, **Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi**, C 2, İstanbul,1989, s. 1.

² Nazmi Avcı, **Toplumsal Değerler ve Gençlik Bir Değerler Sosyolojisi Denemesi**, Siyasal Kitabevi, Ankara, 2007, s. 60-66

³ Ziya Gökalp, **Türkçülüğün Esasları**, Bilgeoğuz Yayınları, İstanbul, 2013, s. 115.

gerçektir. Osmanlı ahlakından söz etmek gerekirse, bu hususta hem İslam ahlakının hem de Türk gelenek, örf ve adetlerinin etkisini iyi analiz etmek gereklidir. Yaklaşık altı asır ayakta kalmış ve üç kıtada hüküm sürmüş Osmanlıların siyasetinde, ekonomisinde, devlet kurumlarında ve toplumsal kültüründe Türk-İslam ahlakının önemli bir etkisi vardır. XVIII. asra gelinceye kadar, Türk-İslam ahlakının Osmanlı toplumunun her kademesinde uygulandığı ve benimsendiği ifade edilebilir. Ancak XVIII. asırdan sonra toplumun ve devletin her kesiminde ahlaki çözümler başladığını söylemek mümkündür.⁴ Osmanlı İmparatorluğu’nun kuruluşundan yıkılışına kadar birçok âlim ahlakı, dinî, felsefî ve toplumsal boyutlarıyla incelemiş ve birçok önemli eser kaleme almıştı.⁵

Osmanlı devlet adamları ve aydınlarının birçoğu imparatorluğun XVIII. asırdan sonra gerilemeye başlaması ve gittikçe güç kaybetmesinin temelinde kanun-ı kadimden uzaklaşılması ve ahlaki yozlaşma sorununun yattığını düşünmekteydi. Nitekim bu durum Tanzimat Fermanı’nda şu şekilde dile getirilmekteydi; “*Cümleye m’alum olduğu üzere Devleti Aliyyemizin bi-dâyeti zuhurundan beru ahkâm-ı celîle-i kura’niyye ve kavânîn-i şer’iyyeye kemâliyle ri’âyet olunduğundan saltanat-ı seniyyemizin kuvvet ve miknet ve bi’l-cümle tebaâsının refâh ve m’amûriyyeti rütbe-i gâyete vâsıl olmuş iken yüz elli sene vardır ki, gavâ’il-i müteakibe ve esbâb-ı mütenevvi’âya mebni ne şer’-i şerîfe ve ne kavânîn-i münîfeye inkiyâd ve imtisâl olunmamak hasebiyle evvelki kuvvet ve m’amûriyyet bi’lâkis zaaf ve fakre mubeddel olmuş...*”⁶ Tanzimat döneminden itibaren Osmanlı aydınları ahlak ve buna bağlı olarak toplumsal sorunlar üzerinde daha fazla durmaya başlamışlardı. Genel olarak aydınlar, toplumun gerek Türk örf, adet ve geleneklerine ve gerekse İslam ahlakına bağlı değerlerinden uzaklaştığını belirtmekteydiler. Bu noktadan hareketle söz konusu değerlerin, devrin koşullarına bağlı olarak yeniden kazandırılması ve toplumun ahlaki yapısının kuvvetlendirilmesi zorunluluğu üzerinde durmaktaydılar. Özellikle XIX. yüzyılın ikinci yarısından itibaren basın-yayın organlarının sayılarının art-

⁴ Hüsameddin Erdem, **Sondevir Osmanlı Düşüncesinde Ahlak**, Sebati Ofset Matbaacılık, Konya, 1996, s. 17.

⁵ Hüsameddin Erdem, “Osmanlı’da Ahlak ve Bazı Ahlak Risaleleri”, **Selçuk Üniversitesi İlahiyât Fakültesi Dergisi**, S X, Konya, 2000, s. 27-35. Erdem, makalesinde ahlakla ilgili eserler kaleme alan Osmanlı müelliflerini ve eserlerini ihtiva eden oldukça kapsamlı bir liste vermektedir.

⁶ Halil İnalcık-Mehmet Seyitdanhoğlu, **Tanzimat Değişim Sürecinde Osmanlı İmparatorluğu**, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2012, s. 13.

masıyla birlikte gazete ve dergilerde de ahlak ile ilgili makaleler yayımlanmaya başlamıştı. Bu yazılar genellikle eski devirlere atıfta bulunarak ahlaki değerleri ön plana çıkarmaya çalışmakla birlikte, toplumdaki ahlaki yozlaşmayı ön plana çıkaramaya, aile ve okul eğitiminde ahlakın önemini vurgulamaya ve ahlaki değerlerin yeniden sağlanabilirliği için ne tür tedbirler alınması gerektiğini açıklamaya çalışmaktaydı.

Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Osmanlı basınında yer alan ahlaka dair yazıların incelenmesini amaçlayan bu çalışmada, günümüz ahlak eğitiminin sorunlarına, söz konusu dönemin çaba ve uygulamalarından örneklerle ışık tutulmaya çalışılacaktır. Zira günümüzde hala ahlakla ilgili tartışmaların ve birtakım sorunların devam ediyor olması, yakın tarihimizde bu konuda ortaya konan çaba ve uygulamaların içeriğinin bilinmesinin önemini daha da artırmıştır. Belirtilen dönemde ahlaka bakış açısı ve buna dair tartışmaların açıklanmaya çalışılacağı bu çalışmanın, günümüz ahlak ve değerler eğitimine katkı sunması beklenmektedir.

I. Ahlak Kavramı ve Muhtevasının Açıklanması

Ele aldığımız döneme ait gazete ve dergilerde öncelikli olarak ahlakın tanımı üzerinde durulduğu görülmektedir. Genel anlamda ahlak; iyi ile kötüyü ayırmakta bir araç olarak görülmektedir. Toplum tarafından iyi olarak kabul edilen eylemler ahlaki olarak görülmekte ve bunlar özendirilmeye çalışılmaktayken, toplumun kötü olarak değerlendirdiği şeyler ise ahlak dışı olarak kabul edilmekte ve bunlardan sakınılması gerektiği ifade edilmektedir. Baha Tevfik, Felsefe Mecmuasında yer alan yazısında bu konuyu şu şekilde değerlendirmektedir; *“Ahlak demek, iyiyi kötüyü bilmek demek değildir. Ve ancak bu bilgiyi temin amacıyla ortaya konan haz, iyilik ve yarar teorileri, ahlakın geniş çerçevesinden uzak kalırlar. Çünkü ahlak iyiyi kötüyü ayırmaktan çok, iyi olduğu kesinlik kazanan eylemlerin yapılması, kötülüğü apaçık olan eylemlerin ise yapılmaması kararlılığını takviye ile uğraşır...”*⁷ Ahlak tanımlanırken medeniyetin en temel taşı olarak gösterilmektedir. Aynı zamanda medeniyetin manevi olarak sahip olduğu değerlerin yanı sıra madden vücuda getirdiklerinin temelinden de ahlakın var olduğu belirtilmektedir. Yani yüksek binalar, elektrikli tramvaylar, demiryolları, fabrikalar vs. yapan insanın bu maddi varlıklarının ardında bunları vücuda getiren ruhun ahlak olduğu ifade edilmektedir.⁸ İnsanın bilgiye ahlak ile ulaşabileceği söylenirken, ahaksız bilginin insan-

⁷ Baha Tevfik, **Yeni Ahlak ve Ahlak Üzerine Yazılar**, Hazırlayan: Faruk Öztürk, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 2002, s. 55.

⁸ **Arkadaş**, “Ahlak Nedir”, C 1, S 2, 21 Muharrem 1328 (2 Şubat 1910), s. 33-34.

lığın zararına kullanılan bir silaha dönüşebileceği ve tarihte bunun sayısız örneklerinin görülebileceği de belirtilmektedir.⁹

Ahlakla ilgili olarak ele alınan hususlardan birisi de ahlakın konusu ve ahlakın bir ilim mi yoksa bir sanat mı olduğu meselesidir. Ziya Gökalp, ahlakı hem kişisel, hem toplumsal hem de uluslararası açılardan değerlendirmiştir. Gökalp, bu doğrultuda ahlakı; vatanî ahlak, meslek ahlakı, aile ahlakı, cinsel ahlak, medeni ahlak (kişisel ahlak) ve milletler arası ahlak başlıkları altında incelemiştir. Türk milletinin bu husustaki vasıf ve erdemlerinden bahsetmiş, ancak yüksek ahlaki değerlerin zamanla yozlaştığı ve değerini yitirdiği eleştirisinde bulunmuştur.¹⁰ Ahlak üzerine çeşitli çalışmaları bulunan son devir Osmanlı aydınlarından Ahmet Nazif, Ali Seyyidi ve Nazif Sururî’ye göre ahlakın konusu; *“İnsanın kendisine, yaratana ve diğerlerine karşı dinen yapmakla borçlu olduğu vazifelerdir.”* Bu aydınlar ahlakı daha çok dinî yönden ele aldıkları için konusunu da buna göre belirlemişlerdi. Muslihiddin Âdil, ahlakı, insanın manevi vasıflarını ve özel hasletlerini inceleyen sosyal bir bilim olarak değerlendirmektedir. Mustafa Namık ise ahlakın konusunu tamamen felsefi yönden ele alarak şöyle açıklar: *“Ahlakın konusu kanunları keşfetmek değildir; kâideleri tayin ve tahdit etmektir. Ahlak zaten mahiyeti itibarıyla kanun koyucudur. Onun vazifesi, bilmek değil, emretmektir. Ahlak, hem nazarî, hem de amelîdir. Hem ilim, hem de sanattır; ama kâidevi bir ilimdir... O lizatihî, mutlak hayr arar.”*¹¹ Ayrıca ahlakın teorik ve pratik boyutu üzerinde de önemle durulmaya çalışıldığı görülmektedir. Özellikle ahlakın teorik boyutu üzerinde durularak, iyi ile kötünün ayırımından, insanın yaptığı her işin sonucundan sorumlu olduğundan ve bu yüzden iyi ya da kötünün mutlak bir karşılığı olması gerektiğinden bahsedilmektedir. İyi olduğu kesinleşmiş ahlaki kuralların toplum tarafından benimsenmesi, yani insanların bunları yaşayarak pratiğini yapması gerektiği belirtilmektedir. Bunun tam aksi olarak da kötü olduğu toplum tarafından kabul edilen eylemlerden uzak durulması gerektiği de vurgulanmıştır.¹² Ziya Gökalp, ahlak kavramı üzerine yaptığı analizlerde, ahlaki değerlerin belirlenmesinde iyi ve kötü ayrımı üzerinde önemle durmaktaydı. Bu konudaki görüşlerini şu şekilde belirtmekteydi: *“O halde toplum ve evrenin düzen ve güvenliğini korumak için; öncelikle hangi işlerin kutsallığı*

⁹ Arkadaş, “Ahlak Nedir”, s. 33.

¹⁰ Ziya Gökalp, **Türkçülüğün Esasları**, s. 115-130.

¹¹ Hüsameddin Erdem, **Sondevir Osmanlı Düşüncesinde Ahlak**, s. 62-63.

¹² Ahmet Şemi, “Makale-i Ahlakiye”, **Arkadaş**, 20 Şubat 1325 (5 Mart 1910), S 4, s. 97.

bozduğunu, hangilerinin tamamladığını bilmek gerekiyor. Bundan dolayıdır ki; kutsallığı bozan işlere haram, kutsallığı tamamlayan işlere de vacip adları verilerek yasaklar ve görevler olmak üzere iki türlü iş tayin edilmiştir.” Ayrıca Gökalp, toplumun en canlı disiplininin ahlak olduğunu belirtmiştir. Hem dinin hem de hukukun güçlerini ahlaktan aldığını, ahlaki bir disiplinden yoksun millette ne dinin ne de kanunların etkisi olamayacağını ifade etmiştir. Bunların yanı sıra “*yeni ahlak*” kavramı üzerinde durarak bunu “*Toplumcu ahlak*” olarak açıklamıştır. Artık mantığa uygun olmayan veya uygunluğu ilmî araştırmalar sonucunda ortaya konmayan kurallara kimsenin saygı göstermeyeceğini, çağın ilim çağı, gözlem ve deneye dayalı akıl çağı olduğunu vurgulamıştır.¹³

Genel manada ahlak; teorik ve pratik ahlak olarak sınıflandırılmıştır. Bunların her ikisinin de bilimsel temelleri olduğu vurgulanarak ahlak ile ilim arasında yakın bir ilişki olduğunun altı çizilmeye çalışılmıştır. Manevi kalkınmanın yanı sıra maddi kalkınmanın temelini de ilme ve güzel ahlaka dayandığı ve bunların ayrılmaz bir bütün olduğu ifade edilmiştir. Bu doğrultuda ahlak insanı maddi gelişime götüren vasitalardan birisi olarak değerlendirilmiştir.¹⁴ Kemal Bey, “*Ulum ve Fünûn: İlm-i ahlak*” başlıklı yazısında ilm-i ahlakı; insanın amellerini ve yaptıklarını kanunlara uygun surette icra etmesini sağlayan, insana kemâlâta ulaşma usulünü öğreten bir ilim olarak tanımlarken bunu şu şekilde ifade etmektedir: “*Şu halde ilm-i ahlak, insana i’ mâl ve ef’ alini kanun-ı vazîfeye mutabık surette icra etmek ve bu vasıta ile müstaid olduğu kemâlâta vasıl olmak usûlünü öğreten bir ilmdir.*”¹⁵

Basında ahlak kavramı üzerine çıkan yazılardan bir kısmında siyasi ahlak kavramı üzerinde durulduğu görülmektedir. Siyasi ahlak genel manada, bir milletin ilmen, medeniyeten, örfen ve halen bulunduğu ve ulaştığı seviyeyi anlatan bir kavram olarak ele alınmaktadır. Buna göre; bir milletin ulaştığı medeniyet seviyesi ve sahip olduğu yönetim şekli onun siyasi ahlakını ortaya koymaktadır. Mehmed Esad tarafından kaleme alınan, “*Ahlak-ı Siyasi*” başlıklı yazıda İngiltere ile Osmanlı Devleti siyasi ahlak açısından karşılaştırılmış, İngiltere bu konuda en güzel örneklerden birisi olarak gösterilirken, Osmanlı’da siyasi ahlaktan eser olmadığı belirtilerek eleştirilmiştir-

¹³ Ziya Gökalp, **Türk Ahlakı**, Toker Yayınları, İstanbul, 2012, s. 26-29.

¹⁴ Ahmet Şemi, “Makale-i Ahlakiye”, **Arkadaş**, 20 Şubat 1325 (5 Mart 1910), S 4, s. 97.

¹⁵ Kemal, “Ulum ve Fünûn: İlm-i Ahlak”, **Malumat**, C 2, S 25, Teşrin-i Sani 1311 (Kasım/Aralık 1895), s. 551-552.

ti.¹⁶ Ayrıca Osmanlıların geçmişlerine nazaran siyasi ahlakı kaybettiği ve ülkenin geri kalmasında bu durumun büyük bir amil olduğu belirtilmektedir.¹⁷

II. Osmanlıların Ahlaki Durumu

Ele aldığımız dönemde ahlak ile ilgili yayımlanan yazıların hemen hepsinde Osmanlıların ahlaki durumu üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu hususta, Osmanlı toplumunun Türk-İslam ahlakına sahip olduğu, kuruluş döneminden itibaren yüksek ahlaki değerler taşıdığı, ahlaki yapısı ve anlayışı ile devrinin diğer toplumlarına en güzel bir örnek olduğu beyan edilmektedir. Ancak genellikle son bir kaç yüzyılda bu ahlaki değerlerden uzaklaşıldığı ve bu yüzden de toplumda bir çözümlenin başladığı eleştirisi yapılmaktadır. Osmanlıların henüz bir devlet olmadan Süleyman Şah ve Ertuğrul Bey dönemlerinde, bir aşiret olarak çadırlarda yaşarken dahi yüksek ahlaki vasıflara sahip oldukları, yalancılık, hilekârlık, hırsızlık gibi kötü alışkanlıkları asla bulunmadığı, aksine sözünde durmak, aciz olanlara yardım etmek, çalışkanlık, aza kanaat etmek gibi her türlü güzel ahlaki bünyelerinde barındırdıkları ifade edilmektedir. Daha sonra Osman Gazi, Orhan Gazi, Murat Hüdavendigâr ve sonrasında gelen padişahlar sayesinde toplumdaki güzel ahlakın gittikçe olgunlaştığı belirtilmiştir. Osmanlıların iyi ahlakının henüz Kayı boyu adı altında çadırlarda yaşadıkları dönemden gelmekte olduğu vurgulanmaktadır. Bu ahlakın temellerinin yiğitlik, kahramanlık, çalışkanlık, zorluklara katlanmak, aza kanaat etmek, ırz ve namusa riayet etmek, kimsenin malına göz koymamak, zulüm etmemek, haksızlık yapmamak, kimseyi aldatmamak, herkesi sevmek ve kendisini herkese sevdirmek gibi yüksek ahlaki vasıflardan oluştuğu söylenmektedir. Osmanlıların bir devlet kurup kısa sürede büyümesinde, başka milletlerin onların hâkimiyeti altına girmesinde bu ahlaki değerlerin önemli bir payı olduğu ifade edilmektedir.¹⁸

Osmanlı tarihi üzerine yapılan birçok araştırmada toplumdaki suç oranının oldukça düşük olduğu vurgulanmaktadır. Bu durum üzerine dö-

¹⁶ Mehmed Esad, “Ahlak-ı Siyasi”, **Beyan-ül Hak**, C 1, S 44, 11 Kanun-ı Sani 1325 (24 Ocak 1910), s. 962-964.

¹⁷ Mehmed Esad, “Ahlak-ı Siyasi – Makale 2”, **Beyan-ül Hak**, C 1, S 46, 25 Kanun-ı Sani 1325 (7 Şubat 1910), s. 992-994.

¹⁸ Ahmed Midhat, “Osmanlıların İyi Ahlakı Nereden Geldi?”, **Arkadaş**, C 1, S 3, 7 Safer 1328 (18 Şubat 1910), s. 67-68.

nemin gazete ve dergilerinde de birtakım yazılar yazıldığı görülmektedir. Bu hususta Osmanlı toplumunun kuruluştan itibaren son birkaç asra kadar ahlaki değerlerinin çok sağlam olduğu belirtilmektedir. Ahlaki değerlerin güçlü olmasının toplumdaki suç oranını azalttığı ve birçok konularda kanunî yaptırımlara dahi gerek kalmadığı ifade edilmektedir. Ayrıca bir milletin yalnızca kanunlarla ayakta kalamayacağı, öncelikli olarak toplumun ahlaki temellerinin sağlam olması gerektiği vurgulanmaktadır.¹⁹

Osmanlıların önceki devirlerindeki ahlaki durumları övülürken, son bir kaç asırdan beri ahlaki değerlerde büyük bir kayıp olduğu belirtilerek, toplumun şu an içinde bulunduğu durum yoğun şekilde eleştirilmektedir. Osmanlıların kuruluş devrinden itibaren İslam ahlakının da katkısıyla sağlam ahlaki temeller üzerine kurulduğu, bu sayede pek çok zaferler ve zenginlikler elde ettiği, ancak zamanla zevk ve sefaya düşkünlük başladığından ahlaki değerlerin de kaybolmaya yüz tuttuğu ifade edilmektedir. Bu ahlaki yozlaşmayla birlikte fütihat ve terakki devrinin yavaş yavaş kapanmaya ve buna karşılık duraklama devrinin açılmaya başladığı vurgulanmaktadır. Ayrıca son dönemlerde yazılan birtakım kitaplar ile bazı gazetelerin de toplum ahlakını bozan yazılar içerdikleri, bunların toplumun ahlaki ve dinî yapısına zarar verdiği belirtilmektedir.²⁰ Bu konudaki tartışmaların artması üzerine İstanbul valisinin mizah gazetelerinin sahip ve müdürlerini toplayarak, açık resimlerin basılmaması ve ahlaka aykırı yayın yapılmaması hususunda uyarılarda bulunduğu ifade edilmektedir. Ayrıca bu hususta valilikten şu şekilde bir açıklama yapılmıştı: “*Mizah gazeteleri sahipleriyle fikrî bir tarzda görüştük. Mizah gazetelerindeki açık resim ve neşriyâtın memlekete muzırr olduğunu ve memleketimizdeki ahlak telâkkiyyâtına nazaran bu tarzdaki neşriyâtın zararlı olduğu neticesine vâsıl olduk. Genç muharrirlerimiz kemâl-i samimiyetle memleketin icâbât-ı ahlakiyyesine muvâfık neşriyâtta bulunacaklarını temin ve vadetteler...*”²¹ Aslında 1858 tarihli Ceza Kanunnamesinin 139. maddesinde; umumî adaba aykırı olarak yazı yazan, edepsizce resimler basan, bastıran ve neşreden kimselerin para ve hapis cezasına çarptırılacağı ifade edilmişti.²² Ayrıca, Os-

¹⁹ İbnü'l-Emin Ahmet Tefvik, “Kavanin-i Ahlak”, **Beyan-ül Hak**, C 1, S 25, 9 Mart 1325 (22 Mart 1909), s. 574-576.

²⁰ Halil Fahreddin, “Bizde Ahlak”, **Sebilürreşat**, C 9, S 210, 30 Ağustos 1328 (12 Eylül 1912), s. 31-32.

²¹ **Sebilürreşat**, “Mugayir-i Ahlak Neşriyat ve Resimler Hakkında Tenbihat”, C 24, S 615, 4 Eylül 1340 (4 Eylül 1924), s. 270.

²² **Düstûr**, “Ceza Kanûnnâme-i Hümâyûnu”, Tertip:1, C 1, 1274 (1858), s. 568.

manlı’da basın-yayın faaliyetlerinin yaygınlaşmaya başladığı ilk dönemlerde, 1864 yılında çıkartılan Matbuat Nizamnamesinin 14. Maddesinde de; genel adaba ve millî ahlaka aykırı yayın yapmanın yasaklandığı ve bunun aksine hareket edenlere para cezası verileceği bildirilmişti.²³ Ancak bunlar ve benzeri yasaklamalara rağmen gazete ve dergilerde ahlaka mugayir birtakım neşriyat yapılmaya devam ettiği görülmektedir. II. Meşrutiyet’in ilanının ardından da ahlaka aykırı ve müstehcen neşriyat yapılmamasına dair yasaklamaların getirildiği belirtilmektedir.²⁴ Basın-yayın faaliyetlerinin etkisinin yanı sıra tiyatroların da ahlaka menfî etkileri olduğu vurgulanmaktadır. Tiyatrolarda millî, ahlaki ve dinî değerlere uygun olmayan gösterilerde bulunduğu, bu durumun toplumdaki ahlaki yozlaşmayı körüklediği savunulmaktadır.²⁵ Sebilürreşat Dergisi’nde yayımlanan birçok yazıda; Meşrutiyet’in ilanından itibaren liberallik adı altında milletin gelenekleri ve ahlakına uygun olmayan bir takım fikir ve uygulamaların ortaya çıktığı belirtiliyordu. Tiyatrolar, konferanslar ve konserler adı altında toplumun dinî ve millî ahlakına mugayir davranışlar sergilendiği, bunların millete büyük zararı olacağı iddia ediliyordu.²⁶ Sebilürreşat’ta yer alan başka bir yazıda; Anadolu Ajansı’ndan aktarılan bilgiye dayanılarak, hükümetin tiyatro ve sinemaların işleyişi ve yönetimine dair bir takım düzenlemeler getiren bir kanun hazırladığı belirtiliyordu. Buna göre ahlaka aykırı tiyatro ve filmler sergilenemeyecek, kanun hükümlerine uygun hareket etmeyenlere para cezası verilecekti. Buna mukabil hükümet, on beş yaşından küçük gençlere mahsus fennî ve ahlaki sinemaları ise teşvik edecekti. Gazete, hükümetin bu çalışmasının pek yerinde ve memnuniyet verici olduğunu ifade etmekteydi.²⁷

²³ **Düstûr**, “Dersâdet ve Memâlik-i Şâhâne’de Tab’ ve Neşrolunan Her Nev’i Gazete ve Evrak-ı Havâdis-i Mülkiye ve Politika Tab’ ve Neşri Hakkında Bu Kere Tanzim Olunan Nizamnâmedir”, Tertip:1, C 2, 7 Şaban 1281 (31 Aralık 1864), s. 223.

²⁴ Ali Birinci, “Osmanlı Devleti’nde Matbuat ve Neşriyat Yasakları Tarihine Medhal”, **Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi**, C 4, S 7, 2006, s. 346.

²⁵ Ali Rıza, “Tiyatroların Ahlaka Tesiri”, **Beyan-ül Hak**, C 5, S 161, 21 Mayıs 1328 (3 Haziran 1912), s. 2849-2850; Ali Rıza, “Tiyatroların Ahlaka Ne Gibi Tesiri Vardır?”, **Beyan-ül Hak**, C 5, S 159, 7 Mayıs 1328 (20 Mayıs 1912), s. 2815-2816.

²⁶ **Sebilürreşat**, “Ahlak Meselesi ve Matbuatımız”, C 17, S 440, Eylül 1335 (Eylül 1919), s. 196-198; **Sebilürreşat**, “Ahlak ve Terbiye”, C 21, S 536-537, 14 Haziran 1339 (14 Haziran 1923), s. 135.

²⁷ **Sebilürreşat**, “Ahlaki Muhafaza İçin Hükümet Kanun Layihası Hazırlıyor”, C 23, S 576, 22 Teşrin-i Sani 1339 (22 Kasım 1923), s. 62-63.

Osmanlı İmparatorluğu'nda özellikle başkent İstanbul halkının ahlaki değerlerini bütünüyle yitirdiği, bu ahlaki yozlaşmanın Anadolu'ya sirayet etmesinin toplumun felaketi olacağından bunun mutlaka engellenmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu yüzden bütün gazetelerin millî ve manevî değerler üzerinde durarak toplumu yönlendirmesi gerektiği belirtilmektedir.²⁸ Gazete ve dergilerdeki yazıların çoğunda ahlaksızlık hızla yayılan bir hastalık olarak gösterilmektedir. Etrafında ahlaksız davranışlar gören kişinin zamanla bunu doğru olarak kabul edeceği ve kendisinin de bu hastalık içine düşeceği belirtilmektedir.²⁹ Ahlaki bozukluğun milletin sahip olduğu tüm değerleri temelinden yıkabileceği ve hatta bu durumun vatanın kaybına dahi neden olabileceği söylenmektedir.³⁰ Ahlaki bozukluğun başlıca nedeninin; Batı'nın taklit edilmesi ve Avrupalı milletlerin kötü ahlaklarının alınması olduğu iddia edilmektedir.³¹

III. Ahlak Eğitimi

İncelediğimiz gazete ve dergilerde üzerinde en çok durulan hususların başında ahlak eğitimi meselesi gelmektedir. Basında yer alan yazılarda genellikle Osmanlı toplum yapısının bozulmasının ana nedeni ahlaki değerlerin kaybedilmesi olarak görülmektedir. Bu yüzden toplumsal olarak yeniden kalkınmanın ancak ahlaki değerlerin yüceltilmesiyle mümkün olabileceği belirtilmektedir. Bunun temel yolunun da ahlak eğitimi olduğu vurgulanmaktadır. Ahlak eğitimi hususunda yetişkinlerin eğitiminden ziyade çocukların eğitimi üzerinde durulmaktadır. Terbiye ve ahlaktan yoksun bir milletin temeli çürük bir binaya benzediği, binanın dışı boyalı ve güzel gözükse de içine girilip bakıldığında çürümüş ve köhnemiş olduğu, şiddetli bir sarsıntıda yerle bir olacağı, bundan dolayı ilim ve fen dâhil her şeyden önce ahlak eğitiminin verilmesi gerektiği beyan edilmiştir. Bu husus Sebilürreşat'ta, M. Şemseddin tarafından kaleme alınan, "*Terbiyye ve Talim (Tedrisat ve Terbiyye-i Ahlâkiyye)*" başlıklı yazıda şu şekilde ifade edilmektedir: "*Efrad-ı*

²⁸ **Sebilürreşat**, "Umumî Ahlak Buhranı", C 24, S 604, 12 Haziran 1340 (12 Haziran 1924), s. 94; Sıdkı, "Ahlaksızlığa Karşı", **Sebilürreşat**, C 24, S 605, 19 Haziran 1340 (19 Haziran 1924), s. 110.

²⁹ Mustafa Safvet, "Ahlak", **Beyan-ül Hak**, C 1, S 58, 19 Nisan 1326 (2 Mayıs 1910), s. 1193-1195.

³⁰ Salih Zeki, "Bu Gidişle Millet İflas-ı Ahlakiye Mahkûm Olacak", **Beyan-ül Hak**, C 4, S 147, 13 Şubat 1327 (26 Şubat 1912), s. 2623-2624.

³¹ İbrahim Lütfi, "Terbiye-i Ahlakiye", **Beyan-ül Hak**, C 5, S 159, 7 Mayıs 1328 (20 Mayıs 1912), s. 2814-2815.

*terbiye ve malumat-ı ahlakiyeye bigâne olan milletler de aynıyle böyle bir binaya müşahiddirler. Şiddetli bir ihtilac-ı dâhili, kuvvetli bir bad-ı harici onu sarsar, devirir. Şu halde her şeyden evvel, hatta imden, kemalden, evet, herşeyden evvel efrad-ı millete fezail-i necibe-i ahlakiyenin öğretilmesi, temrin edilmesi icab eder.”*³²

Çocuklara İbûdaiye mekteplerinden başlayarak ahlak dersleri verilmesi tartışılırken bunun geç olacağı belirtilmiştir. Osmanlı’da genellikle altı-yedi yaşlarından önce çocukların okula gönderilmediği, bu yüzden de onların çocukluk zamanlarının ahlak eğitiminden yoksun geçebileceği ifade edilmiştir. Bundan dolayı çocukların ahlak eğitiminin ailede başlaması gerektiği, aile içinde özellikle annenin bir ahlak öğretmeni olarak çocuğun eğitimine katkıda bulunabileceği vurgulanmıştır. Çocuğun iyiyi ve kötüyü öncelikle anneden öğrendiği, onun ahlaki olgunluğa ya da yoksunluğa erişmesinde validenin çok önemli bir rolü olduğu beyan edilmiştir. Bu durum Malumat gazetesinde Safvet Nezihî tarafından kaleme alınan “*Musahabe / Ahlak Derslerinin Suret-i Tedrisi Hakkında*” başlıklı yazıda şu şekilde ifade edilmektedir; “*Evet, ilk mürebbiye-i ahlak olan validelerdir. Aile arasında en evvel tedrisat-ı ahlakiyeyi amelî olarak tedris edecek yine onlardır. Bu cihetle evvel-i emrde ileride valide olacak kızlarımızı bu seviye-i malumata i’lâ etmek için ne gibi vesûite tevessül etmek lazımdır..*”³³

Ailenin çocuğun eğitimi hususunda sorumlu olduğu belirtilirken, bu konuda gösterilecek ihmalkârlığın cezasını tüm toplumun çekeceği ifade edilmektedir. Çocuğun hissiyat ve fikirlerinin küçük yaştan itibaren terbiyeye başlanması gerektiği, aksi takdirde onlarda görülecek münasebetsizlikler ve itaatsizliklerin sorumlusunun öncelikle peder ve validesi olacağı belirtilmektedir. Çocukluk devresindeki ahlaki eğitimde yalnızca anne babanın değil aynı zamanda evdeki diğer kardeşlerin, hizmetçilerin, eve gelip giden komşuların ve çocuklarının da etkili olduğu ifade edilmektedir. Okul öncesi çocukluk döneminde ailelerin çocuğa bir insandan ziyade bir oyuncak, bir eğlence aracı gibi baktıkları belirtilmektedir. Oysa çocuk dış etmenlerden en çok bu dönemde etkilendiğinden ve bu devrede alacağı eğitimin onun temelini oluşturacağından bu hususa daha fazla önem verilmesi gerektiği belirtilmektedir. Çocukların ahlaki eğitiminin beşikten itibaren başladığı, ailenin çocuğa vermesi gereken en önemli hasletlerden birisinin de görev

³² M. Şemseddin, “Terbiyye ve Talim (Tedrisat ve Terbiyye-i Ahlâkiyye)” **Sebilürreşat**, C 9, S 215, 4 Teşrin-i Evvel 1328 (17 Ekim 1912), s. 125.

³³ Safvet Nezihî, “Musahabe / Ahlak Derslerinin Suret-i Tedrisi Hakkında”, **Malumat**, C 14, S 330, 7 Mart 1318 (20 Mart 1902), s. 1607-1608.

bilinci olduğu vurgulanmaktadır. Çünkü düzensiz çalışmanın, fikrî ve ahlaki manada çöküşe neden olan en önemli sebeplerden birisi olduğu belirtilmektedir. Burada görev bilinci ile yetişen neslin ahlaki ve ilmî alanlarda gelişmiş, kendisi ve toplum için faydalı birer birey olacağı ifade edilmeye çalışılmıştır. Gelecek nesli terbiye etmek için derhal işe başlanması ve bu konu üzerinde önemle ve ciddiyetle durulması gerektiği ifade edilmiştir.³⁴

Ailede başlayan talim ve terbiyenin ikinci olarak okullarda devam ettirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Okuldaki ahlak eğitiminin ailelerin küçük yaşta itibaren çocukta oluşturmaya çalıştığı eğitim üzerine kurulduğu, ancak ne yazık ki ailelerin ekseriyetle bu konuda noksanlıkları olduğundan çocuğun sağlam bir temelinin oluşturulamadığı beyan edilmiştir. Bu yüzden öğretmenlere önemli bir görev düştüğü, muallimin yalnızca yapılmayanı yapmakla değil aynı zamanda genellikle var olanı değiştirmekle yükümlü olduğu belirtilmiştir. Ayrıca çocuğun okulda gördüğü eğitimin ardından evine döndüğünde burada mektepte aldığı eğitimin aksine hareket edilmemesi gerektiği vurgulanmıştır. Aksi halde çocuk, okul ile aile değerleri arasında bocalayacağından bu durumun okulda kazandırılan bilgileri de yok edeceği iddia edilmiştir. Öğretmenin vazifesinin, öğrencinin iyi alışkanlıklarını takviye ederken yanlış alışkanlıklarına da mani olmak, ona her şeyden evvel vazifesini düşünmeyi öğretmek olduğu beyan edilmiştir.³⁵ Bu noktada ahlak eğitimi üzerine çok değerli çalışmaları bulunan Emile Durkheim'in meseleye dair fikirlerinden bahsetmeden geçmenin bir eksiklik olacağı kanaatindeyim. Durkheim ahlak meselesini ele alırken çocukluğu iki döneme ayırmıştır. Bunlardan birincisi, anaokulundan önce ailenin yanında geçirilen dönem, ikincisi ise çocuğun aile çevresinin dışına çıkıp, dış dünyada olan bitenle ilgilenmeye başladığı ilkokul dönemidir. Durkheim, özellikle ilkokuldan itibaren başlayan sürecin ahlak eğitimi açısından en önemli dönem olduğunu vurgulamaktadır. Çocuğun ahlaki eğitiminin ailede bitmediğini, tam tersine çocuğun ahlaki gelişiminde okulun çok önemli olduğunu belirtmektedir.³⁶

³⁴ **Arkadaş**, “İlk Ahlak Dersleri: Aile ve Mektep”, 5 Şubat 1325 (18 Şubat 1910), C 1, S 3, s. 65-66; M. Şemseddin, “Terbiyye ve Talim (Tedrisat ve Terbiyye-i Ahlâkiyye)”, s. 125-127.

³⁵ **Arkadaş**, “İlk Ahlak Dersleri: Aile ve Mektep”, s. 66; M. Şemseddin, “Terbiyye ve Talim (Tedrisat ve Terbiyye-i Ahlâkiyye)”, s. 126.

³⁶ Emile Durkheim, **Ahlak Eğitimi**, Çev. Oğuz Adanır, Dokuz Eylül Yayınları, İzmir, 2004, s. 33-34.

Ahlaki erdemleri kazandırmanın bir diğer yolu da çocukların aklına ve duygularına yönelik öğütlerdir. Bu ahlaki öğütlerin tarihi örneklerle pekiştirilmesi, etkili ve kalıcı olmaları açısından önemli görülmüştür. Yayımlanan yazılarda çocuklara, iyi bir gelecek kurmaları için gerekli ahlaki erdemleri içeren öğütler sunulmuştur. Bunlar, ilim tahsil etmek, anne-babaya ve öğretmene itaat etmek, vatani yükseltmeye gayret etmek, dürüstlükten ayrılmamak gibi milli değerlere ilişkin ahlaki öğütlerdir. Konuya dair hikâyelerde dürüstlük insanı yüceltici bir değer olarak görülürken, hile ve entrika gibi kötü işlerle uğraşanların mutlaka sonunda cezalarını çecekleri belirtilmiştir. Kısacası, iyinin de kötünün de bir karşılığı olduğu, iyi karşılık bulmak için iyi şeyler yapmak gerektiği anlatılmıştır.³⁷

Mekteplerde ahlak eğitimi ile ahlaki terbiyenin birlikte verildiği, ancak bu ikisinin birbirine karıştırılmaması gerektiği vurgulanmaktadır. Ahlak eğitimi müstakil bir ders iken, ahlaki terbiye eğitimin tamamında etkin olmalıdır. Ahlaki terbiye için ayrıca bir zaman tayin edilemeyeceği, fakat öğretmenin verdiği bütün eğitimde gerek doğrudan doğruya gerekse dolaylı olarak ahlaki terbiyeyi esas alması gerektiği belirtilmektedir. Bunun ders zamanlarında, tenfëüs ve oyun vakitlerinde, her yerde ve her zaman ahlaki terbiye eğitiminin devam ettirilmesinin önemli olduğu ifade edilmektedir. Böyle bir eğitimin öğrencilerin ahlaki terbiyelerinde oldukça derin bir etki yaratacağı belirtilirken, bunu yapabilmek için pedagojiye ve psikolojiye hâkim öğretmenler olması gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca okullarda çalışan memur ve bakıcıların her hareketleriyle çocuklara örnek olması, onların ahlak eğitimine müspet katkılarda bulunmasının da önemli olduğu beyan edilmektedir.³⁸

Okullarda okutulan ahlak derslerinin çocukların pek anlamayacağı ahlaki konularla dolu olduğu ve özellikle kız çocuklarının ahlak eğitiminde annelerin zevcelik, validelik gibi daha çok pratik ahlaki konular üzerinde durmaları gerektiği ifade edilmiştir. Ahlaki değerlerden yoksun bir ailede çocuk ahlak eğitimi alamayacağından bunlar ancak İptidaiye mekteplerinde ahlak tedrisine başlayabileceklerdir. Ancak söz konusu okullarda nazari ahlak eğitiminin verilemeyeceği, ciddi olarak ahlak eğitiminin İdadi mekteplerden itibaren başlayabileceği belirtilmiştir. İdadilerde ahlak dersleri-

³⁷ Ali Gurbetoğlu, “II. Meşrutiyet Dönemi Çocuk Dergilerinde Ahlak Eğitimi ve Ahlaki Değerler (1908-1918)”, **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C 4, S I, Haziran 2007, s. 89.

³⁸ M. Şemseddin, “Terbiyye ve Talim (Tedrisat ve Terbiyye-i Ahlâkiyye)”, s. 126.

nin tedrisi üzerinde de durulmaktadır. Çocuklara verilen ahlak eğitiminin konuları uzun uzadıya değerlendiren bir yapıda olduğundan sıkıcı geldiği, bunun yerine pratik bilgiler verilmesi gerektiği belirtilmiştir.³⁹

IV. Ahlakın Muhafazası ve Terakkisi İçin Getirilen Öneriler

Görüldüğü üzere Osmanlı aydınlarının, gazete ve dergilerinin birçoğu son devir Osmanlı toplumunun içine düştüğü buhranın temelinde ahlaki yozlaşmanın olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte söz konusu metinlerin bazılarında ahlakın terakkisi için yapılması gereken birtakım öneriler sıralanmıştır. Bu hususta öncelikli olarak ulema ve ediplerin toplumun manevî seviyesini yükseltecek eserler vermesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu hususta bir taraftan yazarların, diğer taraftan ulemanın maddi ve manevi meselelere dair makalelerle topluma yön vermeleri gerektiği belirtilmektedir.⁴⁰ Ahlakın muhafazası ve ahlaki terbiye için en büyük dayanak din olarak gösterilmektedir. Bu noktadan hareketle okullarda ahlak eğitiminde din eğitiminin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Ahlakı bozan şeylerin başında sefâhat ve zina gibi kötü alışkanlıklar görüldüğünden bunlardan şiddetle kaçınılması gerektiği zorunlu olarak görülmektedir. Ayrıca kadınların toplum içerisindeki konumları üzerinde durulmakta olup, kadınların cemiyet içerisindeki giyim kuşamlarına dikkat etmeleri gerektiği ifade edilmektedir.⁴¹

Son devir Osmanlı ahlakçılarından Baha Tevfik, millette ciddi bir ahlak oluşturabilmek için ilk önce eğitimi oldukça yaygınlaştırmak, ikinci olarak da bireylerdeki nefis hâkimiyeti gücünü arttırmak gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca kin ve nefret gibi intikam duyguları yerine, ılımlı bir yaklaşım ve özgür düşüncenin önemini vurgulamaktadır.⁴² Osmanlı modernleşmesi üzerine birçok kıymetli eseri bulunan Namık Kemal'in ilgilendiği konulardan birisi de ahlak meselesi idi. Namık Kemal, öncelikli olarak İslam ahlakını ön plana çıkarmakta ve bunun önemini vurgulamaktaydı. Unutulan ahlaki değerlerin gün yüzüne çıkartılması için tarihten yararlanılabileceği-

³⁹ Safvet Nezihî, "Musahabe / Ahlak Derslerinin Suret-i Tedrisi Hakkında", s. 1607-1608.

⁴⁰ **Sebilürreşat**, "Ahlak-i Milliyyenin İnhidâmına Karşı Seyirci Kalınabilir mi?", C 24, S 603, 5 Haziran 1340 (5 Haziran 1924), s. 80.

⁴¹ **Sebilürreşad**, "Ahlak Meselesi", C 18, S 444, 16 Teşrin-i Evvel 1335 (16 Ekim 1919), s. 17-19.

⁴² Baha Tevfik, **Yeni Ahlak ve Ahlak Üzerine Yazılar**, s. 56-57.

ni, tarihte İslam ahlakının en güzel örneklerinin bulunabileceğini beyan etmekteydi.⁴³ Namık Kemal, *İbret* gazetesinde “*Bizde Ahlakın Hali*” başlığıyla kaleme aldığı yazısında; Osmanlı tarihinde Kırım’ın kaybı, Viyana’nın zaptı gibi birçok önemli hadise unutulup gitmişken, ahlaki bozukluğun asla unutulamayacağını vurgulamaktadır. Daha sonra söz konusu yazıda, ahlaki değerlerin kaybını ve buna karşı yapılabilecekleri on maddede açıklamaya çalışmıştır. Buna göre; maarifin her millet için hayati bir değeri olduğu vurgulanarak, bu hususun önemi üzerinde durulmaktaydı. Ahlaki bozukluğun en büyük sebeplerinden birisinin, ailelerin çocuklarına terbiye ahlakı vermeleri hususundaki yanlış tutumlarından kaynaklandığını belirtmekteydi. Bu husustaki eleştirilerini şu şekilde dile getiriyordu: “*Memleketimizde pederlerin, validelerin yüzde doksanı çocuk terbiye etmiyorlar, adeta kedi yavrusu alıştırmıyorlar. Bîçare masumları ya döğe döğe ulüv-i nefslerinin bütün bütün kesriyle daha valide kucagında iken her hakareti çekmeğe alıştırmıyorlar, ya şımarta şımarta bi-eyyi hâl feleğin sillesinden kurtulamayacak derecelerde bed-huy ediyorlar.*”. Ayrıca sıbyan mekteplerinin durumuna da değinmekte, bunların tutı kuşu gibi ezber yaptırarak eğitim verdiklerini ve mutlak surette ıslah edilmeleri gerektiğini belirtmekteydi. Ülkedeki sıbyan ve rüşdiye eğitimlerinin çocukları ancak on beş-on altı yaşına kadar eğittiğini, bunun sonucunda gençlerin nefsanî duygularının en yoğun olduğu dönemde seyir yerlerine döküldüğünü ifade etmekteydi. Gençliklerini sokaklarda geçiren gençlerin güzel ahlaklarını muhafaza etmenin zorlaştığını ve hükümetin bu konuya bir çözüm getirmesi gerektiğini vurgulamaktaydı. Ayrıca seyir yerlerinin yalnız gençlerin değil bütün milletin ahlakını bozduğu belirterek, hükümetin bu hususta şiddetli tedbirler alması icap ettiğini ifade etmekteydi. Hamamların durumuna da değinmekte ve buralarda türlü ahlaksızlıklar meydana geldiğini beyan etmekteydi. İstanbul’un eğlence yerleri, kahveler ve kumarhaneler ile dolduğunu, hal böyle iken milletin ahlakının muhafaza edilemeyeceğini, bunun önüne geçmek için güçlü bir zaptiye yardımı gerektiğini belirtmekteydi. Namık Kemal, genel ahlakı zayıflatan durumlardan birisinin de memuriyet-perestlik olduğunu söylemekteydi. Tüm geçimini devlet memurluğu üzerine kuran insanın çaresiz her hakarete katlanacağını, bu durumun güzel ahlakı bozacağını ifade etmekteydi.⁴⁴

⁴³ Namık Kemal, “Ahlak-ı İslamiye”, *İbret*, No: 66, 25 Teşrin-i sani 1288 (7 Aralık 1872), s. 1-2; No: 67, 27 Teşrin-i sani 1288 (9 Aralık 1872), s. 1-2.

⁴⁴ Namık Kemal, “Bizde Ahlakın Hâli”, *İbret*, No: 124, 14 Mart 1289 (26 Mart 1873), s. 1-2.

Gazete ve dergilerde ahlakın muhafazası ve terakkisi noktasında getirilen önerilerin önemli bir kısmının ahlak eğitimi ile ilgili olduğu görülmektedir. Çocukların okullarda aldıkları ahlak derslerinin iyi ya da kötü şeylere dair hikâyeler ezberletmekten ibaret olduğu belirtilerek bu uygulamaya dair eleştiriler yapılmaktaydı. Mekteplerdeki bu hikâyeci ve ezberci ahlak dersi yerine ahlak eğitiminin tüm dersleri de kapsayacak şekilde uygulanmalı olarak verilmesi gerektiği belirtilmekteydi. Ahlak derslerinin amelî ve nazarî olmak üzere iki kısımda okutulması gerektiği belirtilirken, bu dersin tüm mektep derslerinin özü ve ruhu olacağı da ifade edilmekteydi. Aynı zamanda dersleri veren muallimlerin çeşitli makale ve kitaplarla öğrencileri takviye etmesi gerektiği ve mümkün olduğunca talebenin padişaha ve devletine karşı olan bağlılığını artıracak anlayışla yetiştirilmesi icap ettiği vurgulanmaktadır.⁴⁵

Devlet olarak kalkınmanın temelinde her şeyden önce çocukların ve gençlerin iyi eğitilmeleri geldiği belirtilmektedir. Çocukları yalnızca maddeten desteklemenin yeterli olmayacağı ve onlara millî ve dinî ahlak eğitiminin verilmesinin çok önemli olduğu vurgulanmaktadır. Ancak bu suretle milletin varlığını koruyabileceği ve madden ve manen gelişebileceği ifade edilmektedir.⁴⁶ Milletın uzun zamandır millî ahlak ve terbiyeden uzaklaşarak Batı'yı taklit etmesi toplumdaki ahlaki çöküşün nedenlerinden birisi olarak gösterilmektedir. Ahlakın muhafazası ve terakkisi için Batı'nın taklidinden şiddetle kaçınılarak, millî ahlaka önem verilmesi ve özellikle gençlerin buna uygun olarak eğitilmeleri gerektiği beyan edilmektedir.⁴⁷ Aynı zamanda millî ahlakın Osmanlılık fikri ile birlikte toplumu birleştireceği ve tüm Osmanlı tebaasını bir arada tutarak devletin dağılmasını önleyebileceği belirtilmektedir.⁴⁸

⁴⁵ **Malumat**, “Mekatib-i İbtidaiyede Ahlak Dersleri Ne Suret Üzere Talim Olunmalıdır?”, C 14, S 323, 17 Kanun-ı sani 1317 (30 Ocak 1902), s. 1497-1500; Muallim Galib, “Mekatib-i İdadiye ve Rüşdiyede İlm-i Ahlak Dersinin Derece-i İstifadesi Hakkında Bir Makale”, **Malumat**, C 14, S 325, 31 Kanun-ı sani 1317 (13 Şubat 1902), s. 1527-1530.

⁴⁶ **Servet-i Fünun**, “Çocuklar, İstikbal-i Millet, Metrukiyet-i Ahlakiye”, C 53, S 1357, 19 Şevval 1335 (9 Ağustos 1917), s. 74-75.

⁴⁷ İbrahim Lütfi, “Terbiye-i Ahlakiye”, s. 2814-2815.

⁴⁸ Ahmed Midhat, “Osmanlıların İyi Ahlakı Nereden Geldi?”, s. 67-68.

SONUÇ

Ele aldığımız döneme ait gazete ve dergilerde öncelikli olarak ahlakın tanımı üzerinde durulduğu görülmektedir. Genel anlamda ahlakın iyi ile kötüyü ayırmakta bir araç olduğu belirtilmektedir. Toplum tarafından iyi olarak kabul edilen eylemler ahlaki olarak görülmekte ve bunlar özendirilmeye çalışılmaktayken, toplumun kötü olarak değerlendirdiği şeyler ise ahlak dışı olarak kabul edilmekte ve bunlardan sakınılması gerektiği ifade edilmektedir. Ahlakla ilgili olarak ele alınan hususlardan birisi de ahlakın konusu ve ahlakın bir ilim mi yoksa bir sanat mı olduğu meselesidir. Bununla ilgili yazılarda ahlakın bilimsel altyapısı üzerinde durulduğu gözlemlenmektedir.

İncelediğimiz gazete ve dergilerinin birçoğu son devir Osmanlı toplumunun içine düştüğü buhranın temelinde ahlaki yozlaşmanın olduğunu ifade etmektedir. Söz konusu yazılarda genellikle geçmişe atıfta bulunularak İslam ahlakı ve aynı zamanda Osmanlıların kuruluş döneminden itibaren sahip oldukları iyi ahlaka dikkat çekildiği görülmektedir. Yazarlar, İslam ahlakı ve millî ahlakın toplum için öneminden bahsederken tarihî referanslara başvurarak görüşlerini desteklemeye çalışmışlardır. Genellikle Osmanlı toplumunun iyi ahlakı ön plana çıkarılırken, bu durumun XVIII. yüzyıldan itibaren değişmeye başladığı ve zamanla millette bir ahlaki yozlaşmanın ortaya çıktığı vurgulanmaktadır. Mezkûr yazılarda bu ahlaki bozukluğun nedenleri üzerinde uzun uzadıya durulduğu görülmektedir.

Ele aldığımız gazete ve dergilerde üzerinde en çok durulan hususların başında ahlak eğitimi meselesi gelmektedir. Söz konusu yazılarda ahlak eğitiminin öneminden bahsedilirken aynı zamanda bunun yönetimine ilişkin de çeşitli öneriler getirildiği görülmektedir. Bu noktada öncelikle ahlak eğitiminin ailede başladığı vurgulanmakta, ahlakın temelinin ailede atılacağı belirtilmektedir. Okulda alınacak ahlak eğitiminin ise ancak ailenin eğitimini takviye edebileceği ifade edilmektedir. Son olarak ahlakın muhafazası ve terakkisi için bir takım öneriler getirilmektedir. Bu hususta milleti ve devleti bir arada tutacak en önemli araçlardan birisinin ahlak olduğu vurgulanmaktadır.

Meşrutiyet’ten Cumhuriyet’e Osmanlı basınında çıkan ahlaka dair yazıları incelediğimizde, o dönemde sözü edilen ahlak ve değerler aşınmasının ve bunun toplumda yarattığı etkilerin bugün dahi geçerli olduğunu görüyoruz. Hatta söz konusu dönem ve günümüzü karşılaştırdığımızda ahlaki yozlaşmaya yol açan nedenlerin (eğitimsizlik, basın-yayın organları, sine-

ma vs.) dahi müşterek olduğu gözlemlenmektedir. Bu noktadan hareketle ahlak ve değerler eğitiminin sorunları üzerinde düşünürken tarihi incelemenin gerekliliğinin daha da arttığını vurgulamak gereklidir. Osmanlı'dan Cumhuriyet'e yüz yılı aşkın bir süredir tartışılan ahlak ve değerler eğitimi üzerinde daha fazla durmamız, özellikle genç nesli bu değerlere sahip olacak şekilde yetiştirmemiz gerektiği gerçeğinin artık bir zorunluluk olduğu aşikârdır. Bu doğrultuda hem ailelerin bu hususta eğitilmesi hem de eğitim programlarımız hazırlanırken ahlak ve değerler eğitiminin ciddiyetle değerlendirilerek, eğitimin her aşamasında göz önünde tutulması gereklidir.

KAYNAKÇA

I. Gazete ve Dergiler

Ahmed Midhat, "Osmanlıların İyi Ahlakı Nereden Geldi?", **Arkadaş**, C 1, S 3, 7 Şubat 1328, 18 Şubat 1910.

Ahmet Şemi, "Makale-i Ahlakiye", **Arkadaş**, 20 Şubat 1325, S 4, 5 Mart 1910.

Ali Rıza, "Tiyatroların Ahlakı Tesiri", **Beyan-ül Hak**, C 5, S 161, 21 Mayıs 1328, 3 Haziran 1912.

_____, "Tiyatroların Ahlakı Ne Gibi Tesiri Vardır?", **Beyan-ül Hak**, C 5, S 159, 7 Mayıs 1328, 20 Mayıs 1912.

Arkadaş, "Ahlak Nedir", C 1, S 2, 21 Muharrem 1328, 2 Şubat 1910.

Arkadaş, "İlk Ahlak Dersleri: Aile ve Mektep", 5 Şubat 1325, C 1, S 3, 18 Şubat 1910.

Beyan-ül Hak, C 1, S 46, 25 Kanun-ı Sani 1325, 7 Şubat 1910.

Halil Fahreddin, "Bizde Ahlak", **Sebilürreşat**, C 9, S 210, 30 Ağustos 1328, 12 Eylül 1912.

İbnü'l-Emin Ahmet Tevfik, "Kavanin-i Ahlak", **Beyan-ül Hak**, C 1, S 25, 9 Mart 1325, 22 Mart 1909.

İbrahim Lütfi, "Terbiye-i Ahlakiye", **Beyan-ül Hak**, C 5, S 159, 7 Mayıs 1328, 20 Mayıs 1912.

Kemal, "Ulum ve Fünûn: İlm-i Ahlak", **Malumat**, C 2, S 25, Teşrin-i Sani 1311 (Kasım/Aralık 1895).

Malumat, “Mekatib-i İbtidaiyede Ahlak Dersleri Ne Suret Üzere Talim Olunmalıdır?”, C 14, S 323, 17 Kanun-ı sani 1317, 30 Ocak 1902.

Mehmed Esad, “Ahlak-ı Siyasi”, **Beyan-ül Hak**, C 1, S 44, 11 Kanun-ı Sani 1325, 24 Ocak 1910.

Muallim Galib, “Mekatib-i İdadiye ve Rüşdiyede İlm-i Ahlak Dersinin Derece-i İstifadesi Hakkında Bir Makale”, **Malumat**, C 14, S 325, 31 Kanun-ı sani 1317, 13 Şubat 1902.

Mustafa Safvet, “Ahlak”, **Beyan-ül Hak**, C 1, S 58, 19 Nisan 1326, 2 Mayıs 1910.

M. Şemseddin, “Terbiyye ve Talim (Tedrisat ve Terbiyye-i Ahlakiyye)”, **Sebilürreşat**, C 9, S 215, 4 Teşrin-i Evvel 1328, 17 Ekim 1912.

Namık Kemal, “Ahlak-ı İslamiye”, **İbret**, No: 66, 25 Teşrin-i sani 1288 (7 Aralık 1872), No: 67, 27 Teşrin-i sani 1288, 9 Aralık 1872.

_____, “Bizde Ahlakın Hâli”, **İbret**, No: 124, 14 Mart 1289, 26 Mart 1873.

Salih Zeki, “Bu Gidişle Millet İflas-ı Ahlakiye Mahkûm Olacak”, **Beyan-ül Hak**, C 4, S 147, 13 Şubat 1327, 26 Şubat 1912.

Safvet Nezihî, “Musahabe /Ahlak Derslerinin Suret-i Tedrisi Hakkında”, **Malumat**, C 14, S 330, 7 Mart 1318, 20 Mart 1902.

Sebilürreşat, “Ahlak Meselesi ve Matbuatımız”, C 17, S 440, Eylül 1335, Eylül 1919.

Sebilürreşat, “Ahlak ve Terbiye”, C 21, S 536-537, 14 Haziran 1339, 14 Haziran 1923.

Sebilürreşat, “Ahlakı Muhafaza İçin Hükümet Kanun Layihası Hazırlıyor”, C 23, S 576, 22 Teşrin-i Sani 1339, 22 Kasım 1923.

Sebilürreşat, “Umumî Ahlak Buhranı”, C 24, S 604, 12 Haziran 1340, 12 Haziran 1924.

Sebilürreşat, “Mugayir-i Ahlak Neşriyat ve Resimler Hakkında Tenbihat”, C 24, S 615, 4 Eylül 1340, 4 Eylül 1924.

Sebilürreşat, “Ahlak-i Milliyyenin İnhidâmına Karşı Seyirci Kalmabilir mi?”, C 24, S 603, 5 Haziran 1340, 5 Haziran 1924.

Sebilürreşad, “Ahlak Meselesi”, C 18, S 444, 16 Teşrin-i Evvel 1335, 16 Ekim 1919.

Servet-i Fünun, “Çocuklar, İstikbal-i Millet, Metrukiyet-i Ahlakiye”, C 53, S 1357, 19 Şevval 1335, 9 Ağustos 1917.

Sıdkı, “Ahlaksızlığa Karşı”, **Sebilürreşat**, C 24, S 605, 19 Haziran 1340, 19 Haziran 1924.

II. Tetkik Eserler

AVCI, Nazmi, **Toplumsal Değerler ve Gençlik Bir Değerler Sosyolojisi Denemesi**, Siyasal Kitabevi, Ankara, 2007.

BİRİNCİ, Ali, “Osmanlı Devleti’nde Matbuat ve Neşriyat Yasakları Tarihine Medhal”, **Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi**, C 4, S 7, 2006.

ÇAĞRICI, Mustafa, “Ahlak”, **Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi**, C 2, İstanbul, 1989.

DURKHEIM, Emile, **Ahlak Eğitimi**, Çev. Oğuz Adanır, Dokuz Eylül Yayınları, İzmir, 2004.

Düstür, “Ceza Kanûnnâme-i Hümâyûnu”, Tertip:1, C 1, 1274 (1858).

Düstür, “Dersâdet ve Memâlik-i Şâhâne’de Tab’ ve Neşrolunan Her Nev’i Gazete ve Evrak-ı Havâdis-i Mülkiye ve Politika Tab’ ve Neşri Hakında Bu Kere Tanzim Olunan Nizamnâmedir”, Tertip:1, C 2, 7 Şaban 1281 (31 Aralık 1864).

ERDEM, Hüsameddin, **Sondevir Osmanlı Düşüncesinde Ahlak**, Sebat Ofset Matbaacılık, Konya, 1996.

_____, “Osmanlı’da Ahlak ve Bazı Ahlak Risaleleri”, **Selçuk Üniversitesi İlahiyât Fakültesi Dergisi**, S X, Konya, 2000.

GÖKALP, Ziya, **Türkçülüğün Esasları**, Bilgeoğuz Yayınları, İstanbul, 2013.

_____, **Türk Ahlakı**, Toker Yayınları, İstanbul, 2012.

GURBETOĞLU, Ali, “II. Meşrutiyet Dönemi Çocuk Dergilerinde Ahlak Eğitimi ve Ahlaki Değerler (1908-1918)”, **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C 4, S I, Haziran 2007.

İNALCIK, Halil - SEYİTDANLIOĞLU, Mehmet, **Tanzimat Değişim Sürecinde Osmanlı İmparatorluğu**, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2012.

TEVFİK, Baha, **Yeni Ahlak ve Ahlak Üzerine Yazılar**, Hazırlayan: Faruk Öztürk, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 2002.

AHLAKİ EĞİTİM REHBERİ OLARAK AZMÎ PİR MEHMED'İN ENİSÜ'L-ÂRİFİN'İ

Fatih KOYUNCU*

ÖZET

Klasik Türk edebiyatında gerek manzum gerekse mensur metinlerde İslâm'ın da etkisiyle ahlaki yöne önem verilmiş ve bu konuda birçok eser kaleme alınmıştır. Arap ve Fars edebiyatında da ehemmiyet verilen ahlak meselesi üzerine çok sayıda eser yazılmış ve bu kitapların bir kısmı çeşitli dillere tercüme edilmiştir. Fars edebiyatının önde gelen müelliflerinden olan Hüseyin Vâiz Kâşifi (ö. 910/1504-1505)'nin, Hüseyin Baykara'nın oğlu Ebu'l-Muhsin Mirza için 900/1495 yılında kaleme aldığı *Ahlak-ı Muhsinî* isimli eseri çok okunmuş ve birçok dile çevrilmiştir. Önemli bir ahlak kitabı olan bu eserin Türkçeye farklı dönemlerde birçok tercümesi yapılmıştır. Edebiyatımızdaki *Ahlak-ı Muhsinî* tercümeleri arasında en çok okunan ve rağbet göreni, 16. asır âlim ve şâirlerinden olan Azmî Pir Mehmed (ö. 990/1582)'in 974/1566 yılında kaleme aldığı *Enîsü'l-Ârifîn* isimli eseridir. Osmanlı toplumunda ilgi gören ve çeşitli dönemlerde müstensihler tarafından çoğaltılan bu eserin elliden fazla nüshası bulunmaktadır. Bir ahlak ve siyasetnâme özelliği taşıyan bu kitap, topluma ahlak prensiplerinin benimsetilmesi bakımından önem arz etmektedir. Sanatlı bir üslup kullanan Azmî, bazı ilave ve çıkarmalar yaparak eserini farklı bir kitap haline getirmiştir. Osmanlı toplumunun ahlak anlayışını öğrenmemize katkı sağlayacak nitelikte olan bu eserde “ibâdet, duâ, şükür, tevekkül, sabır, edeb, adâlet, şefkat, tevâzu, vefâ, gayret, ferâset, riâyet-i hukûk ve siyâset” gibi konuların ayrı başlıklar halinde ele alındığı kırk bölüm yer alır. Her bir kavram âyet, hadis, kıssa, atasözü ve konuya uygun şiiirlerle izah edilir. Bu çalışmada bir ahlaki eğitim rehberi olarak *Enîsü'l-Ârifîn*'de bahsi geçen kavramların hangi açıdan ele alındığı ve nasıl işlendiği incelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Klasik Türk Edebiyatı, 16. Asır, Ahlak, Azmî.

* Arş. Gör., Celal Bayar Üni., Fen-Edebiyat Fak., Türk Dili ve Edebiyatı Böl., Elmek, fkoyuncu06@gmail.com

GİRİŞ

Arapça “huy, tabiat” anlamlarına gelen “hulk” kelimesinin çoğulu olan “ahlak” kavramı genel olarak “insanın iyi ya da kötü olarak vasıflandırılmasına yol açan manevî nitelikleri, huyları ve bunların etkisiyle ortaya koyduğu iradeli davranışlar bütünü; bu konularla ilgili ilim dalı” olarak tanımlanmıştır.¹ Bütün dinlerin ve inançların ehemmiyet verdiği ahlak mefhumu insanlığın üzerinde önemle durduğu bir prensip olmuş ve ideal insan portresinde vazgeçilemez bir unsur olarak yerini almıştır.

İslâm ahlakının temelini başta *Kur’ân-ı Kerîm* ve hadisler oluşturmaktadır. İslâm dininde insanlara güzel huyları ve ahlaki vasıfları kazandırmak esastır. Bundan dolayı *Kur’ân-ı Kerîm*, Hz. Muhammed’in yüce bir ahlaka sahip olduğunu belirtmiş ve O’nu güzel ahlak örneği göstererek bir model oluşturmuştur.² İslâm bu şekilde insanları “mekârim-i ahlak, ahlak-ı hasene, ahlak-ı hamîde” denilen iyi huylar ve güzel hasletlere ulaştırma arzusundadır.

Ahlak ilmi, nazarî ve amelî ahlak olarak iki grupta incelenmektedir. Nazarî ahlak insanın ahlaki şahsiyeti ile ahlaki fiillerini ve bu fiillerin âmilleri, değerleri, kuralları ve gayelerini konu edinir. Görevle hak arasındaki ilişki, görevi kavramakta vicdanın rolü, insanın sorumluluğu gibi ahlakın teorik kısımlarını ele alır. Amelî ahlak insanın ahlaklı olabilmesi için nasıl yaşaması gerektiğini, yapması ve terk etmesi gereken şeylerin neler olduğunu bildiren ilimdir. Yani amelî ahlak tatbik edilmesi istenen ahlakır.³

Özellikle Müslüman toplumların –*Kur’ân-ı Kerîm* ve hadislerin etkisi, ayrıca toplumlar arası etkileşim olması hasebiyle- eserlerindeki ahlaki un-

¹ Mustafa Çağrırcı, “Ahlak”, **DİA**, C 2, Türkiye Diyanet Vakfı, İstanbul, 1989, s. 1.

² “Sen elbette yüce bir ahlak üzeresin.”(**Kur’ân-ı Kerîm**, Kalem, 68/4); “Andolsun ki, Resulullah, sizin için Allah’a ve âhret gününe kavuşmayı umanlar ve Allah’ı çok zikredenler için güzel bir örnektir.”(**Kur’ân-ı Kerîm**, Ahzâb, 33/21). Bu konu hakkında hadislerde de bilgi bulunmaktadır. Meselâ, “Ben, ancak güzel ahlaki tamamlamak için gönderildim.” (**Muvatta**, Hüsnü’l-Hulk, 8); “Onun ahlakı, Kur’ân (ahlak) idi.” (Müslim, Salâtü’l-Müsâfirin, 139); “Rabbim beni edeplendirdi. Ne de güzel edeplendirdi.” (el-Münâvî, **Fezû’l Kadir**, 1: 310) hadisi bu meseleyi izah etmektedir.

³ Mustafa Çağrırcı, **Anahatlarıyla İslâm Ahlakı**, Ensar Neşriyat, İstanbul 2012, s. 22-23; Ağâh Sırrı Levend, “Ümmet Çağında Ahlak Kitaplarımız”, **TDAY Belleten**, Ankara, 1963, s. 90.

surlar daha çok genellilik arz etmektedir. Bundan dolayı dilimize Arapça ve Farsçadan bir çok ahlaki eser tercüme edilmiştir. Özellikle Osmanlı medreselerinde “*İhyâu Ulûmi'd-dîn, Pend-i Attar, Bostan, Gülistan*” gibi Arapça, Farsça yazılan bir çok eser okutulmuştur.⁴

İslâmiyetin etkisiyle ve önceki inanç ve seciyenin ahlaka verdiği önemle, ortaya çıkan eserlerde ahlak konusu gerek doğrudan gerekse dolaylı olarak işlenmiştir. Bununla beraber klasik Türk edebiyatında dinî, tasavvufî veya ahlaki eserlerin kategorize edilmesi kolay değildir. Dinî bir eser aynı zamanda tasavvufî, dinî-tasavvufî bir eser aynı zamanda ahlaki bir eser özelliğini de barındırmaktadır.⁵

Arap ve Fars edebiyatında ahlak konusunda önemli eserler kaleme alınmıştır. Mâverdi'nin *Edebü'd-dünyâ ve'd-dîn*'i, İbn Hazm'ın *el-Ahlak ve's-siyer*'i Arap edebiyatının; Nasîrüddin Tûsî'nin *Ahlak-ı Nâsrî*'si, Devvânî Celâleddin'in *Ahlak-ı Celâlî*'si, Hüseyin Vâiz Kâşîfi'nin *Ahlak-ı Muhsinî*'si ise Fars edebiyatının önde gelen ahlak kitaplarındandır.⁶

Klasik Türk edebiyatında da bir çok telif ve tercüme ahlaki eser kaleme alınmıştır. Yusuf Has Hacib'in *Kutadgu Bilig*'i⁷, Edip Ahmet Yükneki'nin *Atabetü'l-Hakâyık*'ı,⁸ Ahmed Yesevî'nin Hikmetleri⁹, Mevlânâ Celâleddin'in *Mesnevî*'si¹⁰, Şemseddin Sivasî'nin *Miratü'l-Ahlak*'ı¹¹, Kınalızade'nin *Ahlak-ı*

⁴ Ayrıntılı bilgi için bkz. Cevat İzgi, **Osmanlı Medreselerinde İlim**, İz Yayıncılık, İstanbul, 1997, C 1, s. 163-178; Cahid Baltacı, **XV-XVI. Yüzyıllarda Osmanlı Medreseleri**, Marmara Üni. İlahiyat Fak. Yayınları, İstanbul, 2005, C 1, s. 87-90; Şükran Fazlıoğlu, “Ta’lim ile İrşâd Arasında: Erzurumlu İbrahim Hakkı’nın Medrese Ders Müfredatı”, **Dîvân İlmî Araştırmaları**, S 18 (2005/1), s. 140-141.

⁵ Levend, **a.g.m.**, s. 90.

⁶ Çağrıci, a.g.mad., s. 3; Levend, **a.g.m.**, s. 92-95.

⁷ Ayrıntılı bilgi için bkz. Reşit Rahmeti Arat, **Yusuf Has Hacip Kutadgu Bilig I Metin**, TDK Yayınları, Ankara, 2007.

⁸ Ayrıntılı bilgi için bkz. Reşit Rahmeti Arat, **Edib Ahmed b. Mahmud Yükneki Atebetü'l-Hakayık**, TDK Yayınları, Ankara, 2006.

⁹ Ayrıntılı bilgi için bkz. Hayati Bice, **Hoca Ahmed Yesevi Divanı Hikmet**, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara, 2010.

¹⁰ Ayrıntılı bilgi için bkz. Adnan Karaismailoğlu, **Mevlânâ Mesnevi**, 6 Cilt, Akçağ Yayınları, Ankara, 2007.

¹¹ Ayrıntılı bilgi için bkz. **Şemseddin-i Sivasî Mir’âtü'l-Ahlak**, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara, 2010.

*Alâ'i'si*¹², Azmî Pir Mehmed'in *En'sü'l-Ârifin*'i¹³, Nâbî'nin *Hayriyye*'si¹⁴, Sünbülzade Vehbî'nin *Lutfiyye*'si¹⁵ edebiyatımızdaki ahlaki eserlerden bazılarıdır.¹⁶

Fars edebiyatının önde gelen müelliflerinden olan ve verdiği etkili va'zlarla "Vâiz" lakabını alan Hüseyin Kâşifi (ö. 910/1504-1505)'nin, Hüseyin Baykara'nın oğlu Ebu'l-Muhsin Mirza için 900/1495 yılında kaleme aldığı *Ahlak-ı Muhsinî* isimli ahlak konulu eseri rağbet görmüş ve birçok dile çevrilmiştir. Önemli bir ahlak kitabı olan ve aynı zamanda bir siyaset-nâme özelliği taşıyan bu eserin Türkçeye farklı dönemlerde birçok tercümesi yapılmıştır.¹⁷

1. Türk Edebiyatında *Ahlak-ı Muhsinî* Tercümeleri

1.1. Terceme-i Ahlak-ı Muhsinî: Hüseyin Vâiz Kaşifi'nin *Ahlak-ı Muhsinî* isimli eserinin edebiyatımızda ilk tercümesi, Kütahya'da Firâkî Abdurrahman Çelebi tarafından yapılmıştır. Müellif 1550 yılında tamamladığı bu eseri o dönemde Kütahya'da bulunan Şehzâde Bayezid'e sunmuştur. Firâkî eserini yazarken ağdalı bir dil kullanmamış, orta nesir üslubunu tercih etmiştir. Müellif eseri birebir tercüme etmemiş, metne bazı ilaveler yapmıştır.¹⁸

¹² Ayrıntılı bilgi için bkz. Mustafa Koç, **Kınalızâde Ali Çelebi Ahlak-ı Âlâ'i**, Klasik Yayınları, İstanbul, 2007.

¹³ Bu eser üzerine "Azmî Pir Mehmed'in En'sü'l-Ârifin'i (İnceleme-Tenkitli Metin)" adlı doktora tez çalışması Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde tarafımızdan yapılmaktadır.

¹⁴ Ayrıntılı bilgi için bkz. Mahmud Kaplan, **Hayriyye-i Nâbî**, AKM Yayınları, Ankara, 2008.

¹⁵ Ayrıntılı bilgi için bkz. Süreyya Beyzadeoğlu, **Lutfiyye**, Bedir Yayınları, İstanbul, 2004.

¹⁶ Türk Edebiyatındaki ahlak kitapları hakkında daha geniş bilgi için bkz. Bursalı Mehmed Tahir, **Ahlak Kitaplarımız**, İstanbul, 1325, Levend, **a.g.m.**, s. 89-115; Emine Yeniterzi, "Anadolu Türk Edebiyatında Ahlaki Mesneviler", **Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi**, C 5, S 10, 2007, s. 433-468; Atilla Batur, **Ahlaki Mesnevilerde İdeal İnsan Tipi**, Divan Kitap Yayınları, Kütahya, 2010, s.17-87.

¹⁷ M. Nazif Şahinoğlu, "Ahlak-ı Muhsinî", **DİA**, C 2, Türkiye Diyanet Vakfı, İstanbul, 1989, s.17; Adnan Karaismailoğlu, "Hüseyin Vâiz-i Kâşifi", **DİA**, C 19, Türkiye Diyanet Vakfı, İstanbul, 1999, s.16-18.

¹⁸ Ayrıntılı bilgi için bkz. Mehmet Avcın, **Terceme-i Ahlak-ı Muhsinî (1b - 99a) (İnceleme - Metin)**, Basılmış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya, 2011.

1.2. *Terceme-i Ahlak-ı Muhsinî:* Kanunî Sultan Süleyman dönemi defterdarlarından Ebu'l-fazl Mehmed Efendi'nin (ö. 971/1574) kaleme aldığı tercümedir. Ebu'l-fazl Mehmed Efendi, bu eseri Türkçeye tercüme etmesinin sebebi olarak, insanların genelinin bu eserden istifade etmesini sağlamak olduğunu belirtmektedir.¹⁹

1.3. *Enîsü'l-Ârifîn:* Aşağıda bu konu hakkında detaylı bilgi verilecektir.

1.4. *Terceme-i Ahlak-ı Muhsinî:* Rıdvan b. Abdülmennân tarafından 1574'ten sonra Sultan II. Selim'in kızı İsmihan Sultan'ın isteği üzerine kaleme alınmıştır. Müellif bu eseri aslına daha uygun, sade ve anlaşılır bir dille tercüme etmek isteğiyle kaleme almıştır.²⁰

1.5. *Ahlak-ı Sultân Ahmedî:* Hocazâde Abdülazîz Efendi (ö. 1027/1618) tarafından Sultan I. Ahmed'in emri üzerine 1612 yılında Ahlak-ı Sultân Ahmedî ismiyle tercüme edilmiştir. Müellif eserinin giriş bölümünde sanatlı bir üslup kullanmış, metin içerisinde secilere yer vermiştir. Ayrıca yazar birebir tercüme yoluna gitmemiş, metne bazı ilavelerde bulunmuştur.²¹

1.6. *Terceme-i Ahlak-ı Muhsinî:* 17. yüzyılın mutasavvıflarından ve “Mesnevi şârihi” olarak bilinen Sarı Abdullah'ın oğlu Ömer Efendi tarafından Sultan II. Osman zamanında yazılmıştır. Ömer Efendi, eserini 1621 yılında tamamlamıştır.²²

¹⁹ Mehmet Ali Aynî, **Türk Ahlakçıları**, İstanbul, 1939, s. 205-218; Âdem Ceyhan, **On Altıncı Asır Osmanlı Âlimlerinden Azmî Pîr Mehmed Bey ve Dîvânı**, Manisa, 2006, s.18-19. Eserin nüshaları için bkz, Süleymaniye Ktp, Ayasofya, nr. 2828, Fatih, 3688; Topkapı Sarayı Müzesi Ktp, Hazine, 347; Mısır, **Türkçe Yazmalar**, I, 166.

²⁰ Ceyhan, **a.g.e.**, s. 20; Eserin nüshaları için bkz. Milli Kütüphane, 60 HK 40; Dokuz Eylül İlah. Fak. nr. 980.

²¹ Ayrıntılı bilgi için bkz. Hüseyin Altunpay, **Hocazâde Abdülaziz Efendi Ahlak-ı Muhsinî Tercümesi Fatih Ktp. 3467 (1A-60B)**, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Manisa, 2008; Osman Peker, **Hocazâde Abdülaziz Efendi ve Ahlak-ı Muhsinî Tercümesi (İnceleme-Metin vr. 61a-165b)**, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya, 2010; Muhammet Dilek, **Hocazâde Abdülaziz Efendi'nin Ahlak-ı Muhsinî Tercümesi (Süleymaniye Ktp. Fatih Bl. nr.3467, vr.166a-277b)**, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Manisa, 2014.

²² Âdem Ceyhan, **Hazret-i Ali'nin Yüz Sözü Gül-i Sad-berg**, Buhara Yayınları, İstanbul, 2011, s. 76. Eserin nüshaları için bkz. Kütahya Vahidpaşa İl Halk Ktp, 43 Va 717; İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Ktp, TY6298.

1.7. Ahlak-ı Ahmedî: Osmanzâde Tâib (ö.1136/1724)'in III. Ahmed'e sunduğu bir Ahlak-ı Muhsinî tercümesidir. Özet olarak yapılan bu tercüme 1840'ta Matbaa-i Amire'de basılmıştır.²³

1.8. İyilerin Ahlakı: Ahlak-ı Muhsinî son olarak Ragıp İmamoğlu tarafından 1965 yılında "İyilerin Ahlakı" adı altında eserin aslına uyularak fakat eksik bir şekilde tercüme edilmiştir.²⁴

Yukarıdaki bilgilerden de anlaşılacağı üzere 1495 yılında kaleme alınan Ahlak-ı Muhsinî'nin Anadolu sahasındaki tercüme süreci XVI. asırdan başlayıp XX. yüzyıla kadar devam etmiştir.

2. Enisü'l-Ârifîn Müellifi Azmî Pir Mehmed

Defterzâde olarak bilinen Pir Ahmed Çelebi (ö.1543)'nin oğludur. Asıl adı Pir Mehmed olan şâir, İstanbul'da doğmuştur. Azmî mahlasını kullanan Pir Mehmed, iyi bir eğitim görmüş ve devrin önemli âlimlerinden ders almıştır. Kınalızâde'den mülâzım olan şâir, ilk olarak Rusçuk'ta Rüstem Paşa Medresesine müderris oldu. Daha sonra bir çok medresede müderrislik vazifelerinde bulundu. Azmî, ilmî şahsiyetinin dışında şiirle de meşgul olmuştur. Arapça ve Farsçaya vâkıf olan yazar, II. Selim'in tahta geçtiği yılda dostlarının isteği üzerine Hüseyin Vâiz Kâşifi'nin Ahlak-ı Muhsinî isimli eserini 974/1566 yılında Türkçeye tercüme etmiştir. Şehzade Mehmed'in hocasının vefat etmesi üzerine onun muallimliğine tayin edildi. İki yıl kadar sürdürdüğü bu vazife sırasında veba hastalığından dolayı 990/1582 yılında vefat etti. Azmî'nin ölümü üzerine Belgratlı Sadık, "Azmî dâr-ı alâya azm itdi" (عزمی دار علایه عزم ایتدی) mısraını tarih düşürmüştür. Kaynaklarda müellifin manzum ve mensur eserlerinden övgü ile bahsedilmiştir. Şâirliğinden ziyade ilmiye sınıfına mensubiyetiyle anılan Azmî'nin en beğenilen eseri Ahlak-ı Muhsinî tercümesi olan Enisü'l-Ârifîn'dir. Ayrıca onun Divan²⁵, Terceme-i Manzûme-i Ehâdis-i

²³ Şahinoğlu, a.g.mad., s.17.

²⁴ Ayrıntılı bilgi için bkz. Ragıp İmamoğlu, **İyilerin Ahlakı**, Doğu Matbası, Ankara, 1965.

²⁵ Ayrıntılı bilgi için bkz. Ceyhan, **a.g.e.**, 2006.

Erbâ'in²⁶, Pend-nâme-i Azmî (Mev'iza-i Manzûme)²⁷ ve Mihr ü Müşteri isimli eserleri de vardır.²⁸ Konumuz gereği burada Azmî Pir Mehmed'in Enisü'l-Ârifin isimli eseri hakkında bilgi verilecektir.

3. *Enîsü'l-Ârifîn*

Azmî Pir Mehmed'in 974/1566 yılında kaleme aldığı bu ahlaki kitap, müellifin en tanınmış eseridir. Hüseyin Vâiz Kâşifi'nin Hüseyin Baykara'nın oğlu Ebu'l-Muhsin Mirza'ya atfen yazdığı ve şehzadenin de ismiyle anılan Ahlak-ı Muhsinî isimli eseri 16. asırda Azmî Pir Mehmed tarafından Enîsü'l-Ârifin adıyla tercüme edilmiştir. Azmî bu eseri dostlarının ısrarı üzerine kaleme almıştır. Şâir, telif etmek üzere incelediği ahlak kitapları arasında Hüseyin Vâiz Kâşifi'nin eseri olan Ahlak-ı Muhsini'yi seçmiş ve bu eserden istifade etmiştir. Amelî hikmeti ve pratik ahlak bilgilerini veren ayrıca bir siyasetname özelliğini taşıyan bu eserde felsefî ve anla-

²⁶ Ayrıntılı bilgi için bkz. Âdem Ceyhan, "Azmî'nin Kırk Hadis Tercümesi", **Prof. Dr. Abdülkadir Karahan'ın Anısına Uluslararası Divan Edebiyatı Sempozyumu**, 27-28 Mayıs, Beykoz Belediyesi Kültür Yay., İstanbul, 2008, s. 131-154; Ahmet Sevgi, "Azmî'nin Hadîs-i Erba'ın Tercümesi", **Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türkiyat Araştırmaları Dergisi**, 9, 2001, s. 107-132.

²⁷ Ayrıntılı bilgi için bkz. Sibel Kocaer, **Pendnâme-i Azmî'nin Osmanlı Nasihatnâme Geleneğindeki Yeri**, Bilkent Üniversitesi, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2009.

²⁸ Azmî'nin hayatı için bkz. Ahdi, **Gülşenü's-suarâ**, haz. Süleyman Solmaz, AKM Yayınları, Ankara, 2005, s. 158-159; Aşık Çelebi, **Meşâirü's-suarâ**, C II, haz. Filiz Kılıç, İstanbul Araştırma Enstitüsü, İstanbul, 2010, s. 170-1074; Kınalızâde Hasan Çelebi, **Tezkiretü's-suara**, C II, haz. İbrahim Kutluk, Türk Tarih Kurumu Yayını, Ankara, 1989, s. 624-627; Beyânî Mustafa b. Cârullâh, **Tezkiretü's-suarâ**, haz. İbrahim Kutluk, Türk Tarih Kurumu Yayını, Ankara, 1997, s.171-172; Riyâzî, **Riyâzu's-suarâ**, haz. Namık Açıkgöz, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1982, s. 163-164; Nev'izâde Atâyî, **Hadâ'iku'l-Hakâ'ik Fî Tekmileti's-Şakâ'ik**, haz. Suat Donuk, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi, Manisa, 2015, s. 776-779; Hâfız Hüseyin Ayyansarâyî, **Vefeyât-ı Ayyansarâyî**, haz. Ramazan Ekinci, Buhara Yayınları, İstanbul, 2013, s. 170-171; Mehmet Nâil Tuman, **Tuhfe-i Nâ'ilî**, C II, haz. Cemâl Kurnaz- Mustafa Tatçı, Bizim Büro Yayınları, Ankara, 2001, s. 665-666; Bursalı Mehmet Tahir, **Osmanlı Müellifleri**, C II, haz. Mustafa Tatçı-Cemal Kurnaz, (İstanbul, 1333'ten tıpkıbasım, kısaltması: OSM), Bizim Büro Yayınları, Ankara, 2000, s.309-310; Saadetin Nüzhet Ergun, **Türk Şairleri**, C 2, 1945, s. 644-649; Âdem Ceyhan, "Âlim ve Şâir Bir Osmanlı Müderrisi: Pir Mehmed Azmî Bey ve Eserleri", **Türk Kültütü İncelemeleri Dergisi** 1, İstanbul, 1999, s. 244-247.

şılması zor olan meseleler bulunmamaktadır. Enîsü'l-Ârifin çeşitli dillere çevirilerek rağbet gören Ahlak-ı Muhsinî isimli eserin birebir tercümesi değildir. Müellif bazı ilave ve çıkarmalar yaparak eseri âdetâ telif bir kitap haline getirmiştir. Azmî, esere kendi şiirlerinin yanında başka şâirlerin şiirlerinden, hikmetli sözlerden, Arap atasözlerinden ve Acem kültürünün zenginliklerinden, çeşitli kıssalardan da ilaveler yapmıştır. Müellif bu durumu eserinde şu şekilde izah etmektedir: “(6a) ... ve hâşşa Hüseyin Kâşifi-i şâhib-keşfün rağiya'llāhu ‘anhu ve ahsena'llāhi ileyh Ahlāk-ı Muhsinî'sini ki envā'-ı fevā'id-i hikmeti şāmil ve meyāmin-i naşihatı müştemil ve mesā'il-i gāvāmız-ı hikmetden sāde ve tekellūf-i münşiyān ve taşalluf-ı müteressilāndan āzādedür...

Mevlānā-yı mezbūruñ enfās-ı müteberrikesinden teberrük ve teyem-mün kaşd idüp ekşer evkātada kitābını me'ḥaz ittiḥāz eyledüm. Ve لادلليل 6) ²⁹ ثم المسبيل b) ṭarīḳ-ı taḥrīrde anuñ peyrevi olup be-ḥükmi biyot ³⁰ وادخلوا البيوت من ابوابها tebvîb ve ebvābını tertîb bâbında anuñ işrine zāhib oldum ve sâ'ir şu'arā-yı zarāfet-şi'arūñ 'aşīḳāne ve dil-süz eş'ār u ebyātından ve felāsife-i sālifenūñ kelimāt-ı hikmet-nikātından ve muḥāzarāt u mevā'iz u hikem ve ḍurūb-ı emşāl-i 'Arab ve müte'arif-i 'Acemden ḥazīne-i dil-i ḥazīnde maḥzūn olan cevāhir-i zevāhiri ve sefine-i sīnede meknūn olan ferā'id-i fevā'idi ol ḍürce derc eyledüm ve kelimāt-ı vaḥşiyyeden teḥāşî ve tenāfir-i ḥurūfdan teneffür idüp kütüb-i luğate muḥtāc olur elfāz-ı 'Arabiyye-i ğarībeden iğtirāb ve ictināb eyledüm ve cā-be-cā ki zarūret-i ḍurūb-ı emşāl için irtikāb eyledüm, anuñ gibileri daḫi terceme ile kenārına işāret kıldum ve bu bende-i kemīne daḫi ḥasb-i ḥālüm vāḳi' olan eş'ār-ı sūznāk-ı derd-i iş'arumdan ve zāde-i ṭab'-ı kāşır u ḥāṭır-ı fātir ve netā'ic-i ebkār-ı efkārumdan sevād-ı dīde-i ğam-dīdemi midād idüp beyāz-ı cerīde-i çün-ḥirīdemi şāḫife-i seyvi'āt ve nāme-i a' māl-veş rü-siyāh ve müşevveş eyledüm.”³¹

Şâir tüm bunları yaparken sanatlı bir üslubu tercih etmiş ve secilere sıkça yer vererek edebî bir dil kullanmıştır. Arapça ve Farsça ibare ve şiir sayısı fazla olan bu eserde manzum bölümler bir yekûn teşkil etmektedir. Eserin dibacesinde hamdele ve salve bölümünden sonra dönemin padişahı II. Selim ve Vezir-i Azâm Mehmed Paşa'ya medhiyeler yapılmıştır.

²⁹ “Önce rehber sonra yol.”

³⁰ “Evlere kapılardan giriniz.” (Kur'ân-ı Kerîm, Bakara 2/189).

³¹ Bu çalışmada *Enîsü'l-Ârifin*'den yapılan alıntılarda eserin yurtiçi kütüphanelerindeki tespit edebildiğimize göre istinsah tarihi en eski ve tam bir nüshası olan Süleymaniye Kütüphanesi, Pertevniyal 474, numarada kayıtlı yazmadan yararlanılmıştır.

Sebeb-i telif bölümünden sonra müellif asıl konunun işlendiği bölüme geçer. Burada kırk bâb vardır. Her bölümde dinî-ahlaki bir kavram üzerinde durulur. Bu bablar şunlardır:

1. İbâdet, 2. İhlâs, 3. Duâ, 4. Şükür, 5. Sabır, 6. Rıza, 7. Tevekkül, 8. Hayâ, 9. İffet, 10. Edeb, 11. Himmət (Gayret), 12. Azm (Sağlam ve kat'î karar), 13. Cidd ü Cehd (Çalışma ve Çabalama), 14. Sebât (Yerinde durmak, kararlı olmak), 15. Adâlet, 16. Afv, 17. Hilm (Yumuşak huyluluk), 18. Hulk u Rıfk (İyi huyluluk), 19. Şefkât, 20. Hayrât (Yapılan iyilikler), 21. Sehâvet (Cömertlik), 22. Tevâzu' (Alçakgönüllük), 23. Emânet (Güvenilirlik), 24. Vefâ (Sözünde durma), 25. Sadâkat (Doğruluk), 26. İncâh-ı Hâcât (İhtiyaçları karşılama), 27. Te'ennî (Dikkatli davranma), 28. Müşâveret (Danışma), 29. Hazm (Basiretle hareket etmek), 30. Şecâ'at (Yiğitlik), 31. Gayret, 32. Siyâset, 33. Teyakkuz (Uyanıklık), 34. Firâset (Çabuk kavrayış), 35. Kitmân-ı Sır (Sırları Saklama), 36. İgtinâm-ı Fırsat (Fırsatı kaçırmama, fırsattan faydalanma), 37. Ri'âyet-i Hukûk (Hakları gözetme), 38. Sohbet-i Ahyâr (İyilerle görüşmek, arkadaşlık etmek), 39. Def'-i Eşrâr (Kötülükleri ortadan kaldırmak), 40. Terbiyet-i Hadem ü Haşem (Hizmet edenleri yetiştirme, eğitme).

Azmî bu kırk bölümden sonra "Fî-Tergîbi'n-Nikâh, Fî-Terbiyeti'l-Evlâd, Der-Terbiyet-i Hıdmetkârân, Âdâb-ı Siyâb, Âdâb-ı Ekl ü Şürb, Fî-Süneni'l-Kelâm ve Âdâbihi" başlıklarını taşıyan konuları ele almış ve bunların âdâblarından bahsetmiştir.

Yazar, aşağıda bir kısmına ayrıntılı bir şekilde değinilen bu bâbları ve bazı âdâb konularını izah ettikten sonra eserin son bölümünde "Mev'iza-i Manzûme" isimli, müstakil yazmalar halinde de bulunan kırk dokuz beyitlik bir ahlaki mesneviye yer vermiştir. Bu manzume ahlaki bazı değerlerin özü mahiyetindedir. "Hâtîme" bölümünde kendi ismini zikreden yazar, eserin hem adını hem de yazım yılını gösteren aşağıdaki tarih manzumesini kaleme almıştır.

Tîg-i itmâm ile kızmış üstüne târîhini

Hamdü li'llâh irdi pâyâna Enîsü'l-Ârifin (974/1566)

1848 yılında Dr. Rudolph Peiper Enîsü'l-Ârifin'in Sehâvet (Cömertlik) bölümünü "Kapitel von der Freigebigkeit von Pir Mohammed Bin

Pir Ahmed Bin Chalil aus Brussa” isimli eserinde tercüme etmiştir.³² Enîsü’l-Ârifin’in yurt içinde ve yurt dışında toplam elliden fazla nüshası bulunmaktadır.³³ Eserin hem yabancı dile çevrilmesi hem de diğer Ahlak-ı Muhsinî tercümelerinden daha çok nüshasının bulunması Enîsü’l-Ârifin’in rağbet gördüğünün ve çok okunduğunun delillerindedir.

4. AHLAKİ EĞİTİM REHBERİ OLARAK *ENÎSÜ’L-ÂRİFİN*

Bireyler toplumsal kurallar, inançlar, gelenek ve görenekler yoluyla iyiyi-kötüyü, doğruyu-yanlış ayırmayı ve kendi ahlak ilkeleri doğrultusunda bir ölçü edinmeyi öğrenirler. Edinilen bu ölçü “değer” adı verilen kanâatler ve inançlar bütünüdür. Değerler bireylerin amaç ve yönle-

³² Bkz. Dr. Rudolph Peiper, **Kapitel vo der Freigebigkeit von Pir Mohammed Bin Pir Ahmed Bin Chalil aus Brussa**, Breslau, 1848.

³³ Yurtiçinde ve yurtdışında tespit edilen *Enîsü’l-Ârifin* nüshaları şunlardır: Süleymaniye Ktp. Esad Efendi nr. 01328, Hacı Mahmud 01720, Hamidiye 00629, Hekimoğlu 00550-001, Lala İsmail 00243, Laleli 01672, 01601, Şehid Ali Paşa 01531, 01535, 01530, Pertevniyal 474, Hüsrev Paşa 00289; Nuruosmaniye Ktp. nr. 02246, 02281, 02302, 02303; İstanbul Üni. Nadir Eserler Ktp. nr. TY01767, TY01874, TY00283, TY06339, TY0661, TY02745, TY02757, TY9786, TY10928, Topkapı Sarayı Müzesi Yazma Eserler nr. TMSK A. 1624, Revan 444 Mükerrer, Milli Ktp. nr. 06 HK 2262, 06 Mil Yz A 603, 06 Mil Yz A 3895; Ankara Üni. Dil ve Tarih Coğrafya Fak. Yazma Eserler Ktp. Muzaffer Ozak Kitapları nr: 246; Kütahya Vahitpaşa İl Halk Ktp. 43 Va 1611, Diyarbakır İl Halk Ktp. 21 Hk 893; Yapı Kredi Sermet Çifter Ktp. nr. Y-0438; İzmir Milli Kütüphane nr.1514, 1739; Kastamonu İl Halk Ktp. 37 Hk 1860/1. Mısır Milli Kütüphanesi, **Türkçe Yazmalar Kat.** Tasavvuf-ı Türkî 24, Ahlakî Türkî Talat 5, s. 56; Mısır Hidiv Ktp. Yazmaları Kat. İlmü’t-tasavvuf-ı Türki, 8562, 8567, s. 30; Staatsbibliothek Berlin, Hs.or.oct.880; Staatsbibliotheki Marburg, Ms. Or. Oct. 3402; Flügel, **Die Arabischen, Persischen und Türkischen Handschriften der Kaiserlich-Königlichen Bibliothek zu Wien**, Wien, 1867, III, s. 308; Edgar Blochet, **Catalogue des Manuscrits Turcs de la Bibliothéque Nationale**, II, 1923-1933 Paris, s. 236; Albrecht Krafft, **Die Arabischen, Persischen und Turkischen Handschriften der K. K Orientalischen Akademie zu Wien**, Wien 1842, nr. CDLXXXVIII, s. 187; Dr. Wilhem Pertsch, **Die Orientalischen Handschriften der Herzoglichen Bibliothek zu Gotha, Zweiter Theil: Die Türkischen Handschriften**, Wien, 1864, s. 93; Joseph Aumer, **Verzeichnis der Orientalischen Handschriften in der K. Hof und Staatsbibliothek in München**, Müchen, 1875, s. 17; Ettore Rossi, **Elenco Dei Manoscritti Turchi Della Biblioteca Vaticana**, Vatikan, 1953, s. 283; Manfred Götz, **Verzeichnis der Orientalischen Handschriften in Deutschland, Band XIII, 2, Türkische Handschriften**, Wiesbaden, 1968, 182; İngiltere Milli Kütüphanesi, Or. 7277, Or. 6316; Oxford-İngiltere Bodleian Kütüphanesi, MS. Turk: e. 12.

rini tayin eder.³⁴ Özellikle ahlaki kavramlar herkes tarafından kabule ve redde mazhar olmuş değerlerdir. Bir çağın veya topluluğun ahlak yapısını öğrenmek ve ondan istifade etmek için hâkim olan değerlere bakmak gerekmektedir.

Klasik Türk edebiyatı metinleri Osmanlı coğrafyasında yaygın olan kültürel değerleri barındırması açısından önem kazanmaktadır. Klasik edebiyatımızın ana kaynaklarından olan Kur'ân-ı Kerîm, hadisler, peygamber kıssaları, tasavvuf, âdet ve ahlak gibi esaslar Osmanlı kültürünün teşekkülünde yer alan temel değerlerdir. Yazarlar eserlerini kaleme alırken bu kaynaklardan beslenmişlerdir.³⁵

Hüseyin Vâiz Kâşîfî'nin *Ahlak-ı Muhsinî* isimli eserinde yer alan kırk değeri, Azmî eserinde esas almış ve bunlara çeşitli ilaveler yaparak bir ahlak kitabı oluşturmuştur. Bu eserde yukarıda isimleri anılan kırk kavram dinî değerler açısından ele alınmıştır.³⁶ Ahlak eğitimi açısından rehber niteliğinde olan bu eserde toplumsal hayatın ve inançların getirdiği değer ve bu değerlere uyulması noktasında telkinler bulunmaktadır. Öncelikle kavramların kelime anlamları verilmiştir. Daha sonra konuyla ilgili âyet ve hadisler, kıssa ve hikâyeler, meseleyi daha iyi kavramak ve konunun akılda daha iyi yer edinmesini sağlamak için manzumelere yer verilmiştir. Ele alınan kavramların bu şekilde okuyanlar üzerinde daha çok tesir etmesi amaçlanmıştır.

Bu eser günümüz insanların da istifade edebileceği bir özellik taşımasının yanında Osmanlı'da ahlaki değerlere nasıl bakıldığı ve hangi yönden ele alındığını anlamamıza yardımcı olacak bir niteliğe sahiptir. Bu çalışmanın kapsamı gereği kırk ana değerden on kavram üzerinde durulmuştur. Bu kavramlar seçilirken konunun kapsamlı ve daha temel

³⁴ Kubilay Yazıcı, "Değerler Eğitimi Genel Bir Bakış", **Türklük Bilimi Araştırmaları**, S 19, 2006, s. 551.

³⁵ Yavuz Bayram, **13. Yüzyıldan 20. Yüzyıla Divan Şiiriyle Değerler Eğitimi**, Samsun, 2014, s.11.

³⁶ İslâm dininin asıl amacı bireyi insân-ı kâmil derecesine ulaştırmak ve insanların dünyada huzur içerisinde güvenli bir hayat yaşamasını sağlamaktır. Dinî emirler ve tercihler sayesinde kişi evreni ve bununla birlikte varlıklar arasında kendi yerini anlamlandırmakta, temel değerler ve ideallerini bu anlam çerçevesinde yaşamaya çalışmaktadır. Bundan dolayı dinî kavramlar değerler eğitimi çerçevesinde ele alınabilir. (Bkz. Mustafa Önder - Hüseyin Bulut, "Temel Dinî Değerler ve Değerler Eğitimi", **Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C 6, S 1, 2013, s. 30-31).

değerler olmasına dikkat edilmiştir. İncelenen bu ahlak kavramları da hacimli olduğu için her bölümden de belirli yerler seçilmiştir. İncelediğimiz değerlerin dışında diğer kavramlar da bu şekilde ele alınabilir ve eserin tamamından faydalanılabilir. Eserin kırk babından seçilen on bölüm şunlardır:

4.1. İBÂDET

Eserin ilk bâbı temel ve kapsayıcı bir konu olan “ibâdet” kavramıdır. “Allah’ın emirleri yerine getirmek, kulluk” anlamlarına gelen bu kelimeyi Azmî, dinin emrettiği şeyi yapmakla yükümlü olan kulun kötülüğe sürükleyen nefsin isteklerine muhalif emri işlemesi, olarak izah etmektedir. Ve konuyla ilgili âyetlere yer vermiş daha sonra bir manzume ve bir hadisle meseleyi izah etmiştir.

(8b) “İbâdet, tekâlif-i şer‘iyye ile mükellef olan ‘ibâd hevâ-yı nefsi- emmâreye muhâlif emri işlemekten ‘ibâretdür. تعظيما لمرّب العباد³⁷ Ve ‘ibâdet bir sirâc-ı vehhâcdur ki leyl-i dâcda dil-i târik ü târi meş‘ale-i زيتها³⁸ ييكاد زيتها ولو لم تمسسه نار واعبد ربك حتى ياتيك الميقين³⁹ dan şu‘ledâr u pür-envâr eyler. Hâzret-i ‘izzet (‘azze men kâ’il) Furkân-ı Mecîd ve Kur’ân-ı Mübînde buyurur.

Şi‘r
Hâli olma ‘ibâdet-i Hâkdan
Dehr-i fânîde tâ ölünce şağın

Emr-i Hâkdur ‘ibâdet it dâ’im
‘Âlem içre saña gelince yağın

(9a) Bir gün meclis-i sa‘âdet-celîs-i gevher-i şeb-çerâğ-ı risâletde eyitdiler: “Fülân kimse gice ile muşallî ve toğrı ammâ gündüzün fâsîk u uğrıdır.” didiler. Buyurdılar ki: “Mercûdur ki şalâta muvâzabet ve kırâ’ata mukârenetle sū‘-i fağşâdan teğâşî eyleye kim المصلوة تنهى عن الفحشاء...⁴⁰”

Müellif ibâdet etmenin kişiyi manevî anlamda yükselteceğini ve günahları işlemenin kişiyi alçaltacağını söyleyerek konuyla ilgili bazı zâhid

³⁷ “Rabbin için ibâdet edenleri büyük gör.”

³⁸ “...Bu ağacın yağı, ateş dokunmasa bile neredeyse aydınlatacak (kadar berrak)tır.” (Kur’ân-ı Kerîm, Nur, 24/35).

³⁹ “Sana ölüm gelinceye kadar Rabbine ibâdet et.” (Kur’ân-ı Kerîm, Hicr. 15/99).

⁴⁰ “Çünkü namaz insanı hayasızlıktan alıkor.” (Kur’ân-ı Kerîm, Ankebut, 29/45).

ve âbidlerin ifadesine yer vermiştir. Ayrıca ibâdetlerde sünnetin ehemmiyetine bir hadis ve manzume ile vurgu yapmıştır.

“Ve t̄a' at, şāhibini celīl ü refī' ve kebā'ir, mürtekbini zelīl ü vazī' eyler. Ve ba'zı zühhād ü 'ubbād dimişler: “İbâdet, 'ubudiyet-i hâzret-i Hâk ve ma'būd-ı muṭlaḳdur. Ma'a edā-i ferā'iz ü vācibāt (9b) ve terk-i kabāyih ü muḥarremāt ve inḳıyād-ı evāmīr ü nevāhī ve ittiba'-ı sünnet-i Hâzret-i risālet-penāhī...”

'Aleyhi efḍalü'ş-şalātü ve's-selām buyurur: “Bir kimse benüm sünnet-i seniyyemi 'adem-i ittibā' la zāyi' kılsa ḥimāyetgāh-ı şefā'atümde dāhīl olmaz ve bir maḥalde dahi Hâzret-i server-i kā'ināt ve meḥar-i mevcūdāt buyurur: “Benüm sünenümü ḥāfız olup senenüme zāhib olana Hâzret-i Zü'l-celāli ve'l-ikrām ḥiṣāl-i erba'a ile ikrām ider.

Didi ḥatm-i rüsül tilāvet için
Dünyede efḍal-i ibâdetdür

Dü cihānda tilāvet-i Ḳur'ān
Bā'is-i devlet ü sa'âdetdür

Ve 'ibâdet gerek mālī gerek bedenī dünyāda vāsıta-i selāmet ve 'uḳbāda rābıta-i necāt ü kerāmetdür.”

Eserde meselenin zihinlerde kalıcı olması ve daha da iyi anlaşılması için Hz. Ali'nin halifelîği zamanında vâki olan ve ibâdetin ehemmiyetini izah eden bir hadise nakledilir. Bu hikâyenin sonunda veciz bir beyitle meseleye son verilir.

(11b) “Hikâyet: 'Alī bin Ebī Ṭālib esedu'llāhi'l-gālib raḍiyallāhu 'anh ve kerrema'llāhu vechehu zamān-ı ḥilāfet ve āvān-ı emâretlerinde çün sulṭān-ı çār-bāliş-i gerdün serā-perde-i buḳalemüniden çıkup dīvān-ı felek-eyvān-ı ⁴¹والمسماء بنيناها da serā-perde-i zümür-rüd-fāmına cülüs kıldı.

Beyt
Gün toḡdı şanma penbe-i şubḥ ile rüzgār
Urdu sipihr saḳfına bir yādigār gül

Tā felāḳ-ı şabāḥdan ḡasaḳ-ı revāḥa dek emri ḥilāfet ve mühimmāt-ı memleket ve meşālīh-i ra'ıyyete iştiḡāl gösterürdi ve çün mevākib-i kevākib ve cünd-i şevābit-i şevāḳib ordu-yı hümāyün-ı felekde cem'ıyyet

⁴¹ “Göğü biz kurduk.” (Kur'ân-ı Kerîm, Zâriyât, 51/47).

kıllırlardı. Çehre-i ḥandān-ı şubḥ maṭla‘-ı ufuḫdan fūrūzān olunca şem‘-vār ḳadem-i ‘ibādetde ḳā’im olup tilāvet ve teheccüdle mücāhede ḳılırdı. Ba‘zı aşḫāb-ı güzīn rıdḳvānu’llāhi te‘ālā ‘aleyhi ve ‘aleyhim ecma‘in eyitdiler: “Yā emīre’l-mü’minīn! Niçün vücūd-ı şerīfīñüze bī-sebeba ta‘ab virürsüz, ne nehārda āsāyiş ve ne şebde ārāmiş buyurursuz?” Cevāb virdi ki: “Eger gündüzün āsāyiş idersem aḫvāl-i ra‘iyyet muḫtell olur eger gice istirāḫat idersem umūr-ı ‘āḳıbetüm (12a) mücmel ḳalır. Pes evḳātımı tevzī‘ idüp ‘alā ḳadri’l-imkān cānibeyni ri‘āyet eyledüm. Gündüzün mühimmāt-i ḫalāyık ve gice ‘ibādet-i Ḥālīḳa meşḡul oldum.

Nazm

Gündüzün ḫalk-ı ‘āleme şāh ol
Giceler var gedā-yı dergāh ol”

4.2. ŞÜKÜR

Eserin dördüncü babında “şükür” konusuna yer verilmiştir. Azmî, verilen nimetlere karşı Allah’ı güzel bir şekilde anmak, olarak izah ettiği bu kavramı büyük zatların bu konudaki ifadelerine yer vererek açıklamıştır.

(18a) “Şükür, luḡatde muḳābele-i ni‘metde vaşf-ı bi’l-cemīldür, ‘alā ciheti’t-ta‘zīm ve’t-tebcīl. ...Ve ba‘zı meşāyiḫ-i kibār şekera’llāhu sa‘yehüm buyurmuşdur: “Şükür, mün‘imün ‘aleyhūñ ni‘metini taşavvur ve izḫārdur. Ve li-hāzā dimişlerdür ki: “Şükür maḳlūb-ı keşirdür ki keş ma‘nāsına ve muzādd-ı küfürdür ki setr ma‘nāsınadır”. Ve ba‘zı ulū’l-ebşār dimişlerdür ki: “Şükür ‘aynun şekrādan me’ḫūzdur ki mümtelī ma‘nāsınadır. Ya‘nī şākirūñ vi‘ā’-i ḳalbi ve em‘ā’-i dili zıkr-i mün‘imün ‘aleyhden mümtelī gerekdür şükri ḫamdden eblaḡ ve memdūḫdur dinilür, bu ma‘nāya nazār itmişlerdür.”

Müellif bu izahtan sonra şükürün “insanın kendisinden üst derecede bulunanlara şükürü, kendisiyle eşit olanlara şükürü ve kendisinden daha aşağıda bulunanlara şükürü” olarak üç kısma ayrıldığını söylemiştir.

“Ve şükür üç kışımdur: “İnsānuñ mā-fevḳına şükri ve nazīrine şükri ve mā-dūnuna şükridür. Mā-fevḳına şükri ḫıdmet ve şenā ve du‘āyıludur ve nazīrine şükri mükāfāt ü cezā iledür ve mā-dūnuna şükri iḫsān (18b) u ‘aṭā iledür. Ve bi’l-cümle şükri-i mün‘im ‘aḳl ile ve naḳl ile vācibdürü, evvel vācib olan şükri-i vācibdür.”

Yazar, āyet ve hadislerle meseleyi daha da derinleştirmiş ve konuyla ilgili manzumelere yer vermiştir.

“Ve ‘abduñ Allāha şükri ni‘ metini zıkr ile işnādur ve Hālîkuñ ‘abde şükri be-mübteğā-yı وكن الله شاكرا عليما⁴² tã‘ atini qabülle işnādur.”

“Ve Hâzret-i risâlet-penâh ‘aleyhi’ş-şalātu ve’s-selâm buyurur: “Saña in‘âm eyleyene şükr ve şükr eyleyene in‘âm eyle.

Qıt‘a

Ol ki hālîqğa şükr itar evvel
Şâkir olmağ gerek hâlâyıkdın
Kim ki maḥlûḫ şükrini dimegay
Dimegay şükri dağı Hālîkdın”

Azmî, bütün bu izahlardan sonra meseleyi özetleyecek bir hikâyeyi aktararak bu bölüme son veririr. Hikâyede Sultan Sencer’in bir dervişle arasında geçen nasihat dolu kıssası anlatılır.

“**Hikâyet:** Mülûk-ı mâziyeden Sulṭân Sencer-i mâzî enâru’llāhu bürhānehu ki naqş-ı⁴³ التعظيم لامرالله⁴³’ı şafḥa-i hâṭır-ı ‘âtırına mersûm kılmış (21b) ve rāyet-i⁴⁴ الشفقة على خلق الله⁴⁴’ı meydân-ı merḥamette qaldurmuşdı...

Bir şâh-râhdan güzer iderdi. Nâgâh bir dervîş-i ‘abâ-püş ve pür-âgâh u hûşa tuş oldı. Dervîş sulṭâna tevâzu‘la dervîşâne selâm virüp du‘âlar eyledi. ...Sulṭân redd-i selâmda tereddüd itdi ve meger virdine meşğûlmış tınımayu virdi. Dervîş bu vaz‘dan dil-rîş olup hemân dehânın güşâde kılpup sūḥana âgâz ve zebân-ı ta‘nı dırâz kılpup eyitdi: “Ey şehriyâr-ı kâmkâr ü ‘âlî-tebâr!”

Beyt

Salṭanat tâcın giyürse baḥt mağrûr olma kim
Niçe sulṭân börkin almışdur begüm bād-ı ḥazân⁴⁵

Etme dervîş-i ‘abâ-püşa ḥaḳâretle nazâr
O da hâlince fenâ mülketinüñ şâhı geçer

⁴² “Allah şükre karşılık veren ve her şeyi bilendir.” (Kur’ân-ı Kerîm, Nisâ, 4/147).

⁴³ “Allâh’ın emirlerine saygı gösteriniz.” (Bkz. Mehmet Yılmaz, **Kültürümüzde Ayet ve Hadisler**, Kesit Yayınları, İstanbul, 2013, s. 634)

⁴⁴ “Allâh’ın yarattıklarına şefkat ediniz.” (Bkz. Yılmaz, **a.g.e.**, s. 634)

⁴⁵ Bu beyit şair Bâkî’ye aittir. Bkz. Sabahattin Küçük, **Bâkî Dîvânı Tenkitli Basım**, TDK Yayınları, Ankara, 1994, s. 56.

Dime her bir gedā-yı bî-nevāya hāk-i rehdür bu
Fenā mülkinde çok tozlar koparmış pādîşehdür bu

- (22a) Her gerd ki süm-i semend-i felek gerdüñden peydā olur, sencileyin
bir şehsüvār-ı felek-hem-ser ve nāz-perverüñ zîr-i hākde nihān olan
vücūd-ı şerîfinden nişānedür.

Devlet şarābınuñ k'ola keyfiyyeti ğurür

Anuñ ğumārı merg degil mi niye sürür

Bu gerdiş-i bî-dāddan kimse dād u intikām almamış ve bu ğarāb-
ābād vü belā-bünyādda kimse bākî ğalmamışdur.

Beyt

- (22b) Binā' -i ğāne-i dünyāyı bî-bünyād imiş bildüm

Fenā taşıyla yapılmış ğarāb-ābād imiş bildüm⁴⁶

Encām-ı kār bu tengnā-yı ğayretten eşk-i nedāmet ve ğār-ı ğasretle
sıfrü'l-yed ve nā-murād rığletdür.

Beyt

Ēaldı numüne dehre cihān-ı ğarābdan

Berg-i ğazān ğazā'in-i Efrāsiyābdan

Sultān 'inān-ı 'azîmeti çeküp ve ğabl-i metîn-i i' tizāra temessük idüp
eyitdi: "Ey dervîş, ma' zür kıl ki şükr-i Kirdigār ve ğamd-i Perverdigāra
meşğül idüm, ğāfil bulundum." Dervîş eyitdi: "Kime şükr idersin ve ne
keyfiyyetle şükr idersin?" Sultān eyitdi: "Ol mün'ām-ı muğlağa ki cemî' -i
'ālem anuñ sofrā-i in'āmından behre-mend ve zi'l-menn ve'l-iĥsānuhu ki
murğ u māhî ve vuĥuş u tıyūr anuñ ğ'ān-ı iĥsānından nevāle-benddür." ...

Ve keyfiyyet-i şükr el-ğamdü li'llāhı zikirdür. El-ğamdü li'llāhi 'alā
tevārid-i ālā'ihî ve tevātür-i na' mā'ihî.

Dervîş eyitdi: "Ey sultān-ı derd-mendān ve ey çāre-i bîçāregān, sen
dahî resm-i sipās-dārî vü şîve-i şükr-ğüzārîden ğāfilsin... (23a) Şükr
hemîn ol degüldür ki 'andelîb-i nağme-serāy-ı zebān-ı bān-ı beyān el-
ğamdü li'llāhda müterennim ü nālān ola; belki ğuzūr-ı Ēağda mevķi' -i

⁴⁶ Bu beyit şair Selikî'ye aittir. Bkz. Ömer Zülfe, **On Altıncı Yüzyıl Şairi Selikî ve Şiirleri**, Kültür Bakanlığı e-kitap, s. 256.

ķabülde vâķi' olmaĝa ve derece-i المریده المستحق⁴⁷ teraķķī bulmaĝa fazl-ı İllâhiden feyezân bulan her ni' metüñ kendüye mülâ'im bir űükrü vardur, anı edâ etmek lâzımdur. űükr-i salţanat 'âmme-i ehl-i 'âleme ve kâffe-i benî Âdeme iĥsân ve izĥâr-ı 'adâletdür ve űükr-i füşhat-i memleket ve vüs'at-i 'arşa-i vilâyet terk-i tama'-ı emlak ve 'adem-i źayâ' źayâ'-ı ra'ıyyetdür ve űükr-i fermân-fermâyı ve ĥükümet-i fermân-berlerüñ ĥaķķ-ı ĥizmetini ri'âyetdür ve űükr-i câh u celâl ve devlet ü iķbâl üftâde-gân ĥâk-i mezellet ü idbâra ĥâkden ref' itmekle teveccüh ve iķbâldür ve űükr-i ma'mürî-i ĥızâne taşadduķ-ı şadaķât-ı bî-kerânedür...

Ve űükr-i ķuvvet ü ķudret źu'afâ vü mesâķîne űefķat ü taķviyetdür. ..Ve űükr-i űıĥĥat bîmârân-ı sitem-dîde vü elem-keşideye 'ilâc ü merĥametdür.

(23b) Ve ĥulâşa-i sipâs-dârî vü űükr-güzârî ĥıűm u rızâda rızâ-yı Bârîyi celle zikruhu ferâmüş ķılmamaķdur ve âsâyiş-i ĥalkı kendü âsâyişi üzerine taķdîm ķılmaķdur.”... Bu mev'ize ki pâyân buldı, dervîş hemân ĝâ'ib ü bi-nâm u nişân oldı. Kelimât-ı ĥikmet-ĝâyât-ı 'abâ-püş sulţânüñ ĝüş-ı hüşına mengüş olup ķaldı ve źamir-i münirinde taĥrîr idüp minba'd düstürü'l-'amel rüzĝarı ķıldı.”

4.3. SABIR

Azmî, *Enîsü'l-Ârifin*'de *Ahlak-ı Muhsinî*'deki sıralamaya uyarak beşinci bölümde “sabır” konusunu ele almıştır. Azmî sabır kelimesini, kötü şeylere, âfet ve belalara tahammül etmek ve nefsin hoşuna giden şeylerden kişinin kendisini engelleyip yapmaması, olarak izah etmektedir. Şâir daha sonra sabretmenin öneminden bahsetmiştir.

“Şabr, meķarih ü âfât ü beliyât ü meşâķķa taĥammül ve müştehiyât-ı nefsanıyyeden nefsinı zecr idüp 'adem-i tenâvüldür...”

Her kim muşâbereti pişe vü müşâdereti endîşe ķıldı ve ĥabl-i metîn-i iştîbâra teşebbüş idüp dümen-i rızâyı ķabza-i ķazâyı virdi. Tenessüm-i ķabül-i 24) مع اللہ مع الصابرين^{48a)} ile dünyâda zevraķ-ı vücudı sâĥil-i necâta ķıķup ĝirdâb-ı ĥayretten ĥalâş oldı.

Her kimse ki Ĥazret-i Eyyüb-vâr 'aleyhi'ş-şalâtu ve's-selâm ibtilâ-yı ĥaķķı belâ bilmeyüp ve mess-i đarra taĥammül ķılıp kırm-i miĥnet bölük

⁴⁷ “Şükreden nimetin artmasına müstahak olur.”

⁴⁸ Allah muhakkak sabredenlerle beraberdir. (Kur'ân-ı Kerîm, Bakara 2/153).

bölük cism-i za'îfî delük delük ve tîr-i belâdan beden-i naḥîfî mânend-i bilük olunca şabr kıldı. 'Ākıbet 'ināyet-i bî-gāyet-i Erhamu'r-rāḥimîn ile ni'am-ı na'ime (26b) vâşıl oldu ve herkes ki dest-i tevekkülle miftāḥ-ı şabra teşebbüs itdi, emr-i Fettāḥla künc-i ḥarecede genc-i ferece irüp murādı ḥāşıl oldu. Erbāb-ı elbāb bu bābda ⁴⁹الصبر مفتاح الفرج dimişlerdür."

Azmî, meseleyi bir hikâye ile sona erdirir. Bu ders dolu hikâyede pa-dişâhın hizmetinde bulunan bir emirin sabretmesi ve bu sabrının sonunda daha üst mertebeye ulaşması anlatılır:

“Hikâyet: Ümerâdan biri bir pâdişâh-ı keyvân-eyvānuñ ḳadem-i ḥizmetinde bi-emr-i ⁵⁰وشلورهم في الامر bir emr-i mühim müşāvere iderken nāgāḥ ḳazā ile bir 'akreb ḳavs-i ḳazādan atılmış tîr gibi saḳfdan üstüne düşer ve niş-i zehr-ālūdıyla feşşād-vār bir niş-ter urdu ki emîrūñ ḳaç cānına geçer ve bıçak sūñüğe yeter. (27a) Ammā emîr-i dilîr ber-muḳteżā-yı ḥamiyyet ü gāyet ḳaç'ā tağyîr-i vaż' kılmaz ve ḳaç'a müşāveret idüp def'ine mübāşeret etmez ve mādām ki nazār-ı pâdişāhîde turur kelimāti ḳānūn-ı' aḳıldan münşarîf ve ḳā'ide-i ḥikmetden münḥarîf olmaz. Ve bu vāḳı' a-yı 'alā mā-vaḳ' sem'-i pâdişāha irişür. Pâdişāḥ emîrūñ niş-i 'akrebi nūş idüp bu şabr u taḥammülünden müteḥayyir olup mülāzemeteye geldikte emîrden ḳışşayı tefahḥuş eyler. Emîr eydür: “Ol kimse ki ḥuzūr-ı pâdişāh-ı 'ālem-penāḥda bir niş-i 'akrebe şabr u taḥammül kılmaz, rüz-ı rezmd e nef-sine cebr ve tîğ-i zehr-āb-ı düşmene nice şabr idebilir.” Pâdişāḥ emîrūñ cevābını be-muḳteżā-yı ⁵¹كلام الامير امير الكلام pesend ve mertebesini evvelkiden niçe mer-tebe-yi bülend itdi.

Mışra'

Şabır kııl kim şabırla dirler ḳoruḳ ḥelvā olur

Beyt

Belā tūfānına şabr eyleyen mânend-i Nūḥ āḫîr

Çıkar deryā-yı ḡamdan bir kenāre rüzgār ile”

⁴⁹ Sabır zaferin anahtarıdır. (Yılmaz, a.g.e., s. 593)

⁵⁰ İş hakkında onlara danış. (Kur'ân-ı Kerîm, Âl-i İmrân, 3/159).

⁵¹ Emirin sözü, sözün üstünüdür.

4.4. EDEB

Azmî *Enîsü'l-Ârifîn*'in onuncu babında edeb konusunu işlemektedir. Edebi, kötü şeyler söylemekten ve çirkin fiillerden lisanını ve dilini korumak, namusu ve hürmeti yok etmekten kaçınıp halka hürmet ve saygı duymak, olarak tanımlayan şâir daha sonra Hz. Muhammed'in edeb konusunda örneklğini detaylı olarak izah etmektedir:

(43b) “Edeb aqvâl-i zemîme vü ef'âl-i demîmeden lisânını ve dilini şiyânetdür ve hedm-i 'ırz ve hetk-i hürmetden ihtirâz idüp halka ihtirâm u ri'âyetür. Nitekim dimişlerdür: لدب النفس خیر من اللب
الدرس⁵²

(44a) Neşr: Ve 'inde'l-muḥakḳikî'n ḥaḳîkat-i edeb cemî'-i aḥvâl ü evzâ' da de' b ve sünnet-i şâri' a ittibâ' dur. Zirâ ki ol ḥabîb bir edîb-i erîb ü ḥasîb ü nesîbdür ki cemî'-i kemâlât-i 'ilmiyye vü 'ameliyyeyi câmi' ve 'ulûm-ı zâhireyi vü bâḫınayı müstecmî' ve ef'âli maḥmûd ve aḥlâkı memdûḥ u mühezzeḇ ve mekteb-ḥâne-i لبيني ربي فاحسن
تلايى⁵³ de mü'eddeb olmuştur.

Ve cümleden sâbîḳ olup mekteb-i mezbûrede kimse sebaḳdaş ve قلب
سبحان الذى اسرى⁵⁵ da kimse menziline ḳarîb ve قوسين او المنى⁵⁴ da kimse sey-
rine ayaḳdaş olmamışdır ve egerçi zâhiren cemî'-i enbiyâdan zamânen mu'aḥḫardur ammâ fi'l-ḥaḳîḳa aḳdem ü esbaḳ idüḡi aḫherdür.

Naẓm

Geh raḳamdan şıfr muḳaddem olur

Gâh olur mübtedâ mu'aḥḫar olur

Edebi ol edîbden öğren

K'edebi ol Ḥudâdan öğrendi

Sebaḳı andan al ki ol sebaḳı

Ḥazret-i kibriyâdan öğrendi

⁵² “Nefsin edebi, dersin edebinden daha hayırlıdır.”

⁵³ “Beni Rabbim terbiye etti, terbiyemi güzelleştirdi.” (el-Münâvî, **a.g.e.**, 1/310; Yılmaz, **a.g.e.**, s. 95).

⁵⁴ “... iki yay arası kadar, hatta daha da yakın oldu.” (Kur'ân-ı Kerîm, Necm, 53/9).

⁵⁵ “... gece kulunu yürüten Allah noksan sıfatlardan münezzehtir...” (Kur'ân-ı Kerîm, İsrâ, 17/1).

‘Ākıl oldur ki her şey’e ‘ayn-ı ‘ibretle i‘tibār u nazar ve herkesden taḥşil-i edeb ü hüner ide.

Gül ‘arızına olsa mu‘arız ‘aceb olmaz
Kim yüzi açılmışda ḥayā vü edeb olmaz

Öykünse leb-i la‘lüne ḥātem ‘aceb olmaz
Elden ele düşmüşde ḥayā vü edeb olmaz”

Şâir bu babda Mısır sultanı ve Rum padişahının arasında olan bir hikâ-ye yer vererek meselenin daha iyi anlaşılmasını amaçlamıştır.

“**Hikâyet:** Bir zamânda Sultân-ı Mısr, Pâdişâh-ı Rüm ile (45a) rüy-ı muşâlahatdan tarḥ-ı muvâşalat birağup Ḳayşerüñ duḫter-i nâik-aḫterini kendü ferzend-i ercümendine nâmzed ve kendinüñ duḫter-i perî-peykerini anuñ püser-i dil-pesendine peyvend eyledi. Ve bu vesâ’it ü vesâ’ille rüsül ve resâ’il cānibinden mütevâtir ve mütevâşıl oldı ve mâbeynlerinde sebeb-i izdivâcla şîr ü şeker gibi imtizâc ḥâşıl oldı. İttifâḫ u ittihād bir mertebeye irişdi ki her emrüne mübâşeret iderlerdi, evvel bir biriyle müşâvere eylerlerdi.

İttifâḫ bir gün vâlî-yi Mısr ve sultân-ı ‘aşr buyurdı:

بباید مشك باعزیر سرشتن

بشاه روم طوماری نوشتن⁵⁶

Bir nâme-i nāmî imlâ vü imlâl olunup kâşidle Ḳayşer-i Rūma irsâl olundu. Maẓmūn-ı meymūn-nâme bu ki evlād ki bi-ḫükmi اولادنا اکبالنا⁵⁷ ḳurretü’l-‘ayn ve şemeretü’l-fu’âddur ve netîce-i ‘ömr ve mîve-i nihâl-i zindegānî ve sebeb-i beḳâ ve bā’iş-i ḥayât-ı cāvidānîdür.

Pes her vâlîde vâcib ü mühimdür ki celle himmetini veledüñ intizām-ı ḥâl ve ferâğ-ı bālâ cihetine maşrûf ve ‘inân-ı ‘inâyet-i bî-gâyetini ferzend-i dil-bendinüñ cem‘iyyet-i ḥâḫır ve si‘at-i ma‘îşeti cānibine ma‘ṭûf kıla. Ben ciğer-güşem için ḥazâ’in ü defâ’in ve zaḫâ’ir-i vâfir müheyyâ vü ḥâzır itmişümdür. Tâ kim (45b) benden şoñra nâmerde muḫtâc olmaya ve kimseye ‘arz-ı ihtiyâc kılmaya.

⁵⁶ Anberle müşgü birleştirmek/ Rum şahına bir mektup yazmak gerekiyor.

⁵⁷ “Evlatlarımız, ciğerparelerimiz”.

Beyt

Pâdişehler gâh olur tekye bucağında yatur

Gâh olur şehzâdeler küllhan ocağında yatur

Ammâ ol şâh-ı 'ālî-himmet ü vâlâ-rütbetüñ ferzend-i ercümendleri üzerine âfitâb-ı iltifâtları sâye şalmazmış ve püser-i dil-pesendlerinüñ intizâm-ı hâllerine hüsn-i ihtimâm buyurulmazmış. Bu muktezâ-yı hikmetden bîrûn-ı vaz' ın âyâ hikmeti ne iki?" Çün nâme Kayşere vâsıl oldu, edeble aldı ve leb-i 'izzet-i taleble öpüp başına kodı ve çün nâmeyi neşr idüp mefhûmını ma' lûm idindi, gül gibi gülüp eyitdi: "Hikmeti budur ki mâl mu'riz-i fenâ vü zevâl ve şaded-i intikâldedir ve yâr bî-vefâ vü bî-karâr ve maḥbûb hercâi vü nâ-pâyidârdur. Aña i' timâd kıılmaḫ ve zeḫârif-i dünyâ-yı deniye firifte olmaḫ kâr-ı ' uḫalâ degüldür. Ben veledümi cevâhir-i zevâhir-i âdâbla ârâste itmişümdür ve ḫazâ'in-i mekârim-i aḫlâḫı anuñçün tehyi'e kılmışumdur ki ḫarc itdükçe efzûn ve taḡayyür ü intikâl ü zevâlden masündür." Çün bu ḫaber melik-i 'Araba vâsıl oldu. Dîde-i inşâfla nazâr idüp eyitdi: ⁵⁸”نعم الاسب خیر من الذهب و نعم النسب الاسب“

4.5. ADÂLET

Bir siyasetname özelliğini de barındıran bu eserin on beşinci bölümünde Azmî adâlet konusu işlemiştir. Özellikle idarecilerde olması ve dikkat edilmesi gereken adâlet kavramını, ülkeleri süsleyen bir bekçi, nurları artıran bir parlaklık ve karanlıkları aydınlığa çeviren, olarak tanımlamıştır. Şâir, adâletin önemine vurgu yaparak onun imanla aynı mesabede olduğunu söylemiş, konuyu âyet ve hadisle izah etmiştir.

(61b) “Adl, şaḫne-i mülk-ârâ ve lem'a-i nûr-efzâ ve zûlmet-zidâdur. Mühenned-sâz-ı (62a) ḫükemâ-yı pişîn ve selâḫin-i 'imâret-künân-ı zemîn demişlerdür: ⁵⁹العدل معمار الارض”

Ve 'adl ü imân tev'emândur. Ḥudâ-yı Rabb-i 'alemiyân 'ibâda 'adl ile emr ü fermân idüp Ḳur'ân-ı belâḡat-iḫtirânda buyurur: ان الله يامر بالعدل و الاحسان⁶⁰

⁵⁸ “Edeb nimeti altından daha hayırlıdır, edeb nesebden daha güzeldir.”

⁵⁹ “Adalet yeryüzünün mimarıdır.”

⁶⁰ “Muhakkak ki Allah, adaleti ve iyiliği emreder.” (Kur'ân-ı Kerîm, Nahl, 16: 90).

Ve ba'zı aşhâb-ı hadîs rivâyetinde bir sâ'at 'adl-i pâdişâh-ı ra'yyet-perver ü 'adâlet-güster keffe-i mizânda 'ibâdet-i şaşt-sâleden girân ve râcih-terdür. Zîrâ netice-i 'ibâdet ancak 'ibâduñ nefsi için hâşıldur. Ammâ fâ'ide-i 'adl şağîr ü kebîr ve hâş u 'âma şâmildür ve menâhic-i erbâb-ı dîn ü devlet ve meşâlih-i aşhâb-ı mülk ü millet bereket-i 'adâletle muntazamdur.

(62b) 'Adl-i pâdişâh oldur ki dil-i derd-mendâna 'ayn-i 'inâyetle nazâr kıla, tâ ki ra'yyetüñ dil ü dâdesinde cây-gîr ola ve zulm oldur ki ser-i miskînân üzerine zıll-i bî-mihri şala. Ve beledde sulţân cesedde cân menzilesindedür. Vaqtâ ki sâye-i sa'âdet-i fâ'izü's-sürürü mefâriğ-i fuqarâ vü re'âyâdan dür ola 'âlem herc ü merc ü dîgergün ve tamâm-ı mehâmm-ı havâşş ü 'avâm silk-i intizâmdan bîrûn olur. Ve selâfîn-i cihâna ferâ'iz ü sünneti ikâmetden şonra vâcib olan tã'at ü 'ibâdet izhâr-ı 'adâletdür ve şıfat-ı naşfetle ittışâf ve meşâlih-i sevâniñ-i müslimîne iştiğâl ü is'âfdur ve zu'afâyı dest-i cebbârinden şıyânet ü himâyet ve ahvâl-i re'âyâyı ri'âyetdür."

Azmî, meseleyi manzum parçalar ekleyerek Mevlânâ'nın *Mesnevî*'sinden ve âlimlerin sözlerinden alıntılarla detaylı olarak ele almıştır.

Dir ol kim sözi tende cân gibidür
Ra'yyet gelle şeh çübân gibidür

Şağın koyını dışından aç kurduñ
Ki baht otlağın ola taht yurduñ

(64b) Ve aştârda vârid olmuşdur, pâdişâh-ı 'adâlet-şi'âr sâye-i Perverdigârdur. Her mazlûm ki şerer-i şerr ü zulûmden süzân olur penâh-ı sâye-i İläha ki pâdişâhdan 'ibâretdür, girizân olur. Tâ ol sebeble külfet-i bîdâd-ı zâlimândan zıll-i zalil-i emn ü emânda âsâ'ış ü ârâmiş idüp necât bulur. Nitekim Meşnevî-i Ma'nevî'de bu ma'nâ inşâd olunmuşdur.

Şi'r

شاه عادل سایه لطف حقست

هر که دارد عدل لطف مطلقست⁶¹

⁶¹ Âdil bir hükümdar Allah'ın lutfunun gölgesidir/ Her kim adalet sahibi olursa mutlak lütuftur.

خلق را در سایه خود جاي ده
 و ز شرف بر فرق کردن پای نه⁶²

Ḥükemā dimişlerdür: “‘ Adl miyān-ı ḥalkı tesviye ve ta‘ dıldür. Ya‘ nī bir gürüḥı bir gürūh üzerine musallaḥ etmeden ihtirāz ve her tā’ ifeyi kendi pāyesinde muḥāfaza vü iḥrāz dur.”...

(66b) Mülük-ı māziyeden biri fuzalādan birinden su’āl itdi ki: “Zekāt-ı salṭanat nedür?” Fāzıl eyitdi: “Zekāt-ı şehriyārī vü cihāndārī oldur ki bir maḥlūm tazallūm idüp ‘ arz-ı ḥācet idicek ıṣḡā buyurular ve tehevvrüri ḳoyup rıfḳ u luṭf ile cevāb virüp müdārā vü müvāsā eyleyeler.”

Eserde İnan mitolojisinde ve edebiyatımızdaki bir çok eserde bahsi geçen Behrām-ı Gūr ismiyle meşhur olan zatın ibretlik hikayesine yer verilir.

(68a) **Hikāyet:** Behrām-ı Gūr bir gün şikārgāhda bir gūr görür ve semend-i cihān-peymāsına vü semā-simāsına ‘ inān virüp leşkerden cüdā olur. ‘ Asker-i şāhī cüst ü cūda ol ḳadar tek ü pū iderler, ne Behrāmdan nişān ve ne gürdan eşer görürler...

Ve şāh daḫi beyābān-ı miḫnetde tenhālıḳdan devāt-āsā baḡrı ḥūn ve ḳalem-mānend ḫayret yazısında ser-nigūn olup bu şi‘ r-i teri ḫasb-i ḫāl ve vird-i zebān-ı şirīn-maḳāl itmişdi.

(68b)

Devāt-āsā benüm hicrūñ ḡamından baḡrı ḥūn olmuş
 Ḳalem-mānend ḫayret yazısında ser-nigūn olmuş

Nā-gāh Şāh-ı şarḳ ‘ azm-i diyār-ı ḡarb ḳılıp sipihrūñ ṫārem-i nīlgūnisi ḳurılır ve şebūñ serā-perde-i engelyūnisi çekilir. Şāh ḳande gidecegin bilmez, ḫayrān u sergerdān ḳalur. İttifāḳ gözi ḡūşe-i şāhrāda ırāḳdan bir ḳaraltı görür. Ol cānibe müteveccih olup yakın varur. Görse ki miyān-ı şāhrāda bir ḫāne-i ṫārem ḳurulmuş ve bir pīr-zen duḫter ile oturmuş. Şāhı göricek ḫaymeden ḳıḳup ehl-i bādiyenūñ ‘ ādet-i resmiiyesi üzerine istikbāl itdiler ve misāfirimizsün, ḫōş geldūñ ḳadem getürdüñ, diyüp i‘ zāz u ikrām ile atından indirüp ṫāreme iletdiler ve eyitdiler: “Bu zamānda bu bādiyede ḳuş

⁶² Halka kendi gölgende bir mevki ver/ Şerefini ortaya koyarak fark ettirmeye ilk adımı sen at.

uçmaz kulan yügürmez. Gökden mi indüñ, yerden mi çıķduñ, bu vādīye neden düşdüñ?”

Nazm

Ne yerdensün aduñ ne ne kişisün

Bu yād illerde kimüñ bilişisün

Behrām eyitdi: “Sergüzeştüm dā’ire-i ta‘bīrden bīrūn ve kışşa-i Hārūt ve Mārūtdan efzūndur. Şimdi anuñ zamānı degül.” Ol ki merāsım-i hīdemāt-ı müsāferetdür edā vü ri‘āyet idüp mā-ħazar ħuşk u ter ne bulundıysa şāhuñ nazarına getürdiler.

Ĥayāl-i yār öñine mā-ħazardan

Dil ü dīdem bölüñdi ħuşk ü terden

Ba‘de‘t-‘ta‘ām hengām-ı şebde şahrādan bir inek geldi. Duĥter-i zāl varup (69a) inegi şağup südini aldı. Ol ħadar süd ħāşıl oldu ki Behrām ta‘accüb eyledi. Ve kendü kendüye eyitdi: “Ma‘lüm oldu, bu cemā‘at şahrānişin olmağa ĥikmet buymuş ki kimse bunlaruñ ĥāline vāķıf ve esrārına kāşif olmaya. Bunlar ki her gün südden bu ħadar süd iderler eger haftada bir gün maĥşūllerini beytü’l-māle virseler mälları noĥşān-pezīr olmaz. Ammā ĥizāne-i ‘āmireye tevfir olur.” Niyet eyledi ki dāru’s-salţanaya varduķda minba‘d ĥāl bu minvāl üzerine ola ve bunu muĥarrer ħıla. Ćün şabāĥ oldu duĥter yine inegi şağdı, feryād-künān süd dōkmüş gibi māderi yanına geldi ve eyitdi: “Ey māder, du‘ā eyle ki pādīşāĥ zulme niyet eylemişdir. Behrām eyitdi: Neden bildüñ?” Duĥter eyitdi: “Her gāĥ ki pādīşāĥ zulme niyet ider, rüy-ı zemīnden bereket gider.” Behrām eyitdi: “Rāst söyledi.” Ve evvel muşammemi olan sū’-i niyyeti dilinden dūr eyledi ve eyitdi: “Var imdi inegi yine şağ gör.” Vardı, şağdı şīr bisyār ĥāşıl oldu. Ve māderine geldi, eyitdi: “Müjde ki niyyet-i pādīşāĥ yine ĥayra mübeddel oldu.”

4.6. HİLM

Enīsü’l-Ārifīn’in on yedinci babında Azmī “hilm” konusuna yer vermektedir. Yumuşak huyluluk anlamına gelen bu kavramı şāir, medhe layık iyi huyların en faziletli ve övülmüş vasıfların en güzeli, olarak izah eder.

(73b) “Efđal-i ĥışāl-i ĥamīde vü ecmel-i evşāf-ı pesendīde ki ħudret-i Yeždānī ĥilkāt-i insānīyi anuñla ārāste ħılmışdur... Ve ‘ālemiyān üzerine anuñ bereketiyle rütbet-i terkīm-i erzānī buyurmuşdur.

Haşlet-i hilm ü vaqâr ve şıfat-ı bürdbârî vü qarârdur. Rabb-i Raḥîm Kitâb-ı Kerîminde buyurur: ان الله غفور حلیم⁶³

Neşr: Hilm nemek-i mā'ide-i ahlâkdur, dediklerinin hikmeti oldur ki hilmî kalb eyleseñ milḥ olur. Ya'nî bir kimse taḥşil-i ecnâs-ı fezâ'ille benî Âdem nev'inden mümtâz olsa ve taqdim-i eşnâf-ı fevâzıl ile akrânî mâbeyninden gûy-ı müsâbaḳati rübüde kılsa çün huşûnet-i tab' ve gılaḫ-i kalb ve tehettük-i mizâcla mevsûm olsa sâ'ir hünerleri ma'dûm hükmünde olup şol ta'am-ı bî-nemek gibi maḳbûl-i ṭibâ' olmadın maḫrûm ola ve havâtır anuñ ḫıffet-i mizâc ve rekâket-i re'yinden müteneffir olup ṭibâ' anuñ huşûnet-i tab' ı sebebiyle muşâḫabetinden ibâ vü imtinâ' kıla...

(74a) Ve enbiyâ vü evliyâ şıfat-ı hilmle muttaşılardur. Tâ ol şüretle sîret-i ḡaḡabı -ki müfsid-i imân ve pişrev-i leşker-i şeytândur- şikeste itmişlerdür. Ve ḡadıḫ-i şerîfde vârid olmuşdur: “Pehlivân ol degüldür ki şaf-şiken ü merd-efgen ola; belki oldur ki hâl-i ḡaḡabında nefsi-i emmâresini kendüye me'mûr u maḫhûr eyleye ki nefsi-i emmâre hem-vâre nâ-hem-vârlık semtindedür. Ve tevsen-i tîz-gâm-ı ḡaḡabı şekîme-i şekîb ve ligâm-ı te'ennî ile râm eyleye.

Azmî Pir Mehmed konuyu özetleyici bir hikâye ile meseleyi izaha devam eder. Hz. Hüseyin ile bir hizmetkârın arasında geçen hadiseyi şöyle nakleder:

(74a) “Hikâyet: Bir gün nev-bâve-i büstân-i velâyet ve bâkûre-i bâḡistân-ı hidâyet sıbt-ı nebî vü naḫl-i velî Hüseyin bin 'Alî raḡıya'llâhu 'anhümâ Allâhü'l-'aliyy eşraf-ı 'Arabdan bir 'aşiretle 'işret ü mihmânî kıilup bir ser-i ḡ'ânda oturmuşdı. Hîzmetkâr kâse ile ıssı aşu meclise getürüp 75) جواد عشرة^{64b} ḡâyet-i dehşetinden pâyı ḡâşıye-i besâta doḡunup kâse elinden ser-i şehzâde üzerine düşdi ve aş ruḡsâre-i mübâregi üzerine döküldi. Ḥâzret-i Hüseyin râh-ı te'dîbden ne ân ki tarîḡ-i ta'zîbden ḡâdimüñ yüzine nâzar eyledi zebân-ı ḡâdime hemân bu cârî oldı ki والكاظمين الغيظ⁶⁵ Ḥâzret-i Hüseyin eyitdi: “Âteş-i ḡışmum ḡâmid oldı.” Yine ḡâdim eyitdi: “والعافين عن الناس⁶⁶” Ḥâzret-i Hüseyin eyitdi: “Afv eyledüm.”

⁶³ “Çünkü Allah, çok bağışlayıcıdır ve halîmdir.” (Kur'ân-ı Kerîm, Âl-i İmrân, 3/155).

⁶⁴ “Her safkan at tökezleyebilir.”

⁶⁵ “... öfkelerini yutarlar...” (Kur'ân-ı Kerîm, Âl-i İmrân, 3/134).

⁶⁶ “... ve insanları affedenler.” (Kur'ân-ı Kerîm, Âl-i İmrân, 3/134)

Hādım eyitdi: “والله يحب المحسنين⁶⁷” Hāzret-i Hüseyn eyitdi: “Seni mālumdan āzād eyledüm ve me’unet-i ma’išetüni üzerime lāzım kıldum.” ...

(76a) Ve lisān-ı Türkīde meşeldür: “Ğağabla ƙalkān nedāmetle oturur.” dirler ve ittiḥād-ı mevādd-ı ğağab u buĝz aña delīldür ki ğağab şāḥibine sebeb-i buĝzdur ve ğađabuñ āḥiri đabb olmağ daḥi buna şāḥiddür. Zirā ğağab āḥir şāḥibini đabb gibi ḥalkuñ mebgüzi ider ve vaḥşet virür.”

4.7. TEVĀZU

Eserin yirmi ikinci babında tevāzu konusunu işlenmiştir. Tevāzuyu, kişinin layık olduğu şeyden daha da aşığısına râzı olması, olarak izah eden şâir tevāzunun saadeti arttıracığına vurgu yapmıştır. Ahlaki çok önemli konulardan biri olan bu bölümü Azmî şu şekilde izah etmiştir:

(98a) “Tevāzu’ kişinüñ şāni vü fazlınıñ muĝtezāsı olan mertebeden ednāya rızāsıdır ve eşrāf u ümerā ve ecille-i nās u ‘ulemāya maḥşüş bir ḥāletdür ki sebeb-i mezīd-i şa’ ādetdür...”

Ve tevāzu’ zı’adan müştakdur. Zı’a insān nefsinı bir mekāna vaż’ kıılmağ ve kendüni bir yerde ƙomađdur ki taḥķiri ve ḥaĝķını tezyi’i müştemil ola. (98b) Ve kibir kişi kendü nefsinı miđdārından a’lā bilmekdür. Hāzret-i Rabbü’l-‘ālemīn buyurur: ⁶⁸ تلك ايهة و اخفض جناحك للمؤمنين ve Hāzret-i risālet-penāḥ ⁶⁹ و تلك ايهة و اخفض جناحك للمؤمنين و لا فسادا و افضل العبادة التواضع⁷⁰ ...

Hāzret-i Cebbār-ı ‘ālem ol dem ki ƙavm-i Nūḥı deryā-yı ğađaba ğarķ eyledi, cibāl-i şāmiḥa tekebbür idüp cebel-i Cūdī tevāzu’ eyledi. Ve li-hāzā mażhar-ı cūdī olup ƙadri sâ’ir cibālden refi’ ve ‘aziz-ter ve keşti-i Nūḥ nebī-i necīye maĝarr oldı. Ve ḥāzret-i Ḥaĝ Mūsā peygāmbere ‘aleyhi’s-selām didi ki: “Beyne’n-nās ḥiṭāb-ı müstetāba seni iḥtiyārımuñ vechini bildüñ mi?” Hāzret-i Mūsā eyitdi: “Yoĝ yā Rābb.” Hāzret-i Kibriyā celle ve ‘alā eyitdi: “Zirā seni ḥuzūrumda ḥuzū’ vü ḥuşū’ üzerine buldum ve ğayrılardan mütevāzi’ gördüm.”

⁶⁷ “Allah da güzel davranışta bulunanları sever.” (Kur’ân-ı Kerîm, Âl-i İmrân, 3/134).

⁶⁸ “...müminlere kanadını indir.” (Kur’ân-ı Kerîm, Şuarâ 26/215).

⁶⁹ “İşte ahiret yurdu! Biz onu yeryüzünde böbürlenmeyi ve bozgunculuğu arzulamayan kimselere veririz.” (Kur’ân-ı Kerîm, Kasas 28/83).

⁷⁰ “En üstün ibâdet alçak gönüllülüktür.” (Yılmaz, a.g.e., s. 100)

Azmî tarihte vezirliğiyle ün salmış Büzürcmihr'den bir nakil yaparak anlatılmak istenen dersin kalıcılığını sağlamaktadır. Daha sonra bazı âlim zatların veciz ifadelerine yer vermiştir.

Ḥakīm Büzürcmihr'e eyitdiler: “Hîç bir ni‘ met bilür misin ki şāhibi maḥsūd olmaya ve bir belā-yı bilā-gāye var mıdır ki şāhibi raḥmet ü şefkatden maṭrūd ola?” Eyitdi: “Belī, ammā ni‘ met tevāzu‘ -ı (99a) kibārdur ve ammā belā, kibr-i sigārdur.”

Ba‘ zı ḥükemā demişdür: “Bez l ü fazl ile kibirden buhl u cehl ile tevāzu‘ efḍaldür. Ve kibr ol kebīr-i Müte‘āl ü Ḥallāḫ ve ol Mālikü’l-mülūki ‘ale’l-ıtlāḫa lāyıkdur.”

Derecâtını Rāfi‘ ü’ d-derecât
Mütevāzi‘ olanuñ itdi refi‘

Şıfat-ı kibriyāsı Cebbāruñ
Mütekebbir olanı kıldı vazî‘

Müellif, Sāmânî meliklerinden Nasr bin Ahmed’in oğluna olan vasiyetine ve İsmâil-i Sāmânî’nin bir kıssasına yer vererek meselenin daha iyi anlaşılmasını sağlamıştır.

Hikâyet: Mülūk-ı Sāmāniyyeden Naşr bin Aḫmed ferzend-i dilbendine vaşiiyetinde demişdür. “Ey ferzend-i ercümend! ‘Arşa-i memāliki teşhîr idince ne ḥün-diller yutmuşuzdur ve ‘ömr-i ‘azîzi salṭanat-ı dehrüñ temhîd-i kavā‘idine şarf itmişizdür. (100a) Dilerseñ ki niçe rüzgār zimām-ı devlet ḳabza-i iḳtidāruñda payidār ola; ḫazîneye i‘timād itme ki māl şaded-i intiḳāl ve mülk mu‘ri z-i zevāldedür ve leşkere dil virme ki sipāh u ‘asker münḳalibü’l-aḫvāldür ve tevāzu‘ ve keremi günden güne ziyāde ḳıl ki tevāzu‘ ve kerem bir dām u manşūbe-i dil-ārāmdur. Ol dāma düşen hîç bir lu‘ b ile ḫalāş yüzün görmez.

Beyt

Meskenet yolın güneşden öğren ey şāh-ı cihān
Başı göge irdi anuñ yüzi daḫi yerededür

Tevāzu‘ ḳıl elüñden gelse yüz yüz
Ki dimişler başılmaz yerdeki yüz

Bulursın ḫürmeti az eyleseñ bol
Ḳuluñum diyen olmaz kimseye ḳul

Neşr: Bundan ma' lûm oldu ki tekebbür haşâ 'iş-i haşâ 'is ü nevâkışdandır ki ğarâzları noķşânlarını tesettür ü esrârdur. Ammâ fi'l-ħakîķa ķabâyiħini keşf ü izhârdur. Zîrâ kibr âdemi ħ'âr u bî-miķdâr ve ħalk ğinde bî- i' tibâr eyler.

Beyt

Her ki bî-kibr ü bî-riyâ oldu
Ĥaş-ı dergâh-ı kibriyâ oldu

(101a) **Ĥikâyet:** İsmâ' il-i Sāmānî -ki pâdişâh-ı Ĥorasân ve sultân-ı bā-sāmāndı- bir ğün bir 'âlim-i 'âmil bir mühimm için dergâh-ı sa'âdet-destĝâhına varur. Envâ' -ı i' zâz u ikrâmdan soñra yedi ĥaṭve miķdârı ol 'âlimi teşyî' ider. İttifâķ ol ĝice vâķı'asında Ĥâzret-i risâlet-penâhı ĝörür. Şalla'llâhu 'aleyhi ve sellem ve buyurur: "Ey İsmâ' il, 'ulemâ-yı ümmetümden birine i' râz u ikrâm eylemişsin, ĥuzûr-ı Ĥâzret-i Ĥaķdan diledüm ki seni iki cihânda mu'azzez ve mükerrem eyleye ve nesl ü neseb-i şulbünden yedi kimesne pâdişâh ola; du'âmuñ ikisi daħi müstecâb oldu."...

(101b) Ve 'alâmât-ı tevâzu' dan biri meyl-i soħbet-i şulehâ ve 'ulemâ-yı dîn ü dervîşân-ı şâħib-yaķındür. Ol cemâ'at degül ki kendüleri şüret-i dervîşânda ĥalka ĝoşterirler, tama' -ı ĥuṭâm-ı fânî ile sühân-ı ĥaķķı zîver-i nâ-ħaķla ârâste iderler. Nitekim ol ṭâ'ife-i nâ-ħâ'ife ve fırķa-i ĝayr-i nâciye ĥaķķında demişlerdür.

Farķı üstünde tâcı ķubbe ķadar
Bitmez imân dilinde ĥebbe ķadar

Ṭaylasân ü lisân kızb ü dürüg
Yok derûnunda zerre deñlü fûrüg

Kemeri mekr ü ṭavķı 'avķ-ı vefâ
Girmemiş sînesine şıdķ u şafâ

Ĥâli ĥile maķâli fitne vü âl
Ṭavrı cevri ü ṭarîķi râh-ı ḡalâl

Eline 'âşilik 'aşâ olmuş
Boynı üzre riyâ ridâ olmuş

Menzili dūzaħ ü kemâli ḡalâl
Minberi şer naşîħati idlâl

4.8. MÜŞÂVERE

Enîsü'l-Ârifin'in yirmi sekizinci babında “müşâvere” kavramı ele alınmıştır. Bir iş hususunda danışma, anlamına gelen bu kavramı şâir âyet ve hadislerle açıklamaya başlamıştır.

(128a) “Server-i kâ'inât ve mefhar-i mevcûdât Hâzret-i peygâmbere ve nâmus-i ekber bi-hükm-i hıtâb-ı müsteftâb-ı ⁷¹ وشاورهم في الامر⁷² umûrda huddâm-ı 'atebe-i nübüvvet aşhâb-ı güzîn ile meşveretle me'mûrdur. Meşâyih-i kibâr-ı muhaddişinden ba'zı dimişlerdür: “Bi-muktezâ-yı tevfiķ ü telfiķ mâbeyn-i hadîs-i ⁷² اول ما خلق الله⁷³ اول ما خلق الله⁷³ ol efđal-i rûsûl ü hâdi's-sebl 'aql-ı küll iken ve 'uķûl-i 'aşere fi-nefsü'l-emr ondan bir cüz' meşâbesinde degil iken müşâveretle emrûn milliyeti ve hıtâb-ı müsteftâbuñ hikmeti oldur ki miyân-ı ümmette sünnet olup şağîr ü kebîr müşâveretsiz bir emr-i hâfîre mübâşeret kılmaya.

Fi'l-haķîka bî-meşveret-i erbâb-ı hâzm bir emre kaçd ve bir mühimme 'azm muķbiller ķatında nâ-maķbûl ve 'aķıllar re'yinde hılf-ı ma' ķıldür.

Beyt

Her kimüñ 'aql-ı pāk ü dânişi var

Eylemez meşveretsiz ol bir kâr

(128b) Nesr: Ve fevâ'id-i 'avâ'id-i müşâvere bisyâr ü bî-şumârdur. Cümleden biri oldur ki her kâr-ı düşvârı şavb-ı şalâh ve sebîl-i sedâda ķarîb eyler ve biri daħi oldur ki bir kimse ki bir emre bî-müşâveret mübâşeret kıılır. Şöyle ki tedbiri taķdire muvâfiķ düşmeyüp ol emr hâşıl olmaya. Herkes dil-âzârlıķ yüzinden zebân-ı ta' nı dirâz idüp cihândan bî-zâr ü zâr iderler. Ammâ ba' de'l-müşâvere hiç bir fâ'ideyi müfid ve maḫlûbı müntec daħi olmasa bārî ta' n-ı berâyâdan biri olup ma' zür olur. Ve biri daħi oldur ki mir'ât-i ķalb-i şaḫş-ı vâhid şuver-i umûr-ı ğayr-i mütenâhiye ile muşavver olmaķ muḫâl ve ğayr-ı mutaşavverdür. Ammâ zevi'l-ârâ-yı 'âlem-ârâ bir araya geliecek telâhuķ u telâsuķ-ı efķarla dil-efğâra kemîn-i kümündan niçe kâr âşikâr olur. (129a)

⁷¹ “... iş hakkında onlara danış.” (Kur'ân-ı Kerîm, Âl-i İmrân, 3/159).

⁷² “Allah önce benim nurumu yarattı.” (Yılmaz, **a.g.e.**, s. 147-148)

⁷³ “Allah önce aklı yarattı.” (Yılmaz, **a.g.e.**, s. 147)

Țanıŝacaĝ yoĝ ise olma ĝāfil
Yanuña börkegi ȝo meŝveret kıł

Gerek her sāzda bir yār-ı dem-sāz
İŝidilmez yalıñuz elden āvāz

Dürüst olmaz kiŝinüñ kārı bī-yār
Yaluñuz ȝaŝ ola mı hiĉ dīvār

Olan ‘ākıł ȝanıŝıksız iŝ itmez
Ki bildügi yañulduĝına yetmez

- (130a) **Hikāyet:** Cānib-i Ğorāsāndan bir düşmen-i ‘azīm zāhir olup ceyš-i deryā-cūŝla mānend-i seyl-i ħūn kırmızı ‘alemlerle yürüyüp ve ȝaŝd-ı mülk-i Heyātıla kıldı. Bu daĝı bu cānibden leŝker-i bī-kerān tertīb idüp muĝāvemem ü def e müteveccih oldu. Ammā erkān-ı devlet-i ‘izzet-rehīn ‘ākıbet-endiŝ vü dūrbīnlik idüp düşmen-i melike ‘ubūdiyyet-nāmeler irsāl ü iŝār ve ihlāŝ u ihtıŝāŝ izhār eylediler ve düşmen-i melike ħōŝ gelüp cümle-i mekātīb-i ‘askeri bir ħarīȝaya derc idüp serine mühr urdı. Ȟazāyıla rüz-ı maŝāff u kār-zārda melik ĝālib olup düşmen hezimet cānibine ‘azimet eyledi ve ħizānesi melik-i Heyātıla destine düşüp ol ħarīȝa-i cerīde ki mekātīb-i erkān-ı devlet-i melik-i Heyātıla anda derc olmuşdı. Çün nāfe-i ser be-mühr-i Ğıȝāyıla dest-i melike düşdi ve çün ma‘lūm idindi ki mekātīb-i ma‘hūdedür. Mührini büzüp ȝutuyı açmadı ve kendü kendüye eyitdi: “Eger bu mekātībi açup okursam bi’z-zarūri a‘yān-ı ‘askere ‘ayn-ı ‘adāvet ile nazār idüp buĝz u ĝaȝab lāzum gelür ve bu ħāl ki anlara mün‘akis ola, her biri tersān u hirāsān kendü zararlarımı def i içün baña zarar-ı küllī ȝaŝdı lāzum gelür ve āteŝ-i fitne ki müŝte‘ill ola ba‘dehu teskīni ĝāyet müŝkil olur. Ve derĝāl (130b) ħavāŝ u muĝarrebān-ı dergāhını cem‘ itdi ve ol ħarīȝa-yı ħaȝıreyi dermiyān idüp eyitdi: “Bu ol ‘ubūdiyyet-nāmelerdür ki a‘yān-ı ‘asker ve ümerā-yı leŝker ‘aĝabimüzden ‘ākıbet-endiŝlik yüzinden düşmene irsāl eylemişlerdür ve henüz daĝı anlaruñ mührileydür.”. Ve dīvānında āteŝ peydā idüp cümlesini yaȝdı ve āteŝ-i fitne munȝafī oldu. Çün erkān-ı memleket bu luȝf u mekremeti gördüler, mutāba‘atında yek-dil ü yek-cihet oldular... Bu re‘y-i sūtüde vü vaż‘-ı pesendīde cümle ħalkı muȝī‘-i fermānī vü rehīn-i minneti kıldı.”

4.9. SİYÂSET

Enîsü'l-Ârifîn'in bir ahlak kitabı olmasının yanında siyasetnâme olma özelliğini açık bir şekilde gösteren “siyâset” meselesi otuz ikinci babda işlenmiştir. Bir şehzade hocası olan Azmî siyasetin ikiye ayrıldığını ifade ederek konuyu izaha başlamıştır.

(146b) “Siyâset iki nev^çdür: Biri kişinün nefsi siyâsetidür ve biri gayri siyâsetidür. Ammâ siyâset-i nefis ahlâk-ı zemîme vü evşâf-ı demîmeyi şîfât-ı hamîde vü hîşâl-i pesendîdeye tebdîldür. Ammâ siyâset-i gayr iki kıysımdur: Biri siyâset-i havâşş-ı bârgâh ve muqarrebân-ı dergâhdur. Bu kısım bâb-ı çihlümde mezkûr olsa gerekdür ve biri siyâset-i berâyâ ve ‘avâm-ı re‘âyâdur. Bundan maqşûd peyveste qallâşları tersân ve o başları hirâsân idüp (147a) bî-günâh ü nîk-girdârları ümîd-vâr itmekdür.

Hakîm Ebüzercmîhr'den istifsâr iderler ki selâtinün büzürgvârı kimdür? Hakîm eyitdi: “Oldur ki sâha-i zimmetleri naqş-ı mezemmetden biri olanlar sâye-i sa‘âdetinde müreffehü'l-hâl ve mücrim ü cânî vü hâ'inler tîğ-i qahrından tersân u muztarabü'l-bâl olalar ve hande-i tîğ-i berq-nişânı muqterin-i girye-i sitemkârân ve bâriqa-i nesim-i feyz-resânı muqârin-i dil-i pejmürde-i sitem-dîdegân ola.”

Hüşeng-i pür-ferheng dimişdür: “Ben nîk-nefs ü zu‘afâya rahmet-i Erhamü'r-râhimînüm ve bed-nefs ü cebbârîne qahr u gâdab ve sahaṭ-ı Rabbü'l-‘âlemînüm. Niş-i qahrüm nüş-ı luṭf u şefkatle ve zehr-i heybetüm şükr ü merhametle âmiḥtedür...”

Müellif, büyük âlimlerin sözleriyle ve konuyla ilgili âyet ve hadisle meseleyi detaylı bir şekilde ele almıştır.

“Ekâbir-i hükemâ dimişlerdür: “Mâl-i bî-ticâret pâydar ve mülk-i bî-siyâset ber-qarâr degüldür. Eger aḥkâm-ı siyâset cârî olmasa eṭvâr-ı benî Âdem bu nesaḡ üzre olmazdı ve kıânün-ı te'dîb ü ta'zîb olmasa kâr-ı ‘âlem niżâm u intizâm bulmazdı. Ba‘zı efâzıl dimişlerdür: “Siyâset sebeb-i niżâm-ı ‘âlem ve bi-hüküm-i 74) (بولکم فی القصاص حیواة⁷⁴) bā'ış-i ḥayât-ı benî Âdemdür...”

Eḥâdiş-i şerîfede vârid olmuştur ki, eger pâdişâh-ı ‘adl-perver ü dâd-güster (148a) olmasaydı yer yüzünde benî Âdem bir birini yerdî ve mânend-i zübâb biri birinün kanına aş yererdî. Hulefâdan biri minbere

⁷⁴ “Kısasta sizin için hayat vardır.” (**Kur’ân-ı Kerîm**, Bakara, 2/179).

şu'ūd idüp bir eline tîğ-ı hûn-rîz ve bir eline muşhaf-ı şerîf alup eşnâ-i huṭbede halka hitâb idüp eyitdi: “İyülere muşhaf-ı şerîf besdür ammâ yaramazlara şemşîrden ğayrı tedbîr yokdur.”

Fars ve klasik Türk edebiyatında adâlet simgesi olan Nuşîrevan'ın zamanında meydana gelen bir hadiseyi yazar anlatarak kıssadan hisse alınmasını istemektedir.

“Hikâyet: ‘Ahd-ı Nüşîrevân-ı ‘Âdil’de bir zâlim bir za‘îfün yüzüne bir sille urdı ki gözinden odlar çıkdı. Nüşîrevânun bu vaz’ından (149b) nâ’ire-i ğaḏabı şu’le çeküp buyurdi. Meydân-ı siyâsete getirüp haşmınun gözine karşı boynunu urdılar. Havâşşından biri eyitdi: “‘Adl-i melikden ba‘iddür ki bu kadar cürm ile bir âdemi bî-cân ide.” Nüşîrevân eyitdi ki: “Hâşâ, ben âdem bîcân itmedüm; belki kelb-i ‘aķūr u mâr-ı pîçanı bî-cân eyledüm...”

Ve siyâset bir niçe mertebedür, evvel va‘d u va‘id, andan tehdîd, andan taḥdîd ve ḍarb-ı şedîd ḥadden tecävüz iderse ḥabs-i medîd anuñla daḡı olmazsa bi-ḥükmi-ı ⁷⁵اخر الدواء الكي noķta-i vücūd-ı nâ-pâkinden şafḡa-i rûzgârı pāk idüp helāk ideler.”

4.10. FİRÂSET

Eserin otuz dördüncü babında bir şeyi çabuk anlama, kavrama anlamına gelen “firâset” kavramını Azmî, basiret gözüyle her hadisenin öncesinin sonrasına olan uygunluġuna, başlangıcına ve sonucuna bakma, olarak izah etmiştir. Müellif daha sonra Hazret-i Süleyman zamanında meydana gelen bir hadiseyi ve iki büyük şeyhin Kâbe’de yaşadıkları bir olayı nakleterek konuyu izah etmiştir.

(154a) “Fîrâset ‘ayn-ı başîretle her ḥadişenun sîbâķ ü siyâķ ve âġâz u encâmına nazardur.

Her kimün kim fîrâseti vardur
Olur aḡvâl-i ‘âleme âġâh

⁷⁵ “Hastalıktan kurtuluşun son çaresi hastalıklı organı daġlamaktır.” (Yılmaz, a.g.e., s. 18)

اتقوا من فراسة المومن

انه ناظر بنور الله⁷⁶

Hikâyet: İki zen bir ferzendde da' vâ vü nizâ' idüp maḥkeme-i Ḥazret-i Süleymân nebîye 'aleyhi's-selâmu'r-raḥmân varurlar. Nebî görür 'acûzuñ ikisi iḳâme-i beyyinede 'acizler ve da'vâları da'vâ-i mücerred. Ḳuvvet-i kiyâset ve nûr-ı firâsetle buyurur: “Şabîyi iki nîme idüp her birine bir nîme virüñ.” Çün şemşîr niyâmından çıkdı, qarınuñ biri bî-ḳarâr olup zâr zâr aḡladı ve eyitdi: “Meded, ben ḥaḳḳımı isḳâṭ eyledüm, tek ciğerüm vaşlesini ve cānum pâresini (154b) gözüme ḳarşu pârelemeñ.” Ḥazret-i Süleymân 'aleyhi's-selâm tıflı aña ḥükm idüp teslîm eylediler. Ba' dehu tefahḥuş iderler, fi'l-vâḳi' veled şulbî çıkar. Firâset bir nûrdur ki Münevverü's-semavâtü ve'l-arz ba'zı 'ibâd-ı mü'minîne 'atâ eylemişler ve bu ma'nâya şâhiddür ki müfessirîn âyet-i i'câz-ğâyet-i⁷⁷ ن يمس وت ملل تاي ال لكل ذى ف ن de tevessümi teferrütle tefsîr eylemişlerdür.

Ve firâset iki nev' idür: Biri şer'î ve biri ḥükmî. Firâset-i şer'îyye andan 'ibâredür ki tezkiye-i nefis ve taşfiye-i ḳalb vâsıtasıyla ḥicâb-ı ḡaflet 'ayn-ı başiretden mürtefi' ola. Tâ ki mü'min nûr-ı yaḳîn ile binâ olup her neye ki nazar iderse firâset ḥaḳîḳatiyle aḥvâline muṭṭali' ola.

Hikâyet: Kibâr-ı meşâyihden iki kimesne ḥarem-i Ka'be-i Mükerrermede oturmuşlardur.⁷⁸ Bir kişi bâb-ı mescidden içeri girdi. Biri eyitdi: “Şu gelen ḥarîf dürüd-gerdür.” Biri eyitdi: “Âhengerdür.” Ḥarîfi getürüp ḥirfetinden su'âl eylediler. Ḥarîf eyitdi: “Evvel âhenger idüm şimdi dürüdgerüm.” cevâb virdi ve dürüd eyleyüp yine maşlaḥatına gitdi.

Terceme

Şol dil ki manzar-ı nazar-ı Kibriyâ ola

Ol cilvegâhı oldı kemân-ı firâsetüñ

Mir'at-ı ḳalbi pāk ü mücellâ olan kişi

'Aksini gördi cānda cemâl-i firâsetüñ”

Firasetin anlamlarından biri de bir kimsenin ahlak ve istidadını anlamaktır. Bu bağlamda edebiyatımızda kıyâfetnameler yazılmıştır. Azmî yu-

⁷⁶ “Müminin ince zekâsından ve derin sezgisinden korkunuz; çünkü o, eşya ve olaylara Allah'ın nuru ile bakar.” (Yılmaz, a.g.e., 331)

⁷⁷ “İşte bunda ibret alanlar için işaretler vardır.” (**Kur'ân-ı Kerîm**, Hicr 15/75).

⁷⁸ Der-kenâr: Biri İmâm Şâfi ve biri İmâm Muḥammed raḥimehu'llâhi te'âlâ.

karıda bazı bölümlerine yer verdiğimiz “firaset” babında fizyonomi hakkında bilgi verir. Hamdullah Hamdi’nin Kıyafetnâme’sinden faydalanan müellif bu bilgilerle okuyucuların anlayış gücünü artırmaktadır.⁷⁹ Müellif, bu bölümde Hamdullah Hamdi’den aldığı beyitleri olduğu gibi aktarmıştır. Bu çalışmada örnek olması açısından pişânî (alın), gûş (kulak) ve çeşm (göz) bahsine yer verilmiştir.

(156b) **Delâ’il-i Pişânî:** Alın ki giñ ola ve üzerinde huṭūṭ olmaya huşūmet ü şa‘af ve lāf u gūzāf nişānidur. Ve bārik ü naḥif olsa ‘aczu ḥasāset nişānidur. Ve mutavassıṭ ki anda gūşūn ola fehm ü ‘ilm ve şıdḡ u muḥabbet nişānidur.

Nazm

Alnı giñ olsa hūyı çirkin olur
Ṭar olursa ğabī vü ḥōdbīn olur

Ġāliben yumrı olsa kāhil ola
Pes budur aḥseni ki a‘del ola

Delâ’il-i Gūş: Gūş-ı büzürg sem‘ine ṭoḡunanı fi’l-ḥāl zabṭ itmek ‘alāmetidür ve tünd hūyı ve cehl nişānidür. Ve gūş-ı ḥurd ḥamāḡat ve uğruluk nişānidur. Ve gūş-ı mu‘tedil ‘alāmet-i i‘tidāldur.

Nazm

Her ki ḡar gūş olursa cāhil olur
Gerçi ḡıfz eylemekde kāmil olur

Küçük olsa kedi gibi gūşı
Uğrulukda unutdura mūşı

(157a) **Delâ’il-i Çeşm:** Çeşm ki gök ola büzürg ve tiz naḡar ola aḡlāḡ-ı zemīme ‘alāmetidür ve ḡumūdet ü ḡillet ḡareket-i nişān-ı nādānidür ve sūr‘at-i ḡareket ve tizlik mekr ü ḡile ve uğruluk nişānidur. Ve sūrḡ olmak şecā‘at nişānidur ve zerd noḡṡalar gird-i ḡadeḡada nişān-ı fitne ve şūr u şer-engizidür. Ne büzürg ve ne ḡurd ve ne siyāḡ ve ne sūrḡ olsa fehm ü ḡüşyārī ve istiḡāmet ü diyānet nişānidur.

⁷⁹ Ayrıntılı bilgi için bkz. Âmil Çelebioğlu, “Kıyafe(t) İlmi ve Akşemseddinzâde Hamdullah Hamdi ile Erzurumlu İbrahim Hakkı’nın Kıyâfetnâmeleri, **Eski Türk Edebiyatı Araştırmaları**, MEB Yayınları, İstanbul, 1998, s. 225-262.

Nazm

Göz kararı zekâ 'alâmetidür
Sürh olursa şecâ'at âyetidür

Gözleri gök olanda olmaz edeb
Gözi çağır bahâdır olsa 'aceb

Görmedi her ki gördi 'ömr-i dırâz
Turna gözlü olanda cür'et-i bâz

Her toñuz gözlü pârs dillü olur
Rûz-ı da'vâda burnı yillü olur

Olur aḥvel mu'ânid ü cebbâr
Bire bir diyessin kıllur inkâr

Her ki oğlan gibi ola nazarı
Ḥande eyler gibi ola başarı

'Ömri uzunluğuna âyetdür
İ'timâd eylemek ḥamâḳatdür
(157b)

Çü ecel tîrin ata ḳavs-i ḳader
Başaruñ bu delâletini başar

Çeşm-i zîbâ odur ki ekḫel ola
Cümle evşâfı anuñ a'del ola

Ḳıya bakışları yürek ḳopara
Nâzı vü şivesi gönül apara

Çalışmamızın kapsamı gereği burada sadece on kavrama yer verilmiştir. Metindeki diğer otuz bab da incelendiğinde eserin ahlak yönünden kıymeti daha da iyi anlaşılacaktır.

Müellif eserin sonundan “Mev'iza-i Manzûme” başlığını taşıyan Attar'ın Pendnamesi'nden istifade ettiği ahlaki öz mahiyetinde bir mesneviye yer vermiştir. Kırk dokuz beyitlik bu manzumede her bir beyitte temel kavramlar ve dikkat edilmesi gereken davranışlar ele alınmıştır. Manzumenin adından da anlaşılacağı üzere bir nasihatnâme olan bu mesnevide

insanların daha sık rastlayacağı konulara dikkat çekilmiştir. Azmî'nin bu mesnevisi pratik bilgiler içermesi bakımından önem taşımaktadır.

Müellif bu manzumenin başında her işe Allah'ın adıyla başlanılmasını ve daima Allah'a hamd etmeyi bir vird edinmeyi tavsiye etmiştir. Ayrıca namaza ehemmiyet verilmesini ve cehennem azabından endişe edilmesini söylemektedir.

(224a)

Her işe kıl besmeleyle ibtidâ
Zıkrûn olsun dâ'imâ hamd-i Hudâ

Ṭâhir ol dâ'im şalâhı pîşe kıl
Hem 'azâb-ı dūzahı endîşe kıl

Kâhil olma kıl namâza ihtimâm
Ṭur otur ehl-i şalât ile müdâm

İster iseñ artura kadrûn Hudâ
Rûz u şeb eyle tazarru' kıl du'â

Şâir bu manzumede iki temel değer olan şükür ve sabır konusuna değinmiştir. Verilen nimetlere karşı şükretmeyi ve belalara karşı sabretmeyi öğütlemektedir.

(224b)

Ni' mete şükr ü belâya şabr kıl
Kim bulur andan cilâ mir'ât-i dil

Şükr kayd-ı ni' met-i mevcüdedür
Şabr şayd-ı ni' met-i mefküdedür

Azmî, insanların kıskançlıktan sakınmasını, kimseyi ayıplayıp kötü söz söylememesini ve başkalarının yanında kendilerini övmemesini nasihat etmiştir. Ayrıca insanların yalan ve iftira gibi kötü şeylerden sakınmasını ve hiç kimsenin kalbini kırmamasını da öğütlemiştir.

Ni' metine kimsenüñ kılma hased
Ḳâdir iseñ kıl hased bâbını sed

Kimseyi zemm eyleyüp kadḥ eyleme
Kendüñi hem illere medḥ eyleme

La' n ü ta' n ü kizb ü bühtân eyleme
Kimsenüñ qalbini virân eyleme

Şâir, bazı inançların getirdiği âdâb kurallarına uyulmasına dikkat çekmiştir. Gece aynaya bakılmamasını, evde tek kalınmamasını, ay ve güneş tutulmasında göğe nazar edilmemesini, ekmek parçalarının ayak altında bırakılmamasını tavsiye etmiştir. Ayrıca insanların kendisinden büyük olanların önüne geçmemesini ve kendisinden küçük olanlara da karşı alçakgönüllü olmasını nasihat etmiştir.

(225a)

Pes haţâdur gice mir' âta nazar
Yalnız bir evde yatma kıl hâzer

Ay u gün tütulsa hem kılma nazar
Ol nazardur gözlere ' ayn-ı zarar

Rîze-i nânı bırakma zir-i pâ
Düşeni alup yesen virür gınâ

Senden a' lānuñ öñine geçme hem
Eyle ednāya tevāzu' la kerem

Yukarıda bir kısmına yer verdiğimiz beyitlerden de anlaşılacağı üzere Azmî pendnamesinde umuma hitap edecek ahlaki bilgilere yer vermiştir.

SONUÇ

Hüseyin Vâiz Kâşifi'in kaleme aldığı *Ahlak-ı Muhsîn*'i isimli Farsça eseri Azmî Pir Mehmed Bey 1566 yılında *Enîsü'l-Ârifîn* adıyla ve bir çok ilave ve çıkarmalar yaparak tercüme etmiştir. Yurtiçi ve yurtdışındaki kütüphanelerde elliden fazla nüshası kayıtlı olan Azmî Bey'in bu eseri çok okunmuş hatta bir bölümü 1848 yılında Almancaya çevirilmiştir. Eser genel ahlak kitabı olmasının yanında siyasetname özelliğini de taşımakta ve ibâdet, duâ, sabır, adâlet, siyâset, edeb, tevâzu gibi kırk temel kavram yer almaktadır. Her bir kavram müderris ve şehzade hocası olan Azmî tarafından âyet, hadis, atasözleri, çeşitli şâirlerin şiirleri ve hikâyelerle ele alınmış ve bu değerlerin iyice anlaşılması sağlanmıştır. Okuyucuyu fazilete, erdem teşvik eden ve ahlak eğitimi açısından önem taşıyan bu eserde yazar, sanatlı bir üslup kullanmış ve manzum parçalarla ve secilerle akıcılığı sağ-

lamıştır. Bu çalışmada bazı alıntılar yaparak on babını ele aldığımız eser, Osmanlı toplumunda ahlaki değerlere hangi açıdan ve nasıl bakıldığını göstermesi bakımından önem arz etmektedir. Eserin sonunda sade bir dille kaleme alınmış, halkın geneline hitap eden ve pratik bilgiler içeren kırk dokuz beyitlik bir nasihatnâmeye yer verilmiştir. *Enîsü'l-Ârifin* günümüz araştırmacılarının ve eğitimcilerinin istifade edebileceği önemli bir eserdir.

KAYNAKÇA

Ahdî, **Gülşenü'ş-şuarâsı**, haz. Süleyman Solmaz, AKM Yayınları, Ankara 2005.

ALBRECHT, Krafft, **Die Arabischen, Persischen und Turkichen Handschrifte der K. K Orientalischen Akademie zu Wien**, Wien, 1842.

ALTINPAY, Hüseyin, **Hocazade Abdülaziz Efendi Ahlak-ı Muhsini Tercümesi Fatih Ktp. 3467 (1A-60B)**, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa, 2008.

Âşık Çelebi, **Meşâirü'ş-şuarâ**, haz. Filiz Kılıç, İstanbul Araştırma Enstitüsü, İstanbul, 2010.

AUMER, Joseph, **Verzeichnis der Orientalischen Handschriften in der K. Hof und Staatsbibliothek in München**, München, 1875.

AVÇİN, Mehmet, **Terceme-i Ahlak-ı Muhsînî (1a-99b)(inceleme-metin)**, Basılmış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya, 2011.

Azmi Pir Mehmed, **Enisü'l-Arifin**, Süleymaniye Ktp., Pertevniyal 474.

BALTACI, Cahid, **XV-XVI. Yüzyillarda Osmanlı Medreseleri**, Marmara Üni. İlahiyat Fak. Yayınları, İstanbul, 2005.

BATUR, Atilla, **Ahlaki Mesnevilerde İdeal İnsan Tipi**, Divan Kitap Yayınları, Kütahya, 2010.

BAYRAM, Yavuz, **13. Yüzyıldan 20. Yüzyıla Divan Şiiriyle Değerler Eğitimi**, Samsun, 2014.

Beyânî Mustafa b. Cârullâh, **Tezkiretü'ş-şuarâ**, haz. İbrahim Kutluk, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara, 1997.

BİCE, Hayati, **Hoca Ahmed Yesevi Divan-ı Hikmet**, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara, 2010.

BLOCHET, Edgar, **Catalogue des Manuscrits Turcs de la Bibliothèque Nationale**, Paris, 1923-1933.

Bursalı Mehmet Tahir, **Osmanlı Müellifleri**, C II, haz. Mustafa Tatçı-Cemal Kurnaz, (İstanbul, 1333'ten tıpkıbasım, kısaltması: OSM), Bizim Büro Yayınları, Ankara, 2000.

CEYHAN, Âdem, **On altıncı Asır Osmanlı Âlimlerinden Azmî Pir Mehmed Bey ve Divanı**, Manisa, 2006.

CEYHAN, Âdem, “Âlim ve Şair Bir Osmanlı Müderrisi: Pir Mehmed Azmî Bey ve Eserleri”, **Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi**, S 1, 1999, s. 243-86.

Ceyhan, Âdem, “Azmî'nin Kırk Hadis Tercümesi”, **Prof. Dr. Abdülkadir Karahan'ın Anısına Uluslararası Divan Edebiyatı Sempozyumu**, 27-28 Mayıs 2008, Beykoz Belediyesi Kültür Yay., İstanbul, 2008, s. 131-154.

CEYHAN, Âdem, **Hazret-i Ali'nin Yüz Sözü Gül-i Sad-berg**, Buha-ra Yayınları, İstanbul, 2011.

ÇAĞRICI, Mustafa, “Ahlak”, **DİA**, C 2, Türkiye Diyanet Vakfı, İstanbul, 1989, s. 1-9.

ÇAĞRICI, Mustafa, **Anahatlarıyla İslâm Ahlakı**, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2006.

ÇELEBİOĞLU, Âmil, “Kıyafe(t) İlmi ve Akşemseddinzâde Hamdullah Hamdî ile Erzurumlu İbrahim Hakkı'nın Kıyâfetnâmeleri”, **Eski Türk Edebiyatı Araştırmaları**, MEB Yayınları, İstanbul, 1998, s. 225-262.

DİLEK, Muhammet, **Hocazâde Abdülaziz Efendi'nin Ahlak-ı Muh-sinî Tercümesi (Süleymaniye Ktp. Fatih Bl. nr.3467, vr.166a-277b)**, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Manisa, 2014.

el-Münâvî, **Feyzü'l Kadir**, Beyrut, 1994.

ERGUN, Saadettin Nüzhet, **Türk Şairleri**, C 2, 1945.

FLÜGEL, Gustav **Die Arabischen, Persischen und Türkischen Handschriften der Kaiserlich-Königlichen Bibliothek zu Wien**, Wien, 1867.

GÖTZ, Manfred, **Verzeichnis der Orientalischen Handschriften in Deutschland**, Band XIII, 2, Türkische Handschriften, Wiesbaden, 1968.

ROSSI, Ettore, **Elenco Dei Manoscritti Turchi Della Biblioteca Vaticana**, Vatikan, 1953.

FAZLIOĞLU, Şükran “Ta’lîm ile İrşâd Arasında: Erzurumlu İbrahim Hakkı’nın Medrese Ders Müfredatı”, **Dîvân İlmî Araştırmaları**, S 18 (2005/1), s. 115-173.

Hâfız Hüseyin Ayvansarâyî, **Vefeyât-ı Ayvansarâyî**, haz. Ramazan Ekinci, Buhara Yayınları, İstanbul, 2013.

İMAMOĞLU, Ragıp, **İyilerin Ahlakı**, Doğu Matbası, Ankara, 1965.

İZGİ, Cevat, **Osmanlı Medreselerinde İlim**, C 1, İz Yayıncılık, İstanbul, 1997.

KARAIŞMAİLOĞLU, Adnan “Hüseyin Vâiz-i Kâşifî”, **DİA**, C 19, Türkiye Diyanet Vakfı, İstanbul, 1999, s.16-18.

Kınalızâde Hasan Çelebi, **Tezkiretü’ş-şuarâ**, C II, haz. İbrahim Kutluk, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara, 1989.

Kur’ân-ı Kerîm Meâli, haz. Halil Altuntaş, Muzaffer Şahin, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara, 2007.

KOCAER, Sibel, **Pendnâme-i Azmî’nin Osmanlı Nasihatnâme Geleneğindeki Yeri**, Bilkent Üniversitesi, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2009.

KÜÇÜK, Sabahattin, **Bâkî Dîvânı Tenkitli Basım**, TDK Yayınları, Ankara, 1994.

LEVEND, Agâh Sırrı, “Dinî Edebiyatımızın Başlıca Ürünleri”, **Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten**, 1972, s. 35-80.

LEVEND Agâh Sırrı, “Ümmet Çağında Ahlak Kitaplarımız”, **Türk Dili Araştırmaları Yıllığı**, 1963, s. 89-115.

Mehmet Ali Aynî, **Türk Ahlakçıları**, İstanbul, 1939.

Mısır Millî Kütüphanesi Türkçe Yazmalar Kataloğu, I-V, 1987-1992.

Nev’îzâde Atâyî, **Hadâ’iku’l-Hakâ’ik Fî Tekmileti’ş-Şakâ’ik**, haz. Suat Donuk, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi, Manisa, 2015.

ÖNDER, Mustafa - BULUT, Hüseyin, “Temel Dinî Değerler ve Değerler Eğitimi”, **Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C 6, S 1, 2013, s. 15-32.

PEKER, Osman, **Hocazâde Abdülaziz Efendi ve Ahlak-ı Muhsinî Tercümesi (İnceleme- Metin vr. 61a-165b)**, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya, 2010.

PEIPER, Rudolph, **Kapitel vo der Freigebigkeit von Pir Mohammed Bin Pir Ahmed Bin Chalil aus Brussa**, Breslau, 1848.

PERTSCH, Wilhem, **Die Orientalischen Handschriften der Herzoglichen Bibliothek zu Gotha, Zweiter Theil: Die Türkischen Handschriften**, München, 1875.

Riyâzî, **Riyâzuş-ş-şuarâ**, haz. Namık Açıkgöz, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1982.

SEVGİ, Ahmet, “Azmi'nin Hadîs-i Erba'ın Tercümesi”, **Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türkiyat Araştırmaları Dergisi**, S 9, 2001, s. 107-132.

ŞAHİNOĞLU, M. Nazif, “Ahlak-ı Muhsinî”, **DİA**, C 2, Türkiye Diyanet Vakfı, İstanbul, 1989, s.17.

TUMAN, Mehmet Nâil, **Tuhfe-i Nâ'ili**, C II, haz. Cemâl Kurnaz- Mustafa Tatçı, Bizim Büro Yayınları, Ankara, 2001.

YAZICI, Kubilay, “Değerler Eğitime Genel Bir Bakış”, **Türklük Bilimi Araştırmaları**, S 19, 2006, s. 499-552.

YENİTERZİ, Emine, “Anadolu Türk Edebiyatında Ahlaki Mesneviler”, **Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi**, C 5, S 10, 2007, s. 433-468.

YILMAZ, Mehmet, **Kültürümüzde Ayet ve Hadisler**, Kesit Yayınları, İstanbul, 2013.

ZÜLFE, Ömer, **On Altıncı Yüzyıl Şairi Selikî ve Şiirleri**, Kültür Bakanlığı, e-kitap. http://ekitap.kulturturizm.gov.tr/Eklenti/10649_girismetinpdf.pdf?0 (erişim tarihi: 30.05.2015)

GÜNÜMÜZ EĞİTİM SORUNLARININ ÇÖZÜMÜNDE GELENEKTEN YARARLANMA: EŞREFOĞLU RÛMÎ ÖRNEĞİ

Mustafa GÜNEŞ*

ÖZET

XV. yüzyıl bilge şairi İznikli Eşrefoğlu Abdullah-ı Rûmî, Mısır'dan Anadolu'ya göç eden soylu bir aileye mensuptur. Eşrefoğlu Abdullah-ı Rûmî, gençlik yıllarında başladığı Bursa Çelebi Mehmed Medresesi'nde danışment olduktan sonra gönül eğitimine yöneldi. Eşrefoğlu Abdullah-ı Rûmî, Emir Sultan'ın tavsiyesiyle Hacı Bayram-ı Veli'nin Ankara'da bulunan dergâhına geldi. Hacı Bayram-ı Veli'nin dergâhında uzun bir süre (on bir yıl) gönül eğitimi aldı. Hacı Bayram-ı Veli'nin kızı Hayrünnisa Hanım'la evlendi. Memleketi İznik'e döndükten bir süre sonra Suriye'nin Hama şehrine gitti. Hama'da Hüseyin-i Hamavî'nin denetim ve gözetiminde yaptığı eğitimden sonra memleketi İznik'e döndü. Anadolu'da ilk medresenin kurulmasına ev sahipliği yapan, Türk eğitim, bilim ve siyasi tarihinin en önemli şehirleri arasında yer alan İznik'te vefat eden Eşrefoğlu Abdullah-ı Rûmî'nin eğitim anlayışı, öğretisi ve menkıbeleri, başta Bursa ve İznik olmak üzere daha çok Batı Anadolu'da pek çok şehre yayıldı. Müzekkin'n-nüfûs (nefis eğitimi), Divan ve Tarikat-nâme adlı eserlerinden hareketle Türk eğitim tarihinin önemli isimleri arasında yer alan Eşrefoğlu Abdullah-ı Rûmî ve yakınlarının hayat hikâyelerini konu alan Menâkıb-ı Eşref-zâde adlı eser, XV. yüzyıl Osmanlı tasavvuf eğitimi hakkında bilgi vermesi açısından önemli bir eserdir. Türk tasavvuf tarihinin en önemli isimleri arasında yer alan Eşrefoğlu Abdullah-ı Rûmî'nin hayatı, şiirleri ve öğretileri ile günümüzdeki bazı önemli eğitim-öğretim sorunlarının çözümü konusuna ışık tuttuğu bilinir.

Anahtar Kelimeler: İznik, Ankara, Hama, Hacı Bayram Veli, Eşrefoğlu Rûmî, Hüseyin Hamavî.

* Doç. Dr., Dumlupınar Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Kütahya, mgunes74@gmail.com

TRADITIONAL SOLUTIONS TO CONTEMPORARY EDUCATION PROBLEMS: EŞREFOĞLU RÛMÎ MODEL

ABSTRACT

Eşrefoğlu Rûmî, the wise poet of 15th century, belongs to significant family migrated to Anatolia. Subsequent to becoming a ‘Danişment’ in the Bursa Mehmet Çelebi Madrasah which he started in young age, he fronted soul education. Eşrefoğlu Abdullah-ı Rûmî came to Hacı Bayram-ı Veli’s dergah based in Ankara upon the advice of Emir Sultan. He continued ‘Soul Education’ for eleven years in Hacı Bayram-ı Veli’s dergah. He married Hacı Bayram-ı Veli’s daughter Hayrûnnisa Hanım. A while after returning to his hometown to İznik, he went to city of Hama in Syria. He completed his education in Hama under the supervision of Hüseyin-i Hamavî, later he returned to İznik again. Eşrefoğlu Abdullah-ı Rûmî passed away in İznik, hosts the first madrasah of Anatolia, is one of important city of Turkish education, science and political history. His education perspective, doctrine and ‘menkabe’s spread around cities of west Anatolia mainly in Bursa, İznik. Based on his works of Müzekkin’-n-nüfûs (self education), Divan and Tarikat-nâme of Eşrefoğlu Abdullah-ı Rûmî is one of the significant names of the Turkish education history. Menâkıb-ı Eşref-zâde is a remarkable work consisting of Eşrefoğlu Abdullah-ı Rûmî and his relatives’ life stories which is a significant work with regard of information on 15th century Ottoman Sufism education. Included in remarkable names of Turkish Sufism history Eşrefoğlu Abdullah-ı Rûmî’s life, poems and teaching shed light on contemporary educational issues.

Key Words: İznik, Ankara, Hama, Hacı BayramVeli, Eşrefoğlu Rûmî, Hüseyin Hamavî.

GİRİŞ

Allah tarafından, hayat kanunlarına yabancı, eğitim almaya çok müsaait, oldukça muhtaç ve en şerefli bir varlık olarak dünyaya gönderilen insan-noğlu, doğumundan itibaren, içinde var olan ilahî cevheri eğitimle geliştirerek hayata tutunmaya çalışır. İnsanı, diğer canlılardan ayıran en önemli özellik, hayatı boyunca belli bir eğitim ve öğretim sürecini (formel veya informal) yaşamak mecburiyetinde olmasıdır.

Türk eğitim tarihinin önemli isimlerinden birisi olan İznikli Eşrefoğlu Rûmî, diğer bütün büyük mutasavvıflar gibi, tasavvuf anlayışı ve felsefesi çerçevesinde anlaşılabilir bir kişiliğe sahiptir. Onun eğitim anlayışı, daha çok tasavvufi bir eğitim anlayışından ibaret olduğu için öncelikle tasavvuf geleneği ve kültürünün önemli özellikleri hakkında bazı özet bilgiler vermek gerekir (Olgun, 2001: 56).

Büyük oranda, yeryüzündeki bütün dinlerin, başta ruh, gönül ve ahlak olmak üzere farklı yorumsal boyutlarının olduğu bilinir. Evrensel anlamda mistisizm adı verilen söz konusu boyuta, Türk İslam medeniyetinde tasavvuf adı verilir. Geçmişten günümüze gelinceye kadar, kötülüklerden arınmış iyi insan yetiştirmeyi kendine temel ilke olarak kabul eden bir akım olan tasavvuf (ilm-i hâl), kültür, edebiyat ve eğitim hayatımızda önemli bir yer tutar.

Tasavvuf, sevgi ve saygıya dayalı yaşatmayı, aşkı, hoşgörüyü ve gönülü referans alır. Buna karşılık yaşama kültürünü esas alan diğer bazı felsefi akımların, sadece serbest ve rahatça yaşamının yanında benlik duygusu üzerinde yoğunlaştıkları söylenebilir (Şahin, 2001: 143).

Tasavvufi terbiye sürecinde birey, potansiyelinde var olan eşref-i mah-lûkat niteliğini ortaya çıkarmaya çalışır. Uzun soluklu bir gönül eğitimini öngören tasavvufta (gerek kişisel gerekse toplumsal boyutta) çok çeşitli terbiye metotları kullanılır. Tasavvufi eğitimi, diğer disiplinlerden ve eğitimsel yaklaşımlardan ayıran temel faktörlerden en önemlisi, kişisel, kurumsal ve toplumsal eğitimin birlikte yürütülmesidir. Dolayısıyla tasavvufi eğitimin, günümüz eğitim ve öğretiminin her alanına katkı sağlayabilecek niteliğe sahip olduğu bilinir (Göktaş, 2011: 139).

Genel anlamda tasavvufun temel konusu, vahdet (birlik) yolunda yürüyerek iyi bir ahlaka sahip olmaktır, denilebilir. Başka bir ifadeyle tasavvuf, kendini tanıyarak nefsinin her türlü kötülükten temizlemek ve seyr ü sülûk sürecinde bir hâlden başka bir hâle yapılan göç (davranış değişikliği) şeklinde de tarif edilebilir (İz, 1997: 30-31).

Tasavvuf kültüründe, bir dervişin yerine getirmesi veya yaşaması gerekli olan seyr ü sülûk süreci ve nefis eğitimi çok önemli yer tutar. Nefsin iyi bir şekilde terbiye edilmesi konusu ile ilgili olarak bazı tasavvufi görüşler ortaya çıkmıştır. Tasavvuf okuluna giren bir dervişin temel amacı, kötülükleri emreden nefsin elinden kurtularak olgunluk derecesine yükselmek veya kötülük (hamlık)ten, olgunluğa erişebilmek için gerekli her türlü çaba ve gayreti göstermektir (İz, 1997: 32-36).

Tasavvuf kültür ve düşünce sisteminin özünde yer alan değişim, ilerleme ve göç olgusunun, mutasavvıfların hayatlarına aynen yansıdığı söylenebilir. İlk İslam sofisi Küfeli Ebu Haşim'den başlamak üzere pek çok mutasavvıfın hayatında seyr ü suluk ve göç olgusu önemli bir yer tutar.

Çeşitli sofist eğilimlere mensup olan bir kısım mutasavvıf bilgelerin, Asya ve Ortadoğu'nun çeşitli bölgelerinden, XII. yüzyıldan sonra Anadolu'ya gelerek Selçuklu, Beylikler ve Osmanlı Devleti döneminde devlet yönetimi ve halk tabakaları ile yakın bir etkileşim süreci içine girdikleri bilinir (Güneş, 2001: 110).

Hız. Mevlânâ'nın, çocukluk döneminde ailesiyle birlikte günümüzde Afganistan sınırları içinde yer alan Merv şehrinden kalkarak birçok önemli şehri gezdikten sonra Konya'ya göç edip Anadolu halkını aydınlatması ve hatta bütün insanlık âlemine Konya'dan evrensel mesajlar sunmasının temelinde, öncelikle aileden olmak üzere iyi bir eğitim alma ve hicret olgusu yatar.

Yûnus Emre'ye göre öğrenim yapmanın temel amacı öncelikle insanın kendini tanıması ve olgunlaşmasıdır. Okuyup da bu temel amaca ulaşamayan insanlar, kuru bir emek harcamaktan öteye gidemezler (Akyüz, 1999: 49-50).

Yûnus Emre, bu konuda düşüncelerini şöyle dile getirir:

*İlim ilim bilmektir ilim kendin bilmektir
Sen kendini bilmezsin ya nice okumaktır*

*İlim okumaktan ma'nâ ne kişi Hakk'ı bilmektir
Çün okudun bilmedin ha bir kuru emektir*

(Yağmur, 2013: 131)

Yûnus Emre gibi Eşrefoğlu Rûmî de aşk (gönül) ilminin sadece okullarda okutulan ders kitapları ile kazanılamayacağı hususuna şöyle vurguda bulunur:

*Aşkı isteme kitapta ey fakı
Bu kitapta aşk yoktur dost haka
Bulmayasın aşkı kâl ü kâl ile
Var gerek ilmin yüzün kırk yıl oku*
(Güneş, 2006: 432)

Yunus Emre'nin, önce Hacı Bektaş-ı Veli'ye daha sonra da Tapduk Emre'nin dergâhına giderek olgunlaştığı bilinir. Aynı şekilde, Alâiyye sancağı Beğinin oğlu ve asıl adı Gaybî olan Kaygusuz Abdal'ın bir av sırasında, kendisine geyik suretinde görünen Abdal Musa'nın peşine takıldığı ve ona mürit olarak nefis eğitiminden geçtiği rivayet edilir (Güzel, 1983: 7).

Önemli bir Yûnus Emre takipçisi olan ve onu en iyi hatırlatan Eşrefoğlu'nun, önce Bursa'da bulunan Emir Sultan'ın dergâhından Ankara'da Hacı Bayram-ı Veli'nin dergâhına gelmesi ve ardından Hüseyin-i Hamavî'den tasavvuf eğitimi almak Hama'ya göç etmesinin, yolunda yürüdüğü Yunus gibi daha çok seyr ü sülûk (eğitim) amaçlı bir yolculuk olduğu söylenebilir. Bahsi geçen bu göçler (Bursa, Ankara ve Hama), Türk tasavvuf tarihindeki önemli eğitim ve seyr ü sülûk amaçlı göç örnekleri olarak değerlendirilebilir.

Bilge kişilerin seyr ü sülûk ve eğitim amaçlı yolculuklarında, dikkatimizi çeken bazı tasavvufi terimlerle ilgili olarak kısaca bilgi verelim:

Tasavvufi hayatın en önemli unsurlarından olan bir diğeri olan mürşit, kelime olarak irşat eden kişi anlamına gelip kendisine tâbi olunan kâmil insandır. Mürşit, müritlerini terbiye ederek onları fenafillâh (Allah'ta fani olmaya) erişirmek için önderlik eden kimse olup terbiye etmede üstlendiği rolden dolayı manevi baba olarak kabul edilir. Orta Asya ve Anadolu'da, tasavvuf büyüklerinin önemli bir kısmı, ata ve baba unvanıyla anılmıştır.

Şeyh veya mürşit, bir mürebbi (terbiyeci) olup müridin bütün özelliklerini öz önünde bulundurarak ona yol gösterir. Eğitim ve olgunlaşma yolculuğunda dervişinden desteğini hiç esirgemez. Çile döneminde, müridin yaratılışında yer alan sivri noktaların kaldırılması sürecinde ona daima sabır telkininde bulunur (İz, 1997: 62-63).

Tasavvufi hayatın temel unsurlarından olan derviş, bir tasavvufi ekol ve şeyhe bağlı olan ve sofiyane bir hayat yaşayan kişidir. Dinî- tasavvufi yaşama şekli ve sadelikleri sebebiyle farklı kültürlerdeki mistiklerle benzerlik arz eder. Derviş, molla tipinden farklı olarak, maddî âleme sırt çeviren tevazu sahibi kişi olup mistik öğretilere talip olan kimse olup klasik edebiyatta rint olarak da isimlendirilir. Farsça, derviş kelimesinin çoğulu *dervişândır*. Dervişlerin oldukça sade bir hayat yaşamaları tasavvuf öğretileri gereğidir. Zaman içinde İslam kültürünün etkin olduğu birçok farklı kültürde oldukça sade ve mâsivâdan uzak bir hayat tarzını benimsemişlerdir.

Sülûk, bir yola bir mesleğe girme, riyazet demektir. Bu yola girene salik denir. Seyr ü sülûk, tasavvufta manevi yolculuk ve göç demektir. Salik, seyr ü sülûkta zorlu bazı aşamalardan geçerek hedeflediği menzile ulaşarak manevi olgunluğa ulaşır.

Tekke, mutasavvıfların barındıkları, ibadet ve tören yerleridir. Osmanlı döneminde, tekke anlamında dergâh ve âsitane de kullanılmıştır. Zaviyeler de tekkeler gibi daha çok kırsal alanlarda kurulan tasavvufi etkinliklerinin yapıldığı mekânlardır. Zikir, hatırlamak, zihinde tutmak, unutmamak ve anmak anlamında Kur'an kaynaklı tasavvufi bir terim olup daima Allah'ı kalbinde hissetme ve O'nu hatırlama hâlidir.

Tekke, zaviye ve dergâhlar, mensuplarına, musiki, raks, beden ve ahlak eğitimi vermeyi hedefleyerek onları her yönüyle yükseltmeyi amaçlayan yaygın eğitim kurumları olarak kabul edilebilir (Akyüz, 1999: 92).

Tasavvuf ve konumuzla ilgili bazı önemli bazı özelliklerine işaret ettikten sonra, Eşrefoğlu Rûmî'nin hayatını (daha çok nefis terbiyesi ve seyr ü sülûk için yapmış olduğu yolculuklar) Menâkıb-ı Eşrefzâde ışığında özetle görelim:

Mısır'dan Anadolu'ya (İznik) göç eden bir aileye mensup olan Eşrefoğlu Rûmî, mutasavvıf bir şair olup asıl adı Abdullah'tır. Gençlik yıllarında gittiği Bursa'da Çelebi Mehmed Medresesi'nde öğrenimini tamamlayarak bu medresede dânişmend oldu. Gördüğü bir rüya üzerine medrese eğitim ve öğrenimini bırakıp tasavvufa yöneldi. Önce Bursa'da Emir Sultan'a bağlandı. Onun tavsiyesiyle Ankara'da Hacı Bayram-ı Veli dergâhına gitti. Uzun yıllar burada kalan Eşrefoğlu Rûmî, hocası Hacı Bayram-ı Veli'nin kızı Hayrunnisa Hanım ile evlendi ve onun önemli temsilcileri arasında yer aldı. Hocası Hacı Bayram-ı Veli'nin yönlendirmesiyle Hama'ya (Suriye) gitti. Orada Abdülkadir Geylânî'nin torunlarından Hüseyin Hamavî'den

eğitim olarak İznik'e döndü. Uzun bir uzlet döneminden sonra, öğreti ve menkıbeleri Bursa ve İznik çevresinde (Ege ve Marmara Bölgeleri) hızla yayılmağa başladı.

Burada ana hatlarıyla verdiğimiz ve Eşrefoğlu Rûmî'nin tasavvufi hayatındaki çok önemli olan dönüm noktalarını (çeşitli olaylar zincirini), tarafımızdan yayıma hazırlanan Menâkıb-ı Eşref-zâde adlı eserde yer alan menkıbeler ışığında ifade edelim:

Eşrefoğlu Rûmî, eğitim gördüğü Bursa Abdal Mehmed Mederese-si'nden ayrılarak Bursa'da yaşamakta olan, mürşit, hakikat bahçesinin dikensiz gülü Seyyid Muhammed Emir Sultan Hazretlerinin yanına giderek kendisini müritliğe kabul etmesini istedi. Emir Sultan Hazretleri (Allah onun sırrını mukaddes kılsın): *Kuzum! Biz yaşlıyız ve ölümüümüz yakındır. En iyisi sen, Ankara'daki Hacı Bayram-ı Veli kardeşimize teslim ol. O, sana istediğini verir*, buyurur. Eşrefzâde, hemen Ankara'ya, Hacı Bayram-ı Veli'nin yanına gitti. Tövbe ve Bayramîliğe giriş izninden sonra, çok zor tasavvufi perhizlere tâbi tutuldu. Çevresinde pek çok sufi olan Hacı Bayram'ın mübarek başlarındaki gözleri çok ötelere görürmüş. Mübarek ellerine menekşe yağı sürüp Eşrefzâde'nin burnuna koklatmış. Onu müritliğe kabul etmiş. Bazı rivayetlerde, Eşrefzâde'nin, önce Akşemseddin Hazretlerine, daha sonra Hacı Bayram-ı Veli Hazretlerine gittiği belirtilir. Eşrefzâde, on bir sene Hacı Bayram-ı Velinin hizmetinde bulunmuş ve dergâhın imamlığını yapmış. Eşrefzâde, Hacı Bayram'ın yanına gittiğinde: *Aziz Hazretleri (Hacı Bayram-ı Veli) bana zor bir hizmet buyurmasaydı düşüncelerini aklımdan geçir-miş. Eşrefzâde'ye, dergâha ilk geldiği zaman, helâ temizliği görevi verilmiş. Eşrefzâde de hiç düşünmeden: Baş üstüne, işittim, kabul ettim*, der. Eline ibrik, kürek ve süpürge alarak temizlik işiyle meşgul olmuş. Daha sonra, dergâhın imamlık görevi kendisine verilmiş. Nefis terbiyesi ve perhizle on seneden fazla imamlık görevini yürütmüş. Eşrefzâde, bunu şöyle ifade eder: *Ben, şeyhime on bir sene hizmet ettim. Şeyhim, bu süre zarfında benimle konuşmadı, sadece bir defa şunu söyledi: Bilgelerin katında çok konuşmak küstahlıktır, çok konuşma*. Bu söylediği sözü de edeb diye tabir ettim. Bu kadar hizmetinde bulunduktan sonra, Hacı Bayram, kızı Hayrûnnisa Hanım ile Eşrefzâde'yi evlendirdikten sonra İznik'te tasavvufi öğretilerini yaymaya, kendisini temsil etmeye onu yetkili kılmıştır. Eşrefzâde, verilen görev gereği İznik kasabasına gelip yerleşir. Burada ikamet ettikleri sırada bir kızları olur ve adını Züleyha koyarlar. Eşrefzâde, bir ara şeyhini ziyaret etmek için Ankara'ya gider. Onun güzel sohbetini dinlerken söz esnasında, Eşrefzâde: *Sultanım seyr ü sülûkumuzu tamamladık mı?* Der. Hacı Bayram, bu soruyu şöyle cevaplar: *Bir velinin bin sene*

ömriü olsa, bu ömrünü, nefis terbiyesiyle, mücadele ve ibadette geçirse bile enbiyadan bir peygamberin ayağının bastığı yere, bu velinin başı ulaşamaz. Eşrefzâde: *Bu cevap beni tatmin etmedi,* der. Eşrefzâde'de Allah'a ulaşma (fenafillâh) arzusu vardır. O, daha ileri manevi makamlara ulaşmak istiyorum, deyince, şeyhi ona şöyle demiş: *Senin, bu makama ulaşman için Hama (Suriye) şehrinde oturmakta olan Abdülkâdir Geylânî Hazretlerinin dördüncü göbekten torunu olan Hüseyin Hamavî Hazretlerinin yanına gitmen gerekir. Öncelikle, nefsi eğitime veya kırk günlük zorlu sürece girme (erbain) işini İznik'te yap. Başından geçen bütün olayları da bir kâğıda yaz,* dedi.

Eşrefzâde, İznik'e gelerek kırk günlük zorluğa girme işini (erbain) yapar. Bu iş tamam olunca, başından geçen ilginç olayları da bir kâğıda yazar. Eşrefzâde, ailesi ve kızını yanına alarak Hama şehrine gider. Allah'ın hikmeti, Hüseyin Hamavî Hazretleri, Eşrefzâde'nin şehre geleceği gün hacdan gelmiştir. Şehrin ileri gelenleri büyük küçük herkes onu karşılar. Karşılama esnasında Hamavî Hazretleri buyurur ki *Beni karşılama işini tamamladınız. Şimdi Anadolu'dan bir kişi geliyor. Gidin, şimdi de onu karşılayın,* der. Karşılayanların hepsi, Anadolu tarafına doğru giderler ve gelecek olan kimsenin kim olduğunu çok merak ederler. Onlar konuşurken Eşrefzâde yanlarından geçip gider. Hiç kimse, Anadolu'dan gelen kişiyi tanıyamaz. Yani, kıyafeti gösterişli olmadığından, dikkatleri üzerine çekmemiştir.

Rivayet olunur ki mübarek hırkalarının sökülük yerlerini bile dikmeyip öylece gezermiş. Karşılayanlar, kendi aralarında şöyle fikir yürütürler: *Anadolu'dan gelecek olan kişi, gösterişli kıyafetleri ve hizmetçileri olan anlı şanlı bir kişi olsa gerektir.* Bu yüzden, onu tanıyamamışlar. Bu durum, Hüseyin Efendi Hazretlerine malum olur. Kendileri, şehrin kapısından dışarı çıkarak Eşrefzâde'yi karşılamış ve ona ilk sözü şöyledir: *Yazdığın kâğıt nerede?* Onlar için gizli bir şey yoktur. Eşrefzâde, nefsi dizginlediği kırk günlük çile sırasında gördüğü ilginç olayların yazılı olduğu kâğıdın istendiğini hemen anladı. O kâğıdı, hemen Hüseyin Efendi'ye verdi. Rivayet olunur ki Eşrefzâde kasidelerinde (şiiirlerinde) Rûmî mahlas (takma ad)'ını kullanır. Bunun sebebi, Hamavî Hazretleri ile karşılaştıkları zaman, onun mübarek ağızlarından bu söz (Rûmî) çıktığı için, şiiirlerinde aynı mahlası (Rûmî) kullanmıştır. Hüseyin Hamavî, kâğıda bakarak, *yine, kırk günlük çileye girmen gereklidir,* der. Eşrefzâde, bunu kabul ederek ayağının tozu ile çilehaneye girer. Şeyh Hüseyin, Eşrefzâde'nin kızı ve eşine, kendi evlerinde bir oda tahsis eder ve ihtiyaçlarını karşılar. Eşrefzâde, Şeyh Hüseyin'in telkinleri ile zikirle meşgul olur. Birkaç gün sonra kendi kendine, *bu kadar yoldan geldim, ailemin durumu nasıl, benim hal ve derdimin çaresi nedir?"* Der. Bu düşünce, onu rahatsız eder. Allah'ın bildirmesi ve Hüseyin Hazretlerinin himmeti ile hanımına bu dü-

şünce malum olur. Eşi, kızına der ki *Kızım! Babacığının kapısına var, ona şöyle söyle: Babacığım! Kalbindeki huzuru bozma. Huzurlu bir şekilde zikrine devam et. Bize bir oda verildi. Yiyecek konusunda da bir sıkıntımız yoktur. Bizim için kederlenme.* Eşrefzâde, bu sözü duyunca: *Yâ Rabbi! Beni bu endişeden kurtardığın için sana sonsuz şükürler olsun*, diyerek secdeye yapar. Bundan sonra kendi hâli ile meşgul olur. Çile günleri, otuz güne vardığı zaman otuz birinci günün gecesi hizmet eden derviş, bulamaçla (yiyecek) hücre kapısına varır. Kapıyı açar ve görür ki: Eşrefzâde hücrenin bir duvarına dayanmış, hareketsiz duruyor. Derviş, onu uyandırmak için biraz sallar ve hareket etmediğini görür. Şeyh Hüseyin Hazretlerine der ki *Sultanım! Rumî vefat etmiş, siz sağ olun.* Şeyh Hüseyin Hazretleri buyururlar ki *Git, hücrenin kapısını kilitle ve anahtarını bana getir.* Derviş, hücreyi kilitleyip anahtarını getirir. Dervişlerin arasında bu haber yayılır. Bazıları derler ki *Gelin, şeyhe gidelim. Bir ölüyü hücre içinde hapsedmenin sebebi nedir? Çıkartılıp gömülsün.* Bazıları da derler ki *kendisi bilir, o âlim insandır, onun yaptığı işlere biz karışamayız.* Bazı dervişler, nasihat dinlemeyip Şeyhin huzuruna çıkarak, *sultanım! Rûmî vefat etmiş, odadan çıkartılıp gömülsün*, derler. Şeyh buyurur: *Kırk gün tamamlanmadan asla çıkartmam.* Dervişler, kızgın bir şekilde geri dönerler. Kırk gün tamamlandıktan sonra Şeyh, *vademiz doldu, vakit tamamdır. Gelin, ey dervişler, Rûmî'yi çilehaneden çıkartalım*, der. Çilehanenin kapısına varırlar. Şeyh, dervişlere Allah'ı zikretmelerini söyler. Onlar da bir miktar zikrederler. Bundan sonra, aziz Hazretleri dua edip mübarek elleriyle çilehanenin kapısını açar. Orada bulunan dervişler görürler ki: Eşrefzâde, otuzuncu gündeki gibi yine aynı haldedir. Eşrefzâde'nin yanına gelip kulağına, *ya Rumî, Hu!* Diye seslenir, cevap gelmez, bir daha *Hu!* Derler. Yine cevap gelmez. Arkasından bir daha "Hu!" derler. Hemen bunun ardından, Eşrefzâde, *buyurun sultanım! Bana kydınız*, der ve oturur. Oradakiler bu sözün, *beni burada uzun zaman aç, susuz bırakarak öldürmeye kalktınız*, şeklinde anlaşılması gerektiğini iyi bilirler.

Beni, dalmış olduğum ruhanî derin âlemden ayırıp uyandırdınız, anlamında *bana kydınız*, demek istemiştir. Gerçek bilge odur ki kendi vücudunu ve cesedini dünyada bırakıp ruhunu yüce âlemlere götürür. Eşrefzâde anlatır ki *On yedi bilgeye yetiştim, onlara hizmet ettim. İçinden dört tanesi çok mükemmeldi. Bunlar: Hacı Bayram-ı Veli, Hüseyin Hamavî, Emir Sultan ve Akşemseddin'dir.* (Allah onların sırlarını kutsasın.) Biz, konuya dönelim. Eşrefzâde, o gün halvethaneden çıkınca Şeyh Hüseyin Hazretleri ona bir tane icazetnâme, seccade ve âsâ verir. O gün Eşrefzâde'nin üzerinde Hacı Bayram-ı Veli'nin kıyafetleri vardır. Onun başlığının belirtisi, tepesinde altı pul olmasıdır. Şeyh Hüseyin, buyurur ki *Hacı Bayram-ı Veli kardeşimizin kıyafeti, üzerinde dursun.*

Artık sen, farklı ve önemli bir tasavvufî rütbe ve sorumluluk sahibi oldun, başındaki altı pulun yanına bunu da kat ki yedi tane olsun. Eşrefzâde, *başım ve gözüm üstüne*, diyerek derhal söylenenleri yapar. *Eşrefiyye sikkesinin yedi kısım olmasının sebebi budur*, diye buyurmuşlar. Kıyafetlerinin keçeden yapılmasının sebebi, Hak katında geceye işaret eder. Hamavî Hazretleri buyururlar *ki bir vilayete iki sultan sığmaz, şimdi seni kendi vatanına halife tayin ettim*. Eşrefzâde, hemen vatanına ulaşmak için yolculuğa niyet eder.

Uzun yıllar, gayret etmelerine rağmen olgunlaşmayı başaramamış kişiler, içlerinden derler *ki hizmet bize, himmet başkasına. Hamavî, Rûmî'yi kırk gün içinde olgunlaştırıp icazet izni verdi*. Aziz Hazretlerine bu durum malum olup, dervişlerine, Eşrefzâde Hazretlerinin ulaştığı yüksek seviyeyi gösterebilmek için, arkalarından bir kimse göndererek onu yolundan geri çevirir. Hamavî Hazretleri Eşrefzâde'ye buyururlar *ki yâ Rûmî! Misafirimiz oldunuz. Size bir ziyafet veremedik, burada kal, inşaallah yarın güdersin*, der. O da kabul ederek o gün kalır. Hamavî ve arkadaşları, hemen gezi hazırlığı yapar. O gün hep birlikte gezintiye çıkarak bir yerde konaklarlar. Yanındakiler: Sultanım, burada su yok, neden burada konakladık ki? Derler. Hamavî, yanındakilere, *bana biraz su getirin*, der. Onlar da, *sultanım! Burada su yok*, derler. Şeyh Hüseyin de, *hele biraz araştırın*, der. Yanındakiler, biraz araştırırlar. Elleri boş, çaresiz bir şekilde, su bulamadan gelirler. Hüseyin Hamavî, o zaman Eşrefzâde'ye dönerek: *Ey Rûmî! Bir de siz araştırın bakalım, belki siz bulabilirsiniz*, der. Eşrefzâde: *Başım, gözüm üstüne*, diyerek yerinden kalkar ve eline bir tas alır. Ardından temiz toprakla teyemmüm edip secdeye varır ve şöyle der: *Yâ Rabbi! Hocam su istiyor, bana biraz su ihsan et*. Başını secdeden kaldırır. Secde ettiği yerden suyun fişkırdığını görür. Akan sudan, tası doldurarak hocasına getirir. Hamavî de dervişlere dönerek şöyle der: *Su yok diyordunuz, bakın Rûmî, suyu nasıl buldu?* Dervişler, hemen suyun bulunduğu yere gelerek suyun fişkırarak aktığını görürler. Sonunda, onlar da Rûmî'nin bu kerameti ile belli bir olgunluk seviyesine ulaştığını anlar.

Yine rivayet olunur ki o zaman, mevsim ilkbaharmış. Hüseyin Hazretleri: *Dervişler! Bize biraz menekşe getirin, demiş*. Herkes, menekşe toplamaya gitmiş. Bir müddet sonra ellerinde deste deste menekşe ile dönmüşler. Ancak Eşrefzâde'nin elinde bir menekşe vardır. Bu menekşeyi, aziz Hazretlerine verir. Aziz Hazretleri der *ki ey Rûmî! Misafir olduğun için menekşelerin yetiştiği yerleri bulamamışsın herhalde*. Eşrefzâde der *ki aslında menekşelerin bol olduğu yeri bulmuştum. Hangi menekşeyi koparmak istediysem bana şöyle seslendi: Biz, tespih ediyoruz, bizi, bu tespihimizden ayırma. O esnada, zikretmeyi bitirmiş bir menekşe buldum, onu alıp size getirdim*. Bunu duyan dervişler utandılar ve Eş-

refzâde'nin büyüklüğünü bir kere daha anladılar. Bundan sonra Eşrefzâde, Hüseyin Hamavî Hazretlerinin iki el ve ayaklarını öperek izin istedi. Şeyh Hazretleri, ayrılırken ona şu nasihatte bulundu: *Ey Rûmî! Anadolu erenlerinin hemen hemen hepsine yetiştin, onlarla görüştün, sonunda buraya geldin. Bizim seyr ü sülûkumuzun sonuna ulaşmak istersen memleketine gidip yedi sene boyunca günde yedi tane siyah üzüm yiyerek riyazete devam et.* Eşrefzâde, baş üstüne diyerek yola çıkar.

Hamavî, Eşrefzâde'nin arkasından hayranlıkla bakar. Orada bulunanlar: *Sultanım niçin böyle baktınız?* Deyince, onlara şu cevabı verdi: *Eşrefzâde, engin bir denizdi, içine ne atılırsa kaptı, yani alması gereken ne varsa hepsini aldı. Onun için baktım. İstedim ki siz de etkilenip ondan faydalanın.* Eşrefzâde'ye bu güzel söz malum olunca, o da geriye dönüp anlamlı bir şekilde baktı. Şeyh Hazretleri de ellerini kaldırıp dua ederek: *Allah'a şükürler olsun,* diyerek dergâha döndü. Eşrefzâde Sultan, yolculuktan sonra İznik kasabasına geldi ve burada uzun yıllar boyunca eser ve eğitim verme faaliyetlerine devam etti (Güneş, 2006: 13-37).

Türk tasavvufu, kültürü, dili ve edebiyatında Yûnus Emre'yi en çok hatırlatan ve onu en iyi takip eden İznikli Eşrefoğlu Rûmî'nin, bir manzum (Dîvân) ve iki mensur eseri (Müzekki'n-nüfûs ve Tarikat-nâme)nde eğitim meselesinin ilk amaç olarak seçildiği görülür.

Eşrefoğlu Rûmî'nin, Yûnus Emre, hocası ve kayın pederi Hacı Bayram Veli ve diğer büyük mutasavvıflar (Yazıcıoğlu Ahmed, Yazıcıoğlu Mehmed vb.) gibi üç önemli eseri ile XV. yüzyıldan günümüze gelinceye kadar dinî-tasavvufî alanda halkı eğitmeyi amaçladığı görülür. Söz konusu şair ve yazarlara ait eserler, yüzyıllar boyunca halk kitleleri tarafından çok okudukları için eğitim tarihimizde önemli bir yer tutarlar. Söz konusu eserlerde, bilim, bilim adamı ve öğrencilerin davranışları konusunda da önemli görüşler bulunur (Akyüz, 1999: 49-50).

Eşrefoğlu Rûmî'nin dinî-ahlaki ve tasavvufî konularla ilgili olarak kaleme aldığı önemli eseri Müzekki'n-nüfûs Osmanlı döneminden günümüze gelinceye kadar yüzyıllar boyunca toplum hayatı üzerinde etkili olmuştur (Güneş, 1989: 54). Yer yer divanında yer alan şiirlerle zenginleştirilen eserde, az yemek uyumak ve konuşmak ve nefsi ıslah etmek gibi konulara vurgu yapıldığı görülür (Güneş, 1989: 56). Yazar, bu eserinde, derin tasavvufî konuları halkın anlayabileceği basitlikte arı bir Türkçe ile anlatır (Güneş, 1989: 57). Eşrefoğlu Rûmî'nin diğer bir mensur eseri Tarikat-nâme, daha çok Eşreflik âdâb ve erkânı ile ilgilidir (Güneş, 1989: 59). Eşrefoğlu Rûmî, Tarikat-nâme'sinde, nefis eğitimi, mürşit, derviş, âlim ve cahillerin özellikleri gibi konular üzerinde durur (Güneş, 2001: 112-116).

SONUÇ

Yukarıda ana hatlarıyla ele aldığımız seyr ü sülûk amaçlı göçü, İznikli Eşrefoğlu Rûmî'nin Menkıbeleri adlı eserimizin 13-37. sayfalarında geçer. Eski ve yeni harflerle yayıma hazırladığımız bu eserin aslı, Bursalı Mehmed Veliyyüddin tarafından kaleme alınmış olup yetmiş bir varaktan oluşmaktadır. Tasavvuf büyüklerinin ve bilgelerinin önemli bir kısmı hakkında, tarihi ve biyografik kaynaklarda onların hayatlarını aydınlatacak yeterli bilgi mevcut değildir. Dolayısıyla diğer bazı mutasavvıf şairler gibi Eşrefoğlu Rûmî'nin hayatında önemli bir yere sahip olan, İznik, Ankara, Hama ve ardından yine kendi şehri olan İznik'e geri dönüşü eksenindeki hayatını, menkıbelerinin ışığında ana hatlarıyla ele almış olduk.

Eşrefoğlu Rûmî'nin hayatı ve eserlerini dikkate alarak genel bir değerlendirmeye tabi tuttuğumuzda her seviye ve yaştaki insan gruplarının eğitimine faydalı olabilecek değerlendirmelerimizi şöyle sıralayabiliriz:

Eşrefoğlu Rûmî, Mısır'dan Anadolu'ya göç etmiş mutasavvıf bir aileye mensup idi. Dolayısıyla göç olgusunun, ona aileden tevarüs eden bir özellik olduğu söylenilebilir.

Mevlânâ Yunus Emre ve Eşrefoğlu Rûmî gibi kendi nesillerimize örnek alınabilecek bilgelerin hayat hikâyeleri, düşünce ve öğretilerinden, günümüz eğitim sorunlarının çözümünde yararlanılabilir.

Gelenekteki söz konusu eğitim anlayışına göre, şehir ve mekânların bile bir ruhu olduğuna inanılırken batı kaynaklı günümüz modern eğitim metotları ile yetiştirilen insan tipi, kendi varlık ve ruhundan bile şüphe eder hâle gelmiştir.

Modern insan, daha küçük yaşlardan itibaren sahip olduğu değerlerin içini boşaltıp gelenekten uzaklaşmaya çalışırken eğitim tarihimizde önemli bir yer tutan söz konusu mutasavvıf bilgeler, bir değere sadece değer olduğu için bağlanmışlar ve hakikati yalnız ve yalnız hakikat olduğu için maddeciliğe kapılmadan kabul ve tasdik etmişlerdir (Bayraktar, 2014: 67).

İnsana pek çok yetenek, ilim, duygu ihsan ve ilham edilerek (başta insan olmak üzere) yeryüzündeki bütün varlıklar, ona emanet edilmiştir. Daima başkalarını düşünmek, fedakâr olmak, başkalarının elinden tutmak, dostluk ve erdemlere önem vermek, egoist olmamak, başkasının derdiyle dertlenmek, sadece kendisi için değil milleti ve her türlü kutsal değer için yaşamak, insanoğlunun en önemli en büyük görevleri arasında yer almaktadır (Karaman, 2011: 35).

Dinî, tasavvufî ve millî destan ve menkıbelerle coşup heyecanlanamayan bir toplum ve o toplumun içinden çıkan (eskiye ait, eskimeyen değerleri yok sayan) yeni aydın tipinin ve millî eğitim sisteminin söz konusu yerli ve millî değerlerinden yeteri kadar istifade edemediği görülür (Kuveloğlu, 2015: 80).

İnsanın değerli hâle gelmesi ve onun eşref-i mahlûkat derecesine yükselmesi, kazandığı unvan veya sahip olduğu dünya servetinden ziyade sahip olduğu akıl, ruh, gönül gibi latifelerinin ihtiyaçlarını karşılayabilecek bir olgunluğa ulaşabilmesidir. Söz konusu olgunluğa ulaşmanın yolu da günümüzde çok ihmal edilen ve tasavvuf kültürünün olmazsa olmazı sayılan gönül ve ruh eğitiminden geçer. Sonuç olarak, gönül (ruh) ihmal edip sadece akıl ve madde odaklı bir eğitim süreci ile söz konusu değer ve davranışların hakkıyla kazanılamayacağı söylenebilir.

KAYNAKLAR

AKYÜZ, Yahya, **Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1999'a)**, Alfa Yayınları, İstanbul, 1999.

BAYRAKTAR, Fulya, “Güncel Problemlere Kadim Çözümler: Mevlana’yı Bugün Adına Yeniden Okumak”, **Türk Yurdu**, S 328, Ankara, 2014.

Bursalı Mehmed Veliyyüddin, **İznikli Eşrefoğlu Rûmî’nin Menkıbeleri-Menâkıb-ı Eşrefzâde-(İznikli Eşrefoğlu Rûmî’nin Menkıbevi Hayatı)**, Haz. Mustafa Güneş, Sahhaflar Kitap Sarayı Yayınları, İstanbul, 2006.

GÜNEŞ, Mustafa, **Eşrefoğlu Rûmî**, Timaş Yayınları, İstanbul, 1998.

_____, “Eşrefoğlu Rûmî’nin Öğreti Kitabı (Tarikatnâme) Üzerine”, **Eşrefoğlu Rûmî Bilgi Şöleni Bildirileri Kitabı**, Bizim Büro Basımevi, İznik-Bursa, 2001.

_____, **Menakıb-ı Eşref-zâde Bursalı Mehmed Veliyyüddin, Menâkıb-ı Eşrefzâde**, Bizim Büro Basımevi, Ankara, 2003.

_____, “Eşrefoğlu Rûmî’nin Öğreti Kitabı Üzerine”, **Eşrefoğlu Rûmî Bilgi Şöleni Bildirileri**, Bizim Büro Basımevi, Ankara, 2001.

_____, **İznikli Eşrefoğlu Rûmî’nin Menkıbeleri**, İstanbul, 2006.

_____, **İznikli Eşrefoğlu Rûmî'nin Hayatı-Eserleri ve Dîvânı**, Sahhaflar Kitap Sarayı Yayınları, İstanbul, 2006.

GÖKTAŞ, Vahit, "Tasavvufî Terbiye'nin Günümüz Din Eğitim-Öğretimi-ne Sunabileceği İmkânlar", **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 52: 2, 2011.

GÜZEL, Abdurrahman, **Kaygusuz Abdal'ın Mensur Eserleri**, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1983.

KUVELOĞLU, Dursun, "Edebiyat ve İktidar", **Türk Yurdu**, S 329, Ankara, 2015.

OLGUN, Yusuf, "Eşrefoğlu Rûmî'nin Eğitim Anlayışı", **Eşrefoğlu Rûmî Bilgi Şöleni Bildirileri**, Bizim Büro Basımevi, Ankara, 2001.

ŞAHİN, Musa, "Eşrefoğlu Rûmî'de Yaşatma Kültürü, İnsan ve İnsan İlişkileri", **Eşrefoğlu Rûmî Bilgi Şöleni Bildirileri**, Bizim Büro Basımevi, Ankara, 2001.

İZ, Mahir, **Tasavvuf**, Kitabevi Yayınları, İstanbul, 1997.

KARAMAN, Fikret, "Yardımlaşma, Fedakârlık veya İsâr", **Diyanet Aylık Dergisi**, S. 241, Ankara, 2011.

YAĞMUR, Selim, **Yunus Emre Divanı**, Dergâh Yayınları (Eser, Eskişehir 2013 Türk Dünyası Kültür Başkenti Ajansı tarafından bastırılmıştır), Ankara, 2013.

AHLAKLI VE MEDENİ NESİLLER YETİŞTİRMEK: MALUMAT-I MEDENİYE DERS KİTAPLARI (1908-1918)

Fatma TUNÇ YAŞAR*

ÖZET

II. Meşrutiyet dönemi (1908-1918) eğitim reformlarının öncelikli amaçlarından birisi yarının yetişkinleri olan çocukları hayata hazırlamak ve bu süreçte onlara ahlaki, içtimai, medeni ve iktisadi olarak belirli vasıflar ve değerler kazandırmaktır. Dönemin önde gelen eğitimcilerinden Satı Bey, “Yarınki Osmanlılık, bugünkü mekteplerde hazırlanacaktır.” ifadesiyle bu hususta müfredat programlarının önemine dikkat çekmektedir. Maarif Nazırı Şükrü Bey (1913-1917) de müfredat programlarının en önemli gayesinin “Memlekete her manasıyla adam yetiştirmek!” olduğunu ifade etmekte ve “tam adam” olarak ifade ettiği her manasıyla adamı dinine riayetkâr, vatanını seven ve kendisine bir vahdet-i siyasiye veren milliyetini his eden kişi olarak tasvir etmektedir.

“Malumat-ı medeniye” dersi, II. Meşrutiyet’in ilanının ardından aynı yıl içerisinde eğitimin her kademesinde (ibtidaiye, rüşdiye ve idadiye) okutulmak üzere müfredat programlarına yerleştirilmiştir. Yürürlüğe girdikten kısa bir süre sonra da müfredat programlarında ve ders kitaplarında bu dersin adı ve içeriği “malumat-ı ahlakiye ve medeniye” olarak genişletilmiştir. Bu derslerde okutulmak üzere Doktor Hazik, Selanikli Faik, Ahmed Ziya, Hüseyin Hıfzı, Ali Seydi, Hakkı Behiç, Ahmed Cevad ve Ali Rıza gibi dönemin önde gelen yazarları tarafından çok sayıda ders kitabı kaleme alınmıştır. Bu kitaplarda çocuklara askerlik, vergi, seçim, Meclis-i Mebusan, hükümet gibi temel vatandaşlık mevzuları ile çocuklara kazandırılmak istenen ahlaki vasıflar, davranış kalıpları ve adâb-ı muâşeret kurallarına dair farklı konulara yer verilmektedir.

Malumat-ı medeniye dersi II. Meşrutiyet dönemi Osmanlı yönetici elitinin belirli kıstaslarda ve özelliklerde şekillendirdiği gelecek nesil tasavvurunu yansıtmaktadır.

* Yrd. Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Bölümü, ftyasar@yildiz.edu.tr

Bu tasavvurun gerçekleşmesi belirli bir zümreyle sınırlı kalmaksızın eğitim vasıtasıyla toplumun tüm kesimlerine ulaşmak ile mümkün görülmektedir. Bu bildiriye, II. Meşrutiyet Dönemi malumat-ı medeniye ders kitaplarında ifade edildiği şekliyle “ahlaki, içtimai ve medeni” anlamda nasıl bir nesil yetiştirilmek istendiği ve eğitim sürecindeki çocuğa bu çerçevede hangi vasıfların ve davranış kalıplarının öncelikli olarak kazandırılmaya çalışıldığı tartışılmaktadır.**

** Bu bildiri *Tübitak* tarafından Yurtiçi Doktora Sonrası Araştırma Bursu kapsamında desteklenen “II. Meşrutiyet Dönemi Malumat-ı Medeniye Ders Kitapları (1908-1918): Medenilik Eğitimi” başlıklı araştırma projesinin bir bölümünden elde edilen bulgulara dayanmaktadır.

EDUCATING CHILDREN FOR MORAL AND CIVIL GENERATIONS: THE TEXTBOOKS OF MALUMAT-I MEDENİYE (1908-1918)

ABSTRACT

One of the primary purposes of the Second Constitutional Period's education reforms (1908-1918) is to prepare children who are the adults of tomorrow for life and improve their moral, social, civil and economic skills and values. Satı Bey, who is one of the leading educators of the period attracted attention to the importance of curriculum with his words "Tomorrow's Ottomanism will be prepared in today's schools." That Şükrü Bey, the Minister of Education (1913-1917), also states that the most important goal of curriculums is "educating man in every sense" and defines "the perfect man" as respecting religion, loving his country and feeling his nationality provided him with a political unity.

After the declaration of the Second Constitution, within the same year, a new course called *malumat-ı medeniye* was placed in curriculums to be taught at all levels of Ottoman education (*ibtidaiye*, *rüşdiye* and *idadiye* schools). Shortly after this course began to be taught in schools, the name and the content of the course have been expanded in curriculums and textbooks as "*malumat-ı ahlakiye ve medeniye*." In order to be taught in these courses, a large number of textbooks were written by the leading authors of the period such as Doktor Hazik, Selanikli Faik, Ahmed Ziya, Hüseyin Hıfzı, Ali Seydi, Hakkı Behiç, Ahmed Cevad and Ali Rıza. The basic citizenship issues such as military service, tax, elections, Ottoman Assembly, government and different topics related to moral values, good manners, and etiquette rules were handled in these textbooks.

The course of *malumat-ı medeniye* reflects the vision of future generation of the Second Constitutional Period's ruling elite which was based on the specific principles and characteristics. The realization of this vision seems to be possible by reaching all segments of society through education without being limited by a particular class. In this paper, I will discuss how a future generation was imagined in terms of moral, social and civil meanings as expressed in the textbooks of *malumat-ı medeniye* and what kind of characteristics and conducts are tried primarily to be taught to children in the educational process.

YURTTAŞLIK BİLGİSİ DERSİ OLARAK “MALUMAT-I MEDENİYE”

Malumat-ı medeniye dersi II. Meşrutiyet’in ilanından sonra ibtidaiye, rüşdiye, idadiye ve sultanîyelerde okutulmak üzere müfredat programlarına dâhil olmuş ve aynı yıl içerisinde bu derste okutulmak üzere ders kitapları basılmıştır. Bu derste okutulmak üzere ders kitaplarının hazırlanması için gazetelere ilan verilmiş ve dönemin önde gelen bazı isimlerine ise farklı kademelerde okutulmak üzere malumat-ı medeniye ders kitabı yazma teklifi götürülmüştür. Nitekim dersin müfredat programına dâhil edildiği 1324 yılında farklı yazarlar tarafından üç malumat-ı medeniye ders kitabı basılmıştır.

“Malumat-ı medeniye” bir kavram olarak “vatan, millet, devlet, devletin idaresi, hükümet temel hak ve vazifeler hakkında malumat” olarak tanımlanmaktadır. İlk malumat-ı medeniye ders kitaplarından birini yazan Doktor Hazik ibtidaiyeler için hazırladığı kitabında “*Malumat- medeniye, vatan, millet ve devletle idare-i umumiyeden bahseder.*”¹ demektedir. Fresko Efendi’den tercüme olduğunu ifade ettiği kitabında Zeki Hayon ise “*Malumat-ı medeniye, efrad-ı milletin hukuk ve vezâifıyla devletin suret-i idaresine ait malumatı camidir.*”² ifadesine yer vermektedir. Ebu’l Cezmi de 1327 tarihli *Malumat-ı Medeniye* isimli kitabına “malumat-ı Medeniye Neden Bahseder? sorusuyla başlamakta ve bu soruyu “*Malumat-ı medeniye bize ahali ile hükümet beynindeki münasebelleri ve Türkiye’nin usul-i teşkilat ve usul-i idaresini öğretir.*” şeklinde cevaplamaktadır. Bu tanımlamalar üzerinden bakıldığında malumat-ı medeniye dersi, kişiye kendi hukuku ve vazifesi ile içerisinde yaşadığı vatan ve yönetildiği hükümet hakkında bilgi vermeyi amaçlamaktadır. Nitekim bu tanımlamaları yapan Doktor Hazik, Ebu’l Cezmi ve Zeki Hayon kitaplarında devlet idaresi, seçim, Meclis-i Mebusan, Osmanlı Devleti’nin yönetimi, vergiler, askerlik, tebaanın vazifeleri ve hukuku gibi temel yurttaşlık bilgisi konularından bahsetmektedirler. Bu durumda, malumat-ı medeniye dersi 1908 yılında bir yurttaşlık bilgisi dersi olarak müfredat programlarına dâhil olmuştur denilebilir.

¹ Doktor Hazik, **Malumat-ı Medeniye**, Birinci Kısım, İkinci Tabı, Sahib ve Naşiri Kitabı İlyas, Kanaat Kitabhanesi, İkdam Matbaası, Dersaadet, 1325, s. 14.

² Zeki Hayon, “Mukaddime,” **Malumat-ı Medeniye**, Lapotri Gazetesi Matbaası, Dersaadet, 1325, s. 3.

Yurttaşlık ve Medenilik Eğitimi

Yurttaşlık, toplumun bir ferdi olarak kişinin hak ve sorumluluklarını belirten yasal statüdür. Yurttaşlık en dar manada yasal statü, daha geniş manada siyasi alana katılım için gerekli olan bilgi ve beceri ve daha da geniş anlamda ise toplum, sosyalleşme ve kamu yararına kamu faaliyetlerine katılma hakkında bilgi olarak tanımlanmaktadır.³ Füsün Üstel'e göre medeniliğin yurttaşlıkla irtibatlandırılması 16. yüzyıla dayanmaktadır. Hümanist yayıncı Robert Estienne'in "civilitas"ı yurttaşların birbirine karşı davranışlarının niteliği olarak tanımlamasının ardından toplumsal yaşamda kabul edilen makbul davranışları öğretmek okuma-yazma-sayma, ahlak ve din öğretimine ilave olarak ilkokulun hedefleri arasına girmiştir.⁴ Nitekim Erasmus'un 1530'da sadece soylular tarafından uygulanan değil geniş bir mecrada tatbik imkânı olan görgü kurallarını çocuklara anlattığı *De Civilitate Morum Puerilium* isimli kitabının yayımlanmasının ardından çocuklara yönelik medenilik ve görgü kurallarını konu edinen çok sayıda kitap yayımlanmıştır.⁵

Norbert Elias, Avrupa'nın medenileşme süreci ile Erasmus'un kitabının yayımlanmasının ardından sıkça kullanılmaya başlanan civilité kavramının ortaya çıkışı arasında yakın bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Elias'a göre civilité kavramı Batı toplumu için şövalyeliğin ve Katolik Kilisesi'nin birlikteliğinin dağılmakta olduğu bir zamanda anlam kazanmıştır.⁶ Nitekim civilité kavramı, Ortaçağ Avrupası'nda soylulardan ibaret sınırlı bir zümre içerisinde geçerli olan ince ve zarif davranış kalıpları anlamına gelen courteous ve courtesy kelimelerinin zaman içerisinde yerini almıştır.⁷

³ Wolfgang Althof, Marvin W. Berkowitz, "Moral Education and Character Education: Their Relationship and Roles in Citizenship Education," *Journal of Moral Education*, Vol. 35, No. 4, December 2006, s. 500.

⁴ Füsün Üstel, **Makbul Vatandaşın Peşinde: II. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi**, İletişim Yayınları, İstanbul, 2011, s. 15.

⁵ Norbert Elias, **The Civilizing Process: The History of Manners and State Formation and Civilization**, Blackwell, Oxford, 1994 (İlk baskı, 1939), s. xii.

⁶ Norbert Elias, **On Civilization, Power and Knowledge: Selected Writings**, ed. Stephen Mennell and Johan Goudsblom, The University of Chicago Press, Chicago and London, 1998, s. 75.

⁷ John Gillingham, "From Civilitas to Civility: Codes of Manners in Medieval and Modern England," *Transactions of the Royal Historical Society*, 12 (2002), s. 267.

Civilité kavramının kökeni, bu kelimenin iyi vatandaşlıkla özdeşleşen kültürel inceleme anlamına geldiğini göstermektedir. Bu kavram, Latincede şehir için kullanılan civitas ile aynı kökten gelmekte olup, kabalık ve barbarlığın karşıtı olarak şehirli, kültürlü, ince ve zarif davranış anlamına gelmektedir.⁸ Bu davranışları belirleyen kurallar ise fonksiyonel ilişkiler dolaşısıyla karmaşık ve sosyal ağlarla kişilerin birbirine ve devlete bağlı olduğu şehirde hayatın en iyi nasıl yaşanabileceğinin göstergesidirler.⁹ Erasmus'un defalarca baskısı yapılan kitabı ve onu takip eden benzer yayınlar, medeniliğin daha geniş kesimler tarafından öğrenilebilir ve öğretiler olduğu düşüncesinin bir yansıması olarak kabul edilebilir.

Fransız eğitimcileri 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren okulların müfredat programlarına Ahlak ve Yurttaşlık Bilgisi dersi aracılığıyla çok yönlü bir "medenilik eğitimi"ni dâhil etmişlerdir.¹⁰ Füsün Üstel'e göre Batı'da Yurttaşlık Bilgisi dersinin okul müfredatlarına girmesi temelde üç boyutlu bir sürecin tezahürüdür. Bunlardan ilki, modern merkezi devletlerin gelişimi ve daha sonra konsolidasyonu sürecinde eğitimin dönüştürücü rolünün seçkinlerce teşhisiyle ilgilidir. İkinci boyut, Batı dünyasında 18. yüzyılın ikinci yarısından itibaren ivme kazanan dünyevileşme ve laikleşme sürecidir. Üçüncü boyut ise Batı'da çocukluğa dair telakkilerde dönüşümdür.¹¹ Nitekim bu algı, çocukluk dönemine önem verilmesini beraberinde getirmiştir.

Yurttaşlık dersleri, medeni yurttaşların eğitilmesi amacıyla Avrupa'da 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren bağımsız bir ders olarak okul müfredatlarında yerini almaya başlamıştır. Yurttaşlık eğitimi girişimlerinin en kararlı bir biçimde ilerlediği ülke Fransa'dır. Fransa'da 1882 tarihli yasa ile birlikte "Ahlak ve Yurttaşlık Bilgisi" dersi ilköğretim müfredatında yer almıştır. Ancak bu dersin içeriğinin nasıl olması gerektiği ve hedefleri konusunda ciddi tartışmalar gündeme gelmiştir. Temel olarak tartışmalar bu dersin Cumhuriyet'in kurumları ve işleyişi hakkında salt bir malumat dersi mi olmalı yoksa aynı zamanda bu ders ile Cumhuriyet ve değerlerini be-

⁸ Todd Stillman, "Civility", **Encyclopedia of Social Theory**, Ed. George Ritzer. C 1, Thousand Oaks, CA: Sage Reference, 2005, s. 102.

⁹ Benet Daveitian, **Civility: A Cultural History**, University of Toronto Press, Toronto, Buffalo, London, 2009, s. 9.

¹⁰ Füsün Üstel, 2011, s. 16.

¹¹ Füsün Üstel, 2011, s. 11.

nimsetmeye ve sevdirmeye mi çalışmalıdır noktasında yoğunlaşmaktadır.¹² III. Cumhuriyet döneminde bu dersin içeriğinin salt malumattan ziyade öğrencilere benimsetilmek istenen ahlak ve erdemler ile doldurulduğu görülmektedir. Ortak değerler olarak tarif edilen kamusal alana ait değerlerin geleceğin yetişkinleri olacak olan çocuklara verilmesi devletin vazifesi olarak görülmektedir.

Malumat-ı Medeniye Dersinin Konusu: Yurttaşlık, Ahlak ve Medenilik

1908-1918 yıllarına ait farklı müfredat programları, talimatnameler ve malumat-ı medeniye ders kitapları incelendiğinde dersin adının başlangıçta “Malumat-ı Medeniye” olarak belirtildiği ancak sonraki yıllarda dersin farklı isimlerle zikredildiği, genellikle de dersin ismine ahlakiye, hukukiye, iktisadiye, kanuniye gibi ifadeler ilave edildiği görülmektedir.

Dersin müfredata girdiği tarih olan 1324 (1908) tarihinde basılan Doktor Hazik’in ibtidaiye ve rüşdiyeler için hazırladığı iki kitap ile Selanikli Faik’in 1324 tarihli kitabı “*Malumat-ı Medeniye*” ismini taşımaktadır. İlk dört yıl içerisinde basılan (1324, 1325, 1326, 1327) Doktor Hazik, Selanikli Faik, Zeki Hayon, Hüseyin Hıfzı ve Ebul’l Cezmi’nin kitapları “Malumat-ı Medeniye” ismiyle basılmıştır. Ancak 1325, 1326 ve 1327 tarihlerinde basılan Ali Rıza’nın kitapları “Malumat-ı Ahlakiye ve Medeniye” ismiyle basılmıştır. Ali Seydi ise *Terbiye-i Ahlakiye ve Medeniye* (1328, 1329) ile *Terbiye-i İnsaniye ve Medeniye* (1329) başlıklarıyla kitaplarını yayımlamıştır. Ahmed Ziya ve Ali Haydar ise 1329 tarihli kitaplarına *Yeni Malumat-ı Medeniye* demişlerdir. 1330 itibariyle ise “Musahabat-ı Ahlakiye: Diniyye, Tarihiye, Sıhhiye ve Medeniye” ismiyle (Ahmed Cevad, Ali Seydi ve Midhat Sadullah) kitaplar yayımlanmıştır.

II. Meşrutiyet’in hemen ardından yayımlanan malumat-ı medeniye ders kitaplarında başlıkla uyumlu olarak daha çok malumat-ı medeniye konularına ağırlık verildiği görülmektedir. İlk basılan kitaplarda meşrutiyet ve Kanun-ı Esasi’yi açıklamak ve benimsetmek üzere özel gayret sarf edilmektedir. Bu minvalde, Meşrutiyet, Kanun-ı Esasi, hürriyet, müsavat, adalet, intihabat, hukuk, vazifeler, vatan, hükümetlerin suret-i teşkil ve envaı, Memalik-i Osmaniye’nin idaresi, tebaanın vezaif ve hukuku, Meclis-i Umumi, teşkil-i vilayet, kazalar, sancaklar, belediyeler gibi başlıklara yer verilmektedir.

¹² Füsün Üstel, 2011, s. 19.

Malumat-ı medeniye başlığının yanına en sık ilave edilen başlığın “ahlakiye” olduğu görülmektedir. Kitabın ismi “malumat-ı ahlakiye ve medeniye” olduğunda kitapta iç bölümlendirmeler dikkati çekmektedir. Kitapların ahlakla ilgili bölümlerinde genellikle; aile, şahs-ı maneviye, vezaif-i nefsiye, vezaif-i beytiye, vezaif-i vatan, temizlik, tahsil-i ilim, cesaret ve metanet, ebeveyne karşı vazifeler, yalan söylememek, istikamet, sa’y, uhuvvet ve terbiye gibi konular ele alınmaktadır.

Malumat-ı medeniye ve malumat-ı ahlakiye, herkesin bilmesi gereken asgari bilgiler olarak birbirinin tamamlayıcısı olarak görülmektedir. Malumat-ı medeniye “medeni milletlerden teşkil eden devletin ahvalinden”¹³ bahsederken “malumat-ı ahlakiye” “o milletin efradının ahlakından”¹⁴ bahsetmektedir. Muallim Cevdet, *Tedrisat Mecmuası*’nda yayımlanan “Mekاتب-i İbtidaiye Ahlak ve Malumat-ı Medeniye Dersleri Programı Etrafında” başlığını taşıyan yazısında ahlak ve malumat-ı medeniye derslerinin amacını ve nasıl okutulacağını açıklamaktadır. Muallim Cevdet’e göre bu ders için öncelikle ihtiyaçlar belirlenmelidir:

*“Bizim, biz Osmanlıların ahlaken ne eksiklerimiz var? Ellerimize tevdi edilen kız ve erkek çocukların ahlak ve efkâr-ı medeniyece, hukuk-ı insaniyece ihtiyaçları nelerdir? Yarının ailelerinde ana, baba, ordusunda zabıt, piyasasında tacir, sanatkar, hayat-ı resmiyesinde hakim, muallim, memur, idari, mebus ... olacak bu yavrulara ne vermeye borçluyuz? Onları ne hallerden, ne itiyatlardan, ne fikirlerden sakınacağız? Onlara ne gibi hasail ve akaid vermeye çalışacağız?”*¹⁵

Muallim Cevdet, esasında malumat-ı medeniye dersi için ahlak, efkâr-ı medeniye ve hukuk-i insaniye olmak üzere üç farklı ihtiyaç alanı belirlemektedir. Geleceğin nesilleri olan çocukların bu üç cihetten eksikleri tespit edilip bu dersin içeriğinin bu minvalde belirlenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Ahlak ise bu çocuklara kazandırılmak istenen en önemli değerdir.

¹³ Mehmed Abdülkadir, **Malumat-ı Medeniye ve Ahlakiye**, İkinci Tabı, Matbaa-i Jirayır - Keteon, Dersaadet, 1326, s. 2.

¹⁴ Mehmed Abdülkadir, 1326, s. 33.

¹⁵ M. Cevdet, “Mekاتب-i İbtidaiye Ahlak ve Malumat-ı Medeniye Dersleri Programı Etrafında,” *Tedrisat Mecmuası*, C 4, S 25, (8 Mayıs 1330), s. 280.

Vazifeleri Bağlamında İnsan: Ahlaki Vazifeler

Malumat-ı medeniye ders kitaplarının hemen hepsinde vazife konusunun ele alındığı ve kişilere şahsi, manevi, içtimai pek çok vazife yüklendiği görülmektedir. Bu vazifelerin tanımı ve referansları II. Meşrutiyet döneminde ve daha özeldede malumat-ı medeniye dersi ile yetiştirilmek istenen insan profiline dair önemli ipuçları sunmaktadır.

Ali Seydi'nin "İnsanın maddeten ve mu'tiyen ifasını deruhde eylediği hususata vazife denilir ki, ilm-i ahlakça pek mühim ve mukaddestir."¹⁶ ifadesi vazifenin ahlak ilmi bağlamında ele alındığını açıkça ifade etmektedir. Çok sayıda ahlak kitabının da yazarı olan Ali Seydi, idadiler için yazdığı bir başka kitabında da vazifeyi ahlak kanunlarının uygulanması olarak tanımlamaktadır:

*"Hayat-i şahsi ve maneviyemizin muhafaza-i ahenk-i saadet ve selameti için hem "ene"ye yani nefsimize, hem de "gayr-i ene"ye yani nefsimizin gayrine karşı ifasını manen ve mecburen deruhde eylediğimiz ef'al ve hususata tabir-i diğerle kavanin-i ahlakîyenin muhtelif hususatta tatbik ve icra olunmasına vazife denir."*¹⁷

Doktor Hazik'e göre "Vazife herkesin kendi hukukunu bilip onun daire-i dâhilinde hareket etmesi ve diğerlerinin dahi hukukuna taarruz ve tecavüz eylememesidir."¹⁸ 1327 tarihli *Malumat-ı Medeniye* kitabının yazarı Ahmed Tevfik de vazifeyi Doktor Hazik'in cümleleriyle tanımlamaktadır. Ona göre vazife aynı zamanda "Yapılması lazım gelen bir iş, bir borçtur. Nasıl ki, insanın bir kimseye borcunu ödemesi lazım ise vazifesini yapması öylece lazımdır. Esasen borcunu ödemek bir vazifedir."¹⁹ Midhat Sadullah'a göre de vazife "Herkesin manen, maddeten icraya mecbur olduğu şeydir."²⁰ Ona göre kişinin nefisine ve cemiyet-i beşeriyeye karşı birçok vazife

¹⁶ Ali Seydi, **Terbiye-i Ahlakiye ve Medeniye**, Kısım-ı Evvel, Tab-ı Sani, Artin Asaduryan ve Mahdumları Matbaası, İstanbul, 1329, s. 78.

¹⁷ Ali Seydi, **Terbiye-i Ahlakiye ve Medeniye**, (Mekاتب-i İdadiye Mahsus), Kısım-ı Salis, Artin Asaduryan ve Mahdumları Matbaası, İstanbul, 1328, s. 11.

¹⁸ Doktor Hazik, **Malumat-ı Medeniye**, İkinci Kısım, Sahib ve Naşiri Kitabı İlyas, Kanaat Kitabhanesi, Matbaa-i Âmire, İstanbul, 1324, s. 48; Doktor Hazik, **Malumat-ı Medeniye ve Ahlakiye**, Kasbar Matbaası, İstanbul, 1328, s. 97.

¹⁹ Ahmed Tevfik, **Malumat-ı Medeniye**, Matbaa-i İslamiye, İstanbul, 1327, s. 114.

²⁰ Midhat Sadullah, **Sualli Cevaplı Malumat-ı Medeniye Dersleri**, Birinci Tabı, Mürettibin-i Osmanîye Matbaası, Komandit Şirketi, İstanbul, 1328, s. 55.

fesi vardır. Ali Seydi de vazifeyi “İster vicdanen ister kanunen olsun yapmaya mecbur olduğumuz şeyden ibarettir.”²¹ şeklinde tanımlamaktadır. Malumat-ı medeniye ders kitaplarının birçoğunda kişinin kendisine, ailesine, akrabasına, arkadaşlarına, içinde yaşadığı topluma, devlete karşı vazifeleri genel olarak malumat-ı ahlakiye başlığı altında ya da ayrı bir bölüm olarak ele alınmaktadır.

Medenilik Eğitimi: Adâb-ı Muâşeret

Malumat-ı medeniye dersi esasen medeni hayatın bilgisi olarak tasarlanmış ve dersin çerçevesi devlet idaresine dair malumat, kişinin devlet ve içinde yaşadığı toplum ve diğer insanlarla münasebeti olarak belirlenmiştir. Malumat-ı medeniye derslerinin konusu olarak adâb-ı muâşeret, medeni bir toplumda yaşayan her ferdin öğrenmesi gereken bir bilgi olarak görülmektedir.

Muallim Cevdet, ahlak ve malumat-ı medeniye derslerinin nasıl okutulması gerektiğini açıkladığı bir makalesinde malumat-ı medeniyeyi kişinin devlete karşı resmi vazifeleri olarak tanımlarken malumat-ı ahlakiyeyi de kişinin kendisine, sıhhatine ailesine, akrabalarına, komşusuna, dostlarına ve bütün insanlara karşı olan gayr-i resmi vazifelerinin bilgisi olarak tanımlamaktadır.²² Muallim Cevdet’in malumat-ı ahlakiye olarak tanımladığı konuların önemli bir kısmını adâb-ı muâşeret konuları oluşturmaktadır.

Adâb-ı muâşeret, kavram olarak birlikte yaşama usulleri anlamına gelmektedir. Ancak 19. yüzyıldan itibaren Osmanlı dünyasında bu kavramın ağırlıklı olarak medeni yaşam için gerekli olan kurallar manzumesi olarak kullanıldığı görülmektedir. 19. yüzyıl sonu ve 20. yüzyıl başında yayımlanan Osmanlıca adâb-ı muâşeret kitaplarının önemli bir kısmı Avrupalılar ile temas ihtimali bulunan Osmanlı bürokratu ve zabitanı için mütemeddin toplumlarda geçerli olan alafranga adâb-ı muâşereti yazmışlardır.²³ *Rehber-i Muâşeret: Avrupa Adâb-ı Muâşereti* isimli kitaba yazdığı önsözde Tüccarzade İbrahim Hilmi, adâb-ı muâşereti şu şekilde açıklamaktadır:

²¹ Ali Seydi, 1329, s. 78.

²² M. Cevdet, “Ahlak ve Malumat-ı Medeniye Derslerinin Usûl-i Tedrisi,” *Tedrisat Mecmuası*, C 4, S 16, 15 Haziran 1330), s. 291.

²³ Bkz. Fatma Tunç Yaşar, **The Predicaments of Alla Franca: Visions of Proper Behavior in Late Ottoman Etiquette Literature / Alafranga Halleri: Geç Dönem Osmanlı Adâb-ı Muâşeret Literatüründe Doğru Davranış Biçimleri**, Boğaziçi Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2012.

“İnsanların en çok muhtaç olduğu fakat en az bildiği şey yaşamaktır. İnsan her suretle yaşayabilir. Fakat insanca, medeni bir insan gibi yaşamayı bilmek en müşkül bir iştir. Fransızlar, geçinmek yaşamak demek değildir derler. Adâb-ı muâşerete riayet etmeyen, terbiye-i içtimaiyeye mazhar olamayan bir millet de yaşıyor ad olunamaz.”²⁴

Malumat-ı Ahlakiye ve Medeniye isimli kitabın yazarı Muslihiddin Adil'e göre de “Terbiye-i muâşeret, medeni bir hayat için en lüzumlu bir şeydir. Adâb-ı muâşeret medeni bir insan gibi yaşamayı bilmek demektir.”²⁵ Ali İrfan'ın *Terbiye-i İnsaniye ve Medeniye* isimli kitabındaki malumat-ı medeniye tanımı da adâb-ı muâşeret tanımını çağrıştırmaktadır. İrfan, vezaif-i medeniye'yi şu şekilde tanımlamaktadır.

“Velhasıl aklına her geleni her istediğini yapabiliyor. İnsanın böyle her istediğini elde etmesi, rahat yaşaması, vahşetten kurtulması ancak vezaif-i medeniyesi iledir. Şu halde, vezaif-i medeniye nedir? Vezaif-i medeniye insanların vahşetten kurtulup bir yerde toplu olarak rahatça serbestçe yaşayabilmeleri için yapılması lazım gelen şeylerdir.”²⁶

M. Abdülkadir de *Malumat-ı Medeniye ve Ahlakiye* isimli kitabının başında insanları bedevi, vahşi ve medeni olarak üç kısma ayırmakta ve bunların vasıflarını açıklamaktadır: “Medeniler, bir kanuna tabi olup yekvücut olarak yaşayan ve bütün ihtiyaçlarını yekdiğerinin muavenetiyle ihzar eden ve her türlü sanat ve ticaretlerle iştigal ederek bahtiyarane ömür süren insanlardır.”²⁷ M. Abdülkadir'in tanımına göre “medeni insan” kanuna tabi olarak başkalarıyla birlikte yaşayan insan demektir. Bu kanunlar ise M. Cevdet tarafından ifade edildiği üzere resmi ve gayr-i resmi olabilmektedir. Nitekim malumat-ı medeniye hayat-ı içtimaiyenin resmi kanunlarını açıklarken malumat-ı ahlakiye gayr-i resmi kuralları ifade etmekte, adâb-ı muâşeret de bu gayr-i resmi kuralların içerisinde yer almaktadır.

²⁴ İbrahim Hilmi, “İfade-i Naşir,” Comtesse De Magallon, **Rehber-i Muâşeret: Avrupa Adâb-ı Muâşereti**, Çev. Ahmed Cevad, İbrahim Hilmi Neşriyatı, İstanbul, 1328, s. 3.

²⁵ Muslihiddin Adil, **Malumat-ı Ahlakiye ve Medeniye**, Naşiri Tüccarzade İbrahim Hilmi, Kitabhane-i İslam ve Askeri, Matbaa-i Amire, İstanbul, 1331-1333, s. 177.

²⁶ Ali İrfan, **Terbiye-i İnsaniye ve Medeniye**, Tab ve Naşiri Tefeyyüz Kütüphanesi, Artin Asaduryan ve Mahdumları Matbaası, İstanbul, 1329, s. 12.

²⁷ Mehmed Abdülkadir, 1326, s. 2.

Malumat-ı medeniye ders kitaplarının birçoğunda adâb-ı muâşeret konularına yer verilmiş, Ahmed Cevad, Ali Seydi, Mehmed Emin ve Muslihiddin Adil'in kitaplarında ise adâb-ı muâşeret müstakil ve detaylı birer bölüm olarak yer almıştır. Bu bölümlerin tamamı malumat-ı medeniye ders kitaplarının son bölümünü ya da son başlıklardan birini teşkil etmektedir.

Ahmed Cevad kitabında en genel hatlarıyla selam, tokalaşma, sokakta dikkat edilmesi gerekenler, yemek ve konuşma adâbına yer vermiştir. Ali Seydi, yazmış olduğu malumat-ı medeniye kitaplarının çoğunda adâb-ı muâşeret adı altında bir başlık açmış, ancak 1326 ve 1331 yılları dâhil olmak üzere bu yıllar arasında yayımlanan tüm kitaplarında adâb-ı muâşeret bölümlerini değiştirmemiş, sadece zaman zaman kısaltmalar yapmıştır.

Muslihiddin Adil'in idadiye ve darulmuallimin-i ibtidaiye kısımlarında okutulmak üzere üç bölüm olarak tasarladığı *Malumat-ı Ahlakiye ve Medeniye* isimli kitabının üçüncü bölümü tamamen adâb-ı muâşerete ayrılmıştır. Bu bölümün giriş kısmı, Tüccarzade İbrahim Hilmi'nin Ahmed Cevad'ın tercüme ettiği *Rehber-i Muâşeret: Avrupa Adâb-ı Muâşereti* isimli kitaba yazdığı "İfade-i Naşir" in özeti mahiyetindedir. Nitekim Muslihiddin Adil'in kitabı da İbrahim Hilmi tarafından basılmıştır. Muslihiddin Adil, bu bölümde sosyal hayatın hemen her tabakasında evvela insanın dış görünüşüne baktığını ifade etmekte, bu yüzden kişinin hem kendisi hem de temsil ettiği toplum adına dış görünüşüne ve tavırlarına dikkat etmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Ali Seydi, toplum içerisinde yaşayan insanın toplum tarafından kabul edilen bazı merasim ve teamüllere uymasının gerekli olduğunu, Avrupa'da adâb-ı muâşerete riayetini adeta kanun hükmünde olduğunu ifade etmektedir. Ali Seydi'ye göre Avrupa'da çocuklar, adâb-ı muâşeret dairesinde terbiye edildiklerinden onlar için adâb-ı muâşeret bir mecburiyet olmaktan çıkmış ve tabii bir hal almıştır. Ona göre eski yaşayışını ve adâb-ı muâşeretini terk ve ihmal etmiş ve Avrupa muâşeret-i medeniyesini taklide özenen milletlerin adâb-ı muâşereti öğrenmesinin ancak iki yolu vardır. Bu yollar ise tedrisat ve matbuattır.²⁸ Nitekim 1890'lı yıllarda süreli yayınlarda adâb-ı muâşeret konuları yazı dizileri şeklinde ele alınmış ve bunların dışında telif ya da tercüme olarak çok sayıda adâb-ı muâşeret kitabı kaleme alınmıştır. İkinci yol olan tedrisat da İkinci Meşrutiyet sonrası ders kitapları ve özel-

²⁸ Ali Seydi, **Terbiye-i Ahlakiye ve Medeniye**, Kısım-ı Sani, A. Asaduryan Matbaası, Dersaadet, 1326, s. 134.

likle de malumat-ı medeniye ders kitapları aracılığıyla gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Ali Seydi, meşrutiyetin öncelikli hedefleri arasında olan tedrisat vasıtasıyla toplumsal yaşayışta önemli bir değişim yaşanacağını ümit etmektedir. Örneğin, adâb-ı muâşeret konusunda eskiden beri uygulanmakta olan bazı hoş olmayan gündelik pratiklerin meşrutiyet çocukları tarafından terk edileceğini ummaktadır.

“Ramazan-ı Şerif”te ne kadar samimi olur ise olsun, evvelden ihbar etmeden veyahut davet edilmeden iftara gidilmemeli. Bu hal bizde mukaddema pek ziyade suiüstimalle uğramış ve birçok mahcubiyetlere sebep olmuş idi. Ümit ederim ki, artık evlad-ı Meşrutiyet bu teamül-i gayr-i makbule nihayet verirler.”²⁹

Malumat-ı medeniye ders kitaplarında öğretilen adâb-ı muâşeret, dönemin adâb-ı muâşeret kitaplarında olduğu gibi ağırlıklı olarak alafranga adâb-ı muâşeretidir. Ali Seydi, eski yaşayışın terk edilerek alafranga yaşama özenilmesini eleştirmekle beraber, Avrupa ile münasebetlerin arttığını ve onların muâşeretini bilmenin gerekli olduğunu savunmaktadır. Bunun da ötesinde Ali Seydi’ye göre Avrupa asırlardan beri merasimlerini ıslah ve ikmal ile kemalat derecesine getirmiş olduğundan adet-i milliyeye aykırı bulunmayanları kabul etmekte beis yoktur.³⁰

Muslihiddin Adil’e göre her kavmin kendine mahsus bir yaşayışı ve adâb-ı muâşereti vardır. Ancak kişinin yalnızca kendi kavminin adâb-ı muâşeretini bilmesi yeterli değildir. Temasta bulunduğu mütemeddin kavimlerin adâb-ı muâşeretini de bilmesi lazımdır.³¹ Bunun için Muslihiddin Adil, yazmış olduğu adâb-ı muâşeret bölümünün çerçevesini şu şekilde belirlemektedir.

“İşte bu mütalaata binaen, atideki bahislerde memleketimizin usul-i muâşeretine dair bazı malumat verilmekle beraber Garb adâb-ı muâşereti hakkında da bir nebze izahat itasını vazife ad ediyoruz.”³²

Pek çok adâb-ı muâşeret yazarı tarafından ele alınan ve çoğunlukla aleyhine yazılan moda konusunda da Muslihiddin Adil, fazla para sarf etmemek ve tasarrufa riayet etmek şartıyla modanın ahlaka aykırı olmadığını

²⁹ Ali Seydi, 1326, s. 137.

³⁰ Ali Seydi, 1326, s. 135.

³¹ Muslihiddin Adil, s. 176-177.

³² Muslihiddin Adil, s. 177.

ifade etmektedir.³³ Muslihiddin Adil, bayramlar bölümünde de dini bayramlardan bahsetmemekte, İlan-ı İstiklal, ilan-ı Meşrutiyet, zafer günleri gibi bütün halka mal olan bayramları zikretmektedir.³⁴ Muslihiddin Adil, şarka nazaran garpta bayramlara daha çok önem verildiğini söylemekte ve toprağın en kıymetli mahsulü olan buğday için mekteplerde buğday bayramı yapılmasını önermektedir.

Adâb-ı muâşeretî “Hüsn-i muâşeret fikr-i maksadıyla insanlar arasında kabul olunmuş bazı usul ve adet”³⁵ olarak tanımlayan Mehmed Emin de zabitan için yazdığı kitabında ağırlıklı olarak alafranga adâb-ı muâşerete yer vermekte, toplumu temsilen zabitan sınıfına özel bir misyon yüklemektedir. Öte yandan Mehmed Emin, alafranga adâb-ı muâşeretin bir gereği olarak kabul edilen kadınlara özel ilgi göstermek ve onları eğlendirmeye gayret etmek hususunda farklı düşünmektedir.

*“Bazı kimseler kadınlara karşı yapılmakta olan harf-i endazlığı kendileri için adeta büyük bir şeref ve hüner addederler. Bunlar asla düşünmezler ki, dünyada arz ve namus kadar kıymetli bir şey tasavvur edilemez.”*³⁶

İlk ve orta dereceli okullarda okuyan çocuklar için hazırlanan malumat-ı medeniye ders kitaplarında yer alan adâb-ı muâşeret bölümleri dönemin adâb-ı muâşeret kitapları ile büyük ölçüde paralellikler arz etmektedir. Çocukların dünyasıyla ilgili adâb-ı muâşeret kuralları yerine Avrupaî cemiyyet hayatına girecek olan üst düzey Osmanlı bürokratları ve zabitanları için hazırlanan adâb-ı muâşeret kitaplarında yer alan konulara yer verilmekte ve ağırlıklı olarak alafranga muâşeret kuralları açıklanmaktadır. Bu bölümlerde, uşağın yemek servisi yaptığı, yabancı kadınlarla Fransızca sohbetlerin yapıldığı sofralardan, alafranga salon adâbından ve uluslararası vapur seyahatinden bahsedilmektedir.

³³ Muslihiddin Adil, s. 184.

³⁴ Muslihiddin Adil, s. 214.

³⁵ Mehmed Emin, **Sualli ve Cevaplı Terbiye-i Ahlakiye ve Medeniye**, Mekteb-i Harbiye Matbaası, Dersaadet, 1327, s. 130.

³⁶ Mehmed Emin, 1327, s. 133.

SONUÇ: AHLAKLI VE MEDENİ NESİLLER YETİŞTİRMEK

Malumat-ı medeniye dersi ile nasıl bir insan yetiştirilmek istendiği meselesi aslında bu dersi müfredata yerleştiren dönemin siyasi iradesinin sadece bu ders ile değil, genel olarak yeniden tanzim edilen eğitim süreci ve müfredat programları ile gizli ya da açık neyi amaçladığı ile yakından ilgilidir. Müfredat programları bir bütün olarak dönemin siyasi iradesinin ülke ve toplum için nasıl bir insan yetiştirmek istediğinin göstergesi olarak kabul edilebilir.

II. Meşrutiyet'in ilanının ardından müfredata yerleştirilen ve tebaadan vatandaşa geçiş sürecinde önemli bir misyon yüklenen malumat-ı medeniye ders kitaplarının en önemli gayesi çocukları geleceğe hazırlamaktır. Füsun Üstel, malumat-ı medeniye ders kitaplarının “makbul vatandaş” yetiştirmeye yönelik olarak hazırlandığını ifade etmektedir. Betül Batır da II. Abdülhamit döneminin “itaatkâr vatandaş” yetiştirme gayretlerinin yerini ahlak ve malumat-ı medeniye ders kitaplarında yavaş yavaş “iyi vatandaş yetiştirme”ye bıraktığını ifade etmektedir.³⁷ Aslına bakılırsa, nihai ve açık-tan ifade edilmeyen hedef vatandaş yetiştirmek olmakla beraber malumat-ı medeniye ders kitaplarında ve malumat-ı medeniye dersinin amacının ve usul-i tedrisinin açıklandığı müfredat programları ve talimatnamelerde “vatandaş yetiştirmek” ifadesi kullanılmamaktadır. Sabri Cemil “Hakikat halde insan olmaktan başlanmazsa vatandaş olmak gayr-i mümkündür.”³⁸ diyerek vatandaşlık eğitiminin sadece kişi ile devlet arasındaki hukuki münasebet olmadığını vurgulamaktadır. Esas olan geleceğin yetişkinleri olan çocukları istenilen insani vasıflarda yetiştirmektir. Muhatap kitlenin belirli bir yaş aralığındaki çocuklar olduğu düşünülürse, asıl meselenin insan olarak veya vatandaş olarak bu çocukların nasıl yetiştirileceği olduğu görülmektedir. Burada sorulması gereken Üstel ve Batır'ın da ifade ettiği “makbul” ve “iyi”nin nasıl tanımlandığıdır.

1331 tarihli *Mekatib-i İbtidaiye-i Umumiye Talimatnamesi*'nde 1329 tarihli Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-ı Muvakkati'ne atıf yapılarak mekatib-i ibtidaiye eğitimi ile nasıl bir insan yetiştirmek istendiği açıklanmaktadır:

³⁷ Betül Batır, “**İkinci Meşrutiyet'ten Tevhid-i Tedrisat'a Türkiye'de İlköğretim (1908- 1924),**” Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, 2007, s. 183.

³⁸ Sabri Cemil, **Ameli Fenn-i Tedris: Dürus-u Müneviyanın Suret-i Tedrisi, Etfalin İnzibat ve Terbiyesi, İdare-i Mekatib**, Kosova Matbaası, 1326,s. 87.

“23 Eylül 1329 tarihli Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-ı Muvakkati'nin Beşinci Maddesine göre mekatib-i ibtidaiyenin hedefi mecburiyet-i tahsiliyeye tabi olan etfali hayat için en ziyade lazım olan malumata mazhar etmek, mütedeyyin, mukaddem ve gayur bir insan olarak yetiştirmektir. Mekatib-i ibtidaiye, tahsil ve terbiye hususundaki vazifesini gittikçe iyi bir surette ifa ederse memleket fikir, ahlak, iktisat cihetiyle günden güne yükselir. Bu teali ve terakki sayesinde din ve millet hususlarında hüviyet-i mahsusasım muhafazaya muvaffak olur. Mektep sıralarındaki yeni nesil hem ananat-ı diniye ve milliyeyi muhafazaya hem de şerait ve ihtiyacat-ı hazıra ile te'lif-i nefse alıştırılır.”³⁹

1331 tarihli *Mekatib-i İbtidaiyeye Mahsus Talimatname*'de de eğitimin amacının çocukları hayata hazırlamak olduğu ifade edilmektedir:

“Bugün yaşamak azminde olan bir milletin, bir cemiyetin çocuklarını tahsil ve terbiyede yalnız bir maksadı olabilir. Bu maksad “onları hayata hazırlamak”tır. Hayata hazırlanmış adam kimdir? Bir adam ki, vücudu sıhhatli, kuvvetlidir; eşyayı, ahval ve vakayı görür; verdiği kararı yapar, muvaffakiyetle neticelendirir, muvaffakiyetleri için sebat ve cesaret gösterir, müşkülattan yılmaz, çalışmaktan usanmaz, miskin kanaatlere mahkûm kalmaz, tecdidi sever, terakkiye can atar. Bir adam ki, hem kendisinin, hem de memleketinin menfaatlerini anlar, menfaatleri istihsal için, bu menfaatleri müdafaa için nefsinde kuvvet, emel, sebat, cesaret duyar, işte - velev ki malumatı az olsun - böyle bir adam “hayata hazırlanmış” bir adamdır.”⁴⁰

Dönemin Maarif Nazırı Şükrü Bey de programların amacını “her manasıyla adam” yetiştirmek olarak ifade etmekte ve “her manasıyla adam”ın tarifini yapmaktadır:

“Memlekete adam yetiştirmek, her manasıyla adam yetiştirmek gayesi programlarımızda birinci düşündüğümüz nokta oldu. “Tam adam”ın nasıl olabileceği meselesi nazarı dikkate alınırsa bence onun dinine merbut, vatanını sever, milliyetini tanır, yani muhtelif namlarla zikrolunan şu vezâifi hüsn-i ifaya gayret eder bir adam olması lazım gelir. İşte biz tam adamı bu suretle yetiştirmek, dinini sever, dinine riayethâr olur, vatanını sever ve kendisine bir

³⁹ “Mukaddime”, **Mekatib-i İbtidaiye-i Umumiye Talimatnamesi**, Matbaa-i Amire, İstanbul, 1331, s. 3.

⁴⁰ **Mekatib-i İbtidaiyeye Mahsus Talimatname: Usul-i Terbiye, Usul-i Tedris**, Matbaa i Amire, İstanbul, 1331, s. 4.

*vahdet-i siyasiye veren milliyetini his eder bir adam olmak üzere yetiştirmek
gayesini programlarda takip ettik.*⁴¹

Malumat-ı medeniye dersinin öncelikli amacı geleceğin yetişkinleri olan çocukları hayata hazırlamaktır. Dönemin Maarif Nazırı Şükrü Bey'in ifadesiyle müfredat programlarının amacı "her manasıyla adam" yetiştirmektir. "Tam adam" olarak da nitelendirilen bu kişi ise dinine bağlı, vatanını seven, milliyetini tanıyan kişidir. Bu misyona en uygun ders malumat-ı medeniyedir. Bu derste her manasıyla adam olarak ifade edilen kişinin ahlaki, medeni, siyasi ve iktisadi olarak haiz olması gereken vasıflar ve bu hususlarda üzerine düşen vazifeler açıklanmaktadır.

Malumat-ı medeniye ders kitaplarında genel olarak resmedilen insan profilinin özelliklerini iktisadi, siyasi, ahlaki ve medeni olarak kabaca dört başlıkta sınıflandırmak mümkündür. İktisadi olarak, "teşebbüs-i şahsi" başlığı altında çalışkan olmak, tembellikten uzak durmak, azimli olmak, idare ve tasarruf sahibi olmak tavsiye edilmektedir. Siyasi anlamda ise II. Meşrutiyet ile birlikte sıkça zikredilen vatandaşlık, vatanperverlik, adalet, uhuvvet, müsavat, hürriyet, itihad-ı anasır gibi kavramlar üzerinde durulmaktadır. Ahlaki özellikler olarak teavün, hüsn-i ahlak, edep, terbiye, şecaat, semahat, iffet, namus, istikamet, vakar ve ciddiyet, muhabbet, gıpta, kanaat, merhamet, hulus-i niyet ve samimiyet gibi kavramlar üzerinde durulmaktadır. Medeni vasıflar olarak ise adâb-ı muâşeret, hüsn-i ülfet, nezaket, nezafet, terbiye-i bedeniye, tegaddi (beslenme) zikredilmektedir. Olması gereken gibi kişide olmaması gereken özellikler de açıklanmaktadır. Bunlar arasında en çok vurgulanan tütün içmemek, maymun iştahlılık, korkaklık, sefalet, yaramazlık, hakaret, pisboğazlık, haset ve ağgözlülüktür.

Malumat-ı medeniye ders kitapları esasında hızlı ve derin bir toplumsal değişim ve dönüşüm sürecinin yaşandığı dönemin aynası mahiyetindedir. Ancak bu ayna toplumsal gerçeklikten ziyade mevcut siyasi elitin gelecek tahayyülünü yansıtmaktadır. Bu tahayyül ise Batılılaşma olarak tarif edilemeyecek kadar karmaşık bir sürecin izlerini taşımaktadır. Ortak müfredat programları ile değişim ve dönüşüm sürecini belirli bir zümreyle sınırlı kalmaksızın eğitim vasıtasıyla toplumun tüm kesimlerine ulaştırmayı hedefleyen bu yeni siyasi zümrenin esasında üzerinde tam olarak uzlaştığı bir eğitim programı ve modeli de mevcut değildir. Yurttaşlık bilgisi olarak

⁴¹ Şükrü Bey, "Maarif Nazırının Beyanatu," *Muallim*, C 1, Sayı. 9 (1Nisan 1333), s. 258.

müfredata giren malumat-ı medeniye dersi ortak değerlere sahip vatandaş yetiştirme projesinin bir tezahürü olarak okunabilir. Ancak ortak değerleri tanımlamak pek de kolay gözükmemektedir. II. Meşrutiyet dönemi malumat-ı medeniye ders kitapları vasıtasıyla “Nasıl bir insan yetiştirilmek isteniyor?” sorusunun tek bir cevabı yoktur. Her ne kadar ele alınan konular ve başlıklar benzer olsa da bu başlıklar altında “olması istenen insan profili”ne dair açıklamalar birbirinden farklı olabilmektedir. Örneğin, malumat-ı medeniye ders kitaplarının çoğunda ayrı bir başlık olarak ele alınan teşebbüs-i şahsi kavramı kimilerine göre kişinin geçimini kendi başına sağlaması için İngilizler ya da Yahudiler gibi çok çalışması, ilerlemesi, servet biriktirmesi anlamına gelirken, Hakkı Behiç gibi bazılarına göre kişinin kısa olan dünya hayatında “bir lokma ekmek ve bir parça çul” için başkalarına avuç açmaması demektir. Aynı şekilde yazarların ağırlık verdiği konular ve bu konuları izah ederken kullandıkları referanslar değişmektedir. Fakat yine de malumat-ı medeniye ders kitaplarında iki temel noktaya vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu noktalar ise geleceğin yetişkinleri olan çocukları çağın gereği olan medeni hayatın bilgisi ile donatmak ve aynı zamanda ahlaklı bireyler olarak geleceğe hazırlamak olarak ifade edilebilir.

KAYNAKÇA

“Mukaddime,” **Mekatib-i İbtidaiye-i Umumiye Talimatnamesi**, Matbaa-i Amire, İstanbul, 1331.

AHMED TEVFİK, **Malumat-ı Medeniye**, Matbaa-i İslamiye, İstanbul, 1327.

AHMED TEVFİK, **Malumat-ı Medeniye**, Matbaa-i İslâmiye-i Hikmet, Konstantiniye, 1327.

ALİ İRFAN, **Terbiye-i İnsaniye ve Medeniye**, Tab ve Naşiri Tefeyyüz Kütüphanesi, Artin Asaduryan ve Mahdumları Matbaası, İstanbul, 1329.

ALİ SEYDİ, **Terbiye-i Ahlakiye ve Medeniye**, (Mekatib-i İdadiye Mahsus), Kısım-ı Salis, Artin Asaduryan ve Mahdumları Matbaası, İstanbul, 1328.

ALİ SEYDİ, **Terbiye-i Ahlakiye ve Medeniye**, Artin Asaduryan ve Mahdumları Matbaası, Dersaadet, 1331.

ALİ SEYDİ, **Terbiye-i Ahlakiye ve Medeniye**, Kısım-ı Evvel, Tab-ı Sani, Artin Asaduryan ve Mahdumları Matbaası, İstanbul, 1329.

ALİ SEYDİ, **Terbiye-i Ahlakiye ve Medeniye**, Kısım-ı Sani, A. Asaduryan Matbaası, Dersaadet, 1326.

ALTHOF, Wolfgang - BERKOWITZ, Marvin W., "Moral Education and Character Education: Their Relationship and Roles in Citizenship Education," **Journal of Moral Education**, Vol. 35, No. 4, December 2006.

BATIR, Betül, **İkinci Meşrutiyet'ten Tevhid-i Tedrisat'a Türkiye'de İlköğretim (1908- 1924)**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, 2007.

DOKTOR HAZİK, **Malumat-ı Medeniye**, Birinci Kısım, İkinci Tabı, Sahib ve Naşiri Kitabcı İlyas, Kanaat Kitabhanesi, İkdam Matbaası, Dersaadet, 1325.

DOKTOR HAZİK, **Malumat-ı Medeniye**, İkinci Kısım, Sahib ve Naşiri Kitabcı İlyas, Kanaat Kitabhanesi, Matbaa-i Âmire, İstanbul, 1324; Doktor Hazik, **Malumat-ı Medeniye ve Ahlakiye**, Kasbar Matbaası, İstanbul, 1328.

EBU'L CEZMİ, **Malumat-ı Medeniye**, Vezir Hanında 48 Numaralı Matbaada, İstanbul, 1327.

ELIAS, Norbert, **On Civilization, Power and Knowledge: Selected Writings**, ed. Stephen MENNELL and Johan GOUDSBLOM, The University of Chicago Press, Chicago and London, 1998.

ELIAS, Norbert, **The Civilizing Process: The History of Manners and State Formation and Civilization**, Blackwell, Oxford, 1994 (İlk baskı, 1939).

HEATER, Derek, "The History of Citizenship Education: A Comparative Outline," **Parliamentary Affairs**, C 55, 2002.

İBRAHİM HİLMİ, "İfade-i Naşir," Comtesse De Magallon, **Rehber-i Muâşeret: Avrupa Adâb-ı Muâşereti**, Çev. Ahmed Cevad, İbrahim Hilmi Neşriyatı, İstanbul, 1328.

M. CEVDET, "Ahlak ve Malumat-ı Medeniye Derslerinin Usûl-i Tedrisi," **Tedrisat Mecmuası**, C 4, S 16, 15 Haziran 1330.

M. CEVDET, "Mekatib-i İbtidaiye Ahlak ve Malumat-ı Medeniye Dersleri Programı Etrafında," **Tedrisat Mecmuası**, C 4, S 25, 8 Mayıs 1330.

MEHMED ABDÜLKADİR, **Malumat-ı Medeniye ve Ahlakiye**, İkinci Tabı, Matbaa-i Jirayır - Keteon, Dersaadet, 1326.

MEHMED EMİN, **Sualli ve Cevaplı Terbiye-i Ahlakiye ve Medeniye**, Mekteb-i Harbiye Matbaası, Dersaadet, 1327.

Mekatib-i İbtidaiyeye Mahsus Talimatname: Usul-i Terbiye, Usul-i Tedris, Matbaa i Amire, İstanbul, 1331.

MİDHAT SADULLAH, **Sualli Cevaplı Malumat-ı Medeniye Dersleri**, Birinci Tabı, Mürettibîn-i Osmaniye Matbaası, Komandit Şirketi, İstanbul, 1328.

MUSLİHİDDİN ADİL, **Malumat-ı Ahlakiye ve Medeniye**, Naşiri Tüccarzade İbrahim Hilmi, Kitabhane-i İslam ve Askeri, Matbaa-i Amire, İstanbul, 1331-1333.

SABRİ CEMİL, **Ameli Fenn-i Tedris: Dürus-u Münevviyanın Suret-i Tedrisi, Etfalin İnzibat ve Terbiyesi, İdare-i Mekatib**, Kordova Matbaası, 1326.

ŞÜKRÜ BEY, "Maarif Nazırının Beyanâtı," **Muallim**, C 1, S 9 1 Nisan 1333.

TUNÇ YAŞAR, Fatma, **The Predicaments of Alla Franca: Visions of Proper Behavior in Late Ottoman Etiquette Literature / Alafranga Halleri: Geç Dönem Osmanlı Adâb-ı Muâşeret Literatüründe Doğru Davranış Biçimleri**, Boğaziçi Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2012.

ÜSTEL, Fusun, **Makbul Vatandaşın Peşinde: II. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi**, İletişim Yayınları, İstanbul, 2011.

ZEKİ HAYON, "Mukaddime," **Malumat-ı Medeniye**, Lapotri Gazetesi Matbaası, Dersaadet, 1325.

AHMET MİTHAT EFENDİ'NİN TİYATROLARINDA DEĞERLER

Mehmet BAŞTÜRK*

ÖZET

Bu bildiriye Ahmet Mithat Efendi'nin tiyatro eserlerinde var olan değerler, doküman tarama yöntemi ile tespit edildikten sonra tasnif ve tahlile tabi tutulmuştur. Böylelikle tiyatro marifetiyle toplumu eğitmeyi amaçlayan Ahmet Mithat'ın olumlu-olumsuz, bireysel-toplumsal hangi değerleri, ne sıklıkla ve nasıl ele aldığı ortaya konmuş ve nihayetinde bu eserlerde işlenen değerlerin günümüz toplumu için ne ifade ettiği, değerler eğitimi kapsamında kullanılıp kullanılmayacağı gibi hususlar üzerinde durulmuştur. Aynı zamanda bu çalışma siyasal, sosyal, kültürel ve edebî açıdan bir yenileşmeyi/başkalaşmayı ifade eden Tanzimat sonrası inşa edilmek istenen yeni insan ve toplum anlayışı etrafında vücuda getirilen bu ilk eserlerden hareket ederek yaklaşık bir buçuk asır sonrası olan günümüz insan ve toplumu ile o dönem arasında kıyaslamalara da imkân tanımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ahmet Mithat Efendi, Tiyatro, Değerler, Eğitim.

* Yrd. Doç. Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Bölümü, mehmetbasturk51@hotmail.com

GİRİŞ

Değer, Değerler Eğitimi, Ahmet Mithat

Türkçe Sözlük'te **değer** için yedi karşılık verilmiştir: “1. Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet. 2. Bir şeyin para ile ölçülebilen karşılığı, bedel, kıymet, paha, valör. 3. Üstün nitelik, meziyet, kıymet. 4. Üstün yararlı nitelikleri olan kimse. 5. Kişinin isteyen, gereksinim duyan bir varlık olarak nesne ile bağlantısında beliren şey. 6. Bir değişkenin veya bilinmeyeninin sayı ile anlatımı. 7. Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” (Türkçe Sözlük, 2011:607). Ahmet Cevizci (2005:432) ise değeri ‘Ahlak ya da değer felsefesinde, olgu bilincinden sonra ortaya çıkan ve olguya, belli duyguları, arzuları, ilgileri, amaçları, ihtiyaç ve fulleri olan özneye ilişkisi içinde, belli nitelikler yüklemeye belirlenen tavrı; öznenin olana, olguya yüklediği nitelik.’ şeklinde tanımlar. Bircan ve Kalın’a (2014:32) göre değer ‘kişi ve varlık bilincine sahip insanın somut yahut soyut ‘varolanla’ (hakikatle) belli duyguları, arzuları, ihtiyaçları ya da bilgileri... ile yönelmesiyle ve tavrı almasıyla ortaya çıkan bir ‘ilişki biçimi’, bir ‘kıymet’, bir ‘anlam’ ”dır. Cevizci (2005:432), değer bir ölçü olarak olanla olması gereken ayrımı içerdiğini, her zaman olumlu ya da olumsuz bir şey olarak görüldüğünü ifade ettikten sonra değerlerin, değer biçici bir öznenin -değer biçme tarzı ve biçtiği değer her zaman doğru olmayabilir- nesne ya da olguyla olan ilişkisini içerdiğinden ötürü tartışmalı olduğunu ve bu çerçevede de haz (olumlu) ve acı (olumsuz) gibi hazcı değerlerden, güzel (olumlu) ve çirkin (olumsuz) gibi estetik değerlerden, iyi (olumlu) ve kötü (olumsuz) gibi ahlaki değerlerden, yararlı (olumlu) ve yararsız (olumsuz) gibi yararlı değerlerden, sevap (olumlu) ve günah (olumsuz) gibi dinî değerlerden ve nihayet doğru (olumsuz) ve yanlış (olumsuz) gibi mantıkî değerlerden söz edilebileceğini belirtir. Erol Güngör’ün (1998:95) eserinde ise şu yedi değer sahası üzerinde durulmaktadır: Estetik, ahlaki, teorik (ilmî), iktisadî, dinî, siyasî, sosyal.

Değerlerin doğruluğu ve geçerliliği tartışmalıdır. Zira kimi değerler göreceli ve değişkendir. Buna karşılık erdem / fazilet “birey tarafından içselleştirilmiş insan onuruna yaraşan, çoğunlukla toplumsal olarak ve dini açıdan onaylanan değerler” (Kaymakcan – Meydan, 2014:27) olarak tanımlanır.

Ertuğrul Yaman’a (2012:18) göre değer, insanı değerli kılan, sahip olduğu üstün nitelikler ile sahip olduğu donanımlardır ve hayat boyu devam eden birey için gerekli olan bu değerlerin kazanma / kazandırma süreçleri de **değerler eğitimi**dir. Yaman (2012:39) değerler eğitiminin hem eğitim sistemi hem de insan yetiştirme modelimizin temeli olması gerektiği-

ni; değişik toplum kesimlerinin ortak görüş ve önerileri çerçevesinde, bilim adamları ve uzman eğitimcilerce uzun tartışmalar ve görüşmeler sonucunda ortaya konacak değerler sistemimizin kademeli olarak eğitim kurumlarımızda uygulanması gerekliliğini vurgular.

Bu bağlamda “hâce-i evvel” unvanını taşıyan **Ahmet Mithat** eserleriyle hala değerler eğitimi bağlamında başvurulacak yazarlardan biridir. Tanzimat’la birlikte farklı gerçeklerle yönünü Batı’ya dönen Osmanlı yöneticileri ve aydınları sadece Batı’nın teknik gelişmeleriyle karşılaşmaz, aynı zamanda Batı’nın kültür ve medeniyetinin ürettiği yeni değerlerle de yüzleşmek zorunda kalır. Bunun sonucunda eski ve yeni değerlerin yan yana, iç içe, üst üste temsil edildiği bir geçiş dönemi doğar. Bu yenileşme döneminin kargaşasında Ahmet Mithat, Şerif Aktaş’ın ifadesiyle “mutavassıt (ılımlı)” bir tavır takınır ve yeni değerler ile millî değerler arasından bir senteze ulaşmaya çalışır. Ona göre “*yeni olan bir yönüyle hayatı kolaylaştıran teknik imkânlar bütünüdür; bir yönüyle insanı yücelten ve batıdan gelen değerlerdir: Esarete karşı olmak; kadına insan olduğu için değer vermek; aile hayatını değişen şartlara göre düzenlemek; çalışmayı hayat tarzı hâline getirmek; taassuba ve cehalete karşı olmak; tekniğin ve ilmin getirdiklerini kabul etmek ve uygulamaya çalışmak; ölçülü olmak; birey olarak dünyevî hayatını düzenlemede aklını kullanarak başarıya ulaşmaktır. Bütün bunları yaşama tarzına uygulayan bu yeni insan ulusal değerlerden taviz vermez. Yabancılarla ilişkisinde de yadırganmaz. Kendi ayakları üzerinde yükselen, zamana açık, aklını kullanabilen çağdaş ve çalışkan bu insan hem dünyevîdir, hem de kendi mekânının değerler bütünü içinde yaşar*” (Aktaş, 2011:195) . Batılılaşmayla birlikte yeniden inşa ettiğimiz değerler dünyamızın sağlıklı bir zemine oturtulması ve çatışma yaşanmadan halka indirgenmesi için çabalayan Ahmet Mithat’ın tiyatrolarında işlediği değerler de bu minvalde değerlendirilebilir.

Bu doğrultuda kaleme aldığı yedi eseri mevcuttur: Eyvah (1871), Açıkbaş (1874), Ahz-ı Sâr Yahut Avrupa’nın Eski Medeniyeti (1874), Hükm-i Dil (1874), Çengi Yahut Dâniş Çelebi (1883), Fürs-i Kadimde Bir Facia Yahut Siyavuş (1883), Çerkez Özdenler (1883). Açıkbaş, Ahz-ı Sâr yahut Avrupa’nın Eski Medeniyeti, Hükm-i Dil Mehmet Cevdet imzasıyla okurlara sunulurken diğerlerinde muharrir olarak Ahmet Mithat yazılıdır.

AHMET MİTHAT EFENDİ'NİN TİYATROLARINDA DEĞERLER

Antik Yunan’dan bu yana edebiyatın işlevi konusunda ortaya konan tespitlerde iki başlık öne çıkar: Zevk vermek ve eğitmek. Genellikle eleştir-

menler bu iki işlevin bir arada olması gerektiğine inanırlar. Sanatın sadece zevk verici ya da eğlendirici olduğunu savunanlar çok azdır ve onlara göre sanattan beklenen eğlendirerek eğitmektir (Moran, 2003:36). “*Bir edebiyat eseri, işlevini başarıyla yaptığı zaman bu zevk ve yarar ‘nitelikleri’ sadece yan yana değil, fakat kaynaşmış olarak bulunacaktır*” (Wellek – Warren, 2005:16). Yine edebiyatçılar arasında genel kabullerden biri de eğlendirirken eğiten en önemli edebî türün tiyatro olduğudur. Namık Kemal’in deyişiyle “*Bir millet umumen ahlak kitabı yazsa bir adamı pek kolay terbiye edemez. Bir edip birkaç güzel tiyatro tertip etse bir milletin umumunu terbiye edebilir*” (Yetiş, 1989:42). Bu anlayışa sahip yazarlarımızdan biri de edebiyatımızın “hâce-i evvel”i olan Ahmet Mithat Efendi’dir. Ona göre “*terbiye-i umumiyeye emrinde tiyatro adeta bir mektep hükmündedir*” (Ahmet Mithat’tan aktaran: Enginün, 1998:12). Yazdığı her eserde olumlu ve olumsuz gördüğü değerleri okura iletmeye ve belletmeye çalışan Ahmet Mithat’ın en önemli vasfı terbiyeci oluşu ve her şeye terbiye açısından bakmasıdır (Enginün, 1998:9). O, yazdığı tiyatro eserleriyle de toplumu eğitime ve bilgilendirmeyi amaçlar.

Değerlerle ilgili çalışmalarda görüldüğü üzere değerler farklı sınıflandırmalara tabi tutulabilir. Biz tespit ettiğimiz değerleri iki ana başlık altında vereceğiz: Bireysel değerler, toplumsal değerler. Kimi değerleri hangi gruba dâhil edeceğimizle ilgili tereddütler yaşasak da ölçümüz şu oldu: Yazar bir değeri daha çok toplumsal boyutuyla işlemişse toplumsal, kişisel bir erdem olarak ele almışsa bireysel olarak değerlendirildi. Söz gelimi batıl inançlar toplumda var olan olumsuz bir inanış ve davranış olarak ele alındığı için toplumsal değerler; akılcı davranma, gerçeklerle yüzleşme kişisel bir erdem olarak sunulduğu için bireysel değerler kısmında irdelendi. Fakat bireyler için idealize edilen değerler elbette ki toplumun bütünü için de istenmektedir ve doğrudan veya dolaylı olarak topluma da değmektedir.

A. Bireysel Değerler

1. Akılcı, Gerçekçi Davranma

Hâce-i Evvel olan Ahmet Mithat halka Batı’da olduğu gibi iradî insan tipini telkin eder. Bu bağlamda rasyonel düşünme ve değerlendirmenin öneminin eylemler ve olaylarla vurgulanır. Açıkbâş’ta Fettan zekâsını kullanarak batıl inançlara meyilli halkı Açıkbâş Hoca safasatısıyla ustaca kandırır, müşküllerden kurtulur ve amacına ulaşır. Bunu nasıl başardığı sorulduğunda “*Çünkü herkesin halini kıyafetinden anlarım. Keskince zekâvet remmallığa kaç attırır.*” (s. 121) şeklinde cevaplandırır.

Akil sağlığı, mantıklı düşünebilme yetisinin ne denli önemli olduğunu anlatan bir diğer eser Çengi yahut Daniş Çelebi'dir. Eserde aklını cinle periyle yitirmiş Daniş'in gülünç ama dramatik durumu verilir. Muhakeme yeteneğini kaybeden Daniş gördüklerine, duyduklarına inanmaz; görmediklerine, duymadıklarına inanır. Onu seven ve ona acıyan dadısı Dilferah ne ettiyse onu gerçeklere ayıltamaz. Zira *“deli bir kerre bu kadar kani olduktan sonra meram”* (s.226) anlatabilmek mümkün değildir. Onun bu acınası tutumu gafile kelam nafile kelam sözünü hatıra getirir. Aynı zamanda aklın, muhakeme becerisinin ne denli hayati olduğu, abartılmış ve karikatürize edilmiş olsa da, Daniş tipiyle vurgulanmış olur. Devellioğlu'nun (2002:164) *“bilgi, biliş, ilim”* olarak tanımladığı daniş kelimesiyle isimlendirilen kahramanın durumu bir ironi olarak okunabilir.

Akıllı, planlı davranma ve ferasetin önemi Fürs-i Kadimde Bir facia yahut Siyavuş'ta şu cümlelerle okura sunulur: *“Bir iş ibtidasında âkulâne tertip olunursa muhal zannolunan şeyler bile mümkün olur şahım!”* (s. 273) *“Siyavuş ise yiğürlüğünden ziyade, cengaverliğinden ziyade, feraset ve kıyaseti ile insanın nazar-ı takdirine çarpar bir şehzadedir.”* (s. 274)

2. Alçak Gönüllü Olma / Müstağni Davranma

Fürs-i Kadimde Bir facia yahut Siyavuş'ta idealize edilen Siyavuş'un önemli değerlerinden biri de alçak gönüllü olması, müstağni davranmasıdır. Siyavuş Efrasiyab'ın ona vermek istediği tahtını redderek müstağni davranır. Kendi isteklerini ve ikbalini düşünmez, öncelemez. *“Babam benim ölümümü istiyor, sen de hakkındaki emniyeti mahvederek ancak ölümümle mutmain olacaksın. Öldürünüz beni şahım, öldürünüz ki iki padişahın itminanına, ölümümle hizmet etmek de benim için bir şan olsun.”* (s. 299)

3. Ayıpları / Kusurları Araştırmama, Örtme

“Yüzü karasını yüzüne vurmak reva mıdır şahım?” (s. 263) *“Ben de bir arkadaşımı ayıplamaktan utanırım.”* (s. 311) gibi cümlelerden ayıpları kusurları yüze vurma değil de örtmenin bir erdem olduğu çıkartılır.

4. Bedduadan Kaçınma

Eserlerde bedduanın kötü olduğu ve ondan kaçınılması gerektiği *“Kimseye beddua etmek iyi şey değildir.”* (s.63) yargısıyla Eyyah'ta bir kez yer alır.

5. Bencil Davranmama

Bencillik, “bana neci”lik Ahz-ı Sâr Yahut Avrupa'nın Eski Medeniyeti'de zor durumda kalan Ana'nın bir köylüden yardım istemesi ve onun

da “*Bana buradan savuşmak kadar ikram olmaz.*” (s. 146) sözleriyle ona sırtını dönüp gitmesiyle eleştirilir.

6. Cesaret/Yiğitlik

Cesaret, yiğitlik özellikle Hük-m-i Dil’de Pol ile Fürs-i Kadimde Bir Facia Yahut Siyavuş’ta Siyavuş tiplmeleriyle verilir. Her ikisinin de cesareti, yiğitliği övülmüştür: “*İnsanın kendisine cesaret, tab’ında besalet olmalı, yoksa babam kont imiş, bilmem ne imiş, para etmez.*” (s. 192) Onlar yeri geldiğinde, sonucu ne olursa olsun cesur davranmıştır.

7. Cömertlik

Cömertliğin bir değer olarak temsil edildiği kişi Fürs-i Kadimde Bir Facia Yahut Siyavuş’ta anlatılan Turan hükümdarı Efrasiyap’tur: “*Efrasiyab’ın şu semahatı akla sığar şey değildir.*” (s. 282)

8. Çok Yememe

Çok yememe Eyvah’ta Açıkbaş Hoca’nın riyazet hassasiyeti ile Hüs-nü Bey’in yemeğe düşkünlüğü karşıtlığında verilir. Açıkbaş’ta Açıkbaş Hoca’nın az yeme telkinleri karşısında Hüs-nü Bey şöyle söylenir: “*Karnum tanbura gibi gerilmedikten sonra yemek yedim mi derim. (...) Çare yok. Bu akşam da kendi malımı kendim sırkata ederek yemeliyim.*” (s. 114)

9. Değerbilirlik / Kadirşinaslık

Değerbilirlik, verilen bir nimete karşı kadirşinas davranma gereği her yönüyle idealize edilen Fürs-i Kadimde Bir Facia Yahut Siyavuş adlı oyunun başkahramanı Siyavuş vasıtasıyla vurgulanır. Siyavuş, üvey annesi tarafından kandırılarak kendisinin canına kasteden babası ve yine Gerşi-yuz’un yalanlarıyla canını alacak olan Efrasiyab’a karşı son anına kadar saygılı ve vefalı davranır. Zira her ikisinin de lütuflarını görmüştür.

10. Dili Düzgün Kullanma

Ahmet Mithat, dili doğru kullanma hassasiyetini özellikle Açıkbaş oyununda kuvvetle ifade eder. Kişilerin gösteriş budalalığı veya malumatfuruşluk için gereksiz yere kâtipçe konuşmaları eleştirilir. Söz gelimi Numan Bey kâtipçe Farisi’ce sözler söyleyerek Hesna’yı etkilemeye çalışır ancak bu sözlerin samimiyeti ve inandırıcılığı yoktur. Oyunda yer yer “kâtipçe” olarak adlandırılan suni ve malumatfuruş konuşmalar eserin sonunda nikâh sahnesinde yer alan bir kâtip tiplmesiyle zirve yapar. Kâtibin her konuşması böyledir ve etraftan eleştirilir. Kâtibin ilk konuşması “*Rivâyet-i mesmua-ı*

âciâneme göre mahdume-i muhtereme-i veliyünnâimelerinin akdemce Fettan Efendi nâm delikanlının âteş-i aşkıyla süzân olduğu halde Açıkbaş Hoca'ya kabul edişleri fılvaki bir emr-i garîb ve bir hâl-i acîbdır efendim." (s. 126) cümlesidir. Diğer konuşmaları da bu şekildedir.

11. Doğruluk, Dürüstlük

Doğruluğun önemi daha çok bu değerın zıttı veya karşısında bulunan yalan, hile, tuzak, aldatma, fitne sokma gibi şeytani vasıflarla ortaya konur. Bu tezin işlendiği en önemli oyun Fürs-i Kadimde Bir Facia Yahut Siyavuş'tur. Siyavuş, *"düşmanı karşısında bile hud'a"*ya (s. 296) başvurmayacak ölçüde dürüst ve yiğittir. Oyunda Südabe üvey oğluna olan aşkından, Gerşiyuz da iktidar hırsıyla hileye, yalana başvurur. Hilekar ve düzenbaz bu tipler bu vasıflarıyla tarihe geçerken Siyavuş kahramanlığı ve dürüstlüğüyle tarihe geçer.

Yalanın işlendiği bir diğer oyun olan Eyvah'ta birbirinden habersiz olan iki karısını ve onların ailesini idare etme durumunda olan Meftun sık sık yalana, hileye başvurur. İş bahanesiyle haftanın iki günü Leyla'da kalır. Yine işi dolayısıyla ona da iki gün kalabileceğini söyler. Ağzından kaçıracağı kimi isimleri, bilgileri yalanla izah eder. Fakat *"böyle yalan dolanla ileriye gidilemez."* (s. 53) Nitekim gerçekler açığa çıkar ve Meftun zor durumda kalır.

Yalan söyleme ve aldatma, Açıkbaş, Ahz-ı Sâr Yahut Avrupa'nın Eski Medeniyeti, Çengi Yahut Dâniş Çelebi'de de görülür.

12. Fedakârlık

Fedakârlık, kendi istek ve menfaatlerini başkalarınınkine tercih etme oyunlarda bir fazilet, yüksek ahlak örneği olarak sunulur. Bu değerın en bariz somutlandığı örnek Fürs-i Kadimde Bir Facia Yahut Siyavuş'un ana kahramanı Siyavuş'tur. Kendisine iftira atan üvey annesini kellesi pahasına koruyacak kadar fedakâr ve erimlidir: *"Kendi başımın kesildiğine razıyım, tek bir kadın, bir melike söyle bir yüzkarasıyla lekelenmesin!"* (s. 259) Yine başka bir yerde Rüstem'i kendine tercih eder: *"Keşki babam beni gözleri önünde boğazlatmış olsaydı da Rüstem'i darıltmasaydı."* (s. 280) Fedakârlık teması aynı eserde Efrasiyab'ın veziri Piran aracılığıyla da işlenir. O, İran ve Turan iline barış getirecek bir adım için kızını feda etmeyi göze alır: *"Varsın tarihlerde bir de böyle emsalsiz bir fedakârlığın misâl-i yegânesi kalsın."* (s. 284)

Fedakârlığın bir değer olarak yüceltildiği bir diğer eser Çerkes Özdenleri'dir. Eserin iki başkişisi Samurkaş ve Arslangöz'ün oyunun sonunda yaptığı ve efsaneye dönüşecek fedakârlıkları yazarın sözünü emanet ettiği

Canbolat'ın ağzından şöyle yüceltilir: “İlan edeceğim ki işitenler Samurkaş Bey’e aferin dedikleri halde senin de fedakârlığını tahsinden geri durmasınlar.” (s. 357)

13. Görgü Kurallarına Uyuma

Adaba ve görgü kurallarına uymanın önemi, yaşadığı toplumun kültürünü en iyi şekilde temsil eden Siyavuş ile Fürs-i Kadimde Bir Facia Yahut Siyavuş'ta (*Ne halde, ne zamanda bulunsak padişahların huzurunda âdâb-ı mülûku yerine getirmek boynumuzun borcudur.* s. 296), Samurkaş (“Çerkes olan, soyzade olan araya kadın girdiği zaman kağa etmez.” s. 341 “Kadın üstüne kalç çekilmez.” s. 341) ve Arslangöz’le de Çerkes Özdenleri’nde okunur.

14. Kıskaç Olmama

Haset, kıskançlık ve çekememezliğin sembolleşerek anlatıldığı en önemli oyun Fürs-i Kadimde Bir Facia Yahut Siyavuş’tur. Yazar, hasedin ne denli kuvvetli ve tahripkar bir duygu olduğunu Siyavuş’a sahip olmak için her şeyi göze alan Südabe aracılığıyla şöyle ifade eder: “*Gıran-kıymet bir cevhre kendim malik olamayacak olduktan sonra onunla başkasının tezyin eylediğini görmektense mahvına yürümeği tercih eylerim. Hasedin muktezası budur. Hem hased intikam kadar tatlıdır. Belki de intikamın aynıdır.*” (s. 265) Yine aynı oyunda iktidar hırsı ve kıskançlıkla kendi torununun masum yere öldürülmesine neden olan Gerşiyuz da olumsuz bir örnek kimliğiyle haset etmeme, kıskanç olmamanın evrensel bir erdem olduğunu vurgular.

15. Hoşgörülü Olma

Bir erdem olarak hoşgörü Eyvah’ta Rifat Efendi şahsında görülebilir. Rifat Efendi, her ne kadar vurgulu anlatılmasa da, kendi kızıyla evliyken başka bir kadınla da evlenen ve birbirinden habersiz iki eşini gizli saklı idare etmeye çalışan damadı Meftun Bey’i ayıplamaz, hoş görür ve anlamaya çalışır. Onun bu tavrı karşısında eriyen ve ağlayarak ondan yardım isteyen damadına dingin ve yargılamayan babacan bir tavırla yardım etmeye çalışır.

16. İffet ve Sadakat

İffet ve sadakat her ne kadar farklı anlamlar içerse de eserlerde genellikle bir arad düşünölmüştür. Bundan ötürü bu çalışmada aynı başlık altında değerlendirildi. Bu değerler çoklukla olumlanan kadınların değeri olarak oyunlarda sunulmuştur. Ancak Fürs-i Kadimde Bir facia yahut Siyavuş’ta başkahraman Siyavuş aracılığıyla bir erkeğin değeri olarak aktarılır.

Eyvah'ta Sabire kendisini kocasına sadık, aşk ve muhabbette sabit olarak niteler. Ahz-ı Sâr Yahut Avrupa'nın Eski Medeniyeti'nde sadakat Ana ile ihanet Virjini ile temsil edilir. "O zaman bin kat daha mesut idim. Hiç olmazsa bari her gamzesi bana bin muhabbet, bin sadakat vaad eden bir yüze bakardım. Her tebessümü bin hıyanet tercüme eden çehreleri sonradan gördüm de o zamanın kadrini anladım." (s. 161) diyen Sen Onör, Virjini'yle evlenmesine rağmen sevdasında sadık kalan Ana'yı kendisini aldatan Virjini'ye tercih eder. Asalet kaybeder, sadakat kazanır: "Asalet cihetinden pâyen pes, ama iffet, istikamet, sadakat cihetinden pek bâlâdır."164

Fürs-i Kadimde Bir facia yahut Siyavuş'ta idealize edilen Siyavuş'un önemli değerlerinden biri de iffetine düşkünlüğüdür. Siyavuş kendisi için çıldıran ve güzel bir kadın olan üvey annesi Südabe'nin tüm telkinleri ve tehditleri karşısında yılmaz ve Yusuf ile Züleyha kıssasında nazarlara sunulan Hz. Yusuf'un tavrını sergiler.

17. İyi ve Güzel Bir Nam Bırakma

Fani olan şu dünyada baki bir ses, hayırla anılacak güzel ve temiz bir isim bırakma bir değer olarak Fürs-i Kadimde Bir Facia Yahut Siyavuş'ta altı çizilmiştir. Ölümüne yürümeden önce Siyavuş'un sarf ettiği şu cümleler bu değerın önemini anlatır: "Fakat cihanda can paydâr olmadığı halde nâm paydâr oluyor! İnsanın güzel nâm kazanması ise ulüv-i ahlakı, hüsn-i terbiyesi gibi fezail-i ahlakıyesıyla mümkün olabilir! Dört günlük bir ömre tamaen fezail-i ahlakıyyeyi ayaklar altına alıp da dünyanın son gününe kadar namını berbat eden ahmaklara acımalıdır!" (s. 297) Oyun, akil vezir Piran'ın kahraman Siyavuş ile iktidar hırsıyla onu ölümüne götüren tuzağın sahibi Gerşiyuz arsında -bahsi geçen değer ölçütünde- şu kıyaslamayla sonlanır: "İsmi dünyanın son gününe kadar büyüklükle yâd ettirecek bir şan kazandı. Şu mecnuna, şu meluna acı ki bir ikbal-i muhayyel için dünyanın son gününe kadar nâmının lânetle yâd ettirecektir." (s. 301)

18. Kanaatkâr Olma

Kanaatkâr olma özellikle Fürs-i Kadimde Bir Facia Yahut Siyavuş'ta işlenen bir değerdir. Nitekim elindekiyle yetinme, olana kanaat etme varken karşı değer olan iktidar hırsıyla yapıp tutuşan Gerşiyuz eserin sonunda çıldırır. Yine sahip olma hırsının fenalıkları Südabe'de görülebilir.

19. Merhametli Olma

"Bir kimsenin veya bir başka canlının karşılaştığı kötü durumdan dolayı duyulan üzüntü, acıma" olarak tanımlanan merhamet evrensel bir değer olarak, Eyvah'ta damadı ve onun ikinci eşinin zor durumdak kalmasına üzülen ve

sorunları merhamet duygusuyla çözmeye çalışan (*Hususuyla ben ev yıkmayı mümkün değil tecviz edemem.* s. 51) Rifat Efendi; Çengi yahut Daniş Çelebi’de Daniş’e yardım etmeye çalışan dadısı Dilferah; Fürs-i Kadimde Bir Facia Yahut Siyavuş’ta kendisine kötülük yapanların dahi zor durumda kalmalarını istemeyen Siyavuş; Çerkes Özdenleri’nde Samurkaş ve Arslangöz’ün trajedileri karşısında yüreği parça parça olan Canbolat aracılığıyla işlenir.

20. Namus/Şeref, Mertlik

Ar, namus, onur, şeref gibi değerlerle mertlik ve yiğitlik gibi değerler çoğunlukla iç içe verilmiştir. Bu değerlerin ete kemiğe büründüğü idealize tipler Fürs-i Kadimde Bir Facia Yahut Siyavuş’un başkahramanı Siyavuş ile Çerkes Özdenleri adlı oyunun başkişisi Samurkaş’tır. *“Ayrıp ve denaetle var olmaktansa namus ve mertlikte yok olmak bence müreccahtır.”* (s. 255) diyen Siyavuş, ölüm dâhil hiçbir tehdidin karşısında boyun eğmez: *“Feleğe neden boyun bükeyim? Bir can için mi? O can malım mıdır ki onu muhafaza kaydıyla mezelleti, meskeneti nefsimi tecviz edeyim? Kimin canı cihanda paydar olmuş?”* (s. 297) onun yegane krkusu bu değerlerin dışına saptır: *“Ben korksam korksam yalnız irtikab-ı hyanetten, denaatten korkarım.”*

Namus, şeref ve haysiyeti öne çıkaran diğer tip Samurkaş’tır. Çerkez özdeni Samurkaş can mı yoksa namus mu kıymetli sorusunu, elbette namus kıymetlidir diye cevaplandırır ve *“namussuz hayat abestir. Namussuz yaşamaktansa şanlıca bir surette ölmek tercih olunur.”* (s. 344) der ve nitekim *“Haysiyetsiz, ümitsiz, lezzetsiz hayat ne lazım?”* (s. 350) diyerek hayatına son verir.

21. Ön Yargılı, Sabit Fikirli Olmama

Bu evrensel değer hemen hemen her oyunda açık veya örtük şekilde sunulur. Yazar muhakeme etmeden, sağlam delillere başvurmadan ön yargı ve sabit fikirle hareket etmenin yanlışlığını farklı ağızlardan eleştirir: *“Deli kısmı bir kere meram anladı mı, bir daha dünya bir araya gelse onu efkârından vazgeçiremezler.”* (s.232) *“Öyleyse insan-ı kamil olan rivayet üzerine bir hüküm konurmamalıdır. Her şeyin doğrusunu tahkikten maada, sebebini, hikmetini de anlayarak ona göre iş görmelidir.”* (s. 359) gibi.

22. Saygılı Olma

Büyüğüne, kadına ve değerlerine saygılı olmanın öne çıkartıldığı oyun Çerkes Özdenleri’dir. Çerkezlerin anne baba gibi büyüklere son derece saygılı davranmaları, onların telkinlerine önem vermeleri, büyüklerden tevarüs eden değerlerin saygıyla taşıyıcılığına devam etmeleri olumludur. Samurkaş’ın Timurtaş için söylediği *“Siz ak sakalmızla ayakta durduğunuz halde ben genç iken nasıl otururum?”* (s. 320) sözü buna delalet eder.

23. Sır Tutma

Ahz-ı Sâr yahut Avrupa'nın Eski Medeniyeti'nde "Sır denilen şey camın altında olmalı. Can çıktığı zaman dahi sır yerinde kalmalı." (s. 157) cümlesiyle sır tutmanın önemine değinilir.

24. Sportif Başarı

Fürs-i Kadimde Bir facia yahut Siyavuş'ta idealize edilen Siyavuş hem binicilik hem savaş hem güreş hem çevgan hem de gûy da yarışmacılar içinde en iyisidir. Elbette eserde anlatılan olayın geçtiği zaman dilimi ve o devrin koşulları içinde bu alnlardaki yüceltmeyi değerlendirmek gerekir. Fakat günümüzde de üzerinde durulduğu gibi sportif faaliyetlerde bulunma ve başarılı olma sadece beden sağlığı için değil ruh sağlığı ve karakter sağlamlığı için de gereklidir.

25. Şaka ve Oyunda Ölçülü Olma

Şakanın, latifenin bir ölçüsü olmalı ve aşırıya kaçılmamalı iletisinin net olarak okunduğu iki eser Çerkes Özdenleri ve Çengi yahut Daniş Çelebi'dir. Çerkes Özdenleri'nde savaş esnasında hastalıktan bayılan vatansever ve yiğit Saamurkaş'ın ardından çıkartılan, korktuğu için bayıldığı şakası zamanla gerçek zannedilir. Ve evliliğin eşliğinde mutlu iki gencin ayrılması, ardından birinin kendisini öldürmesi diğerrinin de esirciye satılması felaketiyle sonlanır. (*Latife yolundaki bir şey bu kadar büyük faciaları neticelendirsın. s. 354*)

Şaka ve oyunun beklenmeyen sıkıntılı sonuçlar doğurabileceği tezi Çengi yahut Daniş Çelebi'de görülür. Engürüsü'nin sadece eğlenmek için düşünme yeteneğini kaybetmiş Daniş'e yaptığı oyun beklenmedik bir sonla biter. Okur -her ne kadar eserde bir girizgâh olarak kullanılan ve anlatıcı tarafından eleştirilmemiş olsa da- bu oyundan bunun ahlaki olmadığı ve basit gibi görünen bir şakanın bazen kestirilemeyen ve istenilmeyen sonuçlara gebe olduğunu çıkarabilir.

26. Tutumluluk

Tutumluluk ve ölçülü yaşama değer olarak israfın gereksizliği, zararı ve haram olması üzerinden anlatılır. Açıkbaş Hoca (Gerçi bu oyunda karikatürize edilen bir üptir ama işaret ettiği hakikat önemlidir.) ve evin hizmetlisi Mehmet, müsrif ev sahibi Hüsnü Bey'e telkinlerde bulunur: "Aman azizim israf haramdır." (s. 112) "İşte gördün mü? Hoca bile israf diyor. Efendiye söyledim inanmaz ki, sekiz mum yakılır mı Allah'ın kulu? Sekiz mum, sekiz gece idare eder." (s. 112)

27. Vatan Sevgisi

Vatan sevgisi ve o uğurda canı dâhil her şeyini seve seve feda etme değeri özellikle Çerkes Özdenleri'nde işlenir. Bir Çerkez'in, iş vatana geldiğinde canı dâhil hiçbir şeyi düşünmemesi, belirli kutsallar için vatan savunmasını kahramanca yerini getirmesi gerektiği tezi Arslangöz'ün ağzından şöyle ifade edilir: “*Cenkte herkesin arslan yürekli kahramanları din yolunda, namus uğrunda mübarek kanlarını nisar ederlerken benin tavşan yürekli alçağım bir avuç kanunun namusundan, dininden, asaletinden daha kıymetli görerek korkmuş.*” (s. 314) Bu sözlerle itap edilen Samurkaş çılgına döner. Zira herkes gibi onun içinde en büyük onur vatan uğrunda kahramanca çarpışma ve canını vermedir. Üzerine atılan bu iftirayla yaşayamayacağını anlayan ve kahramanlığını kanıtlamak isteyen Samurkaş, oyunun sonunda kendini vurur

B. Toplumsal Değerler

1. Asalete, Sınıf Aidiyetine Körü Körüne Bağlanmama

Toplumsal bir sorun olarak üzerinde durulan meselelerden biri de asilzadeliktir. Hükm-i Dil, Ahz-ı Sar yahut Avrupa'nın Eski Medeniyeti ve Çerkes Özdenler oyununda bu mesele üzerinde durulur. Hükm-i Dil'in ana iletisi “asilzade ve pespaye” olarak yapılan sınıfsal ayrım üzerinedir. Margerit asilzade, Pol ise pespaye olduğu için bu evlilik mümkün görülmez. Dönemin Fransası'nda geçerli olan ve halkı asilzade ve diğerleri olarak gören anlayış Margerit'in ağzından esassız bir adet olarak kabul edilir ve asilzade pespaye ayrımının doğru olmadığı, mühim olanın kanun-ı tabiat olduğu belirtilir: “*Birtakım çapkın asilzadelere tutulmadansa, böyle alicenab bir bahçwana karı olmak hayırlıdır.*” (s.185)

Margerit'in şu cümlesi yazarın ve eserin ana mesajını ihtiva eder: “*Cümlemizi bir Allah yaratmadı mı? Cümlemiz anâsır-ı erbaadan mürettep değil miyiz? Hepimizde cevher-i insaniyet müsavi değil mi? Hiç insanın küçüğü, eşrefi ednâsı olur mu? Bu fikir cühelâya mahsustur. Bizim kanımız mukaddes diyen herifler de cühelâdan ibarettir. Asilzadelerin kanı mukaddes de pespayelerin çürük mü? Bir pespayede asilzadelerden ziyade ulüv-i cenab, istikamet-i tab' olamaz mı? Hem de efendim bizim asalet diye iftihar ettiğimiz şeref, ibtidadan kazanana râcidir. Ben filanın oğluyum demek ne fayda verir. İnsan işte ben filanın diyebilmeli, bir adam kendi nam ve unvanıyla iftihar etmeli.*” (s.195)

Asıl değerlerin ne olduğu konusunda Pol'ün kendi kendisine sorduğu şu “*Pespaye olmak insan için zül müdür? Eşkârın, cenâbın ulviyeti, tab'ın istikameti, besaleti yalnız asalete mi mahsusuttur?*” (s.189) sorusu bir önceki sayfada Margerit'in

neden Pol'u seçtiğini açıkladığı şu cümleden anlaşılır: “*Madam ben Pol’ü çok tecrübe ettim, pek iyi anladım. Kendisinde terbiyece hiçbir kusur bulamadım. Fikri, aklı, fülü, kavli hep âli, mert, cesur, şebbaz. Elhâsıl bütün güzel huyları camidir.*” (s.188)

Yine bu bağlamda mizacın üstünlüğü asalete yeğ tutulurken gönül üstünlüğüne de bir vurgu yapılır: “*Zahir insan pespaye olmakla gönli de alçak olur öyle mi? İşte ben gönlümü ulüv-i tab’ımı kimseye değiştirmem.*” (s.190)

Neticede bu oyun, asil ama edepsiz, beceriksiz öte yandan huyu, gönülü güzel ama pespaye (soysuz) ikilemi didaktik eserlerde görülen ve masallardakine benzer bir tabloyla karşımıza çıkan iki tipi ortaya çıkarır. Biri idealize edilmiş (Pol), diğeri (Ogust) ise olumsuzlanarak diğerinin kıymetini ortaya koymuştur. Seyirciye ve okuyucuya “bak, değerlendir, asil değerler kümesi Pol’dedir, tercihini ona göre yap” denmektedir.

Ahz-ı Sar yahut Avrupa’nın Eski Medeniyeti’nde yine Avrupa’da görülen bu sınıfsal ayırım sıradan, köylü iki genç Nikola’yla Ana ile bir derebeyi kızı Virjini ve bir derebeyi Sen Onör arasında yaşanan aşk aracılığıyla gündeme getirilir: “*Sen pespaye bir adamdın. Derebeyi kıza bana bir iltifat etti diye kendini âşik maşuk mu zannettiydin? Onların muhabbeti işte bu kadar olur.*”¹⁴⁷ Sosyal yapının tabanında yer alan bu köylü iki kardeşle tavanda yer alan kişilerin evlenmesi mümkün görünmez. Lakin eserin sonunda kötü tabiatlı ve ahlaksız Virjini öldürülürken Virjini’nin kocası Sen Onör’ün Ana’ya dönmesi imkânsız görülen kavuşmanın gerçekleştiğini ve yine Hük-m-i Dil’de olduğu gibi aşkın ve erdemin asilzadelige galip geldiğini gösterir.

Asaletin bir tema olarak karşımıza çıktığı diğeri bir oyun da Çerkes Özdenler’dir. Ahmet Mithat bir taraftan Çerkezlerin asaletini överken bir taraftan da bu asilzadelik düşüncesinin yersizliğine ve acı sonuçlarına değinir. Fakat Hük-m-i Dil’de çok açık şekilde eleştirilen asilzadelik burada oyunun iki olumlu kahramanı Samurkaş ve Arslangöz nezdinde genellikle olumlu bir değer olarak gösterilir. Batıda olduğu gibi bir kast sistemine dönüşmüş ve yozlaşmış bir anlayış olarak değil ait olduğu topluluğun değerlerini kusursuzca taşıma şeklinde belirir. Söz gelimi Samurkaş ve Arslangöz’de asalet ar, namus, mertlik, fedakârlık, vatan sevgisi gibi konularda ileriye gitme, bunlar mevzubahisken aşk gibi kişisel duygu ve düşüncelerin akla getirilmemesi şeklinde tezahür eder. Yazarın bu bakışının en iyi yansıdığı yer Samurkaş’ın en iyi arkadaşı olan Canbolat’ın, Samurkaş’ın kendisini korkusuzca öldürdüğü sahneden hemen sonra gerçekleştirdiği tiradıdır. Arkadaşının ölümünün üzerine önce feryat figanla asilzadelige yüklenir. “*Yere geçsin bu ulüv-i cenab! Mahvolsun bu kahramanlık! (...) Bu faciaya sebep hep o gay-*

ret-i asilane, hep o vakar-ı ali-cenabe oldu. Bir gadır kurşununa boyun eğeriz de cüzice kibrimizi kırmağa baş eğmeyiz. Mazlumiyet kanyla mülemma etmeğe razı olduğumuz yüzümüze tükürtmek muhaldir. Bu soyzadeliği ne yapmalı? Neticesi böyle felakellere varan şeye ahlak-ı aliye demeli? (...) Ah! Mazlum çocuk! Kendi kendisinin mazlumu olan biçare! Asilzadeliğe ulüv-i cenabın şehidi olan kahraman! Yere geçsin böyle...” (s.351) diyerek asilzadeliği görünürdeki sonucuyla yerin dibine batıran Canbolat, hemen ardından duygularıyla değil aklıyla dilini konuşturarak rücu eder ve eleştirdiği bu davranışları yüceltir: “*Canına cömert olmayan namusu, hamiyeti, vakarı, ulüv-i cenabı candan aziz bilmyene adamdan dini, devleti, meleketi için ne hayır gelir? (...) Takdis ederim esni ey ulüv-i cenab! Perestiş ederim sana ey necabet!*” (s.351)

2. Adaletli Olma / Yönetme

Halkı yönetenlerin adil bir yönetim göstermesi, idarecilerin kararlarında hukuka riayet etmesi Fürs-i Kadimde Bir Facia Yahut Siyavuş ile Ahz-ı Sâr Yahut Avrupa'nın Eski Medeniyeti adlı oyunlarında dile getirilir. Fürs-i Kadimde Bir Facia Yahut Siyavuş'ta adalet Turan hükümdarı Efrasiyab'ı adil olmaya çağıran Piran ve Efrasiyab'ın kızı Firengis tarafından vurgulanır: “*Siyavuş da nankör olursa dünyada nimet kadrini bilen kim bulunur a benim babacığım! Adaletin namna, Yezdan aşkına olsun beni dinle!*” (s.294)

Ahz-ı Sâr yahut Avrupa'nın Eski Medeniyeti'nde adalete duyulan ihtiyaç, zamanın ve idarenin kötülüğü derbeyi Sen Onör'ün ağzından dile getirilir: “*Biz de böyle bir zamana rast geldik. Kanun yok, adalet yok, hukuka riayet hiç yok. Kim daha doğru kurşun atar, kim daha tez meç kullanırsa hüküm onun.*” (s. 167)

3. Batıl İnançlardan Uzak Durma

Ahmet Mithat'ın ısrarla işlediği temalardan biri olan batıl inançlar tiyatrolarında da eleştirilir. Toplumun bu yanlış itikatlardan arındırılması gerektiğini telkin eder. Açıkbaş ve Çengi yahut Daniş Çelebi ağırlıklı olarak bu konuyu işler. Bunların dışında Eyvah ile Fürs-i Kadimde Bir Facia yahut Siyavuş'ta da batıl inançlara hücum edilir.

Açıkbaş'ta sihir, fal, büyü, okuma, üfleme, efsunlama gibi adetler öncelikli eleştirilir. Nitekim sevdiğini elde edemeyen yirmi beş yaşındaki Fettan kısa sürede tamamen uydurma yöntemler ve hileyle Açıkbaş Hoca namıyla İstanbul'da ün salar. Güya remil dökerek, nüshalar vererek kişilerin hallerine ve bilgilerine vakıf olur, istihraç çıkarır. Cinler vasıtasıyla dileklerini yerine getirir. (Bu sahneler satirik ve mizahi bakış açısıyla sunulur. Söz gelimi Açıkbaş'ın cinleri çağırması gibi.) Foyası ortaya çıktıktan sonra o kadar

büyüyü nasıl yaptığı sorusuna yanıt için Fettan'ın dile getirdiği şu cümleler bunların ne kadar akıl dışı, uydurma safsata olduğunu ortaya serer: “*Hiç bir şey yapmadan yapardım. Bir kâğıdın üzerine yirmi otuz tane elifçikler çizer, sıracaya iyidir diye ver, içsin. Hanşun manşun diye bir dua oku, adını sihr-i batıl ko. Bir tekerlek kâğıdın üzerine bir daire çiz, içine beş on rakam yaz, bağlını açmak için ver.*” (s. 122) Fettan aracılığıyla yazar İstanbul özelinde dönemin toplumunun hocaya, cinciye, falciya kolayca inanmasını eleştirir.

Halkın özellikle kadınların tılsım, efsun, cin, şeytan, sihir gibi gerçek dışı inançlara inanma ve bağlanma meyli Çengi yahut Daniş Çelebi'de Engürüsü'ne söylettirilir: “*Masala benzer bir şey ama halk bhusus kadınlar bu yoldaki masallara ne kadar inanırlar bilmez misiniz?*” (s. 214) Yine bu oyunda batıl inançların akli olan insanı ne trajik durumlara düşürdüğü akıl sağlığını yitirmiş Daniş özelinde şöyle anlatılır: “*Aman Yarab cinlerle perilerle korkutulan, şeytanlara umacılarala ürkütülen, efsunlara simyalara, tılsımlara inandırılan insanın vehmi ne derecelere varyormuş! Bahçede gördüğü fareyi dev kadar büyüyecek bir ifrit sanmak vehmiyle şu gösterdiğim yerde hiç yoktan bir de fare tevehhümüne başladı. Gözlerini bile gördü. Gözlerinin cehennem gibi parladığını bile haber verdi. Halbuki ne fare ne de gözleri parlıyor. Böyle aklen nalklen asılsız şeylerle berbad edilen şu çocuğa acınmaz mı?*” (s.235)

Batıl inançların eleştirel ve alaycı bir şekilde ele alındığı Eyvah'ta, kocasının davranış değişikliklerini sihir ve büyüye bağlayan Sabire, hizmetlisini Şamlı hoca ve Ermeni karısına gönderir. Şamlı hoca olayın peri alameti olduğunu ve sihir dinleyeceğini lakin birkaç gün için nikâhın düşürülmesi gerektiğini söyler. Ermeni karısı ise vereceği suyla Meftun'un yıkanması halinde sihirden kurtulacağını ifade eder. Fakat okur/seyirci bunların asılsız olduğunu bilmekte/görmektedir.

Fürs-i Kadimde Bir Facia yahut Siyavuş'ta boş inanç, münecim ve kâhinlik gibi toplumda yer etmiş olumsuz değerlerin asılsız ve uydurma olduğunu Efrasiyab'ın akıl veziri Piran şu sözlerle ifade eder: “*İnanmayınız efendim! Ben de bir zaman müneccim değil miydim? Bana da hükümdarlar böyle şeyler sormazlar mıydı? Aklım ne kadarına ererse bir şeyler düzüp uydurup bir cevaptır verdim. Doğru çıkarsa bahtıma! O zaman maharetim alkaşlanırdı. Doğru çıkmadığı surette “filanca bilir. Sonradan filanca bir cevapla karar eylediği için evvelki nuhuset bertaraf olmuştur” gibi bir tevîl ile kendimi ayıptan kurtarırdım. Bu müneccimliğim, sihirbazlığım filanın hepsi boştur boş!*” (s. 277-278)

4. İdeal Evlilik ve Kadın Erkek İlişkileri

Ahmet Mithat'ın sadece tiyatrolarında değil tüm eserlerinde ısrarla durduğu bir diğer mesele de evlilik ve kadın erkek ilişkileridir. Yayımlanmış oyunlarında da bu meseleye dikkat çeker. İçinde yaşadığı devrin evlilik ve kadın erkek ilişkilerinde görülen arızaları telkinleriyle düzeltmek ister. Eyvah, Açıkbaş ve Hükm-i Dil'de bu bağlamda yazarın eleştirilerini ve değer olarak sunduğu telkinlerini okuruz.

4.1. Evlilikte Asalete Değil Huy ve Gönül Güzelliğine Değer Verme

Bu tez Hükm-i Dil ve Ahz-ı Sâr Yahut Avrupa'nın Eski Medeniyeti'nde işlenir. Hükm-i Dil'de eş tercihinin soya, paraya göre değil huy ve gönül güzelliğine göre yapılması gerektiği vurgulu bir tarzda anlatılır. Soylu bir ailenin kızı olan Margerit eş tercihinin ailesinin istediği asilzade Ogüst'ten yana değil tabiatını ve değerlerini beğendiği bahçivan Pol'den yana kullanır. Gerçekesini de şöyle ifade eder: “Benim intihap ettiğim kocaya senin Belvil'in oğlu uşak olmaz. O meşrebi denî, tab'ı alçak, ahmak, kabiliyetsiz korkak, mütekebbir, yalancı, müdahin herif zadedgândan bulunmuş da ne koz kırmış. Mukaddes dediğin kanın mahsülü bu mudur? Pol ırz ve namusu, vakar-ı ulüvvi cenabı, istikamet-i efkârı, besalet-i tab'ı yerinde bir kahramandır.” (s.205)

Bu iletinin görüldüğü Ahz-ı Sâr Yahut Avrupa'nın Eski Medeniyeti'nde derebeyi Sen Onör aşık olduğu köylü kızı Ana'yı bırakıp bir derebeyinin kızı olan Virjini'yle evlenir. Fakat Sen Onör mutlu olmadığı gibi defalarca ihanete uğrar. “Dünyada yüz karalığı ne olduğunu bilmezken o yezit bana yüz karası oldu.” (s. 164) Nitekim oyunun sonunda Virjini'yi öldürtür ve Ana'yla evlenir.

4.2. Evlilik ve Boşanmada Kadının da Görüşüne / Onayına Değer Verme

Yaklaşık yüz elli yıl önce kaleme alınan bu oyunları mutlak dönemin değerlerini hesaba katarak çözümlenmek ve yargılamak gerekir. Bu açıdan bakıldığında Ahmet Mithat'ın kadın erkek ilişkilerinde çağına göre ilerici düşündüğü görülür. Günümüzde dahi kadınlarla ilgili sorunların devam ettiğini düşünerek olursak onun bu oyunlarda açıkça söyledikleri veya se-dirdiği fikirlerin önemi daha iyi anlaşılır.

Oyunun yazıldığı dönemlerde kadın her alanda edilgen ve erkeğin arkasında, gölgesinde yaşamına devam eder. Bu yaşayış genel manada kadın

erkek ilişkilerinde ve evlilikte de görülür. Herkeste olmasa da toplumda kadına karşı “esir, memluk, kul” (s. 52) nazarıyla bakanlar bulunmaktadır. Dolayısıyla din ve örf'e atfedilen yetkiyle kadına sormadan, onun görüşü alınmadan evlendirmeler, boşamalar (Allah'ın emriyle aldığım gibi, işte yine Allah'ın emriyle sizi boşuyorum. Talak-ı selase ile boşsunuz. Bundan sonra iradeniz elinizde olsun. s. 78) gerçekleştirilir.

Kadının düşüncesine değer verilmesinin ideal ve mutlu evlilik için gerekli olduğunu yazar, Açıkbaş oyununda ortaya koyar. Zira kendisine sorulmadan ve istemeden Hüsnü Bey'le evlenen Hesna mutsuzdur ve kocasını aldatır. Onun aksine Hesna'nın durumuna düşmek istemeyen Yekta kendisinden yaşça çok büyük ve sevmediği biriyle evlenmeyi kabul etmez. Onun zamanın toplumu tarafından onaylanmayan bu haklı direncini yazar ödüllendirir. Yekta, oyunun sonunda bir hileyle de olsa sevdiğine varır.

4.3. Evlilikte / İlişkide Sadece Kalbin Değil Aklın da Sesine Kulak Verme

Evlilikte / ilişkide sadece kalbin değil aklın da sesine kulak vermenin gerektiği, duyguların esiri olmadan daha yolun başında iken akılcı / hesapçı davranmanın gerektiği Eyvah'ta Meftun örneğinde gözler önüne serilir: “*Ah ben pek biçare bir çocuğum. Kendime malik değilim. Ben Sabire ile Leyla'nın esiri, memlûkü, kuluyum.*” (s.52) Akli devreden çıkarıp duygu ve arzuların esiri olmanın fenalıkları Fürs-i Kadimde Bir Facia Yahut Siyavuş'ta üvey oğluna âşık Südabe (*Benim gibi bir genç pehlivana ana olmak şanınun kadrini bilmeyerek mecnunane bir aşk yolunda kendini lanet-i ebedîyeyse dışar etmek şeyninden çekinmiyorsun. s. 254*) ile ihanetine rağmen onu affeden Keykavus'ta, Açıkbaş'ta da kendisini aldatan karısına ses çıkarmayan Hüsnü Bey'de görülür.

4.4. Evlilikte Yaş Uyumunun Aranması

Evlilikte yaş uyumuna dikkat çekilen eser Açıkbaş'tır. Bu oyunda ancak baba kız olabilecek Hüsnü Bey ile Hesna evlenmiş (eşinin ölümünün ardından) fakat bu evlilik Hesna Hanım'ı yasak aşka ve toplum için çok önemli olan aile kurumu ve kadının iffetini bozmaya itmiştir. “*İşte altmış beş yaşındaki bir koca ile on dokuz yaşındaki bir genç kadın arasındaki esrardan.*” (s. 88) “*Adam onu ben insandan sayarım? O bunamış herifi dört lakırdı ile kandırmak işten midir?*” (s. 92) gibi cümlelerle yazar, her ne kadar Hesna'nın bu davranışını onaylamasa da bu sonucun neredeyse bir tabiat kanunu gibi karşı konulamaz olduğunu zihinlere düşürür. Nitekim aynı tez henüz on altı yaşındaki Yekta'nın ellisini geçkin Şehsuvar Bey'e verilmek istenmesi ve onun şu itirazıyla dile

getirilir: “Bir kere Şehsuvar Bey benim dengim değil. O ellisini geçmiş, ben henüz on altı yaşında bir çocuğum. Yarın, on sene sonra, o gelecek altmışına, ben gireceğim yirmi altı yaşına. Bunda münasebet var mı?” (s. 87)

Yaşlı erkek ve kadınların genç sevgili veya eş araması, bu doğrultuda da yaşının gereği gibi davranmaması Açıkbaz ve Çengi yahut Daniş Çelebi’de yazar tarafından eleştirilmiştir. Açıkbaz’ta altmış beş yaşındaki Hüsnü Bey’in yeni delikanlı gibi davranması, kimi davranışlarını “gençlik iktizası” sayması, kılık kıyafetine ve süsüne haddinden fazla hatta gülünç durma düşecek ölçüde önem vermesi, eşinin ölümünden sonra kızı yaşında biriyle evlenmesi, sırf kendine ve etrafındakilere gerçek yaşını hatırlatacağı için genç damat istememesi (*Ben öyle yirmi beş yaşındaki çocuğu damat diye karşıma alamam kuzum. İnsan kırk yaşında kemale erer, doksanına kadar insan olarak yaşarmış.* s. 90), genç kadın takıntısından ötürü bir eş için olmazsa olmaz olan sadakati bile gözden çıkarması onaylanmaz. Çengi yahut Daniş Çelebi’de ise Saliha Hanım’ın kırk beşine çoktan ulaşmasına rağmen otuz beş yaşındayım demesi, evlilik dışı ilişkisi, yeme içme, gezme, eğlenme peşinde koşması ve gereğinden fazla süslenmesi “yirmi beş yaşında tazelerin bile yapamayacağı şeyler” (s.231) olarak nitelendirilir.

4.5. Görmeden / Görücü Usulüyle Evlenmeme

Bilindiği üzere edebiyatımızda Batılı tarzda yazılan ilk tiyatro kabul edilen Şinasi’nin Şair Evlenmesi görücü usulü evliliğinin sakıncalarını anlatır. Bu sakınca Açıkbaz’ta Hüsnü Bey ile Hesna’nın evliliğinde görülür. “Sen beni istediğin zaman ak mısın kara mısın diye bir kere görmek bile hatırıma gelmedi, çöpçatan çatmış ise olur, yıldızımız barışmış ise pekâlâ geçinir gideriz dedim, vardım.” (s. 85) diyen Hesna, babası yaşındaki Hüsnü Bey’le mutlu olamaz. Kendi yaşında genç birisine âşık olur ve eşini aldatır. Neticede görmeden yapılan bir evliliğin sonucu aldatulan bir koca, aldatan bir kadındır.

4.6. Kadın ve Erkeğin Aşkta / Evlilikte Sadık ve İffetli Olması

Kadın ve erkeğin aşkta / evlilikte sadık ve iffetli olması, oyunların genelinde olduğu üzere olumsuz örneklerden hareketle telkin edilir. Aşk ve sevgi anlayışının zamanın gençlerinde yozlaşması, “zamane kızları”nın tavırlarından dolayı erkeklerin önüne çıkan kadınlara ilgi duyması Eyvah’ta Meftun aracılığıyla şöyle ifade edilir: “Gençlik var, gönül var, aşk var, sevda var; ama bu beylerimin, bu hanımlarımın hali öyle değil. (...) Efendim,

yürek ise bu nasıl yürek. Gönül ise bu nasıl gönül. Kırk anbar. Yolda bin kadına rastgelseler, hepsine arz-ı iştiyak ediyorlar. Ama yine kabahat kadınlarda ki bunların maymun gibi yüzlerini, gözlerini yumuşturup durmasına gülüyorlar mülüyorlar da heriflere bayağı ümit veriyorlar.” (s. 37)

4.7. Karı - Kocanın Birbirine Karşı Şeffaf ve Dürüst Olması

Bu iletiyi yazar Eyvah'ta Leyla'ya söyler: “Birbirine yar olan karı koca böyle olur. Beraber gülüp, oynadığımız gibi, yine beraber ağlardık.” (s. 71)

4.8. Tek Eşlilik

Çok eşlilik Eyvah adlı oyunun konusunu oluşturur ve bunun mahzur-ları üzerinde durulur. Bu eser için Niyazi Akı şu tespitte bulunur: “Birden fazla hanımı olan koca mutlak surette bir iç bölünmeye uğrar ki, bu da en önemli psikolojik dram ögesidir. Bu dramatik durumu yalnız Ahmet Mithat Efendi görmüş ve Eyvah adlı piyesinde ele almıştır.” (Akı 23).

Oyun “Leyla'yı Sabireden, Sabire'yi Leyla'dan ziyade” (s. 43) seven ve iki karısını idare etmeye çalışan Meftun'un müşkül durumunu anlatır. İki kadında kıskançtır. Meftun'u başka bir kadınla düşünemezler. Aslında ö dönem için sık sık karşılaştığımız çok eşliliğe bu oyunda müsaade edilmez. “İki karı almışsam gâvur olmadım a. Allah'ın emri değil mi? Dörde kadar bile evlenebilirim. Ben de deli gibi meyus oluyorum be. Bırakmam vesse-lam. Zorla mı bırakacaklar? Hangisini aç bıraktım? Hangisini çıplak?” (s. 55) diyen Meftun bu olabilirliği dile getirirse de buna muvaffak olamaz. Zira iki kadın da kocasını başkasıyla paylaşmayı kabul etmez. Okur veya seyirci eserden her ne kadar dönemin toplumu için çok eşlilik makul karşılanırsa da bu kadınlar için kabul edilemez bir davranış, erkek içinse arada kalmanın, bölünmenin ve çatışmanın doğuracağı sorunlu bir yaşam olacağı düşün-cesiyle karşılaşır. Ahmet Mithat'ın içinde yaşadığı toplumdan daha ileride olduğunu ve yeni değerler oluşturma gayretini burada bir kez daha görmüş oluruz.

5. İdeal Eğitim

Eğitimle ilgili vurgunun görüldüğü eser Çengi yahut Daniş Çelebi'dir. Engürüsü şu cümlede yazarın sözünü taşır ve talim ve terbiyenin sadece okutup yazmakla olmayacağını mutlaka doğru bir yöntem ve kaynaklarla olması gerektiğini ifade eder. “*Hem de validesi okutmuş yazdırmış. Ama bu talim ve terbiye biçarenin tecennününü eksiltmeyip bir kat daha arttırmış. Zira Elfül-leyle'den Aziz Efendi Muhayyelat'ından dev, cin, peri, hikâyelerinden başka bir şey okumamış.*” (s. 215) Yine burada çocuğun ilk terbiyecisi olarak kabul edilen annenin

önemine işaret edilir. Zira Saliha Hanım çocuğunu bebeklikten itibaren batıl inançlarla büyütüştür. Daniş aynı zamanda bir ticaretgah olan evde büyür. Anne menfaat sağlamak için cin, peri masalları içinde muska gibi batıl reçeteler pazarlar. Fakat çocuk neyin gerçek neyin batıl olduğu ayrımına varamaz. Yirmi yaşına gelmiş bir genç olan Daniş'in kafa karışıklığını, yaptığı işin yalan olduğunu söyleyen anne dahi gideremez. Çözümü de kendi zevkini sürdürmek için kafası karışık oğlunu masallarla avutmakta bulur. *“Sen yalnız Daniş’imi avutmağa, eğlendirmeğe bak. Bilgiçliğim sayesinde bende para çok. Yeyiniz, içiniz, gülünüz, oynayınız. Gençliğinizin zevkini, safasını, sürünüz.”* (228) Sonuç olarak eğitimde ortamın, çocuğun içinde büyüdüğü çevrenin ne denli önemli olduğunu Daniş örneğinde görürüz.

SONUÇ

“Hace-i Evvel” unvanını taşıyan Ahmet Mithat’ın Tiyatro eserleri yazarın diğer eserlerinde olduğu gibi toplumu bilgilendirmeyi ve eğitmeyi amaçlar. Bu manada olumu ve olumsuz gördüğü değerleri kurmaca tipler aracılığıyla somutlar. Okuyan veya seyredene “olumluyu al, olumsuzu bırak” mesajını iletir. Onları, kendince olması gereken değerler dünyasına çekmeye çalışır. Oyunlarda okura ve izleyene verilmek istenen mesaj ve olumlanan değerler doğrudan değil de karşıtı, olumsuzunu göstererek verilir. Bir başka ifadeyle ülkü değerler karşı değerler üzerinden anlatılır. Olumlu olan bir değeri, erdemi onun yokluğunun sıkıntısını yaşayan kahramanlar üzerinden somutlayarak verme çabası görülür.

Eserlerde tespit edilen değerler büyük ölçüde “iyi, kötü” bağlamında ele alınan ahlaki değerlerdir. Kimi yerlerde “sevap, günah” ölçütünü kullanan dinî değerlerin (mesela israfın haram olarak nitelendirilmesi), kimi yerlerde de “doğru, yanlış” ölçütünü kullanan mantikî değerlerin (mesela yaşlı bir erkeğin kızı yaşındaki bir kadınla evlenmesi, çocuğa verilen eğitimin yanlış kaynaklardan verilmesi) yazarın bakış açısını şekillendirdiği görülür. Çoğunlukla eserlerde bahsi geçen istendik değerler evrensel değerlerdir ve “erdem” olarak nitelendirilebilir.

Bu oyunlar 1871 -1883 aralığında yazılmıştır. Üzerinden neredeyse bir buçuk asır geçmiş olmasına rağmen bireysel veya toplumsal olarak sunulan değerlerin çoğu güncelliğini korumaktadır. Nitekim bugün değerler eğitiminde vurgulanan çoğu değer ve davranışlar bu oyunlarda görülür. Bu da

yazarının dönemine göre ileri fikirli olması; akılcı davranması ve iradî olan bireyin yeni devirler için vazgeçilmez olduğunu kavraması, ılımlı yenileşme tavrıyla eski ve yeni değerleri tartarak makul değerler kümesine ulaşma arzusu; genel geçer evrensel değerlerin peşine düşmesiyle açıklanabilir.

Ahmet Mithat'ın tiyatroları, değerler eğitimi kapsamında bugün dahi rahatlıkla kullanılabilir. Bazı küçük düzenlemelerle birlikte ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine okutulabilir veya seyrettirilebilir. Söz gelimi Çerkes Özdenleri'nde dramatize edinilen olay, bugün okullarda birbiriyle alay eden öğrenciler için bunun yanlışlığı ve ne denli olumsuz sonuçlar doğuracağıyla ilgili iyi bir ders olabilir. Tıpkı yalanın feci sonuçlarını göstermek için okutulan Kaşığı gibi bu konuda ibretlik bir metin olarak değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

Ahmet Mithat Efendi, **Bütün Oyunları**, (Haz. İnci Enginün), Dergah Yayınları, İstanbul, 1998.

AKTAŞ, Şerif, **Edebiyat ve Edebî Metinler Üzerine Yazılar**, Kurgan Edebiyat Yayınları, Ankara, 2011.

BİRCAN, Hasan Hüseyin - KALIN, Yakup, "Felsefede Değer, Değerler ve Erdemler", **Değerler ve Değerler Psikolojisi**, Pegem Akademi Yay., Ankara, 2014.

CEVİZCİ, Ahmet, **Felsefe Sözlüğü**, Paradigma Yayıncılık, İstanbul, 2005.

GÜNGÖR, Erol, **Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar**, Ötüken Neşriyat, İstanbul, 1998.

KAYMAKÇAN, Recep - MEYDAN, Hasan, **Ahlak Değerler ve Eğitimi**, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2014.

MORAN, Berna, **Edebiyat Kuramları ve Eleştiri**, İletişim Yayınları, İstanbul, 2003.

Türkçe Sözlük, Haz. Şükrü Haluk Akalın vd., Türk Dil Kurumu, Ankara, 2011.

YAMAN, Ertuğrul, **Değerler Eğitimi Eğitimde Yeni Ufuklar**, Akçağ Yayınları, Ankara, 2012.

YETİŞ, Kazım, **Nâmık Kemal'in Türk Dili ve Edebiyatı Üzerine Görüşleri ve Yazıları**, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul, 1989.

WELLEK – WARREN, **Edebiyat Teorisi**, (Çev. Ömer Faruk Huyugüzel), Akademi Kitabevi, İzmir, 2005.

HÜKÜMDARLIK KURUMUNUN “MENTÖR”Ü VEYA LİDERLİK VE YÖNETİCİLİK EĞİTİMİNDE “LALA”LAR

Kenan Ziya TAŞ*

“Usûl, esasa mukaddemdir.”

Ahmet Cevdet Paşa, Mecelle

Konu başlığımızın iki temel kavramı “*mentör*” ve “*lala*”dır. Mentör sözü modern eğitim kavramlarımızdan biri olarak bu konudaki yazım alanımıza (literatür) yeni girmiş ve yaygınlık kazanmıştır. Sözün başında bu iki terimin genel tanımlarını verelim.

Mentör, bir kurum içinde yer alan ve o kurum içinde farklı görevlerde çalışıp tecrübe kazanmış olan, astlarına kurumun politikası, gereklilikleri, çalışma stratejileri ve kariyeri yönlendirme konularında tavsiyelerde bulunan yol gösterici kimse olarak tanımlanabilir.

Lala, Osmanlı şehzadelerinin hem fikri hem de bedeni kabiliyetlerini geliştirilmesi ve aynı zamanda onların devletin yönetilmesi noktasındaki eğitimlerinden sorumlu olan kişiler veya onların temsil ettiği kurumdur. Lala sözünün eş anlamlısı olan ve önceki dönemlere ait “*atabey*” sözü Osmanlı Devleti’nde de kullanılmakla beraber daha yaygın bir kullanıma sahip olduğu ve kurumu ifade eden terim olması sebebiyle bu yazıda hep lala sözü kullanılacaktır.

Mentör ifadesinin Lala sözü ile ilişkilendirilmesi ise mentörün kullanımımıza girmesinden daha yenidir. Fakat bu ilişki durumu görüldüğü kadar da yeni değildir. Yani tarihi bir karşılığı vardır. Mentor terimi ilk defa Fransa’da 14. Louis’in (1643-1715) torununa öğreticilik yapan Fenelon ta-

* Prof. Dr., Balıkesir Üniversitesi, kztas@hotmail.com

rafından 1699 yılında kaleme alınan ve Türkçeye ilk çevrilen roman olarak kabul edilen, “Telamak’ın Maceraları” romanında kullanmıştır. Buradan yola çıkarak mentörlük ile ilgili ilk yazılı kayıt Yunan mitolojisine dayandırılmaktadır. Bu mitolojik destanda, Itaca kralı olan Odeyesus Truva savaşına gidecektir ve bahsi geçen dönemde Odeyesus’un en yakın dostlarından biri Mentor’dur. Dolayısıyla Odeyesus savaşa giderken oğlu Telamachus’u yetiştirmek üzere Mentor’e emanet eder. Mentor’un bu süreçte zayıf ve yetersiz kaldığı durumlarda bilgelik (wisdom) tanrıçası Athena’nın Mentor kılığında Telemachus’un yetişmesine destek ve yardım ettiği belirtilmektedir. Mentör özel ismi tarihe bu şekilde geçmiştir.¹ Bu bilginin açıkça ortaya koyduğu gibi Batı’nın “*mentör*”ü ile Doğu’nun *lala*’sı fonksiyon bakımından tam olarak örtüşmektedir.

Lala veya mentörün üstlendikleri fonksiyonun temel dinamiği ise eğitimidir. Eğitimin amacının ise her ne kadar izafi bir kavram olsa da “mükemmel insan” yetiştirmek olduğu kabul edilir. Yine aynı şekilde kişisel kariyerin geliştirilmesinde eğitimin önemi her türlü tartışmanın üstündedir. Ancak bu eğitimin kullanılabilir ve yararlı kılınması sonuçlarının uygulamaya geçirilmesi ile mümkündür.² Bu hususu konumuz açısından ele aldığımızda yetiştirilmesi gereken insan sıradan biri değildir. Şu ana kadar insanlığın kendi düşüncesi ile ortaya koyabildiği en üst siyasi ve sosyal bir yapılanma olan “devlet”i idare edecek veya onun idaresinden birinci derecede sorumlu olacak kişidir. Bu bakımdan tarih boyunca bu konumdaki kişilere özel bir dikkat ve itina gösterilmiştir. Bu eğitimi vermek üzere ayrı ve özel kurumlar oluşturulmuştur. Bu kurumlar tarihin farklı zaman ve mekânlarında doğal olarak farklılıklar gösterse de amaca hizmet etmek bakımından ana fikir ve faaliyeti korumuştur. Dolayısı ile bu iki kavramın tam karşılığı olmasa da bu faaliyetin çeşitli yönlerini belirleyen birçok kavram veya terim bu anlamda kullanılmıştır. Bunlar daha çok eğitim sürecinin genel bütünlüğü içinde yer alırlar.

Tutor, koç, guru gibi tamamen yabancı kökenli terimler yer yer mentör yerine kullanıldığına tesadüf ettiğimiz gibi, yine bu terimlerle ilintilendirilerek Türkçe veya Türkçeleştirilmiş *rehber, danışman, akıl hocası, koruyucu, usta, staj sorumlusu, pir, yol gösterici, lider, hami, lala, kılavuz, yaşam koçu, yönder* vb.

¹ Abdullah Kuzu- Mehmet Kahraman-Ferhan Odabaşı, “Mentörlükte Yeni Bir Yaklaşım: E-Mentörlük”, **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, C 12, S 4 (173-184), s. 175.

² <http://www.serkanozkan.com.tr/Icerik.aspx?id=19>

isimler ile ifade edildiği de olmuştur.³ Konu ile ilgili çalışmalarda mentör kelimesinin kullanımı üzerinde genel bir kabul oluşmuş görünüyor. Mentörlük (mentorship / mentoring) uygulamalarının öznesi olan kişiyi karşılayan öğrenci veya çırak yerine kullanılan “menti (mentee)” için henüz aynı derecede yaygın kullanımı göremiyoruz. Burada lalalık kurumu söz konusu olduğunda “menti” sözünün karşılığının “şehzâde” olduğu kendiliğinden ortaya çıkar.

Osmanlı öncesi döneme baktığımızda, Türk devlet ve topluluklarında lalanın yerini tutabilecek veya benzer görevleri yerine getiren kişiler için *ici ve ağabeg, emre, at ve atı, yabgu, kurtga, ata, atalık, atakulu* gibi tabirlerin kullanıldığını görüyoruz. Burada bildiri sınırlarını aşacağı için ayrıntıya girmiyoruz.⁴ Çalışma alanımız olan Osmanlı döneminin terimi olan şehzadelerin yetiştirilmesinde yer alan dolaylı veya doğrudan katkısı ve etkisi olanlara baktığımızda *padîşah hocası (muallim-i sultânî, hâce-i sultânî, hünkâr hocası), şehzâde hocası, musâhib, nedim, daye, sahib ve hâce, vasî, mürebbi, kethüda, nâib, muallim* gibi görevlileri görüyoruz.⁵ Fakat bunlar bildiri başlığımızda ifade ettiğimiz hükümdarlık veya liderlik ve hükümdarlık eğitiminin uygulama alanı olmayıp genel eğitimlerinin bir parçasıdır. Klâsik Osmanlı idare anlayışında veya daha somut bir ifade ile saltanatın veraseti usulüne göre sayıları birden fazla olabilen padişah adayı (veliahd) şehzade veya diğer şehzadelere bu konudaki eğitimleri lalalar tarafından verilirdi.

Mentör veya lalaya görev ve sorumlulukları açısından daha yakından baktığımızda tarihi uygulamadaki kesişmeleri ve örtüşmeleri tespit edebiliyoruz. Mentör, bireyin kişisel gelişim hedefleri doğrultusunda karşılıklı güven ve gönüllülük esasına dayalı olarak bilgi, beceri ve tecrübe paylaşımı ile kişisel ve mesleki bir gelişim ve öğrenme sürecini yürüten kişi olduğu ifade edilir. Bu süreçte mentör birikim ve tecrübelerini menti ile paylaşarak hem kişisel tatmin hissini güçlendirir hem de mentiyeye psikolojik olarak destek olan onu motive eden roller üstlenir. Mentör, gerektiğinde mentinin performansını gözden geçiren, olumlu-olumsuz yönleri ile yorumlayan, fırsat ve tehditler konusunda öneriler getiren, mentinin her zaman rahat erişebileceği ve her konuda danışabileceği kişidir ve gerektiğinde rol modelliği yapar. Süreç yani mentörlük, görevlendirmenin gerektirdiği ve getirdiği

³ Kuzu-Kahraman-Odabaşı, “Mentörlükte Yeni Bir Yaklaşım, s. 175.

⁴ Kenan Ziya Taş, **Osmanlılarda Lalalık Kurumu**, Ankara, 2014, s.17-23.

⁵ Taş, **Osmanlılarda Lalalık Kurumu**, s. 23-32.

hiyerarşinin dışında, herhangi bir statü gözetmeden taraflar arasında bilgi ve birikim paylaşımı olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir ifade ile mentörlük, daha deneyimli bir kişi ile (mentör) daha az deneyimli bir kişi (menti) arasındaki gerçekleşen etkileşim ile bir anlamda tecrübenin paylaşılması sürecidir.⁶

Tarihi süreçte lalaların vazifeleri ve yetkileri nedir diye baktığımızda yaptığımız geniş çalışma ve araştırmalardan süzüp çıkardığımız şu özet hususları görüyoruz. Menti konumunda olan şehzadelerin saltanat makamına geldiklerinde tereddüt ve acemilik göstermeden devlet işlerini çekip çevirmeye muvaffak olmalarını sağlamak için sancak beyliği onlar için bir staj mevkii idi. Bu noktada da mentör konumunda olan lalanın vazifeleri başlıyordu. Lalaların vazifelerini maddeler halinde şu şekilde yazmak mümkündür.

1. Şehzadenin eğitim ve öğretimine nezaret ederlerdi.
2. Siyasî meselelerde vukuf sağlamasını temin ederlerdi.
3. Şehzadenin divanına vezir makamında olarak başkanlık ederlerdi. Şehzade lalalarının tıpkı “sahib-i mühr” olan vezirazam gibi mühür taşıdıkları anlaşılmaktadır.
4. Şehzade adına serdar olarak sefere çıkmak. Şehzadeler veziri yerinde olan lalalarını, padişahların vezirlerini serdar tayin etmesi gibi, kendilerinin gitmediği zamanlarda askerlerinin başına başbuğ veya serdar olarak tayin edilirdi.
5. Lalaların, şehzadelerin davranışlarından padişaha karşı sorumlu olduklarından gereken hususlarda şehzade hakkında padişaha bilgi verirlerdi.
6. Şehzadenin lalası ile defterdarının aynı şahıs olması durumunda tabiatıyla onun malî ve iktisadî işleriyle de meşgul olurlardı.

Lalaların genel başlıklar altında belirttiğimiz bu görevlerini her zaman ve her şartta yerine getirebilmeleri için diğer devlet görevlileri meselâ kadı, sancakbeyi veya beylerbeyi gibi atanma süreleri aşağı yukarı belirlenmiş ve istikrar kazanmış yasal bir güvence ve bunu belirleyen kanun ve yönetmelikleri yoktu. Fakat kendi geleneksel anlayış ve kurallar çerçevesinde bir uygulamanın var olduğu da açıktır. Devletin en üst kurumu olan ve padi-

⁶ Kuzu-Kahraman-Odabaşı, “Mentörlükte Yeni Bir Yaklaşım”, s. 175

şahla doğrudan irtibatları bakımından, hanedan içindeki gelişmeler onları da etkiliyordu. Şehzade lalaları ya padişahın oğulları veya oğullarının oğulları için tayin edildiklerine göre bu durumdan kaynaklanan statü farkları vardı. Kendi aralarındaki bu derecelendirme ister istemez onların yetki ve görevlerine de yansiyordu. Zamanla yalnızca bir şehzadenin -ki artık veliahd şehzade olduğunun kesinleştiği son dönemde- sancağa çıkarılması ile lalanın vazife ve yetkileri daha somutlaşmış ve o oranda da genişlemiştir.⁷

Şehzadelerin sancağa çıktıklarındaki sahip oldukları özellikler lalaların vazife ve yetkilerini tayin edici bir unsur olarak karşımıza çıkıyor. Şehzadelerin yeterliliklerinin en belirgin ölçüsü yaşlarıydı. Şehzadelerin büyük bir kısmı çok küçük yaşlarda belki birçoğu sünnet olmadan sancağa çıkıyorlardı. Lalaların yetiştirme ve eğitimle ilgili asıl fonksiyonları şehzadelerin idarede ehliyet kazanabildikleri belli yaşlara gelinceye kadar geçirdikleri dönemde ortaya çıkmaktadır. Yetişkin yaştaki şehzadenin şahsiyeti, lalasının yetkilerini belirleyen veya sınırlayan en önemli unsurdur. Bu bakımdan zaman zaman yetişkin şehzadelerin lalaların kendi hareketlerini sınırlamasından rahatsız olduğunu ve dolayısıyla kendilerine bir lala tayin edilmesini istemedikleri görülmektedir. Buna benzer uygulamalar yani yetişkin şehzadeler yanındaki lalaların bir dereceye kadar ikinci plânda kalmaları Kanunî'nin oğlu şehzade Bâyezid vak'asına kadar devam etmişti. Bu hadiseden sonra ise devletin idari anlayışında ortaya çıkan değişmelere paralel olarak lalaların yetkileri de artırıldı. Nihayet sancağa çıkmış son şehzade olan III. Murad'ın (1574-1595) yirmi iki sene saraya kapanarak kadınlarla süren saltanatı esnasında doğan, kendisinin dışındaki on dokuz kardeşini boğdurmuş, kendisinden başka taht vârisi bırakmamıştı. Bu 1595 tarihinden sonra yetişkin şehzade olmaması sebebiyle şehzadelerin sancak hizmetine gönderilmeleri kanunu tatbik edilmedi. Yerine geçen oğlu III. Mehmed'in saltanatıyla birlikte şehzadeler tamamen saraya hapsedildi oğullarından hiç biri sancağa gönderilmedi. Böylece lalalar da tarihi fonksiyonunu kaybetti.

Bu noktadan sonra tarihle ilgili hemen herkesin bir şekilde duyup kabul ettiği üzere, devlet idari bakımdan bir zaaf içine düştü. Çünkü kuruluştan itibaren hemen hemen bütün padişahlar şehzadeliklerinde sancağa çıktıkları dönemlerde babalarının komuta ettiği savaşlara katılırlar böylece lalaları vasıtasıyla aldıkları eğitimi sahada uygulama imkânına kavuşurlardı. Bu durum da onları sıradan bir hükümdar olmanın ötesine taşır onun

⁷ Taş, **Osmanlılarda Lalalık Kurumu**, s. 175.

liderlik vasıflarını, sevk ve idare yeteneklerini sergiledikleri bir uygulama fırsatı verirdi.⁸

Otoritenin, başka bir deyişle hâkimiyet yetkisi başlangıçta bütün Osmanlı hanedanının üzerinde kısmi bir dağılma yaşarken, gittikçe padişahın şahsı üzerinde toplandı. Şehzadelerin sancağa ya da eyaletlere çıkmaları bir bakıma hâkimiyetin başkentteki padişahıtan yani merkezden taşraya dağılması demektir. Ancak Osmanlı padişahı, şehzadeye tayin ettiği lalalar vasıtasıyla dağılan bu hükmetme gücünü tekrar topluyordu. Lalaların padişaha bağlılıkları, kökenleri ve görev süreleri göz önüne alındığında; onların kendilerinden önceki atabeyler gibi buldukları bölgede istiklâl kazanmaları ve bir sülâle teşkil etmeleri mümkün değildi. Yapabildikleri hırslarına paralel olarak, padişah katında daha yüksek mevkiiler elde etmek istemeleriyle sınırlı kalmıştır. Otoritenin bölünmesi ve buna bağlı olarak daha önceki Türk devletlerinde gördüğümüz devletin parçalanmasına fırsat vermediğinden lalalık kurumu bu özelliği ile Osmanlı Devletinin ömrünün uzun olmasındaki sebepler arasında yerini almıştır.⁹

Modern hayatta mentörlük uygulamalarının tarihi lalalık süreci ile ilişkisini gözleyebileceğimiz en uygun alan aile şirketleridir. Modern aile şirketlerinde yönetimin devir süreci. Devletlerin hanedan yapılarıyla aile şirketleri arasında bir benzerlik gösteririler. Yönetim her ikisinde de babadan çocuğa geçiyor. Aile şirketleri Türkiye’de tüm şirketlerin yüzde 95’ini oluşturuyor. Madem yönetime gelecek kişiler önceden çok iyi biliniyor, o halde bu kişiler neden eğitilmesin? Koçluk ve mentörlük, bu varislerin yönetime hazırlanmasında çok önemli bir rol oynuyor.¹⁰ Ülkemizde sayısı gerçekten çok az olan üç nesil devam edebilen aile şirketleri bir tarafa bırakıldığında ikinci kuşak varisler arasındaki miras kavgası aile şirketinin dağılması ve hatta çoğu kere ortadan kalkması ile neticeleniyor. Bu haliyle hanedana mensubu kardeşler arasındaki kavgayı andırıyor. Bütün bu hususlar göz önüne alındığında aralarında irtibat kurduğumuz bu usul, modern hayatta mentörlük uygulamalarının en yaygın ve sık görüldüğü iş hayatında şirketler ve bilhassa aile şirketlerinin idamesinde veya dağılmasındaki faktörlerden biri durumuna getirilebilir mi sorusunu gündeme getirmektedir. Bu soruyu veya teklifi haklı kılacak sebep şu ifadelerdir: “Bugün mentörlük

⁸ Taş, **Osmanlılarda Lalalık Kurumu**, s. 177, 178, 179.

⁹ Taş, **Osmanlılarda Lalalık Kurumu**, s. 184.

¹⁰ <http://www.kigem.com/bir-basarili-mentor-lala-mustafa-pasa.html>

sisteminin kullanılmasındaki ana amaç; Çoğunlukla iş yaşamındaki insan potansiyelini geliştirmek, kurum kültürünü aktarmak ve sadece akademik açıdan değil, deneysel açıdan da daha etkin bir insan kaynağı yaratmaktır. Toplumlar daha karmaşık hale geldikçe Mentörlüğün önemi artmıştır. Günümüzde Mentörlük şirketlerde, okullarda ve çeşitli kurumlarda uygulanmaktadır. Bugün mentörlük sisteminin kullanılmasındaki amaç insan potansiyelini geliştirmek, kurum kültürünü aktarmak, akademik yönden veya kariyer yönünden hedef kitleye destek vermek bunun sonucu olarak da daha etkili bir insan kaynağı yaratmaktır. Kişiler bu karmaşık ve sürekli değişken iş yaşantısına ayak uydurabilmek için özelliklerini geliştirmek zorundadırlar.”¹¹

Tarihi bağlamdan uzaklaşmamak için konuyu lalalık tarihinin meşhur bir şahsiyeti üzerindeki farklı bir yorum ile ilgili tespit ve değerlendirmelerimi bildirmek istiyorum. Ülkemizin sanayi ve iş dünyasının önde gelen holdinglerinden birinde üst düzey bir yöneticinin yaptığı “*Osmanlı Saraylarına Mentörlük Uygulaması; Lala Paşalar*” başlıklı konuşmasında özetle şu bilgileri verip yorumları yapıyor.¹² Lalalık ve tarihi gelişimi ile ilgili kısa bir bilgi verdikten sonra başarılı bir lalaya Lala Mustafa Paşa’yı örnek olarak vermektedir. Başarısının delili olarak da Kanuni Sultan Süleyman’ın padişahlık için en yetersiz ve yeteneksiz oğlu olarak kabul edilen lalalığını yaptığı II. Selim’in (1566-1574) padişah olmasındaki katkısı ve etkisini göstermektedir. Sonuç odaklı bir yaklaşım ile ele alınırsa bu hükme varılabilir. Çünkü Lala Mustafa Paşa’nın şehzadeler arasındaki taht mücadelesindeki rolünün tarihi ayrıntıları bilindiğinde onun bu konudaki rolünü böyle izah etmek en azından “makyavelist” bir yaklaşımdır. Bu anlayışı da mentörden beklenen davranışlarla uzlaştırmak çok uygun düşmemektedir.¹³

Liderlik Eğitimi ve Lala-Mentör İlişkisi

Liderden kastımız kendi alanında öne çıkarak hedefe varmayı başara-bilmiş kişidir. Başlangıçta aynı imkân ve şartlara sahip iken kendisini diğer-

¹¹ <http://www.serkanozkan.com.tr/Icerik.aspx?id=19>

¹² Her ne kadar zikredilmese de muhtemelen büyük ölçüde bizim çalışmamızdan istifade edilmiş olan bir konuşma metni hazırlanmıştır. Bu konuşmayı Zorlu Holding İnsan Kaynakları Direktörü Necmi Kavuşturan yapmıştır. <http://www.kigem.com/bir-basarili-mentor-lala-mustafa-pasa.html>

¹³ Lala Mustafa Paşa’nın şehzadeler arasındaki davranışların ana hedefi lalalığını yaptığı şehzadenin padişah olmasını sağlayarak kendisini de sadrazam yapurabilmektir. Ancak bütün bu gayretleri olumlu bir sonuç vermemiştir. Tarihi Âli, Kühül Ahbâr adlı eserinden bu durumu ironik bir şekilde değerlendiren şu ifadeleri kullanır: “Ol emânetle derd-i bî-ilâca mübtelâ olup teslim-i ruh etmiştir.” Taş, **Osmanlılarda Lalalık Kurumu**, s. 152

lerinden farklı olarak öne çıkaran; sahip olduğu özellikleri hedefe varma yönünde ve yolunda geliştirmeyi, verimli kullanmayı becerebilen ve sonuca ulaşmasını sağlayan süreçte mentör veya lalanın rolü nedir? Başka bir deyişle aynı eğitime tabi tutulmasına rağmen emsallerinden veya rakiplerinden farklı olarak sıyrılıp öne geçmeyi başarabilmesinde lala ve mentörün nasıl bir katkısı ve etkisi vardır? Bu soruların somut ve tek cevabı olmadığı açıktır. Tarihi örneklerden hareketle kendi çalışma alanımızla ilgiyi koparmadan cevap vermek daha uygundur.

Burada özellikle tarihimizde var olan “siyasetname”lerin muhtevasının konumuzla doğrudan irtibatlı olduğunu hatırlatmak gerekiyor. Siyasetnameler yönetim kadrosunun en üstünde bulunan lider yönetici -devlet başkanı- konumundaki kişi tarihi deyimle hükümdarlar için yazılmışlardır. Bu eserlerdeki temel yaklaşım, iyi bir hükümdarda olması gereken meziyetlerin başında merhametli şefkatli ve adaletli birisi olması beklentisidir. Onun için siyaset ahlaktan ayrılmaz ve dolayısı ile siyasetnameler aynı zamanda bir ahlak kitabıdır. Bu bakımdan devrin anlayışını yansıtan nasihat ve tavsiyelerle yüklüdür.¹⁴ Örnek olması açısından şu örnek çok dikkat çekidir. *“Denildi ki Anuşirvan öldüğü zaman hakim olduğu bütün ülkede tabutunu gezdirip dolaştırdılar. Bir münâdi (çağırıcı) seslendi, her kimin ki üzerimizde bir hakkı var ise gelsin. Fakat memleketinden pâdişâhın üzerinde bir akçe hakkı olan bir kimesne bulunmadı. Ne hayret verici ve ibretli bir hikâyedir. Eğer düşünen olursa bu kıssada islâm padişahları ve beyleri için büyük gayret ve ibret vardır. Zira Anuşirvân âteş-perest (ateşe tapan) bir kâfir iken adâletle bu dereceye yükselirken, islâm pâdişâhları daha büyük heves ve gayretin içinde olmazlarsa çok şaşılacak bir iştir. Bundan sonra padişah, adaletli olmaya niyet edip karar verirse önce ne yapmalıdır diye sorulursa, padişah olan her işi ehline vermelidir...”*¹⁵

Günümüzde gittikçe yaygınlaşan kişisel gelişimle ilgili yayınlarda ve kariyer eğitiminin verildiği kurslarda karşılaştığımız bir ayrıntıya dikkat çekmek isterim. Özellikle lider konumundaki kişiler için hayat düsturu olarak tavsiye edilen sözler ve örnek gösterilen davranışlar açısından ortaya çıkmaktadır. Buna özellikle çoğu tercüme olan yayınlar ile bunlara dayalı eğitim programlarında tesadüf ediyoruz. Buralarda yukarıda işaret ettiğimiz siyasetnameler veya benzeri eserlerde yer verilen doğuya (şark) ait din, kültür ve medeniyetinin ürünleri olan eserlerdeki özlü söz ve örnek hayat

¹⁴ Kenan Ziya Taş, **Osmanlı Yönetim Sanatı**, İstanbul, 2011, s. 10

¹⁵ Taş, **Osmanlı Yönetim Sanatı**, s. 52.

hikâyeleri yerine daha çok batı (genellikle Avrupa) kültürüne ait ürünlerde yer alan sözler ve anlatımlar ağırlık kazanmaktadır. Bu konuda sayfalar dolusu örnekler vermek mümkündür. Sadece dikkati çekmek açısından iki örnek veriyorum. Çok yaygın olan ve hemen herkes tarafından kullanılan “*Köprüyü geçene kadar ayya dayı denir.*” Türk atasözü yerine Will Rogers’a¹⁶ ait olduğu ifade edilen, “*Diplomasi, bir köpekle karşılaşıldığında, köpeği baştan savmak için bir taş bulana kadar, ‘Ne kadar hoş bir köpek’ deme sanatıdır.*” Ya da Köroğlu’na ait “*Tüfek icad oldu mertlik bozuldu*” sözü yerine Torbjon L. Knutsen’e¹⁷ ait “*Çakmaklı bir tüfekte donatılmış eğitimsiz bir piyadenin güvenli bir mesafeden bir soyluyu öldürebileceği görüldüğünde, şövalyelik, savaşlardaki öncü rolünü kaybetti.*” sözünün kullanılmasındaki gibi benzer kullanım tercihleri bunun göstermektedir. Bu tür sözleri kullanımına ikna gücü açısından yaklaşan Mehmet Akif Ersoy ise değişen kültür ortamını vurgulayarak bunlara “*batının ayetleri*” benzetmesini yapıyor böylece bunların kullanımını meşrulaştırıyor ve hatta teşvik ediyor; belki daha doğru ifade ile bir gereklilik olarak görüyor. Fakat bunun mensup olduğumuz kültür köklerimizden kopmamamız ve bu ortamı kaybetmememiz açısından dengesinin iyi tutturulması ve ihmal edilmemesi gerektiği de açıktır.

Bu konuda son söz olarak eksik gördüğümüz bir hususu belirtelim. Yukarıda ifade ettiğimiz eğitim kurumlarında ve programlarda sıkça belirtilen bir liderde olması gereken unsurlardan “*iletişim becerisi*”, “*kararlılık*”, “*duygusal zekâ*” gibi özelliklerin kazandırılması çok önemli yer tutmaktadır. Ancak bizde şimdiye kadar yayınlanan ansiklopediler veya biyografi külliyatlarında padişahların veya hükümdarların bütün faaliyetleri anlatılıp yazıldıktan sonra yazının sonunda onun fiziki özellikleri ile beraber karakter özellikleri âdeta önemsiz veya ikinci üçüncü dereceden önemli olan bilgi gibi verilir. Ancak lideri lider yapan ruh ve karakter özellikleri burada saklıdır. Bu kısımlar özellikle yine modern bir kavram olarak karşımıza “*karizma*” ile sıkı sıkıya ilişkilidir. Belki yaratılıştan var olan bu özelliğin açığa çıkması ve gelişip güçlendirilmesinde iyi bir eğitici ve yol göstericinin varlığına olan ihtiyaç her tür türlü tartışmanın üstündedir.

¹⁶ Siyasi hicivleri ile meşhur Amerikalı sanatçı.

¹⁷ Norveçli siyaset tarihi uzmanı.

XX. YÜZYILDA TÜRKİYE'DE BİLİMSEL AHLAK ÖRNEĞİ VE BİR KARŞILAŞTIRMA

Vüsale MUSALI*

ÖZET

Dünya çapında bakıldığında günümüze kadar herhangi bir araştırmacının sadece bazı kısımlarının başkaları tarafından aşırılması konusunda, yani akademik ihlallerle ilgili çeşitli araştırmalar yürütülmüştür. Ama maalesef bazı araştırmacıların vefatının ardından onların yayına hazır durumda olan eserlerinin sadece bir kısmının değil, baştan sona onlara ait olan tüm metnin diğerleri tarafından aşırılması örnekleriyle de karşılaşırız. Öyle akademisyenler vardır ki yayına hazırladıkları eserlerin baskısını görmek onlara nasip olmamış ve eserleri tamamen çalınarak başkalarının adından yayınlanmıştır.

Bunun tam tersi olarak, kimi vefakâr bilim insanları, vefat etmiş meslektaşlarının emeğine saygıyla yaklaşmış ve onların çalışmalarını hiçbir ihlale yol vermeden, gerçek müellifin kendi ismiyle neşredilmesine vesile olmuşlardır. Bildiride akademik faaliyetine ışık tuttuğumuz merhum İbrahim Kutluk'u bu açıdan şanslı sayabiliriz. Vefatından sonra onun kitapları telif hakları yasalarına tamamen uygun bir biçimde değerli dostları tarafından yayınlanmıştır. Yabancı bilim adamlarından E. J. W. Gibb ve C. A. Storey'in eserleri de bu yazarların ölümünün ardından diğer akademisyenler tarafından akademik ilkeler çerçevesinde basılmıştır. Fakat günümüzde bu gibi olumlu örneklerle karşılaşmadığımız durumların da olduğunu üzüntüyle belirtmek zorundayız. Örneğin, Azerbaycanlı edebiyat uzmanı Nasreddin Qarayev'in tercüme ettiği ve yayına hazırladığı Tezkire-yi Nevvâb isimli eser, yıllarını bu işe adanmış olan N. Qarayev'in vefatından sonra bu çalışmayla alakası olmayan Ekrem Bağirov'un adından

* Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü, vusalemusali@kastamonu.edu.tr

yayınlanmıştır. Bildirimizde somut örnekler aracılığıyla akademik ahlakla ilgili konu üzerinde durulmuş ve karşılaştırmalar yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilimsel Ahlak, İbrahim Kutluk, Tezkire, Nasreddin Qarayev.

AN EXAMPLE FOR ACADEMIC ETHICS IN TURKEY IN 20TH CENTURY AND A COMPARISON

ABSTRACT

Up until today, some studies have been carried out with different investigations on plagiarism on just some parts of researches by others, namely on the theme of academic violations in various countries of the world. However, we also encounter such cases that plagiarizing whole work of some scholars that is ready for publication after the death of them. There are such academicians who could not see the publication of their own books and these works were published by the names of others with the way of plagiarism.

On the other hand, some faithful scholars had respect to the works of their deceased colleagues and they supplied the publication of these works under the names of their real authors without any violations. İbrahim Kutluk, to whom academic activities of our paper are devoted, was lucky from this view point. After his death his works were published by his venerable friends completely followed the copyright law. Works of such foreign scholars like E. J. W. Gibb and C. A. Storey are also published after their death by other academicians according to academic principles. However, we meet some negative examples on this issue in our times. For instance, Tazkira-yi Navvâb was translated and made ready for publication by Azerbaijani literature specialist Nasreddin Qarayev, who devoted his years to this work. However, this book was published under the name of Akram Baghirov, who does not have any relevance with this work after his death. In current paper we are talking about academic ethics according to concrete examples and we made comparisons in accordance with these examples.

Key Words: Academic Ethics, İbrahim Kutluk, Tazkira, Nasreddin Qarayev.

GİRİŞ

XVI. yüzyıldan itibaren kaleme alınan Osmanlı tezkireleri Türk edebiyat ve kültür tarihinin çok değerli kaynaklarıdır. XX. yüzyıla kadar devam eden tezkirecilik geleneği bu sahada çok değerli eserlerin meydana gelmesi için zemin yaratmıştır. XVI. yüzyıldan kalma en önemli tezkirelerden olan Kınalızade Hasan Çelebi ve Carullah Beyânî tezkireleri Dr. İbrahim Kutluk tarafından yayına hazırlanmıştır.

Eski Türk edebiyatı için çok büyük işler yapmış İbrahim Kutluk'un hayatı, kişiliği maalesef yeterince ıskandırılmamıştır. Bildirimizde hayatını Eski Türk edebiyatına adayan bir bilim insanının gerçekleştirdiği bilimsel çalışmaları ve onun vefatından sonra bilimsel ahlak sergileyen dostlarının onun için yaptığı çalışmaları tanıtmaya gayret göstereceğiz.

İbrahim Kutluk'un Hayatı ve Akademik Faaliyetleri

Yazar ve edebiyat tarihçisi olan İ. Kutluk 1917 yılında Bursa'da doğdu. İlk ve ortaokuldan sonra 02.09.1935 tarihinde Darüşşafaka Lisesi'ni bitirdi. 15.04.1942 tarihinde İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Edebiyat Bölümü'nden mezun oldu. İlk memuriyete, 28.02.1942 tarihinde Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesinde Farsça asistanı olarak başlamış, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Ankara Üniversitesi Dil-Tarih-Coğrafya Fakültesinde Farsça dersleri okutmuştur. 19.08.1949 tarihinde İstanbul Müftülüğü Şer'iyeye Sicilleri baş memurluğuna, 15.06.1950 tarihinde Başkanlık Yayın Müdürlüğüne, 27.12.1951 tarihinde Yazı İşleri ve Evrak Müdürlüğüne atandı. Bu görevini sürdürürken 18.01.1952 tarihinde Basın-Yayın ve Turizm Genel Müdürlüğü'nde Şube Müdürlüğüne naklen atanarak Başkanlıktaki görevinden ayrılmıştır. Emekliliğe ayrıldıktan sonra Türk Dil Kurumunda çalışmış, 15 Ağustos 1976 yılında vefat etmiştir (Ansiklopedi: 20).

İ. Kutluk İstanbul Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde Prof. Helmut Ritter'in danışmanlığında "Attar'ın Musibetnamesi" konulu doktora tezini savunmuştur.

İ. Kutluk tarafından yayına hazırlanan ve basılmayan eserler hakkında Türk Dili ve Ansiklopedisi dışında başka bir kaynaktan bilgi elde edemedik. Ansiklopediye göre Kutluk'un Naili-i Kadim Divan'ını, Nizami Gazeller'ini, Ferideddin Attar'ın Tezkiretü'l-Evliya'sını, Mesnevi'deki bazı hikâyelerin kaynakları üzerine deneme, Süleymannameler isimli çalışmaları yayınlanmamıştır (Ansiklopedi: 20). Bu eserlerin nerede muhafaza edildiği hakkında da bilgimiz yoktur.

Türk Tarih Kurumu İbrahim Kutluk'a Latifi, Hasan Çelebi ve Beyânî tezkirelerinin yayına hazırlama görevlerini vermiştir. O, çok kısa zaman diliminde Kınalızade Hasan Çelebi ve Beyânî tezkirelerini yayına hazırlamıştır (Kınalızade, 1978: 2).

Osmanlı döneminde kaleme alınmış şair tezkirelerinin yayın tarihini araştırdıkça belli oluyor ki, XVI. yüzyıl tezkirerinden üçü ilk kez İ. Kutluk tarafından yayına hazırlanmıştır. Yani Osmanlı tezkirelerinin yayına hazırlanması geleneği İ. Kutluk tarafından başlatılmıştır.

Bu eserlerin neşrini görmeyen merhum Dr. İbrahim Kutluk'un edebi kişiliği, vefatından sonra kitaplarını yayına hazırlayan ve bununla bilimsel ahlak örneği sergileyen arkadaşlarının gördükleri işler kayda değerdir.

XVI. yüzyılın önemli kaynaklarından olan Kınalızade Hasan Çelebi'nin Tezkiretüş-Şuara'sını İ. Kutluk'un vefatından sonra yayına hazırlayan Prof. Dr. İbrahim Olgun'un esere yazdığı önsöz İ. Kutluk'un bilimsel kişiliğine ışık tutmakta ve bu cümlelerle başlamaktadır: "Rahmetli arkadaşım İbrahim Kutluk'un büyük çabalar harçayarak heyecanla hazırladığı Hasan Çelebi Tezkiresi'nin eleştirili basımını gerçekleştirmekten derin bir mutluluk duyduğumu belirtmekle söze başlamak isterim" (Kınalızade, 1978: 1). Daha sonra tezkirenin İ. Kutluk tarafından nasıl hazırlandığı hakkında bilgi verilir: "Edebiyat tarihimizin önemli kaynaklarından biri olan Hasan Çelebi Tezkiresini yayına hazırlamak o denli kolay işlerden değildi. İ. Kutluk, engin bir bilim aşkı ve heyecanı bu görevi üstlendiği zaman kimileri bunu gelip geçici istek sanmışlardı" (Kınalızade, 1978: 1).

Tenkidî metnin önsözünde İ. Kutluk'un yaşadığı zor anları arkadaşı şu şekilde anlatıyor: "Alın yazısı ona istediği gibi çalışma, yeteneklerini ortaya koyma olanakları vermemiştir. Prof. Ritter'den doktora tezi almış, İran dili ve edebiyatı doktoru olmuştur. Fakat onu çekemeyenler bu başarısını burundan getirdiler. Çalışıp ilerlemesine bir türlü olanak vermediler. Çaresiz kendini başka başka alanlarda denedi" (Kınalızade, 1978: 2).

Türk Tarih Kurumu ona Hasan Çelebi, Beyânî ve Latifi tezkirelerinin eleştirili baskılarını hazırlamak görevini vermişti. Aklın alamayacağı kadar kısa bir süre içerisinde özeti ve ön sözüyle birlikte müsveddesi bin sayfayı bulan Hasan Çelebi tezkiresiyle, Beyânî tezkiresini kuruma teslim etmiştir. Latifi Tezkiresi'ni de yarından fazla tamamlamıştı (Kınalızade, 1978: 2).

Kınalızade tezkiresinin 1. cildini yayına hazırlayan Prof. Dr. İbrahim Olgun "bu işi yürütmek, onu sonsuza dek yaşatacak bir anıt dikmek boy-

numuzun borcu olmuştur” diyerek vefa borcunu verdiği için altını çiziyor. İ. Olgun, Kınalızade tezkiresine yazdığı önsözü şu cümlelerle bitirir: “Bu kitap bir merhumu yaşatmak için dikilmiş bir anıttır. Bunu gören onu hatırlar ve rahmetle anar” (Kınalızade, 1978: 3).

Kınalızade tezkiresinin 2. cildini yayına hazırlamak İ. Olgun’a da nasip olmamış ve o, 1978 yılında vefat etmiştir. Bu iş İsmet Parmaksızoğlu tarafından sürdürülmüş ve 2. cilt 1981 yılında basılmıştır.

Kitapta sunuştan sonra İbrahim Kutluk’un önsözü yer almaktadır.

Akademik ahlaka uyan bu iki değerli bilim adamı kitabın iç kapağına bile isimlerini eklememiş, sadece önsöz veya sunuş yazmakla yetinmişler. Beyânî tezkiresi de 1997 yılında yayınlanmış ve yine de bilimsel ahlak çerçevesinde İ. Kutluk’un emeğine kimse ortak olmamıştır (Göyüşov, 2013: 19).

Avrupa’daki Örnekler

Avrupa’nın önemli akademisyenlerinin, özellikle de klasik Doğu edebiyatı ile uğraşan bilim adamlarının eserlerinin yayını zamanı da bu olumlu örnekleri görmekteyiz. E. J. W. Gibb yazarı olduğu meşhur “A History of Ottoman Poetry” eserinin 1. cildini kendisi yayınlamıştır. Gibb’in vefatı üzerine eşi ve annesi tarafından onun adına bir vakıf kurulmuş ve çalışmanın geri kalan kısımlarının tamamlanarak neşre hazırlanması Gibb’in yakın dostu E. G. Browne’ye sipariş edilmiştir. Bu dostluğun ve sipariş meselesinin oldukça tafsilatlı bir hikâyesi Browne’nin sözkonusu eserin 3. cildine yazdığı önsözde yer almaktadır. Browne burada Gibb’den kalan malzemenin durumu ve kendi katkıları hakkında bilgiler vermektedir. Büyük bir gayretle çalışan Browne, yardımcısı Nicholson’un da yardımıyla bir hayli eksik olan Gibb’e ait not ve fişleri düzenleyip tamamlamak suretiyle 1902-1909 arasında eserin diğer 5 cildini neşretmeye muvaffak oldu (Ferrard, 1996: 65).

İngiliz şarkiyatçısı C. A. Storey’i (1888-1968) şöhrete kavuşturan “Persian Literature: A Biobibliographical Survey” başlıklı çalışma dinî ilimler, tarih, edebiyat ve şiir gibi çeşitli dallarda Farsça yazılmış eserler konusunda ilk başvuru kaynağı olmuştur (Kurtuluş, 2009: 430). Ömrünün büyük kısmını bu kitabı yazmakla geçiren Storey, Farsça eserleri ilim dallarına göre müelliflerin kısa hayat hikayeleriyle birlikte düzenleyerek kitabı kaleme almıştır.

Charles Storey'in bu kitabı Y. E. Bregel tarafından Rusçaya tercüme edilerek üç cilt halinde yayınlanmıştır. Bregel sadece eseri çevirmemiş, buraya bir hayli ilaveler de yapmıştır. Sunuş yazısında ise bu esere 5000 küsür yazma nüshasını kapsayan 850 eser hakkında bilgili eklediğinin altını çiziyor. Doğal olarak çok sayıda eklemelere ve düzeltmelere rağmen eser Storey'in adı ile yayınlanmıştır (Göyüşov, 2013: 19). Kitabın üzerinde yazar olarak Storey'in ismi yazılmış, Bregel ise tercüme ve eklemelerin müellifi olarak gösterilmiştir (Storey, 1972).

Sovyetler Döneminde Azerbaycan'da Akademik Yayın Sorunları ve Talihsiz Bilim Adamı Nasreddin Qarayev

1920 yılında Sovyet Rusya'sının saldırısı sonucu Azerbaycan Halk Cumhuriyeti'nin çöküşü ve Azerbaycan'ın Moskova'ya bağlanmasıyla ülke zor bir sürece girmiştir. Bu süreç Azerbaycan'ın politik hayatında olduğu gibi millî kültür ve bilim alanlarına da olumsuz etkisini bırakmıştır. Önceleri çeşitli üniversiteler ve akademik kurumlarca yürütülen bilimsel araştırmalar 1945 yılında Azerbaycan Bilimler Akademisi'nin kurulması sonucunda yoğun olarak burada toplanmış ve bu kurum Azerbaycan'ın en önemli araştırma merkezi hâline gelmiştir.

Sovyetler döneminde Azerbaycan'da, özellikle de beşeri ve sosyal bilimler alanında yürütülen projeler rejimin sansüründen geçtikten sonra yayınlanabilirdi. Azerbaycan Bilimler Akademisi enstitülerinde yürütülen araştırmalar tamamlandıktan sonra eğer hemen yayına alınmazsa, o zaman enstitünün ilmî arşivine verilerdi. Bu şekilde araştırmacıların çok sayıda yayına hazır eserleri kendi yayını beklemek üzere ilmî arşivlerde toplanmıştır. Sovyetler'in çöküşünün ve Azerbaycan'ın bağımsızlığa kavuşmasının ardından arşivlerde birikmiş olan bu eserlerin yayını için gün doğmuştur. Fakat bu yayınlar zamanı, bilhassa dünyaya veda etmiş olan akademisyenlerin çalışmaları söz konusu olduğunda akademik ahlakın her zaman göz önünde tutulduğu söyleyemeyiz. Örneğin, Azerbaycan Bilimler Akademisi Elyazmalar Enstitüsü'nde çalışmış olan merhum Dr. Nasreddin Qarayev'in enstitünün siparişiyle yayına hazırlamış olduğu Tezkire-yi Nevvâb isimli klasik eser kendisinin eski iş arkadaşı Ekrem Bağirov tarafından ele geçirilmiş ve enstitünün izni olmaksızın E. Bağirov'un adından yayınlanmıştır. Böylece N. Qarayev'in bu açıdan İ. Kutluk kadar şanslı olduğunu söyleyemeyiz.

N. Qarayev Azerbaycan Devlet Üniversitesi Şarkiyat Fakültesi'nin Fars Dili Bölümü'nde öğrenim görmüş, tüm hayatını Azerbaycan edebiyatı kaynaklarının tercümesi, araştırılması ve yayına hazırlanmasına adanmıştır.

1982 yılında vefat eden hocanın yayına hazırladığı tüm eserler Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi Elyazmalar Enstitüsü ilmî arşivinde bulunan şahsî arşivinde korunmaktadır.

N. Qarayev, XIX. yüzyıl Azerbaycan tezkirecisi Mir Muhsin Nevvâb`ın “Tezkire-yi Nevvâb” adlı eserini Farsçadan Azerbaycan Türkçesine tercüme ederek yayına hazırlamış, fakat eserin yayını görmek ona nasip olmamıştır. N. Qarayev`in vefatından sonra Ekrem Bağirov tezkirenin ilmi arşivdeki çevirisine el koyarak onu 1998 yılında kendi adına yayınlanmıştır. Gazeteci yazar C. Cabbaroğlu`nun “İki alim” başlıklı yazısında N. Qarayev`in faaliyetine ışık tutulmuş ve eserinin çalınmasına yönelik bilgi verilmiştir (Cabbaroğlu).

Hakikatin Ortaya Çıkışı

2012 yılında Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi Elyazmalar Enstitüsü arşivinde yürüttüğümüz araştırmalar sırasında ilginç bir bulguyla karşılaştık. Burada Azerbaycan`ın ünlü şairi ve bilgini Mir Muhsin Nevvâb`ın tertiplelediği “Tezkire-yi Nevvâb” isimli şura tezkiresinin enstitünün merhum görevlisi Nasreddin Qarayev tarafından yapılmış tercümesi ve yayına hazırlanmış çevirisini bulduk. Tezkirenin orijinalinin nesir kısmı Farsça, şiirleri ise hem Farsça, hem de Türkçe kaleme alınmıştır. N. Qarayev eserin Farsça kısımlarını Azerbaycan Türkçesine tercüme etmek, Türkçe şiirleri de Kiril alfabesine transkripsiyon yapmak suretiyle tezkireyi yayına hazırlamıştır.

Hem el yazısı, hem de makine çıktısı şeklindeki bu çeviri enstitü arşivine dâhil olan Nasreddin Qarayev`in şahsî arşivine aittir. El yazısı hâlindeki çeviri iki cilt (dosya) şeklinde olup, toplam 714 sayfadan ibarettir¹. Aynı çevirinin makine çıktısı ise dört cilt (dosya) hâlinde olup, toplam 1058 sayfadan oluşmaktadır². Ciltlerin (dosyaların) üzerinde, enstitü arşivinin kataloğunda ve enstitü arşivinde muhafaza edilen N. Qarayev eserleri listesinde bu çevirinin N. Qarayev tarafından gerçekleştirildiği açık ve net bir biçimde yazılmıştır.

Ayrıca gerek el yazısı hâlindeki çevirilerde, gerekse de makine çıktısı hâlindeki çevirilerde parantez içinde yapılmış yorum ve açıklamalardan sonra her defasında N. Q. yazılarak, bu kayıtların Nasreddin Qarayev`e ait olduğu belirtilmiştir.

¹ AMBA Elyazmalar Enstitüsü, N.Qarayev`in şahsî arşivi, No. 175, 176.

² AMBA Elyazmalar Enstitüsü, N.Qarayev`in şahsî arşivi, No. 152, 153, 154, 155.

Tezkirenin metni üzerinde gerek Farsçadan tercümele, gerekse de Türkçeden yapılan transkripsiyon çalışmaları N. Qarayev tarafından yürütülmüş, daha sonra ise editor Memmedağa Sultanov tarafından gözden geçirilerek yayına hazır duruma getirilmiştir. Arşiv bilgilerine göre bu çalışma süreci 1980 yılında sona ermiş ve yayını beklemeye başlamıştır.

Fakat N. Qarayev 1982 yılında ansızın vefat ettiği için yıllarını adadığı bu kapsamlı çalışmanın yayını görmek kendisine nasip olmamıştır. Uzun bir süre arşivde korunan bu çeviri eser daha sonra enstitü görevlilerinden Ekrem Bağirov’un eline geçmiştir. E. Bağirov bu çeviri eseri kendi adına çıkararak, enstitünün izni olmaksızın korsan bir şekilde 1998 yılında yayınlamıştır. E. Bağirov esere yazdığı kısa önsözde N. Qarayev’in tezkiredeki Türkçe şiiirleri yarım yamalak şekilde transkripsiyon ettiğini, Farsça kısımlarından ise hiçbir tercüme yapmadığını iddia etmiştir. O zamandan başlayarak E. Bağirov kendisini bu tezkireyi yayına hazırlayan ve tercüme eden şahıs olarak takdim etmiştir.

Böylece tam 14 sene boyunca gizli saklı kalan bu gerçek 2012 yılında enstitü arşivinde yürüttüğüm araştırmalar sonucu gün yüzüne çıktı. Konu üzerinde çalıştığım sürece bu materyaller kurallara uygun bir şekilde bölüm başkanımın kontrolüyle çalıştığım bölümün kasasında tutuldu.

Ben 2012 yılında Elyazmalar Enstitüsü Bilim Kurulu’nun onayı, enstitünün siparişi ve maliyesiyle neşredilen “Azerbaycan Tezkireçilik Tarihi” isimli kitabımda Tezkire-yi Nevvâb’ın gerçekte N. Qarayev tarafından tercüme edilerek yayına hazırlandığını ve E. Bağirov’un bu çalışmaya hiçbir hakkı olmadan kanunsuz bir şekilde el koyarak onu kendi adına yayınladığını ifade ettim. Kitabım yayımlandıktan sonra E. Bağirov’un baskıları sonucunda enstitü başkanı Paşa Kerimov ve çevresi tarafından bana karşı mobbing uygulanmaya başlandı ve benden bu konuda yazdıklarımı yalanlamam talep edildi. Oysa ki bu bilgilerin yer aldığı kitabımı Enstitü Bilim Kurulu’nda kendileri müzakere etmiş ve kitabımın yayını ve bu yayın için enstitü bütçesinden gereken paranın ayrılmasını onaylamıştılar.

19.02.2013 tarihinde Milli Bilimler Akademisi Yönetim Kurulu’na mektupla müracaat ederek durumla ilgili bilgi verdim, bir komisyon tarafından N. Garayev’in çevirilerinin çalıştığım bölümün kasasından belgelendirilmiş bir şekilde alınarak meselenin araştırılmasını rica ettim.

Baskılarının sonuç vermediğini gören P. Kerimov, 04.03.2013 tarihinde bana karşı yazılı olarak resmi uyarı ilan etti. Artık hakkımı savunabilmek için mahkemeye başvurmaktan başka bir çarem kalmamıştı. Bu amaçla

enstitünün bulunduğu Bakü Şehri Sebail Bölge Mahkemesi'ne dilekçe ile müracaat ettim ve bana karşı alınan kararın ortadan kaldırılmasını istedim. Enstitü başkanı da bana karşı dava açarak benim para cezasına çarptırılmamı istedi. P. Kerimov'un etkisiyle enstitünün 14 görevlisi mahkemeye yazılı müracaat ederek, E. Bağirov'un "haklı ve bilgili", fakat benim "haksız ve bilgisiz" olduğumu iddia ettiler ve P. Kerimov'un bana karşı açmış olduğu davayı desteklediklerini belirttiler. Bu müracaat sahipleri içinde enstitünün başkan yardımcısı, birkaç bölüm başkanı ve bazı bilim kurulu üyeleri yer almaktaydı.

Bu arada Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi Yönetim Kurulu'na yazmış olduğum mektup da olumlu sonuç verdi. Akademi başkanlığı Yönetim Kurulu'nun iki görevlisinden, Elyazmalar Enstitüsü başkanından, enstitünün iki bölüm başkanından ve arşiv görevlisinden ibaret bir komisyon oluşturdu. 30.05.2013 tarihinde bu komisyon Tezkire-yi Nevvâb çevirisini kapsayan 6 ciltlik (4 cilt makina çıktısı ve 2 cilt el yazısı) materyali belgelendirilmiş bir şekilde bölüm kasasından aldı. Komisyonun sonuç belgesinde bu çevirilerin hepsinin N. Qarayev'e ait olduğu açık ve net bir biçimde yazılı olarak ifade edildi.

Sebail Bölge Mahkemesi de meseleyi araştırdı ve 19.07.2013 tarihinde benim lehime karar verdi. Sonuç olarak mahkemenin aldığı kararla enstitü başkanlığının bana karşı tüm iddiaları reddedildi, bana karşı yapılmış olan resmi yazılı uyarı kararı ortadan kaldırılması talep edildi ve enstitü başkanlığı para cezasına çarptırıldı. P. Kerimov bu karardan şikâyet vererek Bakü Temyiz Mahkemesi'ne başvurmasına rağmen burada da benim lehime karar çıktı. Bakü Temyiz Mahkemesi'nin 20.11.2013 tarihinde açıkladığı kararla Sebail Bölge Mahkemesi'nin kararı aynen yürürlüğe konuldu. 2014 yılının Şubat ayında AMBA Yönetim Kurulu'nun kararıyla P. Kerimov süresi daha sona ermeden başkanlık görevinden alındı ve aynı yılın Mart ayında Elyazmalar Enstitüsü Bilim Kurulu toplantısında alınan kararla mahkemenin hükmü yerine getirilerek, bana karşı 1 yıl öncesinde ilan edilen resmi uyarının bir yanlışlık olduğu itiraf edildi ve bana karşı enstitü başkanlığı tarafından alınan karar ortadan kaldırıldı.

Bu sürece paralel olarak N. Qarayev'in kaç yıllık zahmetinin sonuçlarına el koyan E. Bağirov Bakü Şehri Surahani Bölge Mahkemesi'nde bana karşı dava açarak, benim kitabımda kendisine "iftira atıldığını", benim tarafımdan bu kitapta kendisinin "şeref ve liyakatinin alçaltıldığını" ve "akademik nüfuzuna hanel getirildiğini" iddia etti. E. Bağirov bununla

da kalmayarak, kendisinin aşırı macılık faaliyetlerini gizlemek için benim kitabımda “müellif haklarının ihlal edildiği” ve benim kitabımın “korsan bir yayın olduğu” iddiasında bulundu. Bu iddiaların sonucunu olarak E. Bağırov benim özür dilememin, para cezasına çarptırılmamın ve kitabımın nüshalarının mahvedilmesinin gerektiği konusunda mahkemeden talepte bulundu. E. Bağırov’un isteği üzerine Azerbaycan Cumhuriyeti Müellif Hakları Kurumu da münasebetini belirtmek üzere mahkemeye davet edildi. Müellif Hakları Kurumu’nun 3 aylık araştırmalarının sonucu olarak, Tezkire-yi Nevvâb’ın N. Qarayev tarafından tercüme edilerek yayına hazırlandığı kesin bir şekilde kanıtlanmış oldu. Kurum’un mahkemeye sunduğu raporda Nevvâb tezkiresinin 1998 yayınında N. Qarayev’in yaptığı tercümelerinin tamamının kanunsuz bir şekilde aşırı macılığa uğradığı ve ayrıca tezkirenin E. Bağırov tarafından yapılmış olan 1998 baskısının korsan bir yayın olduğu tespit edildi. Sonuç olarak Surahani Bölge Mahkemesi’nin 30.07.2014 tarihinde açıkladığı kararla E. Bağırov’un hiçbir iddiasını kanıtlayamadığı ve onun bu konuda haksız olduğu ortaya çıktı. Mahkeme yine de benim lehime karar alarak, bu konuda N. Qarayev’in hakkının ihlal edildiği için Nevvâb tezkiresinin E. Bağırov tarafından yayınlanmış 1998 baskısına dipnot verilemeyeceğini ve benim kitabımda herhangi bir aşırı macılık örneğinin veya korsanlık unsurunun bulunmadığını için E. Bağırov’un bu konuda da haksız olduğunu belirtti. Böylece mahkeme beni haklı bularak, E. Bağırov’un para cezasına çarptırılması konusunda karara vardı.

E. Bağırov’un bu karardan şikâyet etmesi üzerine Bakü Temyiz Mahkemesi’nde davaya yeniden bakıldı. Sonuç olarak Temyiz Mahkemesi’nin 2014 Aralık ayında ilan ettiği kararla yine de E. Bağırov’un haksız olduğu tespit edilerek, Surahani Bölge Mahkemesi’nin kararı yürürlüğe konuldu.

Böylece 2 yıllık mücadeleimiz sürecinde girmiş olduğumuz 4 mahkemeden de galip ayrılmamızın ardından N. Qarayev’in yıllardan beri çığnenmekte olan hakkı ihya edilmiş, bu değerli bilim adamının Nevvâb tezkiresinin gerçek mütercimi olduğu akademik çevrelere tanıtılmış ve bu durum gerek Müellif Hakları Kurumu’nun, gerekse de Azerbaycan Cumhuriyeti mahkemelerinin kararlarıyla kanıtlanmıştır.

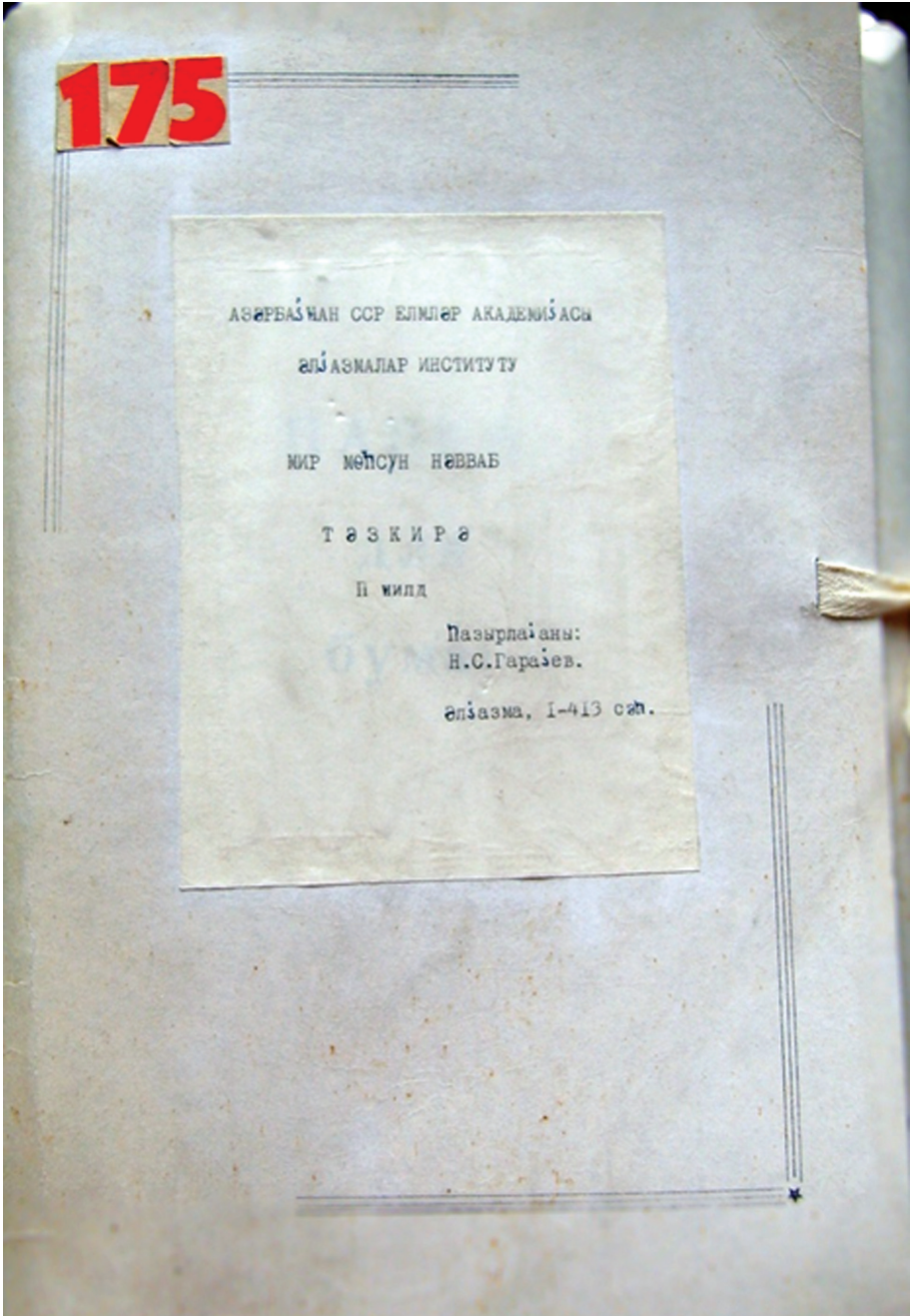
SONUÇ

Kur’ân-ı Kerim’de 247 defa geçen Hakk kelimesi, Yüce Allah’ın zâtı ile Kur’ân-ı Kerim mânâlarına geldiği gibi; kul hakkı, adalet, doğruluk, huku-

kun tecellisi gibi mânâlara da gelmektedir. Sonuç olarak İbrahim Kutluk'un eserleri dostları sayesinde yayın hayatına kavuşmuş, N. Garayev'in iş "arkadaşı" sayesinde yayına hazırladığı eseri yok edilmiştir. Ama uzun yıllardan sonra hakikat ortaya çıktı ve N. Qarayev'in hakkı kendisine geri verildi.

KAYNAKÇA

- CABBAROĞLU, C., **İki Alim**, <http://news.lent.az/news/166956>
- FERRARD, C. - GIBB, Elias John Wilkinson, **Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi**, C 14, 1996.
- GÖKYAY, O. Ş., **Destursuz Bağa Girenler**, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 2007.
- GÖYÜŞOV, N., MİRZƏYEVA, K. "Yazılı abidələrin akademik tədqiqi və nəşri problemi", **Orta Əsr Əlyazmaları və Azərbaycan Mədəniyyəti Tarixi Problemləri**, 2013.
- <http://www2.diyanet.gov.tr/DiniYay%C4%B1nlarGenelMudurlugu/Sayfalar/Kutluk.aspx>
- http://az.wikipedia.org/wiki/N%C9%99sr%C9%99ddin_Qarayev KINALIZADE, Hasan Çelebi, **Tezkire-i Şuara** / Hazırlayan İ. Kutluk, 2 ciltte, 1978-1981.
- KURTULUŞ, R., STOREY, C.A., **Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi**, C 37, 2009.
- KUTLUK, İ., **Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi**, C 4.
- NƏVVAB, Mir Möhsün Ağamirzadəyi - Qarabaği, **Təzkireyi-Nəvvab** / Tərtib edən və çapa hazırlayan: Nəsrəddin Qarayev, Bakı, 1980, Azərbaycan Milli Bilimler Akademisi, **Yazmalar Enstitüsü Arşivi**, 152, 153, 154, 155, elyazma nüshası 175, 176.



Azərbaycan Milli Bilimler Akademisi. Tezkire-yi Nevvâb. N.Qarayev'in Şahsi Arşivi.

Азәрбајҗан Милли Елмләр Академијасы Мөһөммөд Фүзули адына
Әлҗазмалар Институту

ЕЛМИ АРХИВ

Нәсрәддин Сәдрәддин оғлу ГАРАҖЕВ-ин (Шәхси фонд № 3)
Елми ишләринин СИЯНЫСЫ (шифр 116а/2)

№	Материалларын ады	Шифрин №-си	Гејд
1	2	3	4
1	Диссертация (к.ф.н.) Н.С.Гарәев. «Азәрбајҗанские литературные меҗлисы XIX века». Н/руков.акад.Ф.Ғасымзаде. Машинопись, 301 стр.,Баку, 1971г.	116а(47)	30!
2	Автореферат (к.ф.н.) Н.С.Гарәев. «Азәрбајҗанские литературные меҗлисы XIX века». Н/руков.акад.Ф.Ғасымзаде. Баку,1971, 33л.	116а(229), 116а(303)	32
3	Чүнк Б-2228/3147. Азәрбајҗанча шөрлөри Мүасир әлифбаја көчүрдөн Н.С.Гарәев. Мак.чапы,129 с.(иҗи нүсхә)	116а(69)	116а(69а) 29 әлҗазмасы,сәһ.1-119
4	Мәммуеји-Ғарадағи һөсәнәлихан М-508(37403), транслитерасија, Мак.чапы, сәһ.1-286	116а(76)	116а(76а) 26 әлҗазмасы,сәһ.1-211
5	Җенә – Ғарадағи, мак.чапы,сәһ.287-537	116а(77)	116а(77а) әлҗазмасы, сәһ.212-457. 245
6	Җенә – Ғарадағи,мак.чапы, 538-855.	116а(78)	116а(78а) әлҗазмасы, сәһ.458-790. 332
7	Җенә Ғарадағи һөсәнәлихан. М-508 (иҗинчи нүсхәләр) мак.чаплары.сс.1-286,287-537, 538-855.	116а(79,80,81)	- 855
8	Мәммуеји-Ғарадағи һөсәнәлихан. Б-7062(37698),транслитерасија, Мак.чапы, 430 сәһ.	116а(113,114)	116а(114а) әлҗазмасы, сәһ.253. 112
9	Нөввәб Мир Мөһсүн Ағамирзадеји Ғарабағи. «Төзқирә», I-чи чилд. Ред.М.Султанов.Мак.чапы,1-206 в.	116а(152)	116а(175) 206+418 әлҗазмасы,сәһ.1413. 15
10	Җенә - Нөввәб, П-чи чилд. Мак.чапы, вв.207-415.	116а(153)	116а(176) 208 әлҗазмасы, вв.414-714. 200 103
11	Җенә – Нөввәб,Ш-чү чилд. Мак.чапы, вв.416-672.	116а(154)	- 256
12	Җенә – Нөввәб, 1У-чи чилд. Мак.чапы, вв.673-1058.	116а(155)	- 85
13	Нөввәб. "Төзқирә", П-чи чилд. Әлҗазмасы, вв.1-413.	116а(175)	- 413

6458

N.Qarayev'in Şahsi Arşivi'ndeki eserlerin listesi

NURETTİN TOPÇU VE AHLAK EĞİTİMİ

Mustafa CİHAN*

ÖZET

Türk düşünce hayatının önemli simalarından olan Nurettin Topçu, felsefeden eğitime, ahlaktan siyasete kadar pek çok konuda eserler ortaya koyan ve bu konularda özgün diyebileceğimiz fikirler oluşturan bir düşünürümüzdür. Topçu'nun düşüncelerinin odağında "hareket felsefesi" yer alır. O eğitime, ahlaka, insana, ekonomiye, tasavvufa ve diğer birçok sosyal ve beşeri konuya hareket felsefesi bağlamında yaklaşır. Öte yandan Topçu felsefesinde ahlak ve ahlak eğitimi konuları önemli bir yer işgal eder. Bir ahlak filozofu olan Topçu, ahlak ve ahlak eğitimi konusunu hareket felsefesi açısından anlamaya ve kavramaya çalışır. Ayrıca bu konuların din ile olan bağlantıları üzerinde de durarak konuyu kendi özgün yaklaşımları ile çözmeye çalışır. Topçu'ya göre ahlak, insan hareketlerinin metafiziğidir. Öncelikle Anadolu insanından başlayarak insan sorununu anlamaya ve kavramaya çalışan Topçu, ahlaklı olmakla insana değer verme arasında karşılıklı bir ilişki kurar. Nitekim o, ahlaklı bireyler olmanın ilk şartını insana ve insan ruhuna değer vermek olarak değerlendirir. Bu bağlamda Topçu'ya göre insanın maddeden sıyrılarak manaya yükselmesi en temel başarıdır. Bu bildirimizde, öncelikle döneminde son derece yaygın olan pozitivist ve materyalist eğilimlerin tamamen dışında kalmayı başaran ve bunun aksine idealist ve ruhçu felsefe geleneğine bağlanan Topçu'nun değerlere özellikle ahlaki değerlere ve ahlak eğitimine bakışını ortaya koymaya çalışacağız. Ayrıca onun bu konularda ortaya koyduğu özgün fikirlerden yola çıkarak, günümüzde eğitimde, siyasette ve sosyal hayatta karşılaşılan sorunlara ilişkin de bazı önerilerde bulunacağız.

Anahtar Kelimeler: Nurettin Topçu, Hareket Felsefesi, Ahlak, Ahlak Eğitimi.

* Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, K. K. Eğitim Fakültesi, Felsefe Grubu Eğitimi Anabilim Dalı, mcihan@atanui.edu.tr

NURETTİN TOPÇU AND MORAL EDUCATION

ABSTRACT

Nurettin Topçu, among the important figures of Turkish thought movement, is a thinker having composed several works from philosophy to education and from moral to politics and suggesting original ideas on these matters. The focus of Topçu's thought is "action philosophy". He addresses education, moral, human, economics, sufism and all other social and human issues in terms of action philosophy. Besides, moral and moral education have an important place in Topçu's philosophy. As a philosopher of moral, Topçu tries to realize moral and moral education from the dimension of action philosophy. Moreover, he addresses the issue by dwelling on the relations of these matters with religion through his own specific approaches. For Topçu moral is the metaphysics of human activities. Primarily trying to recognize and comprehend the issue of humanity on the basis of Anatolian man, Topçu promotes a reciprocal relation between moral and to value human. Indeed, he approaches value, human and psyche as the first prerequisite for being moral individuals. In this respect, for Topçu, the basic success for human is estranging from materialism and being involved in moral. Accordingly, this proposal aims to present the outlook on values, specifically moral values and moral education of Topçu, who follows idealist and spiritual tradition by staying out of materialistic and positivistic tendencies of his era. Furthermore, some further suggestions will be put forward for today's issues regarding education, politics and social life on the basis of his exclusive ideas.

Key Words: Nurettin Topçu, Action Philosophy, Moral, Moral Education.

GİRİŞ

Çağdaş Türk düşünce tarihinin önemli isimlerinden olan Nurettin Topçu, bütün yaşamı boyunca eğitimden ekonomiye, siyasetten ahlaka, edebiyattan felsefeye kadar sosyal bilimlerin birçok alanında eserler vermiş ve bu konularda önemli fikirler ortaya koymuş bir aydınımızdır. Topçu, bütün entelektüel yaşamını, döneminin siyasi, ekonomik, ahlaki, dini yapısını ve bu yapıdaki değişimleri anlamaya adanmış, hatta kendi açısından da bir takım modeller önermeye çalışmıştır (Gündoğan, 2000: 90). Elbette bir düşünür ya da onun eserlerini, eserlerinde geliştirdiği özgün düşüncelerini içinde yaşadığı toplumundan ve döneminin şartlarından bağımsız düşünmek olanaksızdır. Nitekim Ortega Y Gasset'in de ifade ettiği gibi, “yaşamak bir ortamın çaresiz tutsağı olmaktır” (Gasset, 1999:57). Bu bağlamda Topçu'da her şeyden önce sorumlu, düşünen ve söylediklerini eyleme geçmesi için çabalayan bir aksiyon insanıdır. O, tarihsel toplumsal, kültürel ve politik yaşantının getirip yığıldığı sorunları kendi zihinsel çabası ile aşmaya, anlamaya ve irdelemeye çalışan bir düşünürdür.

Topçu'nun düşüncelerinin odağında “hareket felsefesi” yer alır. O, eğitime, ahlaka, insana ve diğer birçok konuya hareket felsefesi açısından yaklaşır. “Hareketi, felsefenin merkezi yapmalıdır. Çünkü hayatın merkezi de harekettir” (Topçu, 2006:47) diyen Topçu'nun hareket felsefesine olan eğilimini, içinde bulunduğu siyasi şartlar ve bu şartlar karşısında oluşan düşünce akımlarından bağımsız düşünmek mümkün değildir. Ayrıca onun düşüncelerinin oluşumunda Anadolu gerçeği ve İslam dini de önemli bir rol oynamıştır. Hatta Topçu'yu şahsiyetli bir duruşun sembolü haline getiren de onun Anadolu gerçeğini bilmesi, kendi tarihi ve kültür dünyasının farkında olması gerçeği yatar (Gündoğan, 2006:15-16).

Topçu'ya göre, evrenin sorumluluğu ellerimize verilmiştir. Evrenin insan için yaratıldığını bu manada anlamak mümkündür. Bu bağlamda sorumluluğumuzun şahidi hareketlerimizdir. Ancak hareketlerimizle sorumluluklarımız hakikat olur. Öte yandan insanın, hareket dünyasına girilmedikçe insanı tanımak mümkün değildir (Topçu, 2006:45-47). Şu halde hareket, insan varlığının cevheridir. Bu nedenle insanı anlamak, insanın hareketini anlamaya bağlıdır. Başka bir deyişle, insan hareketlerinin zengin dünyasına dalmadıkça insan anlaşılmaz olarak kalır (Gündoğan, 2006:17). Öte yandan Topçu'da hareket, “İnsanın kendi dışına çıkma gayreti, sonradan kazandığı bütün eğilimlerine, bütün uzvi alışkanlıklarına karşı mücadele etmekten ibarettir. Hareket saf bir kendiliğinden oluş değil, engel-

lenmiş bir kendiliğinden oluştur. O, ferdi iradenin adeta bir özeti gibidir. İnsan, kendini ancak hareketin içinde tanır ve sonra hareket ondan bir yaprak gibi kopar.” (Topçu, 1995:25) Böylece Topçu’ya göre insan, kendini ve dış dünyayı hareket ederek tanıma gücüne sahip bir varlıktır.

“İradenin eseri olan her hareket mükemmele, daha mükemmele bir özlemdir” (Topçu, 1995:25) diyen Topçu’ya göre, bu bağlamda hareket, ruhsal bir realitedir. Nitekim ahlaklılık da böyle bir ruhsal realitede ortaya çıkar. Topçu açısından, “hareketin tahlili ahlak meselesinin de tahlilidir.” Çünkü hareketini evrensel ölçüye uyduramayan ve tabiat-üstüne yöneltmeyen ahlaklılığın da dışında kalmış olur. Bu nedenle ahlaklılığında dışında kalan hareketin kaynağındaki irade, esaret altındadır. Buna göre hareket, evrensel düzene ulaşmak isteyen bireyin iradesinin kendisine karşı bir isyanıdır. Bu isyan ise, iradenin, Mutlak Varlık’a ulaşmaya kadar karşılaştığı bütün engellere karşı gelmektir (Gündoğan, 2006:19).

Burada şu gerçeği rahatlıkla söyleyebiliriz ki, Topçu’nun düşüncesi, ahlak merkezli bir felsefe olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla onun düşüncesinde ahlak, sadece sistemin bir parçası olmaktan ibaret değildir. Çünkü onun düşünce sisteminde, insan varlığı, bir ahlak varlığı ve ahlak kişisi, toplum ise bir ahlak toplumu, devlet, bir ahlak devleti nihayet insanlık da ahlak bağlamında inşa edilmesi gereken bir tasarım olmaktadır. Böylece Topçu’da insan, toplum, devlet ve insanlık arasında tekâmül hedefi açısından bir birlik söz konusudur. Bu nedenle insanın olumlu değerlerle bütünleşmesi ve hayata geçirmesi, ahlak kişisi olma yolunda olgunlaşması anlamına gelir. Aynı zamanda Topçu düşüncesinde değer, aksiyonla birlikte ele alınır. Aksiyon ise sıradan bir eylem değildir. Topçu’ya göre aksiyon, bir değeri gerçekleştirmeye yönelmiş, bilinçli ve kasıtlı bir insan eylemi olarak değerlendirilir (Bayraktar, 2010:53). Şu halde Topçu’nun sorunları ele alış biçimindeki temel kaygı ahlaklıdır diyebiliriz. Onun ahlak sahasındaki amacı ise, ahlak problemini evrensel ölçüler içerisinde çözümlenektir. Çünkü ona göre, evrensel ölçüye uymayan her ahlak görüşü eksiktir (Gündoğan, 2000:99). Bu bağlamda Topçu, “evrensel nizamın dışında gerçek ahlaklılık yoktur... Hareketlerini evrensel ölçüye vurarak ve kendi hareketinde evreni kucaklayarak orada kendi şuurunu araması, işte insanın ahlaklı davranışı bu şekilde olmalıdır” (Topçu, 1995:27) der. Yine Topçu’ya göre, hareketi evrensel düzene taşıyan, insani endişedir. Tıpkı hareket gibi, düşünce de bu endişeden doğmaktadır. Bu evrensel sorumluluk, manevi yaşamımızı oluşturan bir inanç yaşamı içerisinde ortaya çıkmaktadır. Endişe ile geliştirilmiş olan manevi yaşam, kendisini doğuran endişeyi daimi surette geliş-

tirir. Sorumluluk, düşünme çabasını doğurur ve insan düşünme eylemini gerçekleştirdikçe, yapacağı hareket karşısında kendini daha sorumlu hisseder (Topçu, 1995:31). Bu nedenle kaynağı itibariyle manevi yaşam ahlaksal yaşamdan doğmaktadır.

Öte yandan Nurettin Topçu'da felsefe, bir insan felsefesidir ve insanın evrendeki sapmalarla dolu serüvenlerinde onu daha fazla şaşkırtan değil, aksine yola getiren bir güçtür. Ayrıca yapılan felsefi sorgulamalar ve eleştiriler insanın insanlığını bulmasında işlevseldir. Bu insanın dışında zaten belirlenmiş olan “gerçeğin” kavranması ile mümkün olacaktır. Çünkü Topçu'ya göre gerçek, belirlenmişliktir ve sonradan üretilmiş olan bir şey olarak değerlendirilmez. Zira sonradan üretilen şeyler “gerçek” karşısında sapmalardan başka bir şey değildir. Bu çerçevede ahlakın tutunum kalıpları da ancak söz konusu “gerçeklik”te, saflıkta, bozulmamışlıkta yatmaktadır (Öğün, 1992:58). Topçu'ya göre, evrende bir düzen vardır. Aynı düzen, hayat âleminde de kendini gösterir. Burada olaylar kanunlara itaatkârdır. Anarşi ise ihtiraslarımızdır. Ahlakın her alanında kurmak istediğini, ihtiraslar yıkmak isterler. Bütün ihtiraşlarda bir düzensizlik vardır. Aynı şekilde, aşırı servet, menfaat veya şöhret istekleri insanı düzensizliğe, geleneksizliğe ve itaatsizliğe götürür. Her yerde akla karşı gelmek ve onun eserlerini yok etmek ihtiraşların işidir. İhtiraşlardan derece derece fedakârlık eden sözleşim, toplum düzenini ortaya çıkarmıştır. Aramızdaki sözleşimi, günlük menfaat ve kararlarımızın üzerine çıkaracak olan, içinde yaşadığımız medeniyetin ve geleneklerimizin harekete geçirebildiği kuvvetlerdir. İşte böyle bir sözleşim ile kurulan düzene “ahlak nizamı” denir (Topçu, 1970:55-56).

İlk medeniyetlerin kuruluşundan beri insanlar, kendi hareketlerinin değerlendirilmesi bağlamında ahlak ile uğraşmışlardır. Bu uğraşları sonucunda, ahlakın ruhsal ve sosyal unsurları bulunduğu şeklinde ortak bir görüş geliştirmişlerdir. Nitekim ister akla, ister duyguya dayansın, her türlü ahlak anlayışında esas olan, ahlakın, ferdin ruhsal yaşamından doğmuş olduğudur. Bu nedenle refleksler ve içgüdüler gibi şuarsuz yapılan hareketlerin ahlakla ilgisinden bahsedilemez. Ancak düşünen bir varlık olan insanın serbest kararının bir sonucu olan hareketler, ahlaki kabul edilebilir. Zira yalnız insan, ahlak olayını yaşayabilir. Diğer taraftan derece derece yüksek ahlak değerini taşıyan hareketlerimiz, diğerlerinden daha şuurla yaptıklarımızdır. Aynı zamanda bütün ahlak hareketlerimiz gizli veya açık bir mutluluk duygusuna bağlanmıştır. Öte yandan Topçu'ya göre, ahlak olayında sosyal unsurun varlığı da inkâr edilemez. Eğer insan yalnız başına yaşayan bir varlık olsaydı, onun ahlakından bahsedilemezdi. Çünkü ahlak

ve ahlaksızlık, mutlaka bir insanın başka insanlar üzerinde yaptığı istenen ve istenmeyen etkilere denir. (Topçu, 2005a:13-16) Bu nedenle insanın kendi kendisine karşı ahlaklı veya ahlaksız olabileceği düşünülemez.

Bu bağlamda ‐ahlak yalnız insana özeldir‐ (Topçu, 2005b:89) diyen Topçu’ya göre, hareketlerimizin ahlaki değer taşıyabilmesi için, onların hür bir şuurun eseri olması gerekir. Bunun için ahlak, her şeyden önce davranışlarımızda hür olup olmadığımızı ve hürriyete sahip olan ruhtan ne gibi hareketlerin doğabileceğini araştırır. Ayrıca hürriyetimizin bizi hangi amaca doğru götürdüğünü inceler. (Topçu, 2005a:19)

Ahlak ile din arasındaki ilişki üzerinde de duran Topçu’ya göre, din gibi ahlakın da amacı insan ruhunu temizlemek ve sonsuza doğru yükseltmektir. Örneğin, toplum içinde dinin yaptığı iş, ruhlar için kuvvet kaynağı olmaktır. Bununla birlikte insanlara bir takım bilgiler sağlamak değildir. Ayrıca dini bilgiler, ruh kuvvetini kazanmanın yollarını öğretir. Bunlar, evrene ait açıklamalar olmayıp insanın iç hayatına düzen ve değer sunucu bilgilerdir. Böylece Topçu’ya göre, din insanlar için bilgi kaynağı değil, kuvvet kaynağı olmaktadır. (Topçu, 2005a: 29-30). ‐Ruhu kuvvetli olmayanlar, kendilerine bir kötülük, bir hakaret yapılırsa bunu ellerinden gelen bir kötülükle karşılırlar. Ruhu kuvvetli olanlarsa, kendilerine yapılan fenalığı affeder ve bunu yapan insanı kötülüğünden kurtarmaya çalışırlar. İntikam almazlar, yapılan fenalığı iyilikle karşılırlar‐ (Topçu, 2005a:31) diyen Topçu’ya göre, bu yolda hareket eden fertler ve toplumlar mutlu olurlar. Ruhu kuvvetli insan, ahlaklı insandır. Ahlaklı insan, ruhindaki kuvveti arttıkça, kötülüklerden kurtulur, olgunlaşır ve yükselir.

Topçu’ya göre, ahlak duygularının hepsinin kaynağında saygı yer alır. Zira yalnız insana karşı saygı duyulur ve varlığımızda ahlak duygularının uyanışı saygıyla başlar. Dolayısıyla insan ancak saygı duygusundan başlayarak ahlaklılığın gittikçe derinleşen şuurunu kazanabilir. Örneğin, başkalarını aldatmak en büyük saygısızlıktır. Yine başkalarının her türlü fikirlerine saygılı olunmalıdır. Hiç kimse başkalarının da kendisi gibi düşünmelerini istemeye hakkı yoktur. Başkalarının görüşleri bizimkine ne kadar aykırı olursa olsun, karşımızdakinin düşüncelerini sakın, saygılı edepli bir şekilde dinlemeliyiz. Nitekim olgun ve medeni insanların en değerli zihni karakteri, hoşgörüdür (Topçu, 2005a:37-40).

Topçu’ya göre hareket, insanın başkalarını ve kendi eliyle kendini değiştirmesidir. Hareketlerimizin evren düzenini tamamlayıcı olanları ise ahlaki karakter taşımaktadır. Daha öncede ifade edildiği gibi, ahlaki hareket

insana özgü bir harekettir. Çünkü yalnız insan bilerek ve isteyerek davranma yetisine sahiptir. Bu yetiye irade adı verilir. İrade hareketi ise bizde dört basamaktan oluşur. Bunlar, gayenin tasarlanması, düşünüp taşınma, karar ve yapmadır (Topçu, 2005a:50-51).

Vicdanı, iyi ile kötüyü birbirinden ayırt etme yetisi olarak (Topçu, 2005b:103) değerlendiren Topçu'ya göre, vicdanımızın bizi harekete zorlanması ise ödevi ortaya çıkarır. Ancak bu, dıştan gelen bir zorlama şeklinde değildir. "Yapılmasını vicdanın emrettiği hareket, iyi harekettir. Vicdan, dışarıdan etkilenmiş olmadan ödevi emretmekle hür davranıyor demektir. Şu halde ödevin bir karakteri de hür oluşudur. Ahlaki ödev, dıştan gelen ve toplumun ortaya koyduğu ödevden, hür oluşu ile ayrılır." (Topçu, 2005a:56)

Ahlaki bir varlık olarak insanın vicdanı, iyi ve mecburi olan ödevler ortaya koyar. Doğuştan her insanın vicdanı ise iyiliği arar ve onu gerçekleştirmek için kendinde mecburilik oluşturur. Öte yandan fertte ödevin gelişmesi, şuurun gelişmesine bağlıdır. Nitekim şuur ilerledikçe insan kendinde ödevlerini artırır ve böylelikle hareketlerinin alanını genişletir. Bu bağlamda Topçu'ya göre, ödevlerimizin sayısı çoktur. Öncelikle kendimize karşı ödevlerimiz vardır. Daha sonra da ailemize, toplumumuza ve milletimize, insanlığa ve Allah'a karşı ödevlerimiz bulunmaktadır. Ancak bunların hepsi kendimize karşı ödevlerimize bağlanır, onlarla beraber gelişirler ve onları tamamlarlar. Çünkü hepimizin gayesi, bir insan olan ferdi varlığımızı gayesine doğru ilerletmektir (Topçu, 2005a:56-58).

Topçu'ya göre, kendimize karşı ödevlerimizden biri, her şeyden önce doğru ve samimi olmaktır. Samimi olmak kendini ve başka insanları aldatmak istememektir. Bu çerçevede yalan söyleyen, hem kendine hem de başkalarına saygısı olmayan insandır. Kendimize karşı ödevlerimizden bir diğeri de okumak ve öğrenmektir. Topçu'ya göre, okuyup öğrenmek, insanın ahlaki yapısını geliştirir. Ayrıca bilim kültürü, ruhu terbiye eder. Yine okumak bilim aşkı haline geldiği zaman insan, bayağı duygulardan ve kötü isteklerden uzaklaştırır (Topçu, 2005a:58-59). Öte yandan ailemize, toplumumuza ve milletimize karşı da ödevlerimiz vardır. Örneğin topluma karşı ödevlerimizin başında çalışma gelir. Çalışmak, insan için doğal bir ödevdir. Her şeyden önce, yaşamak için çalışmak zorundayız. Aynı zamanda çalışmak, ruhsal bir ihtiyaç ve ahlaki bir mecburiyettir. Çünkü bütün kötülüklerin anası tembelliktir. Toplum içinde yapılan işbölümüne bağlanmak da ödevlerimizdendir. İşbölümünün zorunlu sonucu olarak, bir toplum içinde bulunan fertlerin karşılıklı olarak birbirlerine bağlandıkları görülür. Buna

dayanışma denir. Dayanışma, fertleri birbirine bağlar ve ahlaki hayatımızın da temelini oluşturmaktadır (Topçu, 2005a:59-61). Yine Topçu'ya göre insanlığa karşı ödevlerimizde vardır. Örneğin, büyük insanlar, eserlerini ortaya koyarlarken, yalnız kendi milletlerine karşı değil, bütün insanlığa karşı da sorumlu olduklarına inanmışlardır. Son olarak Topçu, Allah'a karşı ödevlerimiz olduğunu da söyler. Şöyle ki, bize hayat ve şuur başıslayan mutlak varlığa karşı da ödevlerimiz vardır. Bunlar her dinin benimsediği ibadetlerdir. İbadet ise Allah'a karşı minnetimizin bir ifadesi olduğu gibi, insan ruhunun terbiyesi için de gereklidir (Topçu, 2005a:62-63). İbadetler ise korku ve kaygı ile değil, sevgi ve aşk ile yapılmalıdır.

“İnsan denilen varlığımızda ruh ile madde bir araba ve sürücüsünü andırır. Madde beden arabası ise, ruh onun sürücüsüdür” (Topçu, 1970:59) diyen Topçu'ya göre, insan, yalnız fizyolojik fonksiyonlarıyla yaşayan bir varlık değildir. Onun bedene ait fonksiyonlarını belki bir vasita olarak kullanan ruhsal fonksiyonları da vardır. Ruhsal yapı, insanı geçmişten gelecek geleceğe yönelten idealist bir varlık halinde yaşatmaktadır. Onun yaşattığı temel ideal ise mutlu olmaktır. Bu nedenle insan, hem beden ve hem de ruh yapısı ile birlikte, varlığın bütünüyle bu gayenin peşindedir (Topçu, 2005a:73). Nitekim Topçu'ya göre, “dünyamız iki dünya yaşıyor: Biri yorğun ve kindar maddenin içinde doymak bilmeyen sürünen dünya, öbürü her an kendini geçmek ve kendi yarattığı aşk içinde telef olmak için kendi sınırlarını aşmak isteyen, sonsuzluğa sığırayıp Allah'a kavuşmak isteyen ruhun dünyası. İki dünyanın içinde bir insan, bir varlık halinde yaşıyoruz.” (Topçu, 1970:19) İşte Topçu'ya göre, hayatın bütün dramı bundan ibarettir.

Bir toplum içindeki fertlerin eşya hakkındaki istek ve duygularının ifadesi olan ve bir toplumun bütün fertleri tarafından aynı şekilde kabul edilen hükümlere değer hükümleri denir. Her biri hüküm konusu olan değerler çoktur. Bu nedenle hangi kaynaktan çıkarsa çıksın, bütün değerler mutlaka bir inanca dayanır. Topçu'ya göre bu inanç, dinde kutsallık duygusudur. Ahlakta ise iyilik idealine bağlanmaktadır (Topçu, 2005a:83-84). Dolayısıyla insanda iyilik iradesinin varlığına inanmadıkça ahlaki değer hükümleri ortaya koymak imkânsızdır.

Bu bağlamda Topçu'ya göre, ahlakta birçok ilkedden bahsetmek mümkündür. Bunlardan biri eşitliktir. Topçu'ya göre, her şeyden önce bütün insanların kendimizle aynı haklara sahip olduklarını asla unutmamalıyız. Kendimiz için istediğimiz hakları başkalarının da elde etmesi için çalışmalıyız. Ancak böyle bir çalışma, insanlık sevgisini daha da geliştirir. Bir diğer

ilke adalet ilkesidir. Adalet, herkese hak ettiğini vermek ve herkesin hakkına saygı göstermektir. Ayrıca başkalarına karşı adil olmak hepimizin başlıca ödevidir. Öte yandan insanın insan olarak sahip olduğu bütün haklara saygı göstermek de başlıca sorumluluklarımızdandır. Hayatın her alanında, başkalarıyla her türlü ilişkimizde adil olmaya dikkat etmeliyiz. Toplum yaşayışında adaletin bozulması demek, toplumun düzeninin bozulması demektir. Aşırı durumlarda bu düzeni yıkıcı olur. Nitekim adaletin ortadan kalkmasıyla toplumlar ve devletler yıkılmıştır (Topçu, 2005a:90-93). Merhamet ilkesine gelince bu ilke, başkalarının iyiliğini istemek ve onun yardımına koşmak demektir. Topçu'ya göre, merhamet ruhumuzda doğan içsel bir harekettir, adalet ise dışımızda kurulan düzendir. Merhametten kuvvetini alan adalet düzeni ne kadar genişlerse genişlesin hiçbir zaman merhameti ortadan kaldırmayacaktır. Ancak ikisi birlikte çalışmakla birbirini tamamlar (Topçu, 2005a:97).

Topçu'ya göre insanlar doğuştan, düşünme yetisine sahip oldukları gibi ahlak yetisine de sahiptirler. Şuurun gelişmesinde zihin eğitime lüzum olduğu gibi ahlakın gelişmesinde de ahlak eğitime ihtiyaç vardır. Nitekim çevrenin iyi şartları kötü bir insanın iyiliğe doğru yönelmesine yarayabildiği gibi çevrenin kötü şartları bir iyinin kötülüğe sürüklenmesine yol açabilir. Bu nedenle kötülükten uzaklaşmak ve iyileri daha ileri iyiliklerin seviyesine yükseltmek, ahlak eğitiminin işidir. Ahlak eğitimi ise Topçu'ya göre, sadece tek bir alanda çalışmakla olmaz. Örneğin yalnız "iyi olun!" demekle insanların iyi olmadıklarını görürüz. Elbette ahlakta öğütlerin faydası vardır. Ancak kendisine hazır olanlar üzerinde öğüt etkili olur (Topçu, 2005a:105). Bununla birlikte ona hazırlanmamış olanlar için öğüt verme kuru bir nasihat olur.

Bu bağlamda Topçu, ahlak eğitimi, çok basamaklı bir çalışma olarak değerlendirir. Basamaklar halinde sıralanan bu çalışmanın bütünlüğe kavuşması ise ancak ahlak yapımızda olgunluk sağlayıcı bir etki oluşturur. Topçu, bu basamakları şöyle sıralar: 1. "Ahlaklılık ve ahlaklı davranış, söz ya da bir fikir olarak ileri sürülmeden önce, onu hareket halinde yaşamak ve daha sonra ahlak olayını yaşayan insanda iyilik duygusunu oluşturmak gerekir." Başka bir deyişle "düşünmeden önce duymalı, öğrenmeden önce ıstırabını çekmelidir. Bir şeyin ıstırabını çekmeyen, onu ne tanır, ne de sever." Musset'in de ifade ettiği gibi, "insan bir çıraktır, onu yetiştiren ıstıraplar yani çekilen acılardır". Böylece acı çekmek ancak yaşamakla olur. Bu nedenle insan, yaşadıkça ve acıları çoğaldıkça ahlaki anlamda hem yükselir hem de değerlendirir. 2. "Kötülüklerin denenmesinden kaçınılmalıdır."

Topçu'ya göre, insandaki sempati duygusu, hareketler dünyasında ruhları birbirine yaklaştırıcı ve davranışlarda da bulaşma sağlayıcı olduğundan, kötü olmamak için kötülüklerden uzak durmamız gerekir. Örneğin “ben kötü insanlara yaklaşırım ama kötü olmam” sözü psikolojinin gerçeklerine aykırıdır. Atasözünde de ifade edildiği gibi “üzüm üzüme bakarak kararır”. Zira insan yakınlaştıklarından bir takım huylar kapabilir. 3. “Kendimizden örnek vererek iyiliği sevdirmeliyiz.” Örneğin bir öğretmen öğrencilerine kendindeki çalışma, saygı, ödev, adalet ve millet sevgisi, kanunlara bağlılık gibi durumları davranışlar halinde göstermeli ve bütün bu üstün ahlak değerlerine kendi varlığını örnek yapmalıdır. Benzer şekilde ülkeyi yönetenler de yine bu halleri ile halka örnek olurlarsa o memlekette hukuk ve adalet mekanizması iyi işler ve bizim tarihimizde olduğu gibi, insanlığın hayranlık ve takdirini kazanan bir millet meydana gelir. 4. Ahlakı yükseltmede göz önünde bulundurulacak önemli hususlardan biri de “kişinin şahsiyetine değer vermektir.” Örneğin bir kişinin yaptığı kötülüklerini/hatalarını adeta yumruk gibi yüzüne vurmakla o insan düzeltilemez. Bu kişiye insanlığın değeri anlatılarak ve bu değere kendisinin de sahip olduğuna inandırılmak suretiyle kurtuluşu mümkün olur. Böylece insanın bütün ümit kapıları açık tutulmalıdır. İnsana yapılacak her kötü söz ve hakaret bu kişide kurtuluşa giden yolları tıkar. Oysa ümit ile sevginin düzeltemeyeceği insan yoktur. 5. Bütün bu basamaklardan sonra telkin ve irşadın yani iyilik öğütlerinin sırası gelir. Topçu'ya göre, öğütlere de ihtiyaç vardır. Şöyle ki, eğitilen kişi ne yapacağını, nasıl davranacağını açık ve belirli formüller halinde bilmelidir. Fert bu basamağa yükseldikten sonra o artık iyi hareketleri benimsemeye hazırlanmış demektir. Almak için işaret beklemektedir ve sadece dıştan bir kuvvetle bu harekete geçirilebilir. İşte verilecek öğütler, bu işaretlerdir. 6. Bu basamakların en sonunda ahlaklı davranışın insanda alışkanlık haline getirilmesi gelir. Böylece sayılan basamaklardan geçerek gelişen ahlaklı davranışı kendi tekrarlayışımızla alışkanlık haline getirmeliyiz. Böylece alışkanlık, en az bir düşünme ile yaptığımız hareketleri içimize sindirmemizi sağlar. Başka bir deyişle farkında olmadan bunlar yaşamımıza hâkim olur ve hareketlerimize onlar kumanda ederler (Topçu, 2005a:105-107).

Bu bağlamda Topçu'ya göre, gençlikte en çok üzerinde durulacak konu, iyi alışkanlıklar kazanmak ve kötü olan alışkanlıklardan uzaklaşmaktır. Her gün yapılan hareketler, insanı iyi veya kötü karakter sahibi yaparlar. Bir hareketi kendinde deneyen, onun kendi varlığında yerleşip kalabileceğini aklından çıkarmamalıdır. Örneğin “başkalarına iyilik yapmayı kendimizde tekrarlamakla iyi, işlerimizde adil olmayı tekrarlayarak adil,

konuşmalarımızda nezaket kullanmakla nazik olunur.” (Topçu, 2005a:107) Böylece alışkanlıklar, davranışlarımızın dizginini eline geçirmek suretiyle, varlığımıza yeni bir yapı kazandırırılar.

Öte yandan Topçu’ya göre, “insanın kendi kendisinin farkında olması ve kendi hareketlerini idare etmesi” (Topçu, 2005a:113) olarak değerlendirilen şahsiyet de ahlak eğitiminde önemlidir. Ona göre, ahlak eğitimi, tek tek hareketlerin düzeltilmesi ile ilgili değil de, şahsiyetin bütününe meydana getiren sentezin yapısını değiştirme yolunda olmalıdır. Kötü davranışlarının önüne engel koymakla bir insanın ahlaki düzeltilmiş olmaz. Bunun için o insanın dünyasını temiz duygularla doldurmak ve yine kendisine, iyiliğe doğru götürücü hareketler yaptırmak gerekir. Çünkü “iyiliğin sevgisi, insanın damarlarına girmedikçe dışarıdan zorla aşıl原因amaz.” (Topçu, 2005a:117)

Topçu’ya göre okul, neslin ruhundaki güçlü tarafları yaşatmalıdır. Bu suur ve idrake sahip olarak kurulmuş okullarımız olursa, geçmiş asırlarda olduğu gibi, asrımızda da milletimiz bilim, sanat ve felsefe alanlarında büyük adamlar ve dâhiler yetiştirebilir (Topçu, 1997:77). Bu noktada Topçu, ahlak eğitimi sorununu önleyecek ve millet hayatında, okulda ve ailede istediğimiz ahlaki esasları geliştirecek olan bazı önlemler üzerinde de durur. O, bunları şöyle sıralar: 1. Bilim esaslarına dayanan tarafsız ve tam bir tarih kültürünün geniş bir neşriyata bağlanması ve okullarda önemli oranda yer alması gerekir. Çünkü insanın bugününü anlayabilmek için geçmişin en derinlerine kadar bilinmesi gerekir. 2. Çocuklarımıza, basınımıza, radyomuza, sahnemize ve okullarımıza; milletin, dinin, sanatın, ahlakın konularına bağlı derin bir iç terbiye ilkokullardan itibaren verilmelidir. 3. Milli eğitim denince, bir milletin dil ve geleneklerine aykırı olmayan bütün irfan kurumları akla gelmelidir. 4. Bir millet sahnesi ve bir millet üniversitesi gereklidir. Sahne ve üniversite halkı ileri bir seviyeye doğru yükseltirken aynı zamanda onunla kader ve hikmet beraberliği yapılmalıdır. Üniversitesi halkına sırt çevirmiş bir memlekette tekâmül ve inkılâp sadece birer kelimedemden ibaret kalır. 5. Toplumda idealist bir estetik davası oluşturulmazsa kalbimizin ufukları karanlıkta kalacaktır. Bu nedenle sanatla birleştirilen iç terbiye, gençliğimizin ve kadınlarımızın gerçek ahlak kaynakları olabilir. 6. Topluma, sorumluluk ve fedakârlık duyguları ile nefsinin vakfetmiş, şöhretten ve servetten uzakta yaşayan insanlara büyük insan demeliyiz. Ve genç nesillere bunların hareketlerini “büyük hareketler” diye tanıtmalıyız. 7. Bize teknik okuldan daha çok idealist insan yetiştirici okullar gereklidir. Menfaati hayatımızdan çıkarmalıyız. Zira menfaat yaşamak ister, ahlak

yaşatmak ister. 8. Ahlak eğitiminin sağlam temellere dayanması, istenilen seviyede olabilmesi ve bunları gerçekleştirmek için bir otoriteye de bağlanmak gerekmektedir (Topçu, 1997:174-176).

Topçu'ya göre, bütün bu çarelere başvurmak suretiyle ulaşmak istediğimiz ahlak ideali, milli mukaddesatına sahip, milletini bütün milletlerin üstüne çıkarmayı gaye edinen, modern medeniyetin istediği şahsiyeti yetiştirmektir. Topçu'ya göre bu gayeye ulaşmak için eğitimin alacağı istikamet, ferdiyetçi, ruhçu ve milliyetçi olmalıdır. Bu bağlamda ilkokulda çocukla özel olarak uğraşmak, onun iç hayatıyla temasa girmek, ona mukaddesatı örneklerle aşılama, genci iradeci bir sanat kültürüne aralıksız tabi tutmak gerekir (Topçu, 1997:176). Topçu'ya göre, ilkokuldan yükseköğretime kadar bir eğitimcinin takip edeceği doğru yol, bu olmalıdır.

Böylece Topçu'ya göre eğitim, son derece ince bir sanattır. Ahlak eğitiminde ise insan ruhuna bağlı en ince değerleri işlemek bir sabır ve maharet gerektirir. Diğer taraftan ahlak eğitiminde en önemli iş, örnek olmaktır. Başta öğretmenler öğrenciye iyi birer örnek olmalıydılar. Çünkü gence kazandıracığımız ahlakı, ona ancak kendi hareketlerimizle aşılatabiliriz. Bizim onlarda kendimizi gördüğümüzü unutmamalıyız (Topçu, 1997:178). Topçu bu konuda şu örneği verir: “Birer ahlak ülküsü olan dinlerde veliler örneklerdir, nazariyeler vaz etmezler. Ve ruh terbiyesi yolunda halkı zorlamadıkları halde, halk onların arkasından koşarlar. Sade varlıkları bir çağırıştır, bir kuvvettir. Varlığımızın, yetiştireceğimiz nesil için bir kuvvet olmasına çalışalım. Özümüzle sözlerimiz arasındaki başkalık, genç ruhlar için en müthiş zehir tesiri yapar.” (Topçu, 1997:178) Bu bağlamda öğretmen, her şeyden önce kendi şahsını örnek vermek suretiyle, öğrencinin ruh ve ahlakı üzerinde önemli etkiler oluşturabilir. Bunların en başında merhamet ve adalet duygularını aşılama gelir. Adalet, okulda her zaman olması istenen bir ruh kuvvetidir. Öğretmenin, merhameti içinde tam anlamı ile adil olması onun genç ruhlarla tesir kuvvetinin en büyük sırrıdır. Öğretmenler, para veya mevkiinde kalmak ve daha da yükselmek için adalete uygunsuz araçları kullanmaya başlarsa “ruhlar öksüz kalır, kalplerde sefalet başlar.” (Topçu, 1997:180-181) Öğretmenin işi Topçu'ya göre, iyilerle öğünmek değil, genç ruhların hepsini iyi ve ahlaklı yapabilmektir.

Şu halde insanoğlunun yeryüzünde bulunuş gayesi önce bir ahlak kişisi olmak, ardından bir ahlak toplumu oluşturmak ve nihayetinde bir ahlak medeniyeti kurabilmektir. Bunun gerçekleşmesi, insanın biyolojik varlık tabakasının üzerine yükselmesi, insani değerleri keşfetmesi ve onlara

bağlanarak yaşaması ile olur. Başka bir ifade ile bu insanın bir ahlak kişisi olabilmesi ile mümkündür. Dolayısıyla bireysel insan varlığının şahsiyet kazanması, ahlaki bir değerler manzumesine bağlanması ile ilişkilidir. Şahsiyet kazanmak ise tabiat, toplum ve hayat karşısında hür olarak belirli seçimlerde bulunmak ve bunlar karşısında da sorumlu olmakla mümkündür. Çünkü insanın şahsiyet varlığı olabilmesi için, bağlanacağı değerleri hür olarak seçebilmesi, yaşayabilmesi ve bunun sonucunda da, karşılaşılabileceği durumların hesabını verebilir olması gerekir (Bayraktar, 2010:53-54).

Sonuç olarak felsefesinin merkezine ahlak konusunu yerleştiren Topçu'nun ahlak eğitimine ilişkin düşüncelerinden bazı önemli sonuçlar çıkarmamız mümkün olmaktadır: 1. Bireyleri düşünen, sorumlu ve söylediklerini eyleme geçmesi için adeta çabalayan bir aksiyon insanı olarak yetiştirilmelidir. 2. Bir ahlak varlığı olarak insanı kendine, ailesine, milletine, insanlığa ve yaratıcısına karşı ödev ve sorumluluklarının olduğu bilinciyle yetiştirmeli ve eğitmeliyiz. 3. İnsan şahsiyetli bir duruş sergileyerek kendi tarih ve kültür dünyasının bilincinde olmalıdır. 4. Bir insan bütün insanlarında kendi gibi bir takım haklara sahip olduğu gerçeğini asla unutmamalı ve başkalarına karşı son derece adil olmalıdır. 5. Okullarda zihin ve beden eğitimine verilen önem gibi ahlak eğitimine de gerekli ve yeterli önem verilmelidir. 6. İnsanın biyolojik varlığının yanında onun ruhsal bir dünyaya sahip olduğu gerçeği hiç zaman göz ardı edilmemelidir. 7. İnsanları ahlaki açıdan eğitmede en önemli nokta model olmaktır. Bu anlamda öncelikle kendimiz ahlaki değerlere sahip olmalı, daha sonra da bizdeki çalışma, saygı, adalet ve millet sevgisi gibi ahlak değerlerini örnek vererek insanların ahlak ideali yolunda yürümelerini sağlamalıdır. 8. Milli mukaddesatına sahip ve milletini bütün milletlerin üstüne çıkarmayı gaye edinen insanlar yetiştirmelidir. 9. Bu gayeye ulaşmak için eğitimin alacağı yol, geleneklere bağlı, aynı zamanda yeniliklere açık, materyalist eğilimlerin dışında, idealist ve şahsiyetçi bir çizgide olmalıdır.

KAYNAKÇA

BAYRAKTAR, Levent, "Bir Düşünür ve Ahlakçı: Nurettin Topçu", **Türk Yurdu**, C 30, S 280, Ankara, 2010.

GÜNDOĞAN, Ali Osman, "Nurettin Topçu", **Doğu Batı Düşünce Dergisi**, S 11, Ankara, 2000.

GÜNDOĞAN, Ali Osman, "Topçu ve Hareket Felsefesi", **Hece Dergisi**, Nurettin Topçu Özel Sayısı, S 10, Ankara, 2006.

GASSET, Y Ortega Jose, **İnsan ve Herkes**, çev. N. Gül Işık, İstanbul, Metis Yayınları, 1999.

ÖĞÜN, Süleyman, **Türkiye’de Cemaatçi Milliyetçilik ve Nurettin Topçu**, Dergâh Yayınları, İstanbul, 1992.

TOPÇU, Nurettin, **Türkiye’nin Maarif Davası**, Dergâh Yayınları, İstanbul, 1997.

TOPÇU, Nurettin, **Ahlak**, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2005a.

TOPÇU, Nurettin, **İsyan Ahlakı**, Terc.: M. Kök-M. Doğan, Dergah Yayınları, İstanbul, 1995.

TOPÇU, Nurettin, **Varoluş Felsefesi - Hareket Felsefesi**, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2006.

TOPÇU, Nurettin, **Felsefe**, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2005b.

TOPÇU, Nurettin, **Ahlak Nizamı**, Hareket Yayınları, İstanbul, 1970.

**KARŞILAŞTIRMALI DEĞERLER
EĞİTİMİ UYGULAMALARI
(Farklı Ülke Uygulamaları)**

JAPONYA VE İNGİLTERE'DE DEĞERLER EĞİTİMİNİN İNCELEMESİ

Firdevs GÜNEŞ*
Neslihan KÖSE**

ÖZET

Her toplumun oluşturduğu değerleri vardır. Bu değerlerin önce ailede sonra da okul ve diğer sosyal ortamlarda çocuklara verilmesi hedeflenir. Tarih boyunca daha çok dini eğitim bağlamında kullanılan ahlak ya da karakter eğitimi, bugün eğitim sistemlerinde doğrudan değerler eğitimi olarak ya da dolaylı yoldan diğer dersler kapsamında yer bulmaktadır. Değerler eğitimi ile çocuklarda adalet, dürüstlük, cesaret gibi özelliklerinin yanı sıra kişilerarası ilişkilerde nezaket, başkalarının görüşlerine saygı, topluma fayda sağlama gibi özellikler geliştirilmektedir. Dijital çağı yaşadığımız ve hayatımızın her alanında teknolojiyle iç içe olduğumuz bu dönemde dürüstlük, nezaket, teşekkür etme, başkalarının görüşlerine saygı duyma gibi ahlaki değerleri öğrencilerin içselleştirmesi sağlıklı bir toplum oluşturmak açısından önemlidir. Bu çalışmada İngiltere ve Japonya'da değerler eğitimi incelenmiştir. Bu eğitim, Japonya'da 16 yaşına kadar okullarda birer saatlik dersler halinde ve öz farkındalık, kişilerarası ilişkiler, toplum ile ilişkiler ve doğa ve evren ile ilişkiler kapsamında verilmektedir. İngiltere'de ise değerler eğitimi ayrı bir ders olarak verilmemekle birlikte öğrencilerin manevi, ahlaki, sosyal ve kültürel gelişiminin temel İngiliz değerlerinin gelişimini sağlaması öngörülmektedir. Her okulun misyonunu belirlerken yetiştireceği öğrencinin karakteriyle ilgili beklentilerin ifade edilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: İngiltere ve Japonya Programlarında Değerler Eğitimi, Değerler Eğitimi, Karakter Eğitimi.

* Prof. Dr., Bartın Üniversitesi, firdevsgunes@bartin.edu.tr

** Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, neslihankose@bartin.edu.tr

EXAMINATION OF VALUES EDUCATION IN JAPAN AND THE UNITED KINGDOM

ABSTRACT

Each society has its own values. Development of these values starts within the family and continues with school and other social environments. Used mostly within the scope of religious education throughout the history, moral education or character education today is either given as a separate class or spread within the learning outcomes of other subject areas in the curriculum. Through character education, such virtues as justice, honesty, courage are taught as well as such other virtues in interpersonal relations as courtesy, respect for others faith and beliefs, contribution to society. Internalization of such moral values as honesty, courtesy, thanking, respect for others beliefs are highly important in building a healthy society in this digital age. In this context, this study examines the character education/moral education in the UK and Japan. Moral education is provided as a separate class one hour every week until the end of compulsory education at 16 in Japan. It is provided within four perspectives which are self-awareness, relation to others, relation to society and relation to nature and the universe. In the UK, on the other hand, values education is not given as a separate class but in the existing Education Act it is stated that schools, as part of a broad and balanced curriculum, should promote the spiritual, moral, cultural, mental and physical development of pupils at school and of society. Jubilee Center, functioning under the University of Birmingham emphasizes that all schools should state their expectations from the students they will educate.

Key Words: Values Education in the UK and Japan, Values Education, Character Education.

1. GİRİŞ

Günümüzde her ülkede değerler eğitimi giderek önem kazanmaktadır. Çünkü bilgisayar ve akıllı cihazlar hayatımızın her alanında yer almakta ve kişilerarası ilişkilerimizi şekillendirmektedir. Bu durum dürüstlük, nezaket, teşekkür etme, başkalarının görüşlerine saygı duyma gibi değerlerin uygulanmasını gitgide zorlaştırmaktadır. Diğer taraftan Birleşmiş Milletler'in raporuna göre dünyanın neredeyse her yerinde çocuk suçları giderek artmaktadır (UN, 2003). Bu nedenle iyi bir ahlak ve değerler eğitimi ile gelecek nesilleri sağlıklı yetiştirmek ülkelerin önem verdiği bir konu olmaktadır.

Çocukların karakterlerinin gelişimi ailede başlamakla birlikte sadece ailenin sorumluluğunda değildir. Her ne kadar temelleri ailede atılsa da karakterimizin geliştiği dönemlerde hayatımızın önemli bir bölümü okulda geçmektedir. Aileler okulun sadece alan derslerini öğretmesini değil aynı zamanda çocuklarının karakterinin gelişimine de katkı sağlamasını beklemektedir. Zaten ülkelerin %80'inde karakter ve değerler eğitimi ile ilgili yönergeler vardır (Nucci ve Narvaez, 2008: 1). Nucci ve Narvaez's göre (2008), dürüstlük (%97), başkalarına saygı göstermek (%94), demokrasi (%93), farklı ırk ve sosyal çevreden gelen insanlara saygı (%93) gibi değerlerin okulda verilmesi beklenmektedir. Bu açıdan okullar öğrencilerin iyi birer insan ve vatandaş olarak yetiştirilmelerini sağlamalıdır.

Çoğu gelişmiş ülkede eğitim sistemleri değişen toplum ihtiyaçlarıyla birlikte güncellenmekte ve yenilenmektedir. Bu güncelleme ve yenileme çalışmalarında programlara bazen yeni dersler eklenmekte, bazen de mevcut derslerin içerikleri değiştirilmektedir. Bu durum değerler eğitiminde daha fazla görülmektedir. Tarih boyunca tüm toplumlarda önemli olan değerler eğitimi, ahlak eğitimi, vatandaşlık eğitimi, dini eğitim veya karakter eğitimi adı altında çeşitli derslerde verilmektedir. Bu çalışmada değerler eğitimini ahlak eğitimi adı altında zorunlu eğitim süresince ayrı bir ders olarak veren Japonya ile bunun diğer dersler içinde yer almasını öngören İngiltere örnekleri incelenmiştir.

2. JAPONYA'DA DEĞERLER VE AHLAK EĞİTİMİ

Japonya'daki ahlak eğitimi çalışmalarında 1800'lü yılların ortalarında başlayan Ulusalcılık dönemi ayrı bir dönem olarak ele alınmaktadır. Ulusalcılık Döneminde ahlak eğitimi ilkokulda çocuklara öğretilen sekiz konudan bir tanesi olan ve "özdisiplin" anlamına gelen Shunsin ile verilmiştir (Ikemoto, 1996). Dönemin Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı ilköğretim

kanununda ahlak eğitimi ve milli eğitim temel amaç olduğu için bu iki konuda bilgi ve becerilerin geliştirilmesine vurgu yapılmıştır (Maruyama, 2013: 2).

İkinci Dünya Savaşı sonrasında Japonya yeniden bir yapılanma içerisine girmiş önceki dönemde ilkokulda çocuklara öğretilen Shunsin kaldırılmıştır. Ardından Amerika'nın önde gelen 27 eğitimcisi eğitim sistemini inceleyip reform önerilerinde bulunmaları için Japonya'ya davet edilmiştir. Bu dönemde ahlak eğitimi ayrı bir ders olarak değil tüm müfredata yayılmış bir şekilde ve daha çok Sosyal Bilgiler dersi kapsamında verilmeye başlanmıştır (Ikemoto, 1996). Bu eğitim Amerikalı eğitimcilerin önerileri doğrultusunda daha demokratik ve fikirlerin özgürce ifade edilebildiği bir toplum inşa etmeye yönelik hazırlanmıştır.

1958 yıllarında Japon eğitim sisteminde önemli reform hareketleri gerçekleştirilmiş ve bu doğrultuda, ekonomik kalkınma ve büyümeyi sağlayacak bilgilerin edinilmesine öncelik verilmiştir (Mccullough, 2008: 24). Yine aynı dönemde ahlak eğitimi müfredatta ayrı bir ders olarak yer almıştır. Japonya'da öğrenciler 16 yaşına gelene kadar her hafta bir ders saati (ilkokulda 45 dakika ortaokulda 50 dakika olmak üzere) ahlak eğitimini ayrı bir ders olarak almaktadırlar. Japonya'da değerler eğitiminin amacı insanlara daima saygılı ve bu saygıyı, evde, okulda ve yaşamın diğer alanlarında sürdüren, demokratik bir toplum ve ülkenin yaratılması için mücadele eden ve barışçıl bir uluslararası toplumun inşa edilmesine gönüllü katkı sağlayan Japon vatandaşları yetiştirmektir (MEXT, 1965). Özellikle de ilkokulda ahlak eğitiminin amacı öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri durumlarda verecekleri ahlaki kararlar üzerinde düşünmelerini sağlamaktır (akt.Mccullough, 2008: 27).

Bugün Japon okullarındaki ahlak eğitiminin altı temel amacı bulunmaktadır. Bunlar:

1. İnsanlık onuruna saygıyı güçlendirmek,
2. Kültüre sahip çıkan, geliştiren kişiler yetiştirmek ve bireyselliğin zenginlik olduğu bir kültür yaratmak,
3. Demokratik bir toplum ve devlet oluşturmak veya geliştirmek isteyen kişiler yetiştirmek,
4. Barışçıl bir uluslararası toplumun oluşturulmasına katkı sağlayan kişiler yetiştirmek,
5. Bağımsız karar alabilen kişiler yetiştirmek ve

6. Ahlak duygusunu geliştirmek (akt. Mccullough, 2008: 27), olarak sıralanmaktadır.

Bu amaçlar çerçevesinde Japon okullarında verilen ahlak eğitimi dört alanı kapsamaktadır;

1. Öz farkındalık: İnsanlar özgürdür, kendi başına yapabilecekleri şeyleri yaparlar.
2. Kişilerarası ilişkiler: Kişiler nezaketin önemini bilir ve diğer insanlarla dürüst bir şekilde iletişim kurar.
3. Toplum ile ilişkiler: Kişiler verdikleri sözleri tutarlar, kurallara uyarlar ve kamu görevi bilincine sahiptirler.
4. Doğa ve evren ile ilişkiler: Kişiler doğanın mucizesinden etkilenir ve doğa ve canlıların önemini farkındadırlar (Maruyama, 2013: 4). Bu dört alan altında toplamda 76 konu başlığı yer almaktadır (Ikemoto, 1996). Bu alanların konu başlığı örnekleri şöyledir;

Ahlaki Farkındalık Alanı	Ana kavram	Ana kavram
Öz farkındalık	İlimli olma	Çalışkan olma
	Cesur olma	İçten olma
	Özgürlük ve düzen	Kendini geliştirme
	Doğruyu arama	
Kişilerarası İlişkiler	Nezaket	Arkadaşlık
	Teşekkür etme ve Saygı Gösterme	Alçakgönüllülük
Toplum ile İlişkiler	Topluma hizmet	Adalet
	Grup Katılımı	Sorumluluk
	Sanayi	Aileye saygı gösterme
	Öğretmenlere saygı	Topluma katkı sağlama
	Geleneklere saygı	Milletini sevmek
	Diğer kültürlerle saygı gösterme	
Doğa ve evren ile ilişkiler	Doğaya saygı gösterme	Hayata saygı gösterme
	Estetik duyarlılık	Kibarlık

Akt. (Mccullough, 2008)

Görüldüğü gibi Japon okullarında öğrencinin bireysel gelişimi, kişiler arası gelişimi, toplumla ilişkilerini düzenleme, doğa ve evrenle ilişkilerini geliştirmeye yönelik çeşitli değerler öğretilmektedir. Eğitim sürecine bireysel değerlerden başlanmakta, toplumsal ve evrensel değerlere doğru ilerlenmektedir. Değer olarak saygıya çok önem verilmekte, ardından nezaket, sevgi, sorumluluk, adalet, çalışkanlık vb. gelmektedir.

Japonya'daki değerler eğitimi yalnızca bir ders saati içerisindeki aktivitelerle sınırlı değildir. Diğer derslerde ve eğitsel aktivitelerle de değerler eğitiminin amaçlarının gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir. Buna örnek olarak okulun temizliği verilebilir. İlkokuldan liseye kadar tüm okullarda öğrenciler her gün sınıflarını, tuvalet, giriş, spor salonu ve bahçe gibi alanları temizlemektedirler. Bu sayede hem güzel bir öğrenme ortamı oluşturulmuş olmakta hem de öğrenciler yaptığı işin değerini bilmektedirler. Bir diğer örnek de ilkokullarda öğrencilerin çeşitli bitkileri ve hayvanlarının olmasıdır. Bu bazen fen dersi kapsamında yapılan bir aktivitedir. Öğrenciler sırayla bitkiyi sulamakta ve sorumluluk almaktadır. Böylece canlıları sevmekte ve doğa ile yakınlaşmaktadırlar. Bir başka örnek de ortaokul ve lisedeki kulüp faaliyetleridir. Bu faaliyetler kişilerarası ilişkiler ve grup kurallarının öğrenilmesi açısından önemli görülmektedir. Bu aktivitelerin işbirliği, nezaket, sorumluluk, arkadaşlık gibi değerler eğitiminin amaçladığı davranışları edinilmesine katkı sağlaması beklenmektedir (Ikemoto, 1996).

Diğer taraftan Japonya'da değerlerin yapılandırmacı yaklaşımın benimsediği gibi yani bireyin bilgileri aktif bir şekilde edinmesine ve karşılıklı etkileşim ile yani sosyal etkileşimlere dayalı olarak oluşturulmasına önem verilmektedir. Sosyal yapılandırmacılık anlayışında öğrenciler zihinsel yapılarını işbirlikli bir ortamda, konuşarak, anlatarak, görüşerek, tartışarak ve sorarak geliştirirler. Ayrıca, öğrenciler öğrenme ortamında arkadaşlarının görüşlerini öğrenmekte ve kendi görüşleriyle karşılaşmaktadırlar (Güneş, 2013: 95). Bu açıdan Japonya'da kulüp faaliyetleri, öğrenci konseyleri gibi grup çalışmalarına dayalı aktiviteler sosyal yapılandırmacılık anlayışı ile örtüşmektedir.

3. İNGİLTERE'DE DEĞERLER VE AHLAK EĞİTİMİ

İngiltere'de değerler eğitimi konusunda yürürlükte olan eğitim kanununun 78. bölümünde okullara öğrencilerin ve toplumun manevi, ahlaki, kültürel, ruhsal ve fiziksel gelişimini destekleme yükümlülüğü verilmektedir (DfE, 2014: 4). Bu doğrultuda İngiltere Hükümeti Eğitim Bakanlı-

ğı tarafından 2014 yılı Kasım ayında okullardaki müfredatlarla ilgilenen öğretmen ve diğer sorumlular için “Okullarda Manevi, Ahlaki, Sosyal ve Kültürel Gelişimin bir Parçası Olarak Temel İngiliz Değerlerinin Geliştirilmesi” başlıklı bir yönerge yayınlanmıştır. Bu belgede okulların temel İngiliz değerleri olan demokrasi, hukukun üstünlüğü, bireysel özgürlükler, karşılıklı saygı ve farklı inançlara karşı hoşgörüyü desteklemeleri gerektiği vurgulanmaktadır (DfE, 2014: 5).

Bu belgede manevi, ahlaki, sosyal ve kültürel değerlerin yerleştirilmesi ile okulların;

- Öğrencilerin kendilerini tanımalarını, özsaygı ve özgüven geliştirmelerini,
- Doğru ile yanlış birbirinden ayırabilmelerini ve İngiltere'nin medeni kanuna ve ceza kanununa saygı göstermelerini,
- Öğrencilerin kendi davranışlarının sorumluluğunu almalarını sağlamayı, okulun civarında yaşayan insanların hayatlarına ve daha geniş bir perspektifte toplum hayatına nasıl olumlu katkı sağlayabileceklerini anlamalarını,
- Öğrencilerin İngiltere'deki kamu kurumları ve hizmetlerini öğrenmelerini ve bunlara saygı duymalarını,
- Öğrencilerin hem kendi kültürlerini hem de başka kültürleri anlamalarını sağlayarak farklı kültürel gelenekler arasında hoşgörüyü ve uyumu sağlamayı,
- Başkalarına saygı duymayı desteklemeyi,
- Demokrasiye saygı duymayı ve demokratik süreçlere katılımı desteklemeleri gerektiği ifade edilmektedir.

Okullarda temel İngiliz değerlerinin teşvik edilmesi ile öğrencilerin sahip olması beklenen bilgi ve anlayışlardan bazıları da şöyle sıralanmaktadır;

- Demokratik süreçte vatandaşların karar alma süreçlerini nasıl etkilediklerini anlama,
- Hukukun üstünlüğündeki bir hayatın vatandaşları koruduğunu ve kişilerin güvenlik ve iyilikleri için önemli olduğunu anlama,
- Yürütme ve yargının ayrı güçler olduğunu anlama,

- Seçme özgürlüğü ve farklı inançların kanun ile korunduğunu anlama,
- Farklı inançlara sahip (ya da hiçbir inancı olmayan) kişilerin kabul edilmesi ve hoşgörü ile karşılanması ve herhangi bir önyargılı veya ayrımcı davranışa maruz kalmaması gerektiğini anlama olmaktadır.

Yukarıda sıralanan bilgi ve anlayışın geliştirilmesinde okullara örnek teşkil edebilecek faaliyetlerden bazıları şu şekilde ifade edilmiştir:

- Programda uygun yerlere, öğrencilerin yaşlarına uygun olarak demokrasinin, avantajları, dezavantajları ve güçlü yönleriyle ilgili materyallerin dahil edilmesi, demokrasinin ve hukukun İngiltere’de nasıl işlediğinin anlatılması,
- Okulda tüm öğrencilerinin sesini duyurmasının sağlanması ve üyeleri öğrenciler tarafından seçilen okul konseyi gibi demokratik süreçlerin desteklenerek demokrasinin nasıl işlediğinin öğrencilere gösterilmesi,
- Öğrencilerin farklı inançları anlamalarını sağlamak amacıyla çeşitli kaynaklardan öğrenme materyallerinin kullanılması.

İngiltere’de değerler eğitimi konusunda yapılan bir diğer çalışma ise Birmingham Üniversitesi’ne bağlı The Jubilee Center for Character and Virtues araştırma merkezinin karakter, değerler ve erdem üzerine disiplinlerarası çalışmalarıdır. Bu merkez çeşitli dinamik projeler ile İngiliz halkında aile, okul, toplum, üniversite, mesleki hayat ve gönüllü organizasyonlarda iyi bir karakter inşa edilmesini ve karakterin güçlendirilmesini teşvik etmektedir. Bunun sadece sınıfta değil oyun alanlarında, koridorlarda, öğrenci-öğretmen iletişimi sırasında, panolara asılan haberlerde, personel eğitiminde ve ailelerle olan ilişkilerde güçlendirilmesi gerekmektedir (JCCV, 2015).

- Karakter eğitimi ile ilgili temel ilkelerden bazılarını JCCV aşağıdaki gibi ifade etmektedir:
- Karakter eğitilebilirdir ve gelişimi bütüncül olarak ölçülebilir (hem kişinin kendini değerlendirmesi ile hem de nesnel araştırma yöntemleri ile)
- Karakter hem kişinin hem toplumun gelişimine katkı sağlaması açısından önemlidir.
- Karakter büyük oranda model alma ile oluşur, bu nedenle okul kültürü önemlidir.

- Karakter, ailenin, işverenlerin ve diğer toplumsal örgütlerin işbirliği ile geliştirilmelidir.
- Karakter daha yüksek notların alınması gibi akademik kazanımlar sağlar.
- Karakter demokratik vatandaşlığı teşvik eder.

Karakter eğitiminin nihai amacı kişileri sadece daha iyi insanlar yapmak değil aynı zamanda tüm insanların kendilerini geliştirebileceği sosyal ve kurumsal koşulları sağlamaktır (JCCV, 2015). Bu noktada öğretmenlerin önemli bir rolü vardır. Çünkü öğretmenler öğrencilerine aşlamak istediği değerleri aslında kendi hareketleri, davranışları ve söyledikleri ile öğrencilere yerleştirirler (Nucci ve Narvaez, 2008: 606).

Görüldüğü gibi İngiltere’de eğitim kanununun 78. bölümünde okullara öğrencilerin ve toplumun manevi, ahlaki, kültürel, ruhsal ve fiziksel gelişimini destekleme yükümlülüğü verilmektedir. Ayrıca 2014 yılı Kasım ayında “Okullarda Manevi, Ahlaki, Sosyal ve Kültürel Gelişimin bir Parçası Olarak Temel İngiliz Değerlerinin Geliştirilmesi” başlıklı bir yönerge yayınlanmıştır. Bu belgelere dayalı olarak çeşitli derslerde öğrencilere temel İngiliz değerleri öğretilmektedir. Değerler eğitiminde ise öğrencinin bireysel, ahlaki, manevi, sosyal ve kültürel yönden gelişimi amaçlanmaktadır. Ayrıca Birmingham Üniversitesi’ne bağlı The Jubilee Center Araştırma Merkezi karakter, değerler ve erdem üzerine disiplinlerarası çalışmalar yapmaktadır. Bu merkez çeşitli dinamik projeler ile İngiliz halkında aile, okul, toplum, üniversite, mesleki hayat ve gönüllü organizasyonlarda iyi bir karakter inşa edilmesini ve karakterin güçlendirilmesini teşvik etmektedir. Merkezin 2015 yılında yayınladığı bir araştırmada okullardaki öğrencilerin karakterlerinin geliştirilmesine yönelik getirilen öneriler şu şekildedir: Her okulda karakter eğitimi ile ilgilenen ve bu konuda bilgi sahibi en az bir (tercihen birden fazla) öğretmen olmalıdır. Tüm okulların çalışan personeline yönelik bir karakter eğitimi politikası olmalıdır. Öğrencilerin sadece kendi çıkarlarının ötesinde başkalarını da düşünme konusunda doğrudan yardımcı ihtiyacı vardır ve bu konu okullarda özellikle üzerinde durulması gereken bir konudur. Son olarak da okullar öğrencilerinin karakter gelişimlerini için kendi çalışmalarını değerlendirmelidir (JCCV², 2015).

Sonuç olarak, bu iki ülkedeki ahlak ve değerler eğitimine bakıldığında Japonya’da ahlak eğitiminde tarih boyunca ve halen hem kişinin kendisi, hem ailesi ve içinde yaşadığı toplum açısından iyi insan olması ön planday-

ken, İngiltere’de bu eğitiminin daha çok İngiliz hukukuna saygı gösterme, İngiltere’deki kamu kurum ve hizmetlerine ve farklı kültür ve inançlardan insanlara saygı gösterme üzerinde yoğunlaştığı söylenebilir. Chen ve Chung’a (1993) göre hiyerarşik ilişkiler, aile kurumunun önemi, toplumda yoksulların gözetilmesi ve eğitimin önemi olmak üzere dört temel düşünce üzerinde şekillenen Konfıçyüsçülük bugün de halen Japonya’da eğitimde ve özellikle ahlak eğitimi bağlamında dikkat çekmektedir. Diğer tarafta 2008 ile 2033 yılları arasında nüfusunun üçte ikisinin doğrudan (%45) ya da dolaylı olarak (%23) göç ile şekilleneceği öngörülen (McDougall, 2010) İngiltere’nin ise hukuka, kamu kurum ve hizmetlerine ve farklı kültür ve inançlardan insanlara saygıyı ön planda tutarak farklı geçmişi, inançları, yaşam tarzı olan insanları bir arada tutmaya yönelik bir değerler eğitimi benimsediği söylenebilir.

4. SONUÇ

Bu çalışmada günümüzde birçok ülkenin gündemindeki bir konu olan değerler eğitimi açısından Japonya ve İngiltere örnekleri incelenmiştir. Küreselleşen ve kişilerin hareketliliğinin gittikçe arttığı dünyamızda gelişmiş ülkeler değerler eğitimine büyük önem vermektedirler. Çünkü teknoloji ile birlikte bireyselleşen hayatımızda değerlerin öğretilmesi daha zor olabilmektedir. Bu açıdan eğitim programlarıyla iyi bir değerler eğitimi sağlanması birçok ülke için önemli bir konudur. Ülkelerin yaşlanan nüfusları ve işgücü ihtiyaçları da göz önüne alındığında hoşgörü, saygı, farklı ırk, din, coğrafyadan gelen kişilere saygı gibi değerler tüm ülkeler açısından önemlidir. Japonya’da tarih boyunca eğitim sisteminde önemli bir yeri olan değerler eğitimi bugünün ihtiyaçları doğrultusunda zorunlu eğitim süresince haftada bir ders saati olarak programlarda yer almakta ve sosyal yapılandırıcılık anlayışında olduğu gibi grup çalışmalarında öğrencilerin içselleştirmeleri sağlanmaya çalışılmaktadır. Değerler eğitiminde öğrencinin bireysel gelişimi, kişiler arası gelişimi, toplumla ilişkilerini düzenleme, doğa ve evrenle ilişkilerini geliştirme amaçlanmaktadır. Eğitim sürecine bireysel değerlerden başlanmakta, toplumsal ve evrensel değerlere doğru ilerlenmektedir. Değer olarak saygıya çok önem verilmekte, ardından nezaket, sevgi, sorumluluk, adalet, çalışkanlık gibi değerler öğretilmektedir.

İngiltere’de değerler eğitimi konusunda okullara öğrenci ve toplumun manevi, ahlaki, kültürel, ruhsal ve fiziksel gelişimini destekleme yükümlülüğü verilmektedir. Bu konuda “Okullarda Manevi, Ahlaki, Sosyal ve

Kültürel Gelişimin bir Parçası Olarak Temel İngiliz Değerlerinin Geliştirilmesi” başlıklı bir yönerge yayınlanmıştır. Bu belgelere dayalı olarak çeşitli derslerde öğrencilere Temel İngiliz Değerleri öğretilmektedir. Değerler eğitiminde öğrencinin bireysel, ahlaki, manevi, sosyal ve kültürel yönden gelişimi amaçlanmaktadır. Değerler eğitimi zorunlu bir ders yerine çeşitli dersler içinde öğretilmektedir. Ayrıca Birmingham Üniversitesi'ne bağlı The Jubilee Center araştırma merkezi karakter, değerler ve erdem üzerine disiplinlerarası çalışmalar yapmaktadır. Bu merkez çeşitli dinamik projeler ile İngiliz halkında aile, okul, toplum, üniversite, mesleki hayat ve gönüllü organizasyonlarda iyi bir karakter inşa edilmesini ve karakterin güçlendirilmesini teşvik etmektedir.

KAYNAKÇA

CHEN, G. - CHUNG J., “The Impact of Confucianism on Organizational Communication”, **SCA Convention Yıllık Toplantısında Yapılan Sunum**, Miami Beach, Florida, November, 1993.

DfE (The UK Department for Education), **Promoting Fundamental British Values as part of SMSC in Schools**, 2014, (<https://www.gov.uk/government/publications/promoting-fundamental-british-values-through-smsc> sayfasından 13.12.2014 tarihinde indirilmiştir.)

GÜNEŞ, F., **Sınıf Yönetimi Yaklaşım ve Modeller**, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2013.

IKEMOTO, T., **Moral Education in Japan: Implications for American Schools**, 1996, <http://www.hi-ho.ne.jp/taku77/papers/thes595.htm> adresinden 02.03.2015 tarihinde indirilmiştir.

JCCV (The Jubilee Center for Character and Virtues). **A Framework for Character Education in Schools**, (<http://jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/other-centre-papers/Framework..pdf> adresinden 12.12.2014 tarihinde indirilmiştir.)

JCCV² (The Jubilee Center for Character and Virtues). **Character Education in UK Schools**, Research Report, 2015, http://www.jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/Research%20Reports/Character_Education_in_UK_Schools.pdf adresinden 16.03.2015 tarihinde indirilmiştir.

MARUYAMA, H., **Moral Education in Japan**, 2013, <http://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201303MED.pdf> adresinden 23.02.2015 tarihinde indirilmiştir.

MCCULLOUGH, D., “Moral and Social Education in Japanese schools: conflicting conceptions of citizenship”, **Citizenship Teaching and Learning**, 2008.

MCDOUGALL, R., **The UK’s Population Problem**, 2010, https://www.populationmatters.org/wp-content/uploads/population_problem_uk.pdf adresinden 15.03.2015 tarihinde indirilmiştir.

MEXT (The Japanese Ministry of Education), **Improvement of Content of Education and Development of Ability**, 1965, http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpae196501/hpae196501_2_031.html adresinden 02.03.2015 tarihinde indirilmiştir.

NUCCI, L. P. - D. NARVAEZ, **Handbook of Moral and Character Education**, Routledge, New York, 2008.

Promoting fundamental British values as part of SMSC in schools: Departmental advice for maintained schools, 2014, https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/380595/SMSC_Guidance_Maintained_Schools.pdf adresinden 02.03.2015 tarihinde indirilmiştir.

UN (United Nations), Juvenile Delinquency, **World Youth Report**, 2003, <http://www.un.org/esa/socdev/unyin/documents/ch07.pdf> adresinden 11.03.2015 tarihinde indirilmiştir.

TÜRKİYE VE KAZAKİSTAN CUMHURİYETİ İLKOKULLARINDAKİ HAYAT BİLGİSİ DERSİ PROGRAMINDA YER ALAN DEĞERLERE YÖNELİK AMAÇLARIN KARŞILAŞTIRILMASI

Lyazzat BEISENBAYEVA*
Yücel GELİŞLİ**

ÖZET

Değerler eğitiminin amacı, çocukların doğuştan getirmiş olduğu iyi yönleri ortaya çıkararak, onların kişiliklerinin her yönüyle gelişmesine yardım etmek, birey olarak en iyiye ulaşmalarını sağlamak, bireyleri iyi ahlaki özelliklerle donatmak ve bunun devamını sağlamaktır. Bu bakımdan, değerler eğitimi bireylerde; saygı, sevgi, sorumluluk, erdem, cesaret, inanç, azim, adalet ve bireysel disiplin gibi çok önemli kültürel, dini, ahlaki ve milli değerleri kazandırmayı amaçlar.

Bu çalışmada, Türkiye Cumhuriyeti ilkokullarında yer alan Hayat Bilgisi Dersi ile Kazakistan Cumhuriyeti ilkokullarında yer alan Dünyayı Tanımak ve Kendini Tanımak derslerinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen değerlerin karşılaştırılması amaçlanmıştır; çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri içerik analizi tekniği ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler temel başlıklar altında toplanarak karşılaştırmalı olarak sınıflandırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hayat Bilgisi, Dünyayı Tanımak, Kendini Tanımak, Hayat Bilgisinde Değerler, Değerler Eğitimi.

* Doktora Öğrencisi, G. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, aishalyaz@mail.ru

** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Eğitim Programları ve Öğretim, gelisli@gazi.edu.tr

COMPARISON OF VALUE ORIENTED GOALS IN LIFE SCIENCES CURRICULUM IN PRIMARY SCHOOLS IN TURKEY AND THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN

ABSTRACT

The aim of value education is to help students enhance their personalities holistically, do their best individually, equip themselves with moral characteristics and ensure maintenance of those by revealing children's characteristics that are innately good. In this respect, value education aims to help individuals acquire crucially important cultural, religious, ethical and national values such as respect, love, responsibility, merit, courage, faith, perseverance, justice and individual discipline.

The aim of this study is to compare value oriented goals in the curriculum of Life Sciences or equivalent courses in primary education in Turkey and Kazakhstan. In this study, qualitative research method was adopted. Data was examined via content analysis technique. Data was gathered under basic titles and classified comparatively.

Key Words: Life Sciences, World Understanding, Self Understanding, the Values in Life Sciences, Value Education.

GİRİŞ

Değerler toplumu birleştiren kaynaştıran bir arada yaşamayı kolaylaştıran en önemli temel öğelerdir. Toplumun devamı, sosyal hayatın sağlıklı bir şekilde sürdürülebilir olması, değerlere uyan, değerleri yaşayan insanlarla mümkündür. Değerler, sadece günlük davranışlarımızın belirleyicisi değil aynı zamanda geleceğimize de yön veren, biçimlendiren ilke ve ölçütlerdir.

Değerler aynı zamanda nasıl bir anne, baba, kardeş, arkadaş olacağımızın ve mesleki yaşamımızın da belirleyicileridir. Sosyal yapımızda milli, ahlaki, insani, kültürel ve dini olarak sınıflanan değerlerin gelecek nesillere kazandırılması sosyal hayatın devamı açısından oldukça önemlidir. Nasıl bir insan? Sorusunun cevabını çocuklarımıza aile ve okulda kazandırılacak değerler belirler. Bu açıdan bakıldığında eğitim kademelerinde çocuklara kazandırılacak değerlerin ne kadar önemli olduğu ortaya çıkar.

Değer, bir şeyin kendisiyle aynı cinsten olan şeyler içindeki yeri, genelde inanılan, arzu edilen ve davranışlar için bir ölçek olarak kullanılan olgular veya özel bir davranış tarzını veya karşıt bir duruma karşılık kişisel veya sosyal tercihlerin durumunu gösteren inanç olarak da tanımlanabilir (Acat, Aslan, 2012: 1461).

Fichter, değer kavramını sosyolojik açıdan inceleyerek değerlerin, gruplar veya toplumun sahip olduğu ölçütler olduğunu belirtmekle birlikte, değerleri "... kişilerin, örüntülerin, hedeflerin ve diğer sosyokültürel nesnelerin önemliliği üzerindeki değerlendirmelere dayanan ölçütler" olarak tanımladığı görülmektedir (Akt: Candan, Ergen: 2014).

Değerler, hem mikro hem de makro anlama sahip kavramlardır. Bireysel davranış temelinde değerler, bireyin ihtiyaçları ile toplumsal yaşamın taleplerini uzlaştıran içselleştirilmiş standartlardır (Balcı, Yanpar, 2010). Değerler, toplumun devamlılığını sağlayan araçlar olmakla beraber toplumun yapısının statik olmamasından kaynaklı bir değişim göstermeleri de söz konusudur. En genel tanımıyla değerler, neyin iyi neyin kötü olduğu konusundaki yargılarımızdır. Beğenilerimize göre tercih ettiğimiz şeyler olmaktan çok bireyin çevresi ile etkileşimini sağlayan az çok kesin ve sistematik fikirlerdir (Akt: Balcı, Yanpar, 2010).

İnsanlar değer ve inançlarını çevrelerindeki diğer insanlardan öğrenir ve davranışlarına yansıtırlar. Anne babalar çocuklarının ahlaki eğitiminden birinci derecede sorumluyken, ailenin ardından okul da toplumsal değer-

leri öğreten önemli bir kurum olarak karşımıza çıkmaktadır (Akt: Balcı, Yanpar, 2010). Değerler eğitimi: insani, ahlaki, kültürel, ruhsal, toplumsal ve evrensel duyarlıkların özümsemesi sürecidir. Değerler; bireylerin kişiliklerini, bakış açılarını, davranışlarını belirleyen önemli unsurlardır. Bu yüzden bireylerin; temel bazı değerleri fark etmesi, kazanması gereken değerleri kazanması, yeni değerler edinmesi, edindiği bu değerleri kişilik haline getirerek davranış değişikliği oluşturması gerekmektedir. Bireylerin hayatı boyunca devam eden değer kazanma ve kazandırma sürecine değerler eğitimi denilmektedir (Candan, Ergen: 2014).

Toplumsal açıdan eğitim sisteminin öncelikli görevi, toplumun varlığını ve kültürünü koruyarak gelecek nesillere aktarılmasını güvence altına almaktır. Bunun sağlanabilmesi için gelecek nesillerin hem bilgi ve beceriyle, hem de ahlaki değer yargılarıyla donatılmış olması gerekir.

Değerlerin değişebilir özellikte olması, değerler eğitimi konusunu gündeme getirmiştir. Değerler eğitimi, değerler ve/veya değerleri geliştirme veya gerçekleştirme süreci konusunda öğretim için açık bir girişimdir. Değerler eğitiminde asıl soru, öğrencilere doğru ve yanlış ayıran sosyal değerler mi aktarılacak yoksa öğrencilerin kendi değerlerini kendilerinin mi şekillendirmesine izin verilecek? “Hangi değerler” sorusunun evrensel bir yanıtı yoktur. Doğru nitelikler topluma göre değişken olabilecektir. Bunun için birçok eğitimci, eğitim hedefleri içerisinde yer alacak erdemlerin belirlenmesi ve tanımlanması çalışmasına yerel toplulukların da dâhil edilmesini önermektedir. Okul, yalnızca bilgi becerilerin aktarıldığı kurum değil, aynı zamanda Milli Eğitim Temel Kanununda tanımlanarak, yetiştirilmesi hedeflenen insanın, kültürel değerlerle, ahlaki tutum ve davranışlarla bezenildiği bir kurum olması bakımından değerlerin edinimi, eğitimle yakından ilişkilidir. Çünkü çocuklara okullarda temel bilgi ve beceri kazandırmak ne kadar önemli ve gerekli ise özellikle günümüzde çocukların değer gelişimine katkıda bulunmak da son derece önemlidir. Okul ortamında geliştirilmesi gereken kişilik niteliklerinin neler olduğunun belirlenmesinde öğrenciler, öğretmenler, aileler, okul aile birliği gibi ilgili tüm kişilerin görüşlerinin alınması ve birliktelik olması gerektiği belirtilmiştir (Akt: Acat, Aslan, 2012: 1462). Okulda değerler eğitimi vatandaş yetiştirme süreci içinde gerçekleşmektedir. Bu süreçte öğretmenler bilinçli ya da değil, değerleri öğrencilerine aktarırlar (Akt: Balcı, Yanpar: 2010).

Okulların görevlerinden biri, okul programında açık olarak belirtilen veya belirtilmeyen değerleri öğretmek, öğrencileri belirlenen kurallar doğrultusunda disipline etmek, onların ahlaki gelişimine katkıda bulunmak ve karakterini olumlu yönde etkilemektir. Değerler, toplumu oluşturan birey-

lere, nelerin önemli olduğunu, nelerin tercih edilmesi gerektiğini ve kısaca nasıl yaşanılması gerektiğini belirtir. Eğitim kurumlarının genel hedefleri incelendiğinde birçokunun vatansever olma, temiz olma, sağlığına dikkat etme, düzenli olma, adil olma, yaratıcı olma, girişimci olma gibi birçok değer içerdiği görülmektedir. Eğitim kurumları, bu ve benzeri değerler ile öğrencilere nelerin önemli olduğunu ve nasıl yaşanması gerektiği konusunda rehberlik eder (Akbaş, 2008).

Hayat Bilgisi dersi, toplu öğretim esasına dayalı olarak oluşturulmuş bir derstir. Çocukların hem kendileri hem de içinde yaşadıkları toplumu ve dünyayı tanımaları için tasarlanmıştır. Bu ders doğal, toplumsal, sanatsal, çağdaş düşünce ve değerlerin bileşkesinden oluşmaktadır. Hayat bilgisi dersi 1926, 1936, 1948, 1968 ve 1998 programları ile birlikte 2005 programında da aynı isimle yer almıştır. Eğitim programlarımız tarihi seyir içerisinde ele alındığında, yeterli ve şuurlu bir değer eğitiminin olduğundan söz edemeyiz (Yaşaroğlu, 2013).

Hayat Bilgisi dersi temelinde sosyal bilimler ve doğa bilimleri olan çocukların gelişim özelliklerine uygun olacak şekilde hazırlanmış, gündelik yaşama ilişkin bilgiler içeren bir derstir. Bu dersin amacı, günlük yaşamda kullanılacak somut etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin daha etkin bir yaşam sürmelerinde yardımcı olmaktır. Aynı zamanda ilköğretim ikinci kademe derslerinin temelini oluşturması bakımından da önem arz etmektedir (Baysal 2006: 3. Akt: Candan, Ergen: 2014).

Okulda değerler eğitimi öncelikli olarak Hayat Bilgisi dersleri aracılığıyla verilmektedir. Hayat Bilgisi dersleri; toplumsal yaşamın çeşitli kurallarını, yasalarını, değerlerini ders kitaplarında bulunan metinler aracılığıyla bireylere aktarır. Bu değerlerin önem ve rollerinin yanında, bu değerlere uymanın da önemli olduğunu belirtir. Çocukların topluma edilgen değil de etken bir şekilde uyum sağlamasını amaçlar. (Candan, Ergen: 2014).

Bu çalışmada, Türkiye ilkokullarında yer alan Hayat Bilgisi ve Kazakistan ilkokullarında yer alan Dünyayı Tanımak ve Kendini Tanımak derslerinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen değerlerin karşılaştırılması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Türkiye ilkokullarında yer alan Hayat Bilgisi ve Kazakistan ilkokullarında yer alan Dünyayı Tanımak ve Kendini Tanımak derslerin programlarında yer alan değerlerin inceleneceği bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, araştırmacıya doğrudan veri

kaynağına ulaşma imkânı verir. Bağlam ve olguların derinlemesine anlaşılmasını sağlayacak detaylı betimlemeler yapılmasını, sentezlenerek elde edilen bilgilerden yola çıkılarak ikna edici genellemeler yapılmasını sağlar (Büyüköztürk, 2011).

Araştırmada veriler her iki ülkede ilkokullarda okutulmakta olan Hayat Bilgisi ve onun eş değeri olduğu düşünülen Dünyayı Tanımak ve Kendini Tanımak dersleri programları ve ilgili yayınlardan elde edilmiştir.

Araştırmanın verileri betimsel analiz tekniği ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler temel başlıklar altında toplanarak karşılaştırmalı olarak sınıflandırılarak yorumlanmıştır.

Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2008:224) göre; betimsel analizde temalar önceden belirlenir, veriler bu belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde Türkiye Cumhuriyeti ilkokul programında yer alan Hayat Bilgisi dersi ile Kazakistan Cumhuriyeti ilkokul programında yer alan Dünyayı Tanımak ve Kendini Tanımak derslerinin amaçları ve öğrencilere kazandırılması düşünülen değerlerin karşılaştırılması yer almıştır.

Hayat Bilgisi dersi, toplu öğretim esasına dayalı olarak oluşturulmuş bir derstir. Çocukların hem kendileri hem de içinde yaşadıkları toplumu ve dünyayı tanımaları için tasarlanmıştır. Bu ders doğal, toplumsal, sanatsal, çağdaş düşünce ve değerlerin bileşkesinden oluşmaktadır (Yaşaroğlu, 2013). İlkokullarda birinci sınıflarda dört, ikinci sınıflarda dört ve üçüncü sınıflarda haftada üç saat olarak programlarda yer almaktadır.

Kazakistan Cumhuriyeti ilkokullarında Hayat Bilgisi dersinin karşılığı olarak iki ders yer almaktadır. Bu dersler Dünyayı Tanımak ve Kendini Tanımak dersleridir. Dünyayı tanımak dersi; ilk okul aşamalarında öğrenciye birey, doğa ve toplum, onların arasındaki ilişkiler ve bağlamı hakkındaki ilim düzenini içeren entegre derstir. Dünyayı tanımak dersinin genel amacı, ilk okul öğretim aşamasında öğrenim gören bireylerin ortak değerleri olarak doğa, insan çevresindeki toplum, doğa ve toplumun ilişkisi ve bağlantısı hakkında bilgi sistemini oluşturmaktır. Dünyayı tanımak dersi ilkokulun ilk dört sınıfında haftada iki saat olarak yer almaktadır. (KRBİB; 2010).

Kendini tanımak dersi; öğrencilerin, kimseye taklit etmeden, kendi bireyselliğini koruyarak, kendi fırsatlarını, yeteneklerini geliştirebilmek, mutlaka iyi ve kötüyü ayırt edebilmek, kendi niyetinden sözünden ve hareket

davranışlarından sorumlu olabilmek, kendisiyle ve çevresiyle uyumlu yaşamak, insanlara her zaman mümkün oldukça yardım etmek, kendi içindeki 'BEN' duygusunu kayıp etmeden ar -namuslu olmak, topluma hizmet etmek, sürekli gelişmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Kendini tanımak dersi ilkokulların ilk dört sınıfında haftada bir saat olarak yer almaktadır (Gabbasova.B.B, [https://www. google.kz](https://www.google.kz)).

Tablo 1'de Hayat Bilgisi, Doğayı Tanımak ve Kendini Tanımak Derslerinin Amaçları verilmiştir.

Tablo 1: Hayat Bilgisi, Doğayı Tanımak ve Kendini Tanımak Derslerinin Amaçları

Hayat Bilgisi (MEB, 2009: 9)	Doğayı Tanımak (KRBİB, 2010)	Kendini Tanımak (Gabbasova. B.B)
<ul style="list-style-type: none">• Öğrenmekten keyif alan,• Kendisiyle, toplumsal çevresiyle ve doğa ile barışık,• Kendini, milletini, vatanını ve doğayı tanıyan, koruyan ve geliştiren,• Gündelik yaşamda gereksinim duyulan temel bilgilere, yaşam becerilerine ve çağın gerektirdiği donanımına sahip,• Değişikliklere dinamik bir biçimde uyum sağlayabilecek kadar esnek,• Mutlu bireyler yetiştirmek.	<ul style="list-style-type: none">• Öğrencilere çevre unsurlarının birliği ve ilişkileri hakkında temel kavramları şekillendirmek.• Öğretim görenlere değerler sisteminin ilk kavramlarını belirtmek,• Sosyal ortamda davranış ve güvenli davranış normalarını ve çevre kültürü hakkında temel bilgileri vermek• Öğretimin ilk aşamasında öğrencileri sonraki basamaklar çerçevesindeki toplumbilim ve coğrafya disiplinlerinde daha derin bilgi almalarına hazırlamak ve onların kendi istekleriyle dünyayı, çevreyi öğrenme arzusunu oluşturmaktır.	<ul style="list-style-type: none">• Kendi fırsatlarını, yeteneklerini geliştirebilmek,• Mutlaka iyi ve kötüyü ayırt edebilmek,• Kendi niyetine sözüne ve hareket davranışlarına sorumlu olabilmek,• Kendisiyle ve çevresiyle uyumlu yaşamak,• İnsanlara her zaman mümkün oldukça yardım etmek,• Kendi içindeki 'BEN' duygusunu kayıp etmeden ar -namuslu olmak,• Topluma hizmet etmek

Tabloya 1'e göre her iki ülke ilkokul programlarında yer alan bu üç derste öğrencilere kazandırmak istenen nitelikler incelendiğinde farklı ifa-

de edilse de genel olarak toplumsal çevre ve doğa ile barışık, doğayı koruyan ve geliştiren, kendini tanıyan ve geliştiren, değerlere sahip, sorumluluklarını bilen bireyler olarak yetiştirilmesi amaçlanmıştır.

Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere kazandırılacak değerler kişisel nitelik olarak ifade edilmiş ve programdaki kazanımlarla ilişkilendirilmiştir. Hayat Bilgisi Dersi Program'ı ile öğrencilerin, Öz saygı, Öz güven, Toplumsallık, Sabır, Hoşgörü, Sevgi, Saygı, Barış, Yardımseverlik, Doğruluk, Dürüstlük, Adalet, Yeniliğe açıklık, Vatanseverlik, Kültürel değerleri koruma ve geliştirme gibi kişisel nitelikleri ve değerleri geliştirmelerinin sağlanması amaçlanmıştır (MEB, 2009: 15). Hayat Bilgisi Dersi Programında öğrencilere kazandırılmak istenen kişisel nitelikler Tablo 2'de açıklanmıştır.

Tablo 2: Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilere Kazandırılmak İstenen Değerler (MEB, 2009: 33-36).

ÖZ SAYGI	Kendini ve duygularını fark etme, Kişisel bakımını yapma, Kendi farklılığını fark etme, Geçmişini öğrenme, Kendisiyle barışık olma, Etik değerleri bilme ve hayatında bunlara önem verme, Görev ve sorumluluklarını bilme ve yardımlaşma, Kuralların gerekliliğini bilme, Hata yapabileceğini kabul etme, Kişisel eşyalarını özenli kullanma, Büyüdükçe değiştiğini fark etme, Kendisinin ve arkadaşlarının değerli olduğunu kabul etme
ÖZ GÜVEN	Güçlü ve zayıf yönlerini tanıma, Ailesini tanıma ve onlarla işbirliği yapma, Kurallara neden gerek duyulduğunu bilme, Hatalardan ders çıkarma, Gerektiğinde büyüklerinden yardım alma, Ailede alınan kararlara katılma, Etik davranışların güven artırıcı olduğunu bilme, Etkili "hayır" deme, Zaman içinde, duygu ve düşüncelerinde meydana gelen değişikliklerle ilgili çıkarımda bulunma, Kendisini ve ailesini ilgilendiren kararlarda görüşünü bildirme, Haksızlığa uğradığında, bunu sorgulama, Doğadaki karşılıklı bağımlılığı kavrama
TOPLUMSALLIK	Beslenmek için gerekli araç ve gereçleri kullanma, Görgü kurallarını uygulama, Arkadaş edinme ve onlara duygularını söyleme, Kurallara uymanın sonuçlarını kavrama, Başkalarının eşyalarını izin alarak kullanma, Arkadaşlarıyla oyun oynamak ve eğlenmek için gerekeni yapma, Grup bilinci oluşturma ve grubunun çıkarlarını koruma, Arkadaşlarına cesaret verme

SABIR	Oyun oynarken uygun davranışlarda bulunma, Eğlenmek için uygun zamanı bekleme, Etkili dinleme, İsteklerini erteleme, Amaç belirleme, Hata yapmanın doğal olduğunu kabul etme, Duygularını kontrol etme
HOŞGÖRÜ	Arkadaşları ile iyi ilişkiler geliştirme, Arkadaşlarıyla oynarken uygun davranışlarda bulunma, Bireysel ve grup çalışmalarında olumlu değerleri gözetme, Konuşanı dinleme, Hataları doğal karşılama, Farklılıkları kabul etme, Herkesin değerli olduğunu kabul etme, Sorunlara farklı çözümler önerme, Duygularını uygun bir dille ifade etme, Görevlerini yerine getirmekten mutluluk duyma
SEVGİ	Kendini sevme, Ailesini ve akrabalarını sevme, Arkadaşlarını ve başkalarını sevme, Arkadaşlarıyla ilişkilerinde sevgi duygusunu temel alarak onlarla iyi ilişkiler geliştirme, Okulda karşılaştığı kişilere ve durumlara sevgiyle yaklaşma, Başkalarıyla farklılıklarının doğal olduğunu kabul etme, Millî ve dinî bayramlarda sevgi duygusunu açığa vurma, Yaşadığı yerleşim birimini ve vatanını sevme, Ülkesini sevme, İnsanları sevme, Doğayı sevme
SAYGI	Kendine saygı duyma, Arkadaşlarına saygı duyma , Okulu ve sınıfı ile ilgili kurallara uyma, Öğretmenine karşı saygılı olma, Çevresindeki insanlara karşı saygılı olma, Ailesine saygılı olma, Kişisel eşyalarına ve başkalarının eşyalarına saygı gösterme, Doğaya saygı duyma, Dünyadaki insanlara saygı duyma, Türk Bayrağı'na, İstiklâl Marşı'na, Atatürk'e ve Türk büyüklerine saygı duyma
BARIŞ	Sorunları fark etme, Çözüm yollarını fark etme, Karşılaştığı sorunlarda sorun çözme becerilerini kullanma, Millî ve dinî bayramları kutlama, Toplumsal paylaşımlarla yaşama, Dayanışma içerisinde olma, Benzerlik ve farklılıkların doğal olduğunu bilme
YARDIMSEVERLİK	Kulüp ve diğer grup çalışmalarında arkadaşlarına yardım etme, Aile bireylerine yardımda bulunma, Okulla ilgili sorunları çözerken arkadaşlarına ve başkalarına yardım etme, Doğal afetlere uğrayanlara yardım etme, Kaza ve acil durumlarda başkalarına yardım etme
DOĞRULUK	Etik davranışların farkında olma, Trafikteki doğru ve yanlış davranışları ayırt etme, İlişkilerinde olumlu değerleri gözetme, Yanlı davranışların farkında olma, Yanlılık içermeyen davranışlar sergileme, Ön yargısız davranma

YENİLİĞE AÇIKLIK	Bilgi edinebilmek için uygun sorular sorma, resimli kaynaklardan yararlanma, Geçmişten günümüze olan yenilikleri ve değişiklikleri araştırma, Geleceği hayal etme ve tasarlama, Yeni fikirler üretme, İş birliği yapma, Problem çözme, Karar alınırken görüş bildirme ve karar sürecine katılma, Amaç belirleme, Yenilikleri deneme cesareti gösterme, Yenilikleri denemekten zevk alma, Teknolojik bir ürün tasarlama
VATANSEVERLİK	Türk Bayrağı'na ve İstiklâl Marşı'na saygı gösterme, Şeref Köşesi'ni tanıma, Millî bayramlara coşkuyla katılma, Millî bayramları kutlamak için alternatifler üretme, Yaşadığı yerleşim birimini ve vatanını yuva olarak görme, Türkiye'mizin bir bütün olduğunun farkında olma, Atatürk'ün ulusal bir lider olduğunu kabul etme ve saygı gösterme, Millî bayram günlerimizle geçmişte yaşanan tarihi olaylar arasında bağ kurma, Cumhuriyetimizi korumak, güçlendirmek ve geliştirmek için yapılması gerekenleri belirleme, Yaşadığı yerleşim birimindeki değişiklikleri belirleme, Müzelerden yararlanma, Üzerine düşen sorumlulukları yerine getirme
KÜLTÜREL DEĞERLERİ KORUMA ve GELİŞTİRME	Türk Bayrağı'nı ve İstiklâl Marşı'nı bir değer olarak kabul etme, Millî bayramları kutlama, Dinî bayramları kutlama, Yaşadığı yerleşim birimini bir yuva olarak kabul etme, Ülkesini bir yuva olarak kabul etme, Cumhuriyetimizi korumak, güçlendirmek ve geliştirmek için çaba gösterme, Müzeleri ve tarihi mekânları koruma ve geliştirme.

Dünyayı tanımak dersinde “Toplum” teması altında öğrencilere, insan ve toplumun gelişmesi, Kazakistan halkının kültürel ve tarihi mirasın temel kavramları, öğrencilerin insan ilişkileri ve çevresindeki gerçeklikle etkileşimleri hakkındaki temel bilgi ve becerileri oluşturulması amaçlanmıştır (KRBİB, 2010).

Kendini tanımak dersinde ise, öğrencilere kendi özünü koruyarak, yeteneklerini geliştirmek, iyiyi ve kötüyü ayırt edebilmek, kendi ve çevresiy-le barışık yaşamak v.b. değerlerin kazandırılması amaçlanmıştır. Kendini Tanımak dersinde kazandırılması amaçlanan değerlerin sınıflaması Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: Kendini tanımak dersinde öğrencilere kazandırılan değerlerin sınıflaması (<http://ped.kz/>-)

**Kendi-kendimi tanı-
yarak büyüyorum.**

Kendi kendini tanımayın çocuk hayatına etkisi; on-
ların hayatı anlaması, değerlendirmesi bilinçlerinin
geliştirilmesi

**İnsan karakteriyle
tanınır.**

İnsanın karakter davranışları hakkında bilgi, Doğru
davranışları hakkında bilgi, Özgürlük sözünün ma-
nası, İnsan fikrini açık verebilmesi, boş konuşmaması,
sınırdan açmaması, hayatta tutarlı olması, Karar ver-
mekte özgür ve sorumlu olması, Başkalarının küçüm-
sememesi, saygılı olması.

İnsanın ruh güzelliği

İnsanın ruh güzelliği hakkında bilgi, İnsanın
ruh güzelliğini gösteren iyi nitelikler, İnsanların
sadece dış görünüşüne göre değil, iç dünyasına göre
değerlendirmek.

İyi moral, canın nuru

Olumlu ve olumsuz duygular

İyiliğe canım dost

İyilik yapmak, Şiddet gören ve hasta insanlara karşı
yardım

Sevgi ve hayat temeli

Sevgi, Anne-babaya, vatana, doğduğu ülkeye sevgi

Aile uyumluluğu

Dede, nene, baba, anne, ağabey, kardeş, abla, vb saygı,
anne ve babaya hürmet, hüznün

**Kız çocuğa naziklik,
erkek çocuğa cesaret**

Kız çocuklara ait nitelikler, erkek çocuğa ait nitelikler,
Kız ve erkek çocuk arasındaki saygı

İnsan emekle gelişiyor

Sabır, dayanıklılık, hırs kelimelerinin arasındaki ilişki

Güven benim dostum.

Güven, dostluk ilişkinin temeli, İnsanların birbirine gü-
ven duyması

Sabırlılık ve tutarlılık

İnsani ilişkilerde saygı, sabırlı olmak, Kendini tutma
hesap verme.

Sadakat ve adalet

Sözünde, işinde, adaletli olmak

**Alçakgönüllülük ve
cömertlik**

Ekonomik olmak., İsraf yapmamak, Cömertlik

Konuşabilmekte sanat

İnsani ilişkilerde konuşma kültürü

Söz davranışla güzel

Söz ve hareket bağlantısı, Nasihati sözle değil davranışla
göstermenin verimliliği

Doğa sırları

Doğanın insanlara ilham vermesi

Doğa harikaları

Doğa güzelliği, sesi, insanlara etkisi

Çalışkanlık-başarı bilgisi

Çalışkanlık kelimesinin manasını açmak, Çalışkanlığın insan hayatındaki rolü, Boş zamanlarını yararlı geçirmek

Sağlıklı hayat sürmeyi öğrenelim.

Sağlıklı yaşamın anlamı

Sağlıklı yaşamak benim tercihim

İnsanlara olumsuz, sağlığına, hayatına zararlı alışkanlıklardan uzak olmayı öğretmek

Hayat okulu

Kendi kendini tanıma dersinden aldığı bilgi

Kazakistan’da manevi ve ahlaki eğitimin temeli olarak Devlet Başkanı Nazarbayev’in eşi S. Nazarbayeva tarafından programı önerilen ve zorunlu eğitim kademelerin tümünde yer Kendini Tanımak dersinde; bireyin kendi gelişiminin ve sağlığının, temel insani değerlerin, milli değerlerin ile toplumsal ve doğal çevreye yönelik değerlerin öğrencilere kazandırılması amaçlanmıştır. S. Nazarbayeva’nın “Hayat Edebi” adlı kitabında “Ruhani Kevser suluğa giden yol aramak herkesin önde gelen hedeflerinden olduğundan eminim”ve bu hedefe sadece ortak insani değerlerle çocukları eğiterek ulaşılabileceği vurgulanmaktadır. Tablo dörtte Türkiye ve Kazakistan Cumhuriyetinde Hayat Bilgisi, Doğayı Tanımak ve Kendini Tanımak Derslerinin Değerlerinin Karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 4: Hayat Bilgisi, Doğayı Tanımak ve Kendini Tanımak Derslerinin Değerlerinin Karşılaştırılması.

Türkiye	Kazakistan		Programlarda Yer Alan Ortak Değerler
	Hayat Bilgisi Dersi	Kendini Tanımak Dersi	
Kültürel değerleri koruma ve geliştirme	Kültürel değerler kazandırma	Kültürel değerler kazandırma	Kültürel değerler kazandırma
Adil olma	Adalet	Adalet	Adalet
Barış	Barış	Barış	Barış
Bağımsızlık	Özgürlük	-	Özgürlük
Bilimsellik	-	-	-
Dayanışma	Dayanışma	Ailede yardımlaşma	Dayanışma
Kaynakları kullanmak	Ekonomik olmak	Tasarruf yapmak	Tasarruf yapmak

Yardımsverlik	Yardımsverlik	Yardımsverlik	Yardımsverlik
Estetik	Kendini tanımak	Kişisel bakım	Kişisel bakım
Hoşgörü	Hoş görü	Başkalarına saygı sevgi	Hoş görü
Misafirperverlik	-	Misafirperverlik	Misafirperverlik
Saygı Sevgi	Saygılı olma	Saygı sevgi	Saygı sevgi
Dürüstlük	Güven, Tutarlı olma	-	Güven
Vatanseverlik	Vatan sevgisi	Vatan sevgisi	Vatan sevgisi
Sorumluluk	Sorumluluk	Sorumluluk	Sorumluluk
Sağlıklı olmak	Sağlıklı olmak	Sağlıklı olmak	Sağlıklı olmak
Doğayı Koruma	Doğayı Koruma	Doğayı Koruma	Doğayı Koruma
Sadelik	Sadelik	-	Sadelik
Alçak gönüllülük	Alçak gönüllülük	-	Alçak gönüllülük
Çalışkanlık	Çalışkanlık	-	Çalışkanlık
Fedakârlık			
Merhamet	İyilik yapmak	İyilik yapmak	İyilik yapmak
Nezaket	Sadelik, Ruh gü- zelliği	-	Nezaket
Ölçülülük	Başkalarını kü- çümsememek	-	Ölçülülük
Paylaşımçı olmak	Cömertlik	-	Cömertlik
Sabırlı olmak	Sabırlı olmak	-	Sabırlı olmak
İşbirliği	İşbirliği	-	İşbirliği
Sözünde durmak	Tutarlılık	-	Tutarlılık
Duyarlılık	Duyarlılık	Duyarlılık	Duyarlılık
Temizlik	Temizlik	Temizlik	Temizlik
Emaneti korumak	Doğruluk	-	Doğruluk
Aileye önem verme	Aileye önem ver- me	Aileye önem ver- me	Aileye önem verme

Tablo dört incelendiğinde Türkiye ve Kazakistan ilkokul programlarında yer alan Hayat Bilgisi, Dünyayı Tanımak ve Kendini Tanımak derslerinde öğrencilere; devlet ve temel toplumsal değerler, insani değerler ile çevreye ve doğaya yönelik değerlerin kazandırılmasının amaçlandığı görülecektir. Her iki ülkede de farklı isimle yer alsa da benzer temalarda değerlerin kazandırılarak çocukların toplumsallaştırılmasının, devlete, millete ve

insanlığa yönelik değerlerin kazandırılmasının benimsendiğini görmekteyiz.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

Türkiye ve Kazakistan Cumhuriyetleri ilkokul programlarında yer alan Hayat Bilgisi, Dünyayı Tanımak ve Kendini Tanımak derslerin de Devlete, Millete, İnsanlığa ve bireyin kendine yönelik değerlerin kazandırılmasının amaçlandığı görülmektedir.

Türkiye’de Hayat Bilgisi dersinde öz yönetim ve kişisel nitelikler başlığı altında yer alan değerler, ayrıca dersin kazanımları ile ilişkilendirilerek öğrenciler kazandırılacağı programda belirtilmiştir.

Kazakistan’da Dünyayı tanımak ve Kendini tanımak dersleri içeriği, Hayat Bilgisi dersinin programı ile örtüşmektedir. Önceleri Dünyayı Tanımak dersi ile değerlerin öğrencilere kazandırılması amaçlanmıştır. Bu dersin ana temalarından biri olan toplum temasında ağırlıklı olarak değer eğitimi yer verildiği görülmektedir. Bu kapsamda topluma, bireylere ve çevreye yönelik değerlere programda yer verildiği görülmüştür. Ayrıca Kendini tanımak dersinde de bireyin kendi özellikleri olarak kabul edilebilecek olan değerlere paralel olarak devlete, millete, bireyin kendine, doğaya ve kültüre yönelik değerlerin kazandırılmasının amaçlandığı görülmüştür.

Her iki ülkede ders programlarında çeşitli temalar altında değerlerin öğrencilere kazandırılmaya çalışıldığı, toplumu ayakta tutacak değerler yanında toplumda meydana gelen değişme ve gelişmeler ışığı da insanın yaşama bakış açısındaki değişmeye paralel, bu değerlere yüklenen anlamlar da programda yer almıştır.

Çalışmada, her iki ülkede de; kültürel değerleri koruma ve geliştirme, adalet, barış, bağımsızlık, dayanışma, Kaynakları ekonomik kullanma, estetik, sevgi, saygı, dürüstlük, vatanseverlik, sorumluluk, sağlıklı olmak, doğayı koruma, sadelik, alçak gönüllülük, çalışkanlık, fedakârlık, merhamet, nezaket, ölçülülük, paylaşımcı olmak, sabırlı olmak, işbirliği yapmak, sözünde durmak, duyarlılık, temizlik, emaneti korumak, aileye önem vermek gibi değerlerin ortak değerler olarak programda yer aldığı görülmüştür.

Öneriler

Bu çalışmada aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

Türk milletinin önemli iki devleti olan Türkiye ve Kazakistan Cumhuriyeti halkının ortak değer ve inançlarla yetiştirilmesi için okullarda yer alan ders programları kurulacak ortak komisyonlarca hazırlanmalıdır.

Hazırlanacak ortak ders programlarıyla Türk milletinin ortak değerlerine programlarda yer verilerek iki ülke halkının birbirini tanınması ve yakınlaşması sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

AKBAŞ, O., “Değerler Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, 6, 2008.

ACAT, B. - ASLAN, M., “Yeni Bir Değer Sınıflaması ve Bu Sınıflamaya Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken Değerler”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 12 (2), [Ek Özel Sayı/Supplementary Special Issue], 2012.

BALCI, F. A. - YANPAR, T.Y., “İlköğretim Öğretmenlerinin ‘Değer’ Kavramına Yükladıkları Anlamlar”, **Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2010.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2011.

CANDAN, G.D. - ERGEN, G. “3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Temel Evrensel Değerleri İçermesi Bakımından İncelenmesi”, **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 7 (1), 2014.

GABBASOVA, B. B., **İnsani Ortak Değerler**, 2014, <https://www.google.kz/search?newwindow=1&biw=808&bih=498&q=өзін+өзі+тану+сара+назарбаева&revid=903368045&sa=X&>

KRBİB, ДҮНИЕТАНУ, “Dünyayı tanımak”, **Öğretim Planı**, 1-4 sınıflar, Astana, 2010.

MEB, **Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı**, 2009, <http://ttkb.meb.gov.tr> (MEB, 2009)

http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/07/16/970764/icerikler/degerler-egitimi_208812.html.

YAŞAROĞLU, C., “Hayat Bilgisi Dersi Kazanımlarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi”, **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, 8 (7), 2013.

YILDIRIM, A. - ŞİMŞEK, H., **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2008.

<https://www.google.kz/search?newwindow=1&biw=808&bih=498&q=өзін+өзі+тану+сара+назарбаева&revid=903368045&sa=X&>

<http://ped.kz/>- **Kendi-Kendini Tanıma Dersinin İçerik Programı**, 28 Eylül 2014.

AZERBAJCAN’DA GELENEKSEL MEVSİMİ OYUNLAR: İÇERDİĞİ KUTSALLIK VE MİTOLOJİK DEĞERLER SİSTEMİ

Mehseti İSMAYIL*

ÖZET

Eski düşüncede zaman süreci yıl, aylar, haftalar, günler-mevsim değişim ve dönüşümleriyle adlandırılmış, içerdiği mana bulunduğu zamanla uzlaştırma ile karakterize edilmiştir. Bölge mevsimlerle tam uyumludur ve sergilenen rituel ayinler çoğu zaman “bayram” niteliği taşımaktadır.

Eskiden beri insanların eğlence ve oyun düşüncesi onun hayat tarzını yansıtan anlayışlarla ifade edilmiştir. Halk kendi özgür benliğinde oyunlar düşünerek günlük yaşam ve doğa şartlarının, zorluğuna karşı fikirler üretmişler. Halk oyunları gibi sergilenen rituel ayinin ana başlığı sade sujet hatı ile görülüyor. Bu merasim törenleri, sözlü şiirler, gösteri şekli insanların doğaya karşı güç sergilediklerini göstermektedir. Ritüellerin oyunla sergilenmesi onları daha da yaygın hale getiriyor “Kosa-Gelin”, “Kosa-Kosa” oyunları ile Anadolu’da yapılan “Berobana zamanı” mevsim oyunlarında ortak unsurlar bulunmaktadır. Bero ihtiyar, bana bayan anlamındadır. Oyunda şarkı eşliğinde kapı kapı un, yağ gibi yiyeceklerin toplanması ile görülüyor. Eğlence karakterlidir. Halk halay çekerek oyuna şölen havası katar. Halkın düşünce dünyasını aydınlatan sözlü metinlerden pratik icra tarzına kadar sistem oluşturan mevsimi rituel ayinlerin bilimsel açıdan değerlendirilmesi bu gün aynı coğrafyalarda yaşayan halkların kültür ortaklığını ifade ediyor. Görüldüğü gibi halkın anlattığı efsaneler, mit metinleri, rivayetlerde günlük yaşam tarzında, mevsimle ilgili törenlerde yaptıkları çeşitli ritüellerde eski inançları yaşatıyor. Tebliğimizde mevsim törenlerindeki ritüellerin, oyunların mitoloji anlamı eski düşünce tarzını yansıtanın yanısıra yaşayabilmesi, İslami kültür sahasına nüfuz etmesinin mantıklı nedenlerinden bahsediliyor.

* Doç. Dr., Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi Nahçıvan Bölümü, Nahçıvan, H. Aliyev 76, mehsetiismail@yahoo.com

TRADITIONAL SEASONAL GAMES IN AZERBAIJAN: REFLECTED SANCTITY AND THE SYSTEM OF MYTHOLOGICAL VALUES

ABSTRACT

In ancient way of thinking time, year, months, weeks, days were named after season change and their signs, related meaning was characterized in coherence with existing time. Division is fully consistent with the seasons, and ritual ceremonies often have the meaning of “holiday”.

Since antiquity people’s entertainment and game sense have been expressed by concepts reflecting their way of life. Games taking place in the people’s world outlook were directed against challenges of everyday life and natural phenomena. The head origin of ritual ceremonies performed in rites as folk games is visible in a simple plot-line. The ceremony festivities express the people’s display of power against nature by words, poems, spectacles. In general, showing rites by games was a reason for their wider dissemination; community of “Kosa-Galin” “Kosa-kosa” games with season games of “Berobana times”, carried out in Anatolia, is clearly visible. “Bero” means “old”, bana is a woman. During the game singing people are moving door to door and gathering foods such as flour and butter. Games have a character of entertainment. The people rejoice with the different festive sounds of folk dances. Consideration in the scientific sense of traditional season rites creating the system from oral texts up to practical way of implementing, which elucidates the inner world of humans brings clarity to cultural community the people living in the same geographical locations. As it is seen ancient beliefs are living in people’s legends, mythological texts, traditions, everyday lifestyle, rites performed during seasonal celebrations. Survival of mythological concepts expressing ancient way of thinking in rites and games of seasonal ceremonies, also logical scientifically reasons of their impact in the territory of Islamic culture are considered in the paper.

MEVSİM MERASİM OYUNLARI

Halk kendi yaşam tarzını, dünya görüşünü oyunlarla da ifade ediyor. Oyunlarının psikoloji analizi onların mezmunundan çok ifa tarzında özünü daha aydın nümayiş ettirir. Eski düşüncede zaman süreci yıl, aylar, haftalar, günler-mevsim değişim ve dönüşümleriyle adlandırılmış, içerdiği mana bulunduğu zamanla uzlaştırma ile karakterize edilmiştir. Bölge mevsimlerle tam uyumludur ve sergilenen rituel ayinler çoğu zaman “bayram” niteliği taşımaktadır.

Örneğin “Bostan-bostan”, “Çördüçöp yahut çöpüdü” oyunlarındaki kazanan ve mağlup taraflar, mecazi anlamda cezalandırmalar oyuna eğlence havası katar. Oyunların çoğunda maksat toya (düğüne) veya bayrama gelenleri güldürmek, ortamı şenlendirmekten ibarettir. Azerbaycan'da mevsim merasimleri ile bağlı geçirilen oyunların çoğu rituel ayin karakteri taşıyor. Karabağ'dan derlenmiş sözlü metinlerde adetler başlığında oyun tasvirleri yer almakta; “Oğlannardan biri qız paltarı geyinir, biri də bəydi guya bıç çəkif başına papax qoyuf. Yannarında tütək çalan olurdu da, qarıqarı gəzəndə bu çalırdı, olar başdıyırdılar oynamağa. Oynuyurdular, oynuyurdular, birdən dururdular, deyirdilər bizim payımızı gətirin. Deyirdilər, yox, yaxşı oynamamırsız. Bir də təzədən bular qol götürürdülər, oynayırdılar. Çərşənbə günü qovurğa qovururdux, içinə tut qurusu, yumru şirnilər qatırdıx. Torbaların gətirirdilər payların verirdih. Deyirdilər, yox, bu azdı, pul da verin. Pul da alırdılar, genə oynuya-oynuya gedirdilər” (Karabağ folklor da bir tarixdir, 2013: 224).

Karabağ Nevruz adetleri sırasında “Şah bezeme”, Ordubad yöresinde büyük şölenle geçirilen “Han bezeme”nin küçük ayrıntılarla aynısı yapılmaktadır. Mevsim merasim oyunu karakter itibarıyla aynıdır. Adete bağlı yılda bir kez bayramda icra olunur. Oyun büyük şölenle geçirilir. Burada maksat ve sonluk belli süjet üzre devam ediyor. Oyun kahramanları ve iştirakçılar halktır. Tam ciddiyetle ve ellikle müşayət olunan oyun öz özüne mesaj karakterlidir. Toplumda adaletin, hakkın, refahın gözlenilmesi sembolik idareciliğin vasıtasıyla gösteriliyor. Halk kendine şah veya başka adı ile han seçer. O adaletlidir ve hükmü hamı için geçerlidir. Üç gün devam eden şölen- oyunda hem ciddiyet hem de gülüş vardır. Hanın cezasına kimse itiraz etmez. Çünkü o adildir. Onun çıkardığı hükümleri icra eder çünkü o, hoşniyet ve merhametlidir. Bu oyunda han zorlukta olana yardım ediyor. Günahı olanı ceza anında affediyor.

Halk takviminde en büyük şölen oyunlar yazın gelmesi içindir. Yeni yılın gelişi, yazın başlaması bolluğun sembolü olduğundan insanlar çeşitli şekillerde onu terennüm ediyorlar. Nahçıvan'ın dağlık köylerinde unutulmuş eskiden oynanan bir oyun tasviri kayda alınmıştı: Söyleyici “Bostan bostan” adlandırdığı oyunu toyda (düğünde) görmüştü. “Köyün yaşlı erkekleri düğün mağarında oynamak için ortaya giriyorlar. Hale şeklinde duruyor sonra başlarındaki börk tipli papakları yere atıyor, bir bir dolanıyorlardı. Çeşitli jestlerle ekindelermiş gibi yapıyor sonra güya mahsulü yığıyorlardı. Oyun gülüş ve eğlence eşliğinde yapılmış. Bu oyunun karakteri ve tasviri muhtelif fikirler doğuruyor. Yılın yaz, yay mevsimini gösteren oyun temaşa ağır toy (düğün) havasına da bağlı olma ihtimali taşıyor. Yahut da av merasimindeki fikir tasviri gibi bir anlayıştır. Söyleyici toyların çoğu zaman kışta olduğunu söylüyordu. Yaz aylarında ekin- biçin, dağ -aran işleri ile uğraşan insanlar merasimlerin kışta geçirildiğini demiştir. Prof. A. Nebiyev yazın gelişi münasebetiyle geçirilen oyunları merasim dahili oyunlar adlandırmış, “Kosa-kosa”, “Kevsec”, “Kosa gelin”, “Saya”, “Sayaç” vs. oyunlarını misal göstererek de mevsimi seciye taşıdığını ifade etmiştir (Nebiyev, 2009: 383). Yazı sembolleştiren örnek tasvirler “Divanü Lügat-it-Türk”te de yer almakta:

Koçğar teken seçildi.

Sağlık sürüğü koşuldu.

Sütler kamış yuşuldu.

Oğlak kuzu yamşarır

(Yazın tasviri: “Koç, teke ayrıldı

sağmal sürü koşuldu;

sütler bütün aktı,

oğlak, kuzu karışır”) (Divanü Lügat-it-Türk, 1985: 102-103).

Prof. M. Kasımlı karşılaştırma yaparak Türk nevruzu ile Slavyan paskası arasındaki paralelleri tesir amili gibi değil ilkin-ibtidai çağların mitoloji dünya duyumundan yaranan tipoloji benzerlik olarak değerlendiriyor (Kasımlı, 2010: 7). Prof. M. Ceferli mersimlere ümumi şerh vermiştir. “Merasimlerin insanların hayatının ifadesi, ictimai-psikoloji amil gibi mehelli-etnografik hüsusiyyetlerin kodlaşmasının metodoloji esasını ifade ediyor” (Ceferli, 2005: 44). Nevruz Yenigün mevsim merasimini doğanın uyanmasını yansıtan eski mitoloji kat yahut genetik başlangıcı, tekamül prosesi, tarihi-tipoloji seciye ifadesi olarak görülüyor (Qasımlı, 2005: 11).

OYUNLAR VE RİTUELLER

Mevsim merasim oyunları “Kosa kosa”, “Tekem”, “Cangülüm” vs. merasim gösterisi olarak sergileniyor. Şerur ilçesinden derlediğimiz sözlü örneklerden- eski bir çocuk oyunu güneş kultunun izlerini taşıyor; Nevruz bayramı öncesi gençler Güneşbanı yahut “Güneşbanu” adlı merasim oyun olmuştur. Bezekli tahta üzerine erkek çocuk oturur. Diğer büyükler de onu kapı kapı gezdirerek şarkı söylüyor ve evlerden pay (yiyecek veya hediye-lik eşya) alıyorlarmış. Yahut başka bir metinde şöyle anlatılıyor: Güneşin sıcaklığını hasretle bekleyen insanlar berk cisimden güneşe benzeyen gelincik yapıyolarmış. Sarı boya ile boyayıp insan suretinde ağız burun, saç yapılr Güneşbanu adlandırır, gelincığı oynatarak evlerden yiyecek alıyorlarmış. Merasimin ananevi söz-nağmesinde denir:

*Minnətdə koftalsan,
İşveli baftalsan,
Ay sarı, sarı gəlin,
Elimin varı gəlin,
Ay güneş, güneşbanu,
Güneşim, güneşbanum* (Canmemmedova, 2014: 207-215).

Oyun şen ehval-ruhiyede geçirilirmiş. Yaz oyunlarındaki kapılardan pay umma, yağma ortak bölünmesindeki karakter ve maksat aynıdır. İbretimiz eğlence karakteri alan mevsim mersimi oyunları insanların ibtidai mitoloji görüşlerinden kaynaklanıyor.

Karadeniz yöresinde geçirilen berobana oyunu bölge insanları tarafından yeniyl oyunu olarak karakterize olunmaktadır. Oyun güldürücülerden ibarettir. Kapı kapı gezip yiyecek alanlar deve, deveci, hoca ve şagirdleri, güldürücü ve gelin gibi oyuncular oluyormuş. Eğlence karakterli geçirilen oyun sonu yığılan yiyeceklerden ziyafet yapılyormuş. Oyun hazırda Şavşatda, Kocabey köyünde geçirilmektedir (<http://www.chveneburi.net/>).

Güney Azerbaycan'da “Tekem”, “Tekemçi” oyunları yazın gelişinin sergileyen en mükemmel oyun kurgudur. Bu şiirsel fikir ifadesinden de aydın olur. Sözlerde bölge adlarının ifadesi oyunun coğrafi arealını tespit ediyor.

*Tekem oyun eyler,
Yağar yağın diüyüsün,*

*Özüniün toyun eyler.
Tekem geldi Merende,
Tamaşadır gelende.
“İskemer”in gülleri
Açıp sizi görende*

(Ağkemerli, 2004: 128).

Yaz merasimi oyunlarından “Kosa-kosa”nın Nahçıvan variantında şöyle diyor:

*Kosam bir oyun eyler,
Kuzunu koyun eyler.
Yığar bayram honçası,
Her yerde diyyün eyler.*

*Hamm dursun ayağa,
Kosaya pay versin ağa.
Kurbanın olum yaşıl çuhalı,
Culfalısan, yohsa buralı?*

(Azerbaycan folkloru
antologiyası, 1994: 19-20)

Oyun geniş arealda yayılmış, Van’da “Kosa oyunu”, Kırşehir’de “Kosa gezdirme” adları ile biliniyor. Van’da 20 Şubat’ta geçirilir ve kosa-nın ölüp dirilmesi motifi de yer alır (Beydilli, 2003: 197).

Azerbaycan’da “Tekemtekem” adı ile bilinen oyun yaz öncesi şenlikler zamanı açık alanda geçirilir. Birbirinden 3-4 metre aralı yerden çizilmiş daireler arasında tahta veya demir (çelik) “gilgile” ile oynanan hareketli çocuk oyunudur. Oyun zamanı her daireden 4-5 kişi, etrafta-“tekem, tekem ay, tekem” diye daire çizen iştirakçının gilgilesini ele geçirmek, onu evez etmek için çaba harcanır (Aslanov, 1984: 198).

Eskiden beri insanların eğlence ve oyun düşüncesi onun hayat tarzını yansıtan anlayışlarla ifade edilmiştir. Halk kendi özgür benliğinde oyunlar düşünerek günlük yaşam ve doğa şartlarının, zorluğuna karşı fikirler üretmişler. Halk oyunları gibi sergilenen rituel ayinin ana başlığı sade sujet hattı ile görülüyor. Bu merasim törenleri, sözlü şiirler, gösteri şekli insanların doğaya karşı güç sergilediklerini göstermektedir. Rituellere oyunla sergilenmesi onları daha da yaygın hale getiriyor. Örneğin İran’da Türklerin “bahar bayramı” öncesi “Kaftar-Kos” oyununda olduğu gibi; kartal avın

ölüsünü ortalık alana getirir ve orada merasim oyunu kurulur. Kaftarsa av için pusu kurar. Av sahnesi oyuncularının kostümleri de ilginçtir. “Kosa-Gelin”, “Kosa-Kosa” oyunları ile Anadolu’da yapılan “Berobana zamanı” mevsim oyunlarında ortak unsurlar bulunmaktadır. “Təkəm” (Tekem) oyunu baharın gelişini, bolluğu ifade eden mevsimi rituellere bir halkasını oluşturmaktadır.

Şerur yöresinde “Kosaçıkartma” oyunu ümumilikte “Kosa-kosa” oyunu gibi bildiğimiz oyundur. Mevsim merasim oyunu olan bu oyun “Dodu dodu” oyunu ile aynı manayı taşıyor. Mahiyyet itibariyle burada da güneşi seslemek, güneşin sıcaklığının toprağı, ölmüş doğanın canlılık kazanacağı inamını ifade ediyor. İnsanlar her bir halde doğadan bol mahsul almak istiyor. Kengerli yöresinde Nevruz öncesi halk Kosa çıkartma oyun şebih düzenliyor. Temaşa- oyun gülmeli karakter taşıyor. Oyunda 4-5 kişi bulunuyor. “Xapdan qarı döyülür, açırısan ki, kosa. Yanındakılar istənİLƏN evin qapısını döyüb kosaı içəri ötürür. Bu kosaya məzəli paltar geyindirillər. Başına gülməli miz papaq qoyullar, əyninə də başdan ayağa qədər qırmızı paltar geyindirillər. Bu oyunun marağı ondadır ki, evin sahibi bilmir ki, qapısına bu gün kosa gələcək. Çiyinə xurcun atıb qəfil qonaq gəlmiş kosa gəldiyi qapıdan pay istəyir. Çıtmıq çalıb oxuyub, oynaya-oynaya deyir:

*Kosa ölməkdədi,
Gözləri çölməkdədi,
Kosanın payın verin,
Diyilliyə, diyilliyə, diyilliyə.*

Ev yiyəsi də gətirib kosaın torbasını doldurur. Torbaya undan, buğdadan, almadan, yeməli şeydən, qolundan nə qopursa doldurur. Kosa bir az da məzə çıxardıb, payını alıb, kəndi baş –ayaq edib gəzə-gəzə beləcə pay yığır” (Canmemmedova, 2014: 207-215).

Oyun –temaşalar etnosun yaşam tarzının ifadesi ve kültür hadisesidir. Halkın medeni düşüncesini estetik duyumunu formalaştıran başlıca amildir. Bazı hallerde oyun merasimlerin yerdeğişimi ile farklı keçidalmalar izleniyor. Malum olduğu gibi oyun temaşalar örf-adetleri, merasimleri ve merasimlerle bağlı rituel ayinleri ifade eder. Bu gibi keçidalmalarda mahiyyet itibariyle oyun sergilenmiş oluyor. Mevsim merasimleri silsilesine ait ettiğimiz saya gezme, kosaın kapıdan pay yığması, Hıdır Nebi merasiminde kapıdan pay yığılması töreni “orucun onbeşi” oyun-temaşada etnogra-

fık hadise fonunda geçidalma izlenmektedir. İslami itikatla halk mukaddes saydığı dini bayramlarda da geçmiş örf-adetlerine sadık kalmış folklorlarda aynı janrdahili hadise gibi ifade olunmuştur:

“Ordubad şehrinde böyle bir adet vardır ki, Ramazan ayının on beşinci günü çocuklar kapı-kapı gezip ve pay toplarlar. Her kapıda ise koro şeklinde şarkı gibi söylüyorlar:

*Orucun on beşidi geldim Size,
Orucun niyazını verin bize.
Desterhanın hırdasını verin bize.
Hamm ayağa dursana,
Boşkabi doldursana,
Basa-basa gelersen,
Basmaların var olsun,
Doğduğun oğlan olsun.*

*Dinme gelir, dinme gelir,
Boşkabi doldurup gelir.
Pay vermeyende ise şöyle diyolar:
Ayakları sudadı, gözleri uykudadı,
Verenin oğlu olsun,
Vermiyenin kızı olsun,
Bir gözü de kör olsun.*

Sonra ev sahibi çocuklara pay verir ve dua eder: Gelen yıla sağ-selamet çıkasınız. Allah yetirsin gelen yıl yine biz size pay verecek” (El sözü, yurt yaddaşı, 2010: 137).

Aynı versiyonda adet Türkmenistan’da mevcuttur. Ramazan ayında yeni ay çıktığında çocuklar şenlik yapıyorlar. Kapı kapı gezip pay alıyor. Şenlik zamanı söylenen parçalar Azerbaycan variantına çok yakındır.

*Yukarıda bir ay var,
Ucu kızıl yay var,
Peygamerin saçağında,
Bize konulmuş pay var.
Çok verenin oğlu olsun,
Az verenin kızı olsun,
Teyzecam on oğlun olsun.*

Bu numuneden görüldüğü gibi etnografik paralellik folklor metinlerinde ardıcıl biçimde devam ediyor. Halk milli bayramı –Nevruzunu bir çok mada-
nada ellikle yapıyor. Çocuklar, büyükler-bayan-erkek oyunları, ve karışık
geçirilen oyunlar. Nahçıvan yöresinden derlediğimiz bayram oyun- tema-
şalarında şöyle anlatılıyor: ”Nevruz bayramında tüm bayanlar düzülürdü.
Bir bayan kötü duruyor. Diğerleri sırayla ondan tutur. 30-40 bayan dü-
zülür. Dizilen bayarlardan biri şöyle diyor:

- Baba, baba,

Orda olan bayan:

- Yelli baba.

Diyor:

- İpim kısadı.

Diyor:

- Çek uzansın.

Sonra iki taraf da birbirine güç gelerek çeker. Hangi bayanın birbirin-
den eli yüzülürdü. Eli üzüleni şakayla patakıyorlar” (El sözü, yurt yaddaşı,
2010: 129). Sözsüz ki, her bir halkın günlük yaşamında, yaşam tarzı, dünya
görüşünü ifade eden, şekillendiren merasimler vardır. Tabiatla yazla kışın
evezlenmesi, gitmek istemeyen kışın yaza karşı mübarizesi halkın mitoloji
yaddaşına karşılıklı dövüş gibi tasvir edilmiştir.

SONUÇ

Bahar bayramında önemli yerini hala da korumakta olan “Kosa-ko-
sa” oyunu mitoloji görüşleri ifade etmektedir. Kosa kışı, keçi yazı temsil
eder. Kosa uzak yolculuğa hazırlaşır. Hamı sevinir demek kış gidiyor, yaz
geliyor. Ama Kosa aslında gitmeye niyetli değil. Ele bu vakit keçi Kosanı
vurup öldürüyor. Yaz kışa galip geliyor. Bu sade oyunla halk kışın mitoloji
obrazını şekillendirir.

Mevsim merasim oyunlar silsilesinde “Kos-kosa”, “Keçel” insan doğa
karşılaşmasında, doğa kültürünün mitoloji kaynakları, miforituel görüşlerini
nizamlı biçimde bir araya getiren arkaik yaratıcılık tecrübesidir. “Kos-ko-
sa” oyununda yazla-kışın mübarizesi motifinde görsel oyun tarzında sahn-
e gösterisi yapılmaktadır. Hadiseler esas karakterler-Kosa, Keçel ve Keçi

üzerinde kurgulanıyor. Bu, epik, dini, rituel diskurslarda folklorik düşünce ve dünya görüşünü yansıtıyor. Seciyyevi sahne-oyun hareketleri, personajların tasviri, okunan nağmelerin magik söz-rituelleri, elece de obrazlaşmanın çeşitli zoomorf kıyafetlerde (kurt, tilki, çakal vs.) yapılması bölgesel farklılık taşımaktadır. “Kos-kosa” rituelinin yapılandırılmasında dikkat çeken oyun-davranışların kompozisyonunda nağmelerin yer alması ve nağme metinlerinin temasının mevzu, motifine ayrıca musiki ritmi ile eşlik etmesidir. Deyim, söz fonksiyonunun ayrıca musiki, ses ritmikliyinde iştiraki halk dramalarının janr özelliği olmakla, hem de obraz, rituel-inam ve ovsun-dua formullarını bir araya getiriyor. Oyun personajların “Kosa”, “Keçel” adlandırılması obrazlaşmanın bilavasite onlara esaslanarak götürülmesi ad (isim) -formül seciyyeviliyinde ayrıca mahiyet kesb edir. Müstakil şekilde “keçel”, “kosa” anlayışlarının noematik aktında tasviri her iki obrazın “tük-süzlük” alametinde fiziki karakterini izah ediyor. Folklorde anatomik mitolojiye göre, insan, bütövlükte canlının her bir fizioloji üzü bu veya diğer arketip obrazlaşmaya söykenerek onun real, yahut sakral-mitoloji varlığını müeyyenleşdirir. Bu menada, bilimsel araştırmalarda “tük”, geniş manada “saç”ın mifopoetik sembol gibi semantikasi pratik yaşamda “ömür”, “ruh”, yaşamak” vs. gibi manalara bağlıdır. Azerbaycan’daki eski inamlarda bayanın saçı evlendiğinde bir tutam kesilir çeyiz bohçasına konurdu (Azerbaycan mitoloji metinleri, 1998: 175). Altay Türklerinin inançlarında “insan ruhu”nun saçta gizlenmesi yer alır. Etnograf C. Frezerin araştırmalarında saçla bağlı bir sıra halkların meişetinde yer alan tabu, yasaklara hususi yer verilerek Batı Afrika kabilelerinin inamlarında ruh himayeçisinin başla alakalı olduğu gösterilmektedir. Bu kabilelerin tasavvurlarında saçların kesilmesi ruh himayeçisinin gazabına sebep tabu gibi görülüyor (Frezer, 1984: 215). Görüldüğü gibi Keçel ve kosa obrazları saç -tükün gösterilen mifopoetik özelliklerinden uzaktır. Oyun nağme metinlerinde obrazlara seslenme ve çağrışlarda da keçelin daha keskin, kaba personaja has mitoloji alametin daha emosional –ekspresiv biçimde ifadesi müşahide olunur.

*Keçel keçel daz keçel,
Her yanda pervaz keçel.
Kış gelib qurtarmısan
Budu gelir yaz keçel Keçel*

“Güneşi çağırma” merasim nağmeleri de ait olmakla “Kos-kosa” oyun nağmelerinde de yazı karşılayan, onun gelişinden pervazlanan, “keçeli

başa tük bitecek” gibi arzulama metnlerinde gerçekleşen tam bedii mitoloji obrazıdır. İkinci bir taraftan, nağme metinlerine istinden Keçele ekspresiv hitap Kosa personajının tasvir ve takdiminde ön plana geçmektedir:

*Ay yuruğu uyğurğu,
Eritmişem kuyruğu.
Sakkalı it kuyruğu,
Bığları yovşan kosa.*

Bedii, poetik manayı esasa alan bu işarelenmeler ise personajların daha farklı sakral, xtonik seciyyeviliyini bir araya getirmektedir. Folklorunda keçel obrazının bolluk bereket uğur sembolu gibi ateş kultu ile alakalı tasviri netlik kazanıyor. Yaz merasim rituelerinde toprağın ısınması, tasarrufatın artımı için güneş ışınlarının, sıcaklığının artması afsun formülüne dönüşüyor. Aynı motife uygun keçelle bağlı nağmelerde onun “arpa, buğday serpmesi”, “yedi kazan aş etmesi” gibi tasarrufatla ilgili tasvirini veriyor .

*Keçel keçel merende,
Arpa buğda sepemde.
Bir arpanı beş eyler,
Yedi kazan aş eyler.
Gelin yağılaq başına,
Zehir katak aşına.*

Keçelin buğday, arpa serpmesi bereketin aş pişirmesi ise bu bolluk için magik rituelin icrası sembolize etmektedir. Nağme metninin sonunda bolluk, bereketi temsil eden Keçele olan kaba münasebetse-başına yığılıp aşına zehir katılması” obraza merasim dahili davranış, şekli rituelinden kaynaklıdır. Kosa kosa, Keçel oyun temaşalarında Kosa, Keçelle beraber, keçi personajı da arkaik mitoloji görüşlerin ifadesinde ayrıca obraz gibi gözükmektedir. Keçinin (tekenin) totemik varlığı, şiir ruhlarla ilgili funksional yönden bolluk-bereketi sembolize etmesi vs. çeşitli halkların folklor-mitoloji görüşlerinde farklı karakter içermektedir. Malum olduğu üzere dünya modeli, yeraltı-yerüstü dünyaların mitoloji karşılaştırılması seçilmiş hayvan-canlı obrazlarında folklor edebiyatında ayrıca yer tutur. Canlıların arkaik görüşlerinde totemik varlığa çevrilmesi, ardıcıl şekilde onların ambivalent funksionallığında merasimlere ait ediliyor. Bu ölüp-dirilme mitologemine keçinin obrazlaşdırılması Rus halk merasimlerinde de geniş yer

tutmuştur. Tuvinlerin eski inanclarına nesil-yaradılış panteonu, dağ keçisi ile alakalı düşünülmüştür. Telengitlerin yas törenlerinde dünyasını değişen insanın adına ihsan şeklinde keçi kesilir, taziyeye gelenlere dağıtılır (Aleksiev, 1980: 195). Ayrıca halk “tekeçi” nağmelerinin metnlerinde de obrazın sembolleşmesi “bolluk”, “bereket”e bağlanmaktadır:

*Tekem tekem üç koyun,
Bağı keç koyun.
Bir sürü sal otlağa,
Birin eyle beş koyun.
Bu teknenin kındı var,
Yetmiş yedi bendi var,
Hansı kapıdan girse,
Noğulu var qendi var.*

Ayrıca ayın gibi tekeçi merasiminin özelliği Güney Azerbaycan folkloru materiallarında hususi teke bezeme üzerinde icra olunan merasimlerde görülmektedir. Azerbaycan halk oyun ve temaşalarında rituel jestler, konuşma şekli-sözler, nağme-ses, obrazlar, hareketler etnokultüroloji düşünce, adet ve tassavvurları sergileyen mükemmel sistem içeriği taşıyor. Türk halklarının sözlü edebiyatı, eski örf-adetleri, ayın ve itikatları, insan ve onun etrafı- gök cisimleri ile yerle, kainatla bağlı eski görüşleri ifade etmektedir

KAYNAKÇA

Azerbaycan Mifoloji Metinleri, Elm, Bakü, 1988.

Azerbaycan Folkloru Antologiyası, Nahçıvan folkloru, Sabah, Bakü, 1994.

AĞKEMERLİ, Ağşin, **Bizi Yaşadan Tarih**, İran, 2004.

ASLANOV, Elçin, **El-Oba Oyunu Halk Temaşası**, Işık, Bakü, 1984.

NEBİYEYEV, Azat, **Azerbaycan Şifahi Edebiyatı**, Çıracak, Bakü, 2009.

BEYİLLİ, Celal, **Türk Mitoloji Sözlüğü**, Elm, Bakü, 2003.

Divanü Lugat-it-Türk, C III, TTKB, Ankara, 1985.

El Sözü, Yurt Yaddaşı (derleme ve düzenleme M. İsmayıl), Elm, Bakü, 2010.

Фрэзер., Джеймс, **Золотая ветвь**, Изд-во политическая литературы, 1984.

CANMEMMEDOVA, Gulnure, “Şerur ve Kengerlide merasimlerle bağlı icra olunan halk oyun ve temaşaları”, **“Ümumtürk Kontekstinde Karabağ Halk Oyunları ve Meydan Temaşaları” Mevzusunda Uluslararası Elmi Konferansın Bildirileri**, Zerdabi LTD, Bakü, 2014, s. 207-215.

Karabağ: Folklor da Bir Tarihtir, Kitab IV, (Laçın, Kubatlı və Zengilan rayonlarından derlenmiş folklor örnekleri), Elm ve tehsil, Bakü, 2013.

CEFERLİ, Muharrem, “Azerbaycan mevsim merasimlerinin mehelli etnografik özellikleri”, **Folklor ve Etnografiya**, № 01, Bakı, 2005, s. 41-50.

KASIMLI, Muharrem, “Milli bayramımız”, **Folklor və Etnoqrafiya**, № 01, Bakü, 2010, s. 3-10.

KASIMLI, Muharrem, “Nevruz, oyanış-kurtuluş bayramı”, **Folklor və Etnoqrafiya**, № 04, Bakü, 2005, s. 3-11.

Николай., Алексеев, Ранние формы религии тюркоязычных народов Сибири, Издательство “Наука”, Сибирское отделение, Новосибирск, 1980.

<http://www.chveneburi.net/TR/default.asp?bpgpid=1381&pg=1>

ÜNİVERSİTELERDE ÖĞRETMEN HAZIRLIĞINDA BECERİ, AHLAK VE İNSANİ DEĞERLER EĞİTİMİ

Fahreddin YUSİFOV*

ÖZET

Öğretmen hazırlık sürecinde edebiyatın öğretim metotları kursu öğrencilere öyle beceri, ahlak ve insani nitelikler aşılmalıdır ki, bu nitelikler onların gelecek mesleki faaliyetlerinde, pratik işlerinde yardımcı olsun. Bu değerlerin verilmesinde meşgalelerde temel hedef olarak öğrencilerin şuurulluğunu ve interaktifliğini esas almak gerekir. Öğrenci tuttuğu yolun sorumluluğuna bilinçli ve kişisel deneyiminden gidip çıkmayacaksa, konferans ve seminerlerde yapılan müzakerelerle buna sahip olmayacaksa, o genç kuşağın manevi terbiyesinde onlara olumlu insani niteliklerin aşılmasında başarı kazanamayacaktır. Bu anlamda edebiyat öğretim metotları kursu kendi içeriğine göre bir kadirşinashk dersine dönüşmeli ve öğrencilerin bir öğretmen olarak hazırlanması işinde kendi değerli katkılarını yapmalıdır.

Kursu geçen öğretmen, onun meşgalesine aktif katılan her öğrenci hissetmelidir ki, bu meşgaleler gelecekte onların yapacağı işlere - vatanın kalkınmasına, yetkin vatandaşların yetiştirilmesine, öğrencilerinin yaşamsal becerilerin oluşturulmasına hizmet edecektir. Bunun için de üniversite öğretmeni derslerde öyle kaynakları (internet, multimedya) kullanmalıdır ki, onlar öğrencilerin gelecek faaliyetlerine bilinçli yaklaşmasına ortam yaratsın, onlarda olumlu ahlaki ve manevi açıdan kaliteler oluştursun, sorumluluklarını artırması ve onların üzerine ne gibi sorumlu ve onurlu görev yüklediğini açıkça idrak ettirsin.

Anahtar Kelimeler: Bilinçli Meslek Seçimi, İnteraktif Eğitim, Kişisel Deneyim ve Kanaatler, Eğitimde Deneyim, Tatbikatta Yaşamsal Beceriler.

* Doç. Dr., Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi, Bakü, Azerbaycan, yusifovf56@bk.ru

TRAINING OF ABILITY, MORAL AND HUMAN QUALITIES FOR TEACHER'S PREPARATION IN THE UNIVERSITIES

ABSTRACT

Course of the literature teaching methodology must tan ability, morality and human qualities, such qualities will support them in their future activities and practical works. The main target of giving these values in the trainings is students' conscious and interactivity. If the student doesn't reach the liability of the targeted method with his/her personal experience, and doesn't obtain it via discussions conducted in the seminars and lectures then he/she will not succeed for the tanning of positive human qualities to them in moral education of the young. For this reason, course of the literature teaching methodology will become as human studies course according to its subject matter and should contribute to preparation of the students as teacher.

Teachers and students in the trainings must believe that such trainings should improve student's activities in the future such as improvement of the native land, preparation of the adults and formation of the students' vital skills. For this reason, teacher of higher schools must use such resources (internet, multimedia) that will assist their students' conscious approach to their future activities, form positive moral qualities for them, and understand the liabilities and honors of their job.

Key Words: Conscious Vocational Choice, Interactive Training, Personal Experience and Conclusions, Experience in the Training, Vital Qualities in the Training.

GİRİŞ

Pedagoji üniversitelerde edebiyat öğretmeni hazırlığında önemli yeri olan derslerden biri de edebiyatın öğretim metotları kursudur. O, pedagoji odaklı dersler sırasına göre pedagoji ve psikoloji derslerinden sonra gelir ve bu deneyde üçüncü öğretim yılının sonbahar sömestr eğitimi öngörülüyor. Kursun öğretilmesine 90 saat zaman ayrılmıştır. Onlardan 45 saati konferans, 30 saati seminer ve 15 saati ise laboratuvar meşgalelerinin payına düşüyor. Derslerde daha çok orta okullarda edebiyat eğitiminin güncel sorunları hem teorik, hem de pratik yönde öğrencilere ulaştırılıyor. Burada öğrencilerin bir öğretmen olarak yetişmesine katkıda bulunan konular etrafında konferanslar okunuyor, onlar edebiyat eğitiminin düzenlenmesi, fen eğitim programı, onun içeriği ve yapısı, planlama, eğitim metotları ve edebiyat derslerinde onlardan istifade, anlaşılır ve ondan istifade, edebi eserlerin eğitiminde yapılacak çalışmaların içeriği, ortaokul program malzemelerinin eğitimi yolları (geleneksel ve interaktif), öğrenci başarılarının değerlendirilmesi vb. konularda belirlenmiş düzeyde bilgi, beceri ve alışkanlıklara sahip oluyorlar. Kursun sonunda sınav yapılıyor ve yeni sömestrde elde edilen bilgi, beceri ve alışkanlıkların uygulanmasına ortam yaratılıyor. Öyle ki öğrenciler üretim tecrübesine çıkıyor ve öğrendiklerini sınıf-ders sisteminde uygulamaya çalışıyorlar. Görüldüğü gibi, edebiyatın öğretim metotları kursu genç öğretmenlerin yetiştirilmesi işinde onlara gerekli akademik bilgilerin, beceri ve alışkanlıkların verilmesini bir hedef olarak alınmıştır. Gözlemler şunu gösteriyor ki, kursun içeriğinde akademisizliğin olması, onun bilimselliği gelecek kadroların hazırlanmasında yeterli sayılabilir. Kuru, sert bilimsel şekilde sunulan bu bilgiler, farklı konuların eğitimine dair ileri sürülen metodik tavsiyeler, işin başarılı çözümlenmesi için aşılana beceri ve alışkanlıklar sonradan belli olur da bir uzman olarak yetişmekte öğrencilere asıl yardımı yapabiliriz. Öğrenciler bu çizgiyi geçerken aslına baktığında bir insanlık dersi benimsemeli olduğu halde, daha çok academicilik yollarında takılıp kalırlar. Oysa bugünün öğretmeni olumlu insani niteliklerin taşıyıcısına dönüşmeli, kendi üzerine düşen manevi yükü net anlamalıdır. Öğretmen olarak hazırlanan genç, ulu önderimiz Haydar Aliyev'in dediği gibi, hissetmelidir ki, “onun yaptığı iş tüm diğer alanlarda faaliyet gösteren insanların hepsinin işinden önemlisi, en önemlisidir”. Gözlemler ve anketler şunu gösteriyor ki, yüksek okul öğretmenleri öğrencilere öğretmen hazırlığı ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve alışkanlıklar aşılarken, maalesef bu uzmanlar da insani değerlerin, öğretmen ahlakının, maneviyatının, sorumluluğunun, organizasyon ve yönetim kalı-

telerinin oluşturulmasında bu etkeni genellikle dikkatlerden uzakta tutuyor, akademikliği öne çıkarıyorlar. En eksik nokta da şu ki, yarının öğretmenlerine gerek olacak özellikler öğretmenden öğrenciye doğru yöneliyor. Oysa kursun özünü kapsayan bilgi, beceri ve alışkanlıklar mutlaka öğrencilerin hayati gözlemlerine, dünya görüşlerine, kişisel deneyim ve kanaatlerine dayanarak oluşturulmalıdır. Eğer meşgaleler bu talepler ruhunda kurulmazsa, biz o duygudan mahrum olan kara Çinovniklar ordusunu yetiştirmeli oluyoruz. Demek ki, öğretmen eğitiminde temel yük talep edilen yeteneklerin interaktif şekilde araştırılmasını, işin gidişatına bilinçli yaklaşımı önemli bir faktör olarak önümüze koyuyor. Meseleye bu yönden bakarsak belirtmeliyiz ki, yüksek okulda edebiyatın öğretim metotları kursu veren öğretmeni kendi üzerine düşen sorumluluğu derinden idrak etmeli, millimanevi değerlerin taşıyıcısı dönüşmeli, yüksek manevi zenginlik sergilemeli, öğrencilerine bir şahsiyet olarak yaklaşmalı, eğitim sürecinde özne-nesne ilişkilerinin sağlanmasını gerçekte sağlamalıdır. Ama gözlemlerimiz şunu gösteriyor ki, bu yeni yaklaşım tarzı yüksek okullarımızda öğretmenlerimiz tarafından yeterince işlenmeyen, kendisine gösterilen ilgisizlikten çağdaş taleplere cevap veren genç uzmanları yetiştirebiliyor.

YÖNTEM

Azerbaycan yüksek eğitim kurumlarında mevcut durumun araştırılması için gözlemler yapılmış, öğretmenler ve öğrenciler arasında anketler yapılmış, öncü iş deneyimini yansıtan metot yazılar öğrenilmiş ve sonuçlar analiz edilerek kamulaştırılmıştır.

DİKKAT EDİLECEK KONULAR

Yüksek okul öğretmeni öğrencilerinde yüksek manevi değerleri, öğretmenlik niteliğini oluşturma çalışmalarında kendisi için bir dizi önemli konuyu netleştirmelidir. Bunları aşağıdaki gibi genellemek mümkündür:

- Resmi devlet belgelerinin (eğitim kanunu, mesleğine dair ilgili karar-nameler, eğitim bakanlığının emir ve talimatları) talepleri;
- Edebiyat öğretmenin sahip olabileceği bilgi, yetenek, alışkanlık, değer ve özellikleri (kompetensiyalar);
- Edebiyat öğretim metotları çizgisinin eğitim programını (konu, strateji ve değerlendirme);

- Edebiyat öğretmenliğinde oluşturulması öngörülen niteliklerin interaktif yollarla, öğrencilerin kişisel kanaatlerine, dünya görüşüne, tecrübe ve izlenimlerine dayanarak çözümlenmesi;
- Somut konuların eğitiminde öğrencilerde öğretmen becerilerinin oluşturulması vs.

Yüksek okul öğretmeni hangi işin arkasında durmasına dair kendi sorumluluğunu idrak etmezse, böyle bir sorumluluğu öğrencilerine aşılayamaz.

Resmi belgede “Eğitim hakkında” Azerbaycan Cumhuriyeti Kanunu’nda (33.3.4. ve 33.3.5 bentler) bu konuda açıkça gösteriliyor ki, eğitim veren “kişisel örneği ile tahsil alanlarda Azerbaycan Cumhuriyeti’nin bağımsızlığına, Anayasasına ve kanunlarına, devlet sembollerine, Azerbaycan halkının tarihine, kültürüne, diline, adet ve geleneklerine, milli ve evrensel değerlere, topluma, çevreye saygı ve kaygı duyguları aşılırmak; pedagoji etik ve ahlak kurallarına riayet etmek, öğretmen nüfuzunu yüksek tutmak, bilgelik örneği göstermek” gibi işleri yerine getirmeye borçludurlar.

“Yüksek eğitim aşamasının devlet standardı ve programı” senedinde eğitim verenlerin kalite kriterlerine:

Kendi faaliyetlerinde yenilikçi eğitim, bilgi telekomünikasyon, modern teknoloji, yeni üretim ve pedagoji teknoloji kullanmak;

Yüksek eğitimli olmakla beraber, ilgili bilimsel dereceye sahip olmak;

Sürekli olarak kendi bilimsel düzeyini, bilgi ve becerilerini artırmak gibi hususlar dahil edilir.

Azerbaycan Cumhurbaşkanının 2012 Aralık 29 tarihli kararı ile onaylanmış “Azerbaycan 2020: Geleceğe Bakış Kalkınma Konseptinde” de öğretmen faktörüne özel önem verilmiştir. Burada okuyoruz: “Eğitim sisteminin etkinliğinde, onun başarılarının oluşmasında öğretmen faktörünün kritik önemini dikkate alarak öğretmen eğitiminin güçlendirilmesine özel önem verilecektir”.

Başka bir resmi belgede, “Azerbaycan Cumhuriyeti’nde Eğitimin Gelişimi için Devlet Stratejisinde” (Azerbaycan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı’nın 2013 Ekim 24 tarihli sayılı kararı ile onaylanmıştır) de mesele böyle konulmuştur: “Eğitimin içeriğinin şekillenmesinde akademik bilgilerle birlikte, pratik bilgi ve becerilerin, deneyiminin önemi öne çekiliyor. Eğitim alanın bilgili ve deneyimli bir kişi olarak oluşmasına öğretmenin etkisi öğ-

retmenin akademik becerilerinden, eğitim birikiminden ve profesyonellik seviyesinden hayli bağlıdır. Öğretmenin bu özellikleri ile eğitim alanların başarıları arasında sıkı korelasyon mevcuttur”.

Demek ki, devletin önem verdiği konuları elde kılavuz edinen yüksek okul öğretmeni meşgaleleri öyle şekilde kurmaya çalışmalıdır ki, o meşgaleler öne sürülen görevleri gereğince yerine getirsin.

EĞİTİM TECRÜBESİ

Öğrenciler edebiyat öğretmenliği sanatının sırları ile edebiyatın öğretim metotları kursu ile tanışıyorlar. Sömestrin başında bu dersle ilk tanışma arifesinde öğretmen her konuyu dikkate almalıdır. Öğrencilerin manevi sorumluluğunun artırılmasında, sanatına sevgi hissinin oluşturulmasında, onlarda seçtiği sanatın ne kadar onurlu olmasında ilk dersten, ilk tanışmadan çok ciddi sorumluluk talep ediliyor. Biz tüm bu anlatılanları hedef olarak ilk konferanstan öğrencilerimizin bu meslek dünyasının sihirli dünyasına yapmayı hedefliyoruz. Birinci dersten bize internet kaynakları, bilgisayar, projektör ve gösterileri yardıma gelir. Kurs hakkında, onun temel niteliklerin ve kapsadığı konular hakkında konuşmak yerine biz en önemli konudan yola çıkmayı amaç ediniyoruz. Öğrencilere Powerpoint’le böyle bir gösteri sunuluyor: “Verilmiş görüşe tepki verin: Neyi siz öğretmen için facia düşünürdünüz? Düşüncenizi dayandırın”.

Öğretmen alınan fikirleri kompakt şekilde levhada belirtiyor. Birbirini tekrar etmeyen 15-20 düşünce levhaya yazılıyor. Sonra diğer gösteri sunularak çalışma sürdürülüyor: “Sizce biz böyle öğretmen olmamak için ne yapmalıyız?” Yine öğrencilerin görüşleri alınır ve panoda notlar yapılıyor. Bu soruda temel hedef iyi öğretmen olmak için bu sanatın sırlarına vakıf olmak fikrine çıkmaktır. Düşünceleri üzerinde yapılan tartışmalar öğrencilerde böyle bir kanaat oluşturuyor ki, gerek bilgi, gerekse manevi özellikler açısından öğretmenin üzerine oldukça ciddi görevler düşüyor. Öğretmen çalışmalıdır, iş sürecinde maneviyat konuları daha çok öne çekilsin, ayrıca diyalog rejimi oldukça samimi ve yapıcı bir ortamda devam etsin. Bu sırada psikolojik destek, karşılıklı saygı, farklı fikirlere yüksek hassasiyetle yaklaşım, meşgale sırasında birkaç kişinin değil, kitlenin fikrinin dinlenmesi sağlanıyor. Verilen her cevap (doğru veya yanlış olsun) öğretmen tarafından olumlu değerlendiriliyor ve yeri geldikçe bu fikrin tamamlanması kitleden rica edilir. Bir sonraki gösteride sanatın sırlarını kimden, neden veya na-

sıl öğrenmek mümkündür sorusu sunuluyor. Alınan cevaplar sıralanabilir. Sonraki gösteride öğretmen için hangi bilgilerin gerekli hesap edilmesi, neye göre böyle düşünmenin doğru olduğu konusunda tartışmalar açılır. Yine fikirler sıralanabilir. Sonra öğrencilerin dikkati bu sorulara cevap verebilecek bir fen öğrenilmesine yöneltiliyor. Ama dersi adı şimdilik öngörülüyor. Öğrencilere Fuat Köprülü'den bir alıntı sunuluyor: Tüm Türk edebiyatını terazinin bir gözüne, “Kitab-i Dede Korkut” destanlarını da diğer gözüne bırakırsak, yine de “Kitab-i Dede Korkut” tarafı ağır gelecektir. Alıntının anlamı üzerinde çalışma yapılıyor ve öğrenciler böyle bir düşünce sunuluyor ki, bu kursa kadar öğrendiğiniz dersleri terazinin bir gözüne, bugün öğreneceğiniz dersi de diğer gözüne koyarsanız, yine de bu fen ağır gelecektir. Çünkü bu fen olanak verecek ki, siz öğrencilerin gönül dünyasına daha yakından bilen olmanızı, o dünyanın tüm yanardönerliliğini görmeniz, onu nasıl ele almaya dair bilgi ve becerilerle sahip çıkmanızı. Bu dersin ismi “Edebiyatın öğretim metodudur”. Böyle bir giriş tartışmalardan sonra ilk konunun yakınında kursun konusu, amaç ve hedefleri etrafında gösteriler sunuluyor ve müzakereler sürdürülüyor. Müzakerelerde öğretmen hakkında hikmetli kelimeler, şiir örneklerinden, H. Cavit’in “Kızlar okulunda” şiirinden, melodinin seslendirilmesinden kullanarak bu sanatın gizemli dünyası öğrencilerin gözü önünde canlandırılıyor. Tartışmalar özetleniyor. Teorik bilgilere evrenselleştirici dikkat çekiyor ve meşgalenin sonunda öğrencilere, onların ruhunu oldukça öz olan bir filmde, “Çocukluğun Son Gecesinden” (Azerbaycan) Polad Bülbüloğlu'nun ifasında ünlü müzik parçası (“Gel ey seher”) sunuluyor. Öğrenciler parçaya ilgi gösteriyorlar. Öğretmen onlara hitap ederek bu parçanın seslendirilmesi sebebine dikkat çekiyor. Onlara bildirir ki, sevgili öğrenciler, siz müziğe yüksek değer verdiniz. Onun “Gel ey seher” dediğini kaydettiniz. Hiç biliyor musunuz ki, bu müzik ile sizlerin nasıl benzerliği var? Öğrencilerin sessizliğini bozan öğretmen bildiriyor, müzikteki sabah, aslında sizin karakteriniz, öğretmen karakteriniz. Bu sözler sizlere sesleniştir. Sabah aslında sizin hayatınızın ve sanatınızın sabahına işarettir. Gelin hep beraber “ey öğretmenlik, sen bizim hayatımıza hoş geliyorsun, diyelim. Meşgale fragmanın yeniden dinlenmesi ile tamamlanıyor.

İlk dersten böyle bir ortamla çevrelenen öğrenciler sonraki meşgalelere büyük ilgi ve hevesle devam ediyorlar. Edebiyatın öğretim metodları kursu adım adım onları bu sanatın sırlarına vakıf olmaya hazırlar. Öğretmenin olumlu insani kalitesi, müzakerelerde samimi ve tarafsız tutum sergilemesi, öğrencilerin görüş ve düşüncelerine şükranla atıfta bulunması,

onların sanata sevgisini artırır. Bu sanatı seçmeleri ile gurur duyduklarını ifade ediyorlar. Sömeştrın sonunda öğrencilere aşğıdaki sorularla yazılı cevap vermeleri rica edildi:

1. Edebiyatın öğretim metotları kursu umutlarınızı artırdı mı?
2. Alıştırmalar sırasında en çok neyi sevdiniz?
3. Sizde hangi niteliklerin oluşmasından eminsiniz?
4. Siz kendinizi öğretmenlik sanatına hazır hissediyor musunuz?

Ankete 75 öğrenci katıldı. Görüşü sorulan öğrencilerin yüzde 98'i birinci soruya olumlu cevap vermişler. İkinci soruya verilen cevaplarda en çok vurgulanan kaliteler derslerdeki interaktiflik, öğrencilerin kişisel düşüncelerine, görüşlerine büyük saygı ve sevgiyle yaklaşılması konuları olmuştur. Üçüncü soruya verilen cevapların % 90'ı da denli öğrenciler öğretmen sabrını, fenne, sanata ve öğrencilerine sevgiyi, kendi görevlerini bilinçli şekilde yaklaşımı, öğrencilerin psikolojisine vakıf olmayı, öğrencilerle samimi davranma ve pratik şekilde buna hazır olmayı, gelecek faaliyetlerinde onların gücüne büyük inanç beslenilmesini öğrendiklerini kaydettiler. Son soruya verilen cevaplarda da görüşü sorulanların % 90'ı "şimdilik evet, kalani gelecek gösterecek" cevabını kaydetmişlerdir. Cevapların incelenmesi ve analiz şunu gösterdi, sunduğumuz iş metodları ve ders meşgaleleri kitlenin hoşuna gitmiş, ders döneminin verimli olmasına ortam yaratmış, onlarda olumlu niteliklerin oluşmasına bir destek olmuştur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmen eğitiminde en önemli sorunlardan biri öğrencilerin gelecek öğretmenlik hayatına bilinçli şekilde hazırlanmasıdır. Bunun için onlara sanatın sırlarına daha derinden vakıf olması işinde gerekli bilgi, beceri, ahlak ve insani değerler aşılmalıdır. Çizgiyi geçen öğretmen, onun derslerine aktif katılan her öğrenci hissetmelidir ki, bu meşgaleler gelecekte onların yapacağı işlere -vatanın kalkınmasına, yetkin vatandaşların yetiştirilmesine, liselilerde yaşamsal becerilerin oluşturulmasına- hizmet edecektir. Bunun için de yüksek okul öğretmeni derslerinde öyle kaynaklardan (internet, multimedya) ve teknolojilerden istifade etmelidir ki, onlar öğrencilerin gelecek faaliyetlerine bilinçli yaklaşmasına ortam yaratsın, onlarda olumlu ahlaki ve manevi açıdan kaliteler oluştursun, sorumluluklarını artırması ve onların üzerine ne gibi sorumlu ve onurlu görev verildiğini açıkça idrak ettirsin.

Konferanslarda bu konuların hedef alınması s6mestrin sonunda 6ğrencilerle yapılan anketler sırasında bir kez daha teyit etti, ilave kaynaklar, multimedya ve internet malzemeleri 6ğrencileri teorik kursun interaktif y6nde ve bilinçli şekilde kavranılması işine, pratik becerilerin gelişmesine g6çl6 bir ivme veriyor.

KAYNAKÇA

“Az6rbaycan Respublikasında fasil6siz pedaqoji t6hsil v6 m6allim hazırlığının konsepsiya v6 strategiyası”, 2007, <http://edu.gov.az/view.php?lang=az&menu=299>, 10.11.2014

“Az6rbaycan Respublikasının ali t6hsil m6assisl6rinin Avropa ali t6hsil m6kanına inteqrasiyası il6 bağlı b6zi t6dbirl6r haqqında”, 2008, <http://edu.gov.az/view.php?lang=az&menu=299>, 18.12.14

“T6hsil haqqında Az6rbaycan Respublikasının Qanunu”, 2009, <http://edu.gov.az/view.php?lang=az&menu=299>, 19.07.14

“Ali t6hsil pill6sinin d6vl6t standartı v6 proqramı”, 2010, <http://edu.gov.az/view.php?lang=az&menu=299>,

“Az6rbaycan 2020: g6l6c6y6 baxış”, İnkışaf konsepsiyası, 2012, <http://edu.gov.az/view.php?lang=az&menu=299>, 28.09.2014

“Az6rbaycan Respublikasında t6hsilin inkışafı 6zr6 D6vl6t Strategiyası”, 2013, <http://edu.gov.az/view.php?lang=az&menu=299>, 15.01.2015

21. YÜZYILDA AVRUPALI TÜRKLERİN ANA DİLİ EĞİTİMİ VE AB GÖÇMEN POLİTİKASI (ALMANYA ÖRNEĞİ)

Abdulkadir İNALTEKİN*

ÖZET

54 yıl önce bireysel davetle “misafir işçi” (Gastarbeiter) olarak önce Federal Almanya’ya, müteakip yıllarda Fransa, Hollanda, Belçika, Avusturya, İsviçre gibi ülkelere dönüşümlü (rotation) olarak göç eden Türkler, Avrupa Birliği (AB) ülkelerinde yerleşik olarak yaşamaktadır.

3. nesilden itibaren “göçmen” (immigrant) olmaktan çıkan Türkler, siyasetten ekonomiye, sanattan spora, bilimden teknolojiye hemen her alanda yaşadıkları toplumun önemli parçası haline gelmiştir. Almanya’da yaklaşık bir milyon Türk Alman vatandaşlığına geçmiş, 40 milyar Avro sermaye, yarım milyon işçi istihdamı, yeni iş alanlarına her yıl yaklaşık 10 milyar Avro yatırım yapan Türk girişimciler, Almanya ekonomisine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır. 2012 yılı istatistiklerinin Türklerle ilgili ortaya koyduğu sonuçlar bu anlamda son derece önemlidir.

Bir göç ülkesi olan Almanya’nın yürüttüğü uluslararası “Göç ve Uyum” politikası çoğu zaman göçmenlerin aile birleşimi haklarını, ana dili, dini, milli ve kültürel değerlerin eğitimini engelleme yönünde sürdürülmektedir.

Sosyal, kültürel ve siyasi problemlerle karşı karşıya kalan Avrupalı Türklerin karşılaştığı ırkçılık, İslam düşmanlığı ve köktendinci önyargılar gelecek nesiller için kaygı verici yönde gelişmektedir.

Avrupalı Türklerin ana problemi “uyum” olmaktan çıkmıştır. 3. nesil Türkler, Avrupa kültürü ile tam bir uyum içindedir. Aksine kendi değerlerinden giderek kopmaya başlayan yeni nesil, azınlık topluluğu içinde problem oluşturmaktadır. Bu oluşum, AB “uyum” politikalarının bir tezahürüdür.

* Pedagog (Dr.), inaltekin95@gmail.com

AB ülkelerinde meydana gelen her olumsuz gelişmenin, neredeyse hepsinden sorumlu tutulan ve yerli toplumdaki kesin hatlarla ayrıştırılan azınlıklar “göç” (migration), “uyum” (integration), “varoş” (ghetto), “paralel toplum” (parallelgesellschaft) adı altında, “biz” ve “onlar” şeklinde ötekileştirilmekte, köktendinci yaklaşımlar, İslamofobi ve ayrımcılık gidererek Avrupa’da yabancı düşmanlığını etkin hale getirmektedir.

Tebliğ’in amacı, 21. Yüzyılda Avrupalı Türklerin ana dili eğitimi ve değerler bağlamında karşılaştıkları zorlukları tartışmak, problemlerini ortaya koymak ve AB göçmen politikasının sonuçlarının azınlıklara yansımalarını Almanya örneği ile ele almaktır.

Anahtar Kelimeler: Avrupalı Türkler, Ana Dili, Göçmenler, Migration, Integration, AB.

ABSTRACT

EUROPEAN TURKS' EDUCATION IN MOTHER TONGUE AND EU MIGRATION POLICY IN 21ST CENTURY (CASE OF GERMANY)

Starting migration to Federal Germany as “Gastarbeiter” (Guest workers) 54 years ago, and then to such countries as France, Holland, Belgium, Austria, Sweden rationally, Turks now have residence in European Union (EU) member states.

After the 3rd generation, they are no longer immigrants and they have become a part of the community in which they live, having activities in many areas ranging from economy to sports, science and technology. About one million Turks also have German citizenship. Turkish entrepreneurs make a great contribution to German economy with a capital of forty billion Euros, employing more than half a million employees and investing about ten million Euros on establishing new jobs every year. In this context, the data provided by 2012 statistics about Turks is significant.

The “Migration and Integration” policy that is applied by Germany, which receives high amount of migration, is most of the time applied in inclination for preventing migrant’s family unification right as well as education in mother tongue, and teaching religious, national and cultural values.

Already faced with social, cultural and political problems, European Turks are now faced with racism, Islamophobia and fundamental prejudices which are worrisome for the generations to come.

The main problem of European Turks is not “integration” any more. The 3rd generation Turks have a full integration with European culture. To the contrary, new generation which has steadily decreasing connections with its own culture, causes problems in the minority community. This is a consequence of EU “integration” policies.

Migrants who are held responsible for almost all negative developments and are separated from the native community with definite lines, are otherised as “we” and “they” under the guise of “migration”, “Integration ghetto” and “Parallelgesellschaft” (parallel community); therefore, fundamental religious approaches, Islamophobia and discrimination are steadily activating xenophobia in Europe.

This notice aims to discuss the problems faced by European Turks in the 21st century in terms of having education in mother tongue and living their traditional

values, present the problems and handle the consequences of EU migration policies on minorities with the case of Germany.

Key Words: European Turks, Mother Tongue, Migration, Integration, EU.

GİRİŞ

Avrupa'daki göçmen Türklerle ilgili akademik çalışmaların neredeyse tamamına yakını süreci 1960'lı yıllardan itibaren ele almaktadır. Elbette, Türklerin Avrupa'ya göçü devletlerarası "İşçi Alımı" sözleşmesi ile "misafir işçi" olarak 31 Ekim 1961 tarihinde başlamıştır. Ancak Avrupa kıtasının, Türkler ve İslam dini ile tanışması Osmanlı Devleti'nin Balkanları fethi ile 14. Yüzyıla dayanır. Binaenaleyh günümüzde Avrupa kıtasında, Türkler başta olmak üzere farklı dil ve milliyete mensup 15 milyon Müslüman yaşamaktadır. Bu olgu, 1960'lı yıllardan itibaren Avrupa'da kalıcı olarak yaşama başlanan ve buldukları ülkelerin vatandaşlığına geçerek siyasetten ekonomiye, kültürden spora, bilimden sanata toplumun bütün alanlarında varlıklarını göstermektedir. Avrupa'da yaşayan Türklerin dolayısı ile Müslümanların bölgesel ve küresel sorunlarının çözümü yukarıda belirttiğimiz tarihsel sürecin ışığında değerlendirilmelidir. Avrupa kıtasında asırlardan beri ev sahibi olan Müslümanların o cümleden Türklerin uluslararası haklarının ısrarla, 50 küsür yıllık zaman dilimine sıkıştırılmak istenmesi elde edilmiş hakların daha baştan yok sayıldığı anlamına gelecektir. Maalesef bu tarihi yanılığa kendimiz de katkıda bulunuyoruz.

Asırlar boyu Avrupa, bu kıtada yerleşik olarak yaşayan Müslüman-Türk varlığını içine sindirememiş, onlarla uyum içinde yaşama yolunu seçmemiştir. Müslümanlar, tarih boyunca sadece Avrupa kıtasında değil, bütün dünyada korkunun kaynağı olarak gösterilmiştir. Bu zihniyet günümüz dünyasında da aynı şuurla sürdürülmektedir. Müslümanların karşılaştığı siyasi baskılar, zaman zaman soykırım olarak uygulanan kitle katliamlarına, soykırımlara dönüşmüştür. Tarih boyunca gerçekleştirilen haclı seferleri zihniyetinin 21. Yüzyıdaki tezahürü İslamofobi olarak karşımıza çıkmaktadır. Avrupa'nın önyargılı politikaları, ırkçı ve köktendinci yaklaşımları Avrupalı toplumlar arasında derin ayrışmalara yol açmaktadır. Oysa Almanya'nın resmi kurumlarınca yapılan göçmen azınlıklarla ilgili istatistikler, Avrupalı devletlerin suni şekilde körüklemeye devam ettiği İslamofobia Avrupa kamuoyunda, özellikle de Avrupalı genç nesiller arasında tersine ortaya çıkmaktadır.

“Göç” Kavramının Tanımı

Federal İçişleri Bakanlığı, Göç ve Mülteciler Federal Dairesi, Federal Hükümet adına hazırlatılan 2012 Göç Raporu'da “GÖÇ” kavramı şöyle açıklanmıştır:

“Göç” bireyin sürekli yaşadığı mekânı terk edip uluslararası göçle ülke sınırları dışına taşınması demektir. Sadece uluslararası göçler göç kabul edilmektedir. Almanya dâhilinde yapılan Almanya’dan Almanya’ya iç göçler göç sayılmamaktadır.”¹

Almanya’nın sürdürdüğü göçmen politikası, 3. nesil Türkler ve aynı yaş döneminden olan diğer Müslüman azınlıklar üzerinde ısrarla yoğunlaşmaktadır. Almanya’nın eğitim, dil ve uyum konusunda olumsuz sınıf içinde gösterdiği 1980 ve sonrasında Almanya’da doğan 3. nesil Türkler kimlik değerlerine bağlılıklarını büyük ölçüde güçlü olarak muhafaza etmektedir. Söz konusu nesli muhafaza eden esas temel güç, 2. neslin hala hayatta ve onlarla birlikte Almanya’da olmasından kaynaklanmaktadır. Zira 2. neslin kökleri 1. nesle, dolayısı ile Türkiye’ye doğrudan ve güçlü biçimde bağlıdır. Almanya’dan kesin dönüş yapmış ve büyük ölçüde artık hayatta olmayan 1. nesil, Avrupalı Türklerin geleceğini, 2. nesle devretmiştir. 3. nesil Türkler göçmen kimliğini tanımadan, Almanya’da dünyaya gelmiş olsalar da, 1. nesil ile bağları henüz kopmamıştır. Fakat 4. nesil Türkler hem göçmen kimliğini, hem de 1. nesli hiç tanımadan Almanya’da dünyaya gelmiştir. Avrupalı Türkler yarım asırlık göç tarihinde, iki nesil arasındaki bağlantının kopma sürecine 4. nesille birlikte girmiştir. *Göçmen nesiller şu şekilde tanımlanmıştır: Birinci nesil; işçi veya işçi ailesi olarak 1973 yılına kadar Almanya’ya göç etmiş, dolayısı ile 53 yaş üzeri göçmenlerdir. İkinci nesil; Almanya’da doğmuş veya çocuk yaşta göç etmiş, fakat ebeveynleri Türkiye’de sosyalleşmiş (doğmuş, büyümüş ve orada okula gitmiş) olanlardır. Üçüncü nesil; Almanya’da sosyalleşmiş (doğmuş, büyümüş ve orada okula gitmiş) veya ebeveynlerinden en az birisi Almanya’da doğmuş, büyümüş ve orada okul bitirmiş olanlardır. Araştırmanın %17’si 1. nesil, %44’ü 2. nesil, %10’u üçüncü nesilden oluşmuştur. İşçi ailesi olarak daha sonra göç eden nesiller %24 olarak belirlenmiştir.*²

¹ Göç ve Mülteciler Federal Dairesi Federal Hükümeti Adına Hazırlanan Göç Raporu, 2012.

(Bundesministerium des Innern Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung Migrationsbericht, 2012)

² “Kuzey Ren-Vestfalya Eyaleti Çalışma, Uyum ve Sosyal İşler Bakanlığı işbirliği ile yapılan 2013/2014 Analizi (Eine Analyse in Kooperation mit dem Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen 2013/2014)”, Türk ve Entegrasyon Araştırmaları Vakfı Merkezi (Stiftung Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung)

Türk Göçmenleri Tehdit Eden Kavramlar

Hızlı değişim geçiren dünyada, zaman ve şartlara göre pek çok yeni terimler hayatımıza girmektedir. Siyasi, sosyal, ekonomik, teknik ve sanat içerikli olan Batı kaynaklı kavramlar anlamları itibariyle masum gözükseler de, Batılı devletlerinin çıkarları doğrultusunda yaptırım amaçlı kullanılmaktadır. 1960'lı yıllardan itibaren Türklerin Avrupa'ya göçünden sonra dil hayatımıza giren: “yabancı” (Ausländer), “misafir işçi” (Gastarbeiter), “Türkler defolun” (Türken raus), “yabancılar defolun” (Ausländer raus), “hınzır Türkler” (Sau Türken) gibi pek çok ırkçı ve yabancı düşmanlığı çağrıştıran söylemlerin hiçbiri bugün kullanılmamaktadır. Günümüzde yeniden şekillenen ve renkleri değiştirilen söylemler: “göç” (migration), “göçmen” (immigrant), “uyum” (integration), “azınlıklar” (Minderheiten), “varoş” (ghetto), “paralel toplum” (Parallelsellschaft), “çokkültürlülük” (Multikulturalismus), “iki dillilik” (Zweisprachigkeit) gibi daha “ılımlı” ve “iyimser” görünümde kavramlar hayatımıza girmiştir.

Sovyetler Birliği'nin çöküşüyle 1990'dan itibaren dünyada siyasi, ekonomik, teknik, dinî ve kültürel dengeler değişmiş, küresel çapta sürdürülen “yeni dünya düzeni” ülkeleri rapu zapt altına alan işgalciliğe, kitle katliamlarına ve soykırım uygulamalarına dönüşmüştür. Küresel ölçekte sürdürülen İslam düşmanlığı, basın ve yayın organları aracılığı ile yaygınlaştırılmakta, iş ve sosyal hayatta, eğitim kurumlarında siyasi malzeme olarak kullanılmakta, dünya çapında gelişen günlük olaylarla ilişkilendirilerek sürekli gündemde tutulmaktadır. Son derece masum gösterilen kavramlar etrafında dünya iki kutuplu hale getirilmekte, önyargılı algılarla yanlış yönlendirilen insanlık büyük bir felakete doğru sürüklenmektedir. Balkanlar, Kafkaslar, Doğu Türkistan, Orta Doğu, Filistin, Kuzey ve Güney Afrika, Filipinler ve Hindistan'da Müslüman halklara karşı uygulanan insanlık dışı baskılar günümüzde de aralıksız sürmektedir. Batılı devletlerin dünya çapında uyguladığı insan hakları ihlalleri “demokrasi”, “insan hakları”, “dünya barışı”, “terörle mücadele”, “kötülerle savaş” vs. gibi masum söylemlerle meşrulaştırılmaktadır.

1990'lı yıllara kadar politik amaçlı kullanılan: ”komünist”, “sosyalist”, “faşist”, “emperyalist”, “sağcı”, “solcu”, “ilerici”, “gerici”, “aydın”, “yobaz” gibi terimler günümüzde yerini: “İslam karşıtlığı” (İslamofobi), “İslamcı” (İslamismus), “köktendinci” (Fundamentalismus), “köktenci” (Radikalismus), “aşırıcılık, ifratçılık” (Extremismus), “şiddet ve korku yayan örgüt” (Terrorismus) gibi söylemlere bırakmıştır. Bütün bu kavramlar, zaman ve şartlara göre Batılı güçler tarafından çıkar amaçlı üretilmekte,

hedef olarak sürekli İslam dini ve onun mensubu Müslümanlar gösterilmektedir. Örneğin “*paralel toplum*” terimi ilk defa 1996’da siyasi bir raporlama olarak kullanıldı. Kabaca tarif etmek gerekirse bir toplumda azınlık durumunda olanların, toplumun çoğunluğu tarafından ret edilmesi anlamına gelmektedir. Bu terim 2004 yılında “*yılın sözcüğü*” olarak medyada en çok kullanılan terimler listesinde ikinci olarak açıklandı. Sadece Theo van Gogh’un³ öldürülmesiyle ilgili medyada sık kullanılan terim değildir. 2005’de Paris banliyölerindeki ayaklanmalarla da “*paralel toplum*” kavramı açıklanmaya çalışılmıştır.⁴

Küresel gelişmeler, Batılı devletlerin şuur altındaki “Haçlı” düşüncesinin modern çağda yeniden tezahür ettiğini göstermektedir. Avrupa’da giderek tehlikeli boyutlarda gelişen İslam düşmanlığı, Avrupa’da ve Amerika’da, Türkler başta olmak üzere diğer Müslüman azınlıkların geleceğini tehdit etmektedir.

Avrupa’da İki Dillilik

Şüphesiz azınlıkların kimliği açısından en önemli olan “iki dillilik” kavramını genel anlamı itibariyle bireyin, yaşadığı ülkenin dilinin yanında kendi ana dilini koruması olarak açıklayabileceğimiz çatı kavramdır. Türk dili, 4. nesil Avrupalı Türklerin hayatından tamamen silinmiş, sadece aile içi iletişimde sınırlı zaman diliminde kullanılan, kullanılmadığı yerde eksikliği fark edilmeyen dil olarak yaşamaktadır.

Avrupalı Türklerin günlük hayatta kullandığı Türkçe bilhassa 4. nesil Türkler için ihtiyacı karşılamamakta ve alternatif dil olma özelliği taşımamaktadır. 21. Yüzyılın ilk yarısında Türkçe, Avrupalı Türklerin “ana dili” olmaktan çıkacaktır. İki dillilik ebeveyn tarafından bireye dünyaya gelişinden itibaren kazandırılan “ana lisandır”. Bireyin doğup büyüdüğü aile, toplum, okul, sosyal çevre, günlük yaşam, kitle iletişim araçları gibi kaynaklar bireye ana dilini öğretmiyorsa, bu durumda birey için “ana dili” hiçbir anlam ifade etmeyecektir. Avrupa’ya göç eden 1. nesil Türkler, ana dili sayesinde bütün değerlerini muhafaza etmiş, bugünkü Avrupalı Türklerin sosyal, kültürel, iktisadi, dinî, millî ve siyasi oluşumunun temelini atmışlardır. Bu temeller üzerinde oturan 2. nesil de değerlerini tamamiyle korumuştur. Fakat 3. nesilde bu oluşumun temelleri güçlendirilememiş, gi-

³ Irkçı ve İslam karşıtı Hollandalı yönetmen, 2 Kasım 2004 Amsterdam’da, Mohammed Bouyeri tarafından vurularak öldürüldü. Bkz. “Submission” filmi.

⁴ M. L. Stufe: “Pareel Toplum Avrupa’nın Gerçeği mi?” (Parallelgesellschaften-europäische Wirklichkeit?), s. 1.

derek gücünü kaybeden temel değerler 4. nesilde yeni bir oluşum meydana getirmiştir. Bu oluşumun adı, giderek asli köklerinden uzaklaşan “Avrupalı Türkler” kimliği olacaktır.

Türklerden sonra Avrupa’da ikinci büyük azınlık olan Arapça dilli Müslümanlar için de aynı durum söz konusudur. Alapça dilli 1. nesil, konuşmada ve okuma-yazmada ana diline hâkimdir. 2. nesil, büyük ölçüde bu özelliğe sahiptir. 3. nesil, ana dilini ikinci dil olarak sınırlı şekilde kullanabilmekte, fakat okuma-yazmayı bilmemektedir. 4. nesil, hem konuşmada, hem de okuma-yazmada Arapçayı tamamen kaybetmiştir. Zira Arapça okuyup-yazmak için ayrıca eğitim sistemi uygulaması gerekmektedir. Bu bağlamda Türkçenin Latin alfabesinden oluşması, Arapçadaki gibi bir engeli en azından şimdilik ortadan kaldırmaktadır. Türkçedeki sadece dört farklı harf (ç, ı, ğ, ş) yeni nesil Türklerde anadilini konuşmada ve okuma-yazmada büyük bir kültür ve dil kaybına yol açmıştır. Bu oluşum başta Türkler olmak üzere, Müslüman azınlıkların “iki dilli” olma özelliklerini kaybetmelerine yol açmaktadır. “İki dillilik” bireyin, her iki dilde de eşit seviyede yeterliliğe sahip olması demektir. Bir başka ifadeyle birey, dünyaya iki dilli olarak geliyor ve hayatını öyle sürdürüyorsa iki dillidir. Her iki dil, bireyin eşit derecede kullanabildiği dil olma özelliği taşımalıdır. Aksi halde ana dilini kaybeden birey, “iki dilli” olmanın kazandıracağı bütün değerlerini kaybedecektir; binaenaleyh bu sonucun adı asimilasyondur.

İki dillik veya daha sarıh ifadeyle anadili bireye sadece lisan bilme üstünlüğü kazandırmamakta aynı zamanda, toplum içinde uyum ve katılım üstünlüğü kazandırmakta, hayatı daha farklı algılaya yeteneğini güçlendirmektedir. Yapılan bilimsel çalışmalar iki dilli azınlıklara mensup çocukların, ana topluma mensup tek dilli çocuklardan daha üstün yeteneğe sahip olduklarını göstermiştir. “*Örneğin yapılan bir araştırmada çocuklara, üzerinde farklı resimler olan kartlar verilerek belli kurallara göre nasıl dizecekleri öğretildiğinde, tek dilli ve iki dilli çocukların aynı hızda öğrendikleri ortaya çıkmıştır. Ancak araştırmacılar kuralları değiştirdiklerinde, iki dillilerin yeni kurallara rahatça uyum sağladığı, tek dillilerinse zorlandığı görülmüştür.*”⁵

Ana dilini kaybeden azınlıklar sadece dil kaybına uğramaz, dile bağlı olarak ait olduğu dinî, millî, tarihî ve kültürel değerleri, örf ve adetleri, ge-

⁵ Mehmet Yalçın Yılmaz, (Okt. Dr.), Makale: “İki Dillilik Olgusu ve Almanya’daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu”, **Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, Volume 9/3, Winter 2014.

lenek ve görenekleri de kaybederek yukarıda belirtilen bilimsel çalışmanın ortaya koyduğu olumlu sonuçların ters yönde gelişmesine yol açacaktır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yurt dışındaki Türk çocuklarının, ana dili ve kültürlerini korumalarına yönelik sürdürülen uygulamalı eğitim programları kifayetsiz kalmaktadır. Bu durum, Avrupalı Türklerin gelecek nesilleri için zannedildiğinden çok daha vahim sonuçlar doğuracaktır. Toplumlar tarih boyunca siyasi, ticari, kültürel ve dil konusunda birbirinden karşılıklı etkilenmişlerdir. Bu etkileşim hangi tarafta etkili olursa, toplumlar o yönde değişime uğramaktadır. Örneğin *“Türklerin İslamlaşması sürecinde bu etkileşim Arapça ve Farsça dilleriyle gerçekleşmiştir. Osmanlı döneminde ise Türkçenin Balkan dilleri üzerindeki etkisini görmekteyiz.”*⁶

Avrupalı Türklerin Ana Dili Eğitimi ve Eğitimde Eşitsizlik

Azınlıkların okul ve meslek eğitiminde başarısızlıklarını, buna bağlı olarak ana topluma uyum sağlayamadıkları gibi politik maksatlı pek çok teoriler üreten Almanya, 1950-1970’li yıllarda kendi toplumu içinde de din, cinsiyet ve sosyal farklılıklara bağlı olarak eğitimde eşitsizlik uygulaması tatbik etmiştir. *“Almanya’nın Eğitim Tarihi Araştırması, Heike SOLGA ve Sandra WAGNER’İN, “Max-Planck Enstitüsü Eğitim Araştırmaları ve Analizleri” çalışması, Jürgen BAUMERT’İN, “PISA-Araştırmaları 2000” çalışması ve diğer çalışmalar Almanya’nın, eğitim problemlerinin merkezinde yer almasının başlıca sebebinin eğitim sistemindeki eksiklikten kaynaklandığını göstermiştir. Orta ve teşvik destekli okullarda günümüzde hala iyimser ve içtenlikle uygulanan bir eğitim ortamı nadir görülmektedir.”*⁷

*“Eğitimde fırsat eşitsizliği bağlamında 1960 ve 1970’lerde eğitim politikası tartışmaları talebi karşılamak için yeniden formüle edilmiştir. Örneğin, orta ve yükseköğretim genişletilmiş, kapsamlı okullar bazı eyaletlerde eğitim sisteminde beşinci okul türü olarak şekillendirilmiş ve öğrenci bursu gibi devletin eğitim desteği devreye girmiştir. Fakat aynı dönemde “kırsal kesimden gelen Katolik köylü kızları” eğitim eşitsizliğinde belirleyici dört dezavantajla sıfatlandırılmışlardı: Sınıf, din, cinsiyet ve kırsal kesim farklılıkları. Bu uygulama son 40 yılda kısmen değişti. Kuşkusuz, 1960 ve 1970’lerden itibaren eğitim seviyesi yükselmiştir. 1950’lerin başına kadar öğrencilerin üçte biri ortaokul sayılan ara geçiş okuluna gidiyordu ve 2006’ya kadar bu oran sadece %22 idi. Bu dönemden sonar ortaokul öğrencilerinin oranı üç kat yükselerek %9’dan %26’ya çıktı ve liseye giden öğrenci oranı da iki katına yükselerek %16’dan %32’ye ulaştı.”*⁸

⁶ A.g.m.

⁷ Heike Solga - Rosine Dombrowski, “Okul ve Okul Dışı Eğitimde Araştırma ve Gelişime İhtiyaçlarının Karşılansında Sosyal Eşitsizlikler” (Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung Stand der Forschung und Forschungsbedarf), s. 10-11

⁸ A.g.m.

Eğitim, insan hayatının vazgeçilemez en temel ihtiyacı ve sosyal hakıdır. Bu hakkı birey, dünyaya geldiği ilk günden kazanır ve hayat boyu onun bu hakkı saklıdır. Osmanlı Devleti daha 1863’de azınlıkların fırsat eşitliğini ve eğitim haklarını teminat altına almıştır: “1863 yılında sadece İstanbul’da 454 okul faaliyet gösteriyordu ve onlardan 185’i yabancılara ait idi; 77’si Rum, 48’i Ermeni, 44’ü Musevi, 8’i Katolik, 5’i Protestan ve 3’ü Karayilere ait idi.⁹ Aynı yıl İstanbul’daki okullara giden 33.005 öğrenciden 16.248’i yabancı okullara gidiyordu.¹⁰ Ayrıca yabancılar tarafından işletilen 326 okul daha vardı.¹¹ 1894 yılında ise umum Osmanlı topraklarında 6437 yabancı okul faaliyet gösteriyordu ve onlardan 302’si İstanbul’da bulunuyordu; 4229’u Rum, 594’ü Ermeni, 55’i Ermeni Katolikler, 198’i Ermeni Protestanlar, 269’u Musevi, 689’u Bulgar, 85’i Sırp, 63’ü Ulah, 50’si Katolik, 4’ü Bulgar Katolikler, 60’ı Rum Katolikler, 55’i Süryani, 44’ü Keldani, 5’i Süryani Katolikler, 3’ü Keldani Katolikler, 28’i Maruni, 1’i Samir’i ve 5’i de Yakutiye mektepleri idi.¹²

Görüldüğü üzere 1863 yılında İstanbul’daki yabancı okulların sayısı 185 iken, 1894 yılında bu rakam 302’ye yükselmiştir. Yani 31 yılda yabancı okulların sayısı %38.75 oranında artış göstermiştir. 20. yüzyılın başlarına kadar 460 yıl Osmanlı döneminde himaye gören ve “millet-i sadıka” olarak liyakat kazanmış Ermeni vatandaşlarımız, devletin en yüksek makamlarında göreve getirilmişlerdir. “Osmanlı döneminde Ermenilerden 5 Bakan, 29 paşa, 33 milletvekili, 7 büyükelçi, 11 başkonsolos, 12 üniversite hocası, 8 general hekim, 41 yüksek görevde devlet memuru çalışıyordu.”¹³ 1894 yılında sadece Ermenilerin 847 okulu faaliyet gösteriyordu. 21. yüzyıl Avrupası’nda Müslüman azınlıklara ait hala resmi okul yoktur.

Azınlıklara Uygulanan Ayrımcılık

Avrupa’da yerleşik yaşayan göçmenlerin eşit haklara sahip oldukları söylenemez. Bu konuda çok ciddi tartışmalar olsa da kolayca çözüme kavuşacak gibi gözüküyor. Zira eşitsizliğin temelinde yatan faktör göçmen-

⁹ Mehmet Ömer Alkan, “Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Modernleşme Sürecinde Eğitim İstatistikleri”, **Tarihsel İstatistikler Dizisi**, Devlet İstatistik Kurumu, S 6, s. 18.

¹⁰ A.g.k.

¹¹ A.g.k.

¹² A.g.k.

¹³ İlber Ortaylı, “II. Abdülhamit Devrinde Taşra Bürokrasisinde Gayrimüslimler”, **Osmanlı İmparatorluğu’nda İktisadî ve Sosyal Değişim, Makaleler I**, Turan Kitabevi Yayını, Ankara, 2004, s. 194-196.

lerin, bu konudaki yetersiz ve başarısız oldukları ile ilgili değildir. Konu tamamıyla siyasi ve Avrupa'nın önyargılarından kaynaklanmaktadır. Çünkü eşitsizliğin en keskin görüldüğü alanlar eğitim, iş hayatı, yönetim ve idari alanlardır. Elbette bu durum toplumun alt katmanlarına ve sosyal hayatına da etkin şekilde yansımaktadır. Bireyin topluma kazandırılmasının birinci yolu aile ve eğitim kurumlarından geçmektedir. Avrupa'da yerleşik yaşayan azınlıklar toplum içindeki dar ve sıkıştırılmış alanda var olma mücadelesi vermektedirler. Azınlıklardan kastedilen toplum kesimi başta Türkler ve diğer Müslüman milletlere mensup olanlardır. Yarım asrı aşkın göç hikâyesinde Türkler Avrupa'da sosyal hayatın bütün alanlarında kendisini ispatlamış, yaşadıkları ülkelerin kalkınmasına insan gücü, ekonomik katkı ve kültürel oluşumla büyük destek sağlamışlardır. Halen üzerine düşenden fazla fedakârlık göstermesine rağmen Türkler ve Müslümanlar azınlıklar, Avrupa'nın atış menzilinde hedef kitle olmaktan kurtulamamışlardır. Avrupa'nın bu konuda ne yapmak istediğine dair bir takım siyasi, sosyal ve kültürel yeniliklerle "iyi niyet" taşıdıkları iddia edilsede, netice sürekli azınlıkların aleyhinde sonuçlanmaktadır. Tamamen farklı mecralarda gelişen uygulamalar nesillerin geleceğini tehdit etmektedir. Türklerin ve diğer Müslüman azınlıkların 4. nesilden itibaren kökleri ile irtibatlarının kopartılıp, tamamıyla "Avrupalı kimliği" ile bütünleşmiş, öz değerleri bağlamında köklerinden soyutlanmış, genel anlamı itibariyle asimile olmuş bir topluluk meydana getirmek için büyük çaba harcanmaktadır. Bu sürecin daha çok başında olan Avrupa, eşitsizliğin en keskin görüldüğü eğitim, iş hayatı, yönetim ve idari alanlarda, Türk ve Müslüman azınlıklara gerekli fırsat eşitliğini uygulamakta henüz istekli değildir.

Türk Kökenli Alman Vatandaşları ve Tersine Beyin Göçü

Almanya'da "göçmen", "azınlık", "uyum" dendiğinde akla gelen hedef kitle, Türkler ve diğer Müslüman milletlere mensup azınlıklardır. Oysa AB ülkelerinde toplumun en uyumlu ve üretken kesimi aksine hedef seçilen azınlıklardır. Avrupa'da politik, akademik, ekonomik, sosyal ve sivil toplum kuruluşlarının ürettiği her olumsuz fikir ve çalışmaların merkezinde Türkler ve Müslüman kimlikli azınlıklar yer almaktadır. Daha açık ifadeyle, Türk ve Müslüman azınlıklar Avrupa için hedefte tutulan, dışlanan, horlanan, "tehlike unsuru" olarak görülen kitle olarak gösterilmektedir. Avrupa'da, Türk ve Müslüman kimlikli azınlıklar 3. nesilden itibaren tedricen öz değerlerinden soyutlanarak, Avrupa için "tehlike" unsuru olmaktan çıkmış yeni bir kimlik oluşturulmak istenmektedir. Türkler, her alanda karşılaştıkları ayrımcılığa, çifte standartlara, fırsat eşitsizliğine ve bütün engellemelere

rağmen zoru başardıklarında ise onları, Almanya kendisine ait görmektedir: “Siz *Almanya’nın* *eserisiniz, size bu niteliği Almanya kazandırdı, siz Almanya’ya aitsiniz*” yaklaşımları ile onların geleceği ipotek altına alınmaya çalışılmaktadır. Elbette bu yaklaşım her şeyden önce eşyanın tabiatına aykırıdır.

“Türkiye Uyum Araştırmaları Vakfı (ZFTI), Goethe Enstitüsü ve Ernst Reuter İnisiyatifi’nin” 20.11.2013 tarihinde İzmir’de düzenledikleri sempozyumda, Almanya’da doğmuş ve orada yüksek eğitim almış Türk kökenli Alman vatandaşlarının Türkiye’ye kesin dönüşü ele alınmıştır. Goethe Enstitüsü İzmir Bürosu Müdürü Roland SCHMIDT konuşmasında, Türkiye’ye dönme kararı alan Türk kökenli Alman vatandaşlarının bilgi almak için İzmir Bürosuna yaptıkları e-posta başvurulardan yola çıkarak, dönüş kararlarının yanlış olduğuna şu ifadelerle dikkat çekmiştir: “*Goethe Enstitüsü’nde bu tarzda e-postaları yaklaşık iki yıldan beri neredeyse her hafta alıyoruz. Neden gittikçe daha fazla Türkiye kökenli Alman genci e-posta iletilerine konu olan “Türkiye’de yeni bir hayat kurmak için” Almanya’ya terk etme girişiminde bulunuyorlar? Peki, bu kişiler Türkiye’ye dönmeye cesaret ettiklerinde ne oluyor? Burada gerçekten tutunabilmeyi başarabiliyorlar mı? İşgücü piyasasında açık kollarla mı karşılanıyorlar? Yoksa bir gün attıkları bu adımdan pişman mı oluyorlar?*”¹⁴ Geri dönüş karar veren Türk kökenli Alman vatandaşları için Türkiye’nin aslında çok şey vaat etmediğine, aksine daha kötü sürprizlerle karşılaşacaklarına dikkat çeken Schmidt, kendi özgeçmişinden bahsettiği konuşmasında ise tamamen farklı düşünmektedir: “*Ben Köln Üniversitesi mezunuyum ve Ocak 2009’dan beri hayat arkadaşım ile birlikte Frankfurt am Main’de yaşıyorum. Niyetimiz Türkiye’de yeni bir hayat kurmak. İkimiz de Alman vatandaşıyız. Eşim yüksek mühendis, Darmstadt Teknik Üniversitesi mezunu, ben Köln’de hukuk eğitimi aldım.*”¹⁵ R. Schmidt hem kendisi, hem de hayat arkadaşı için büyük istikbal vaat eden refah ülkesi Almanya’da yaşamak dururken neden “*Türkiye’de yeni bir hayat kurmak*” istediğini açıklamıyor. Veya kendisi için tercih ettiği Türkiye’yi neden onun öz evlatları, Türk kökenli Alman vatandaşları için tercih etmiyor? Bu soru oldukça düşündürücüdür.

Sempozyumun onur konuşmacılarından Almanya’nın İzmir Başkonsolosu Margit HÄBERLE de, geri dönüş kararı alan Türk kökenli Alman vatandaşlarını eleştirirken, onların kimliklerini şöyle tanımlıyor: “*şimdiler-*

¹⁴ Roland Schmidt, “Türkiye Kökenli Kalifiye Personelin Göç Eğilimleri”, **Migrationstrends hochqualifizierter Türkeistämmiger Sempozyumu 20.11.2013-İzmir Bildirileri**, ISBN 978-3-9816905-0-7, s. 5

¹⁵ A.g.k.

*de pek çok Türkiye kökenli yüksekokul mezunu Almanya'dan Türkiye'ye gelmektedir. Bunlar yeni zorluklarla kendilerini sınamak isteyen, aynı zamanda ana köklerini de tanımak isteyen iyi eğitilmiş genç insanlar. **Belki de ebeveynlerinin, büyükanne-büyükbabalarının ülkesinin** gelişimine ve küresel düzeyde rekabet edebilir bir ülkeye dönüşmesine katkıda bulunmak da istiyorlar. Bilinçli olarak, bu genç insanlar geri dönmüştür demiyorum, çünkü onların çoğu Almanya'da doğup büyüdü ve vatanlarını ise büyüklerinin anlatımlarından ve tatillerden biliyorlar. Bugünkü Türkiye'nin günlük yaşam gerçeklerini çok az biliyorlar.”¹⁶*

Başkonsolos M. HÄBERLE, Almanya'da doğma-büyüme Türklerin, Türkiye'yi vatanları olarak görmelerini istemiyor. Onların, Almanya doğumlu olmalarından yola çıkarak Alman olduklarını tescil etmeye çalışıyor. Ancak unutmamak gerekir ki, yeryüzündeki bütün canlılar asli köklerine bağlı yaşarlar. Buna imkân bulamakta zorlandıkları ve varlıklarının tehlike altına girdiğini anladıklarında buldukları yerden göç ederler. Çobanın dağda otlatığı sürülerin tüylerine ilişen bitki tohumları hayvanların hareketi ile başka yerlere taşınır ve olması gereken yerde toprağa düşer ve kök salar. Bunu ne çoban, ne de hayvan bilerek yapmaz. Tabiattaki tüm canlılar, bu ilahi hükme tabiidirler. Onu değiştirmeye kalkmak eşyanın tabiatını bozmaktır. Kim nerede doğar büyürse, oranın kimliğini alırsa oraya ait değildir; bu değişim görecelidir.

Sovyetlerin dağılmasından sonra Almanya'nın ilk icraatlarından birisi, 18. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Bavyera, Baden ve Hessen eyaletlerinden Rusya'ya göç eden Volga Almanlarına sahip çıkmak olmuştur. İki Almanya'nın birleşmesini takip eden yıllarda Volga Almanlarına vatandaşlık hakkı verilmiş, böylece bölgedeki varlıklarını korumaları için Almanya'ya getirilen Volga Almanları özel olarak eğitilmiş, geri dönüş için donanımlı hale getirilmiştir. Bu uygulama günümüzde de titizlikle, sessiz sedasız sürdürülmektedir. Almanya, gelişmekte olan ülkelere gönderdiği nitelikli “safkan” Almanlar aracılığı ile o ülkelerin değerlerini Almanya'ya transfer etmek için bütün imkânlarını seferber ederken neyin peşinde olduğunu açıkça belirtmekten kaçınmaktadır. Fakat, tarihi tarif gerekmez.

¹⁶ Margit Häberle, “Türkiye Kökenli Kalifiye Personelin Göç Eğilimleri”, **Migrationstrends hochqualifizierter Türkeistämmiger Sempozyumu 20.11.2013-İzmir Bildirileri**, ISBN 978-3-9816905-0-7, s. 13

Türk Göçmenlerin Nüfus Artışı

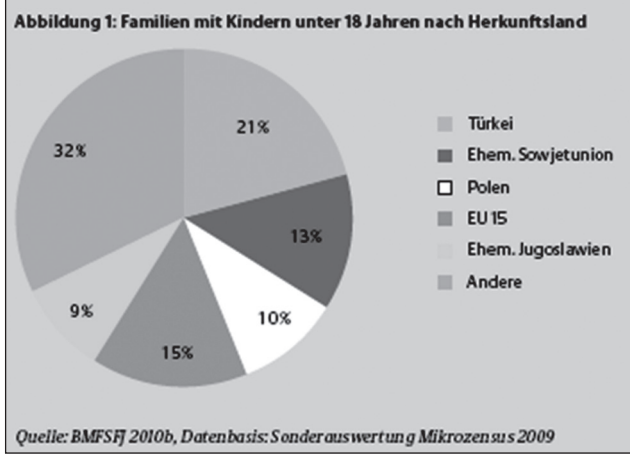
İzmir’deki sempozyumun bir diğer katılımcılarından Dr. Oliver KOPPEL, Türk kökenli Alman vatandaşlarının Türkiye’ye kesin dönüşünü ele aldığı tebliğinde, Almanya’nın giderek hızlanan nüfus azalmasına dikkat çekmiştir:

“Düşmeye devam eden doğum oranı neticesinde Almanya’da 2011 yılı itibarıyla 5-14 yaş grubundaki 7,4 milyon kişiye karşılık; 45-54 yaş grubunda 13 milyon kişi azalmıştır. Doğrudan bir kıyaslamada daha genç olan 10 yaş diliminde yer alanların sayısının 5,6 milyon kişi daha azaldığı görülmektedir. Özellikle yerleşik nüfusun yaşlanmasından kaynaklanan demografik dönüşüm arka planıyla bakıldığında, dışarıdan göçmen alımı, nitelikli personel ihtiyacının karşılanması ve sosyal güvenlik sisteminin muhafazası için önemli bir destek vazifesi görmektedir. Alman iş piyasasında mesleklere göre uzman personel ihtiyacını gösteren aşağıdaki tablodan, teknik, doğa bilimi alanlarında ve sağlık alanındaki mesleklerde belirgin bir iş açığı olduğu görülmektedir. 2011 yılında 27.855 Türk Almanya’ya giderken, 27.471’i ülkeden ayrıldı. Göç bakiyesinin gerçekten dengeli olup olmadığı ve bakiyenin nitelik düzeyine bağlı şekillenip şekillenmediği mevcut veriler ışığında tespit edilememektedir. Yurtdışına beyin göçüne dair kapsamlı bir teorik literatür bulunsa da, uygun ve uluslararası karşılaştırılabilir nitelikte verilerin eksikliği nedeniyle sağlam temellere sahip bir empirik analiz yapmak mümkün olamamaktadır.”¹⁷

Elektrikçi ve elektrik tesisatçıları	0,5
Hemşireler, hasta bakıcılar ve ebeler	0,6
Makine ve otomotiv mühendisleri	0,7
Elektrik mühendisleri	0,7
Doktorlar	1,1
Hukukçu ve hukuk danışmanları	7,7
Büro personeli	9,0
Kasiyerler	10,8
Sanatkarlar	12,4
Sosyal bilimciler	19,4
Kaynak: Federal İş Ajansı, Ağustos 2012, gri renkli alanlar personel açığı olan alanları göstermektedir.	

¹⁷ Oliver Koppel, “Nitelikli İşgücünün Almanya’dan Göçünün Ekonomik Sonuçları”, (Wirtschaftliche Folgen der Auswanderung von Hochqualifizierten für Deutschland), “Türkiye Kökenli Kalifiye Personelin Göç Eğilimleri”, **Migrationstrends hochqualifizierter Türkeistämmiger Sempozyumu, 20.11.2013-İzmir Bildirileri**, ISBN 978-3-9816905-0-7, s. 22

Tablo 1
Kökenlerine Göre 18 Yaş Altında Çocuk Sahibi Göçmen Aileler



Tablo 2¹⁸

♣ Türkiye, ♣ Eski Sovyetler Birliği, □ Polonya,
 ♣ AB 15 Ülke¹⁹ *, ♣ Eski Yugoslavya, ♣ Diğerleri

Türk Göçmenlerin Eğitimdeki Başarı Durumu

Yrd. Doç. Dr. Sefer YAVUZ, “Göç, Entegrasyon ve Din: Avrupa’da Yaşayan Türkler Bağlamında Bir Değerlendirme” başlıklı makalesinin “Entegrasyon Sürecinde Dil ve Eğitim” bölümünde: “Göçmenlerin genel eğitim düzeylerinin düşük olması ile dil konusundaki problemler de uyumu güçleştirmiş, demografik olarak hemşehrilik ve aile bağları temelinde, genellikle sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerde yoğunlaşmaya başlamışlardır. (Nuruan ve diğerleri, erişim 06.04.2012)”

Yukarıdaki alıntının hiç bir bilimsel temeli yoktur. Almanya’nın azınlıklar için ürettiği önyargılı algı propagandalarının ürünüdür. Kaynak olarak belirtilen web sitesi (<http://www.athgm.gov.tr/upload/mce/eskisite/files/almanya.pdf>) geçersiz olduğu gibi ne kaynak makalenin başlığı, ne de müellifi hakkında kayıt düşülmüştür. Yurtdışındaki Türkler konusunda yapılan akademik çalışmalarda yeterli titizliğin gösterilmemesi hem bi-

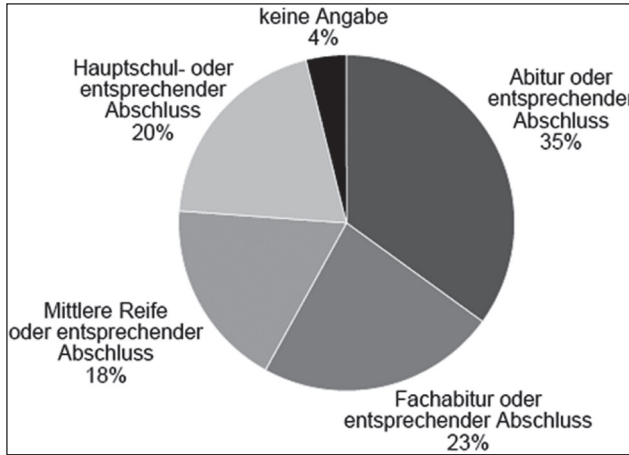
¹⁸ “Aile İşleri, Yaşlılar, Kadınlar ve Gençlik Federal Bakanlığı” (BMFSFJ; Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) 2010b Veritabanı: Özel Değerlendirme Mikro Sayımı, 2009

¹⁹ EU 15: Almanya, Avusturya, Belçika, Danimarka, Finlandiya, Fransa, Hollanda, İrlanda, İsveç, İspanya, İtalya, Lüksemburg, Macaristan, Portekiz ve Yunanistan.

lim adına, hem de gelecek nesillerimiz adına ciddiyetsizliktir. Elbette ki bu değerlendirme akademik camianın tamamı için geçerli değildir. Üzerinde hassasiyetle durulması gereken husus, 21. yüzyılın ilk yarısından itibaren yurtdışındaki Türklerin, arkalarında en az 5 nesil bırakmış olarak büyük bir tarihi boşluğun içine düşecek olmalarıdır. Ait oldukları kökten kopartılacaklar ve pek çok öz değerlerimizi kaybedecekler. Yani, asimilasyona maruz kalacaklar. Eğer bilimsel çalışmalar şimdiden bu şekilde temelsiz ve ciddiyetsiz bilgiler ışığında ele alınırsa gelecekte Avrupalı Türklerin, uluslararası haklarının korunması konusunda ciddi engellerle karşılaşacağımız kesindir. Almanya'nın resmi kurumlarınca yapılan aşağıdaki istatistikler, S. Yavuz'un Avrupalı Türkler hakkındaki tespitlerinin temelsiz olduğunu ortaya koymaktadır.

“Türkler arasında birinci ve hatta ikinci kuşağa göre, daha fazla genç Türk göçmen ilk ve orta öğretim okullarında eğitim görmekte olup, yükseköğrenim gören genç Türk kökenli göçmenlerin sayıları göreceli olarak bugün 36.000 sınırını aşmıştır.”²⁰

Türklerin Başardığı Mezuniyetler



Tablo 3

“Ortaokul %20, Ortaokul veya dengi okul %18, Teknik Lise veya dengi okul %23, Düz lise veya dengi okul %35, Görüş bildirmeyenler %4”²¹

²⁰ Faruk Şen, Makale: “Almanya’daki Türkler-Entegrasyon veya Gettolaşma”

²¹ Norbert Winkeljohann, “Pricewaterhouse Coopers AG, Wirtschaftsprüfungsgesellschaft (Ekonomi Denetleme Şirketi) Ocak, 2009”, Araştırma: “Türk Kökenli Girişimcilerin Başarı Reçetesi Almanya İçin Bir Model mi? (Erfolgsrezepte türkischstämmiger Unternehmer-ein Modell für Deutschland?)”, s. 11

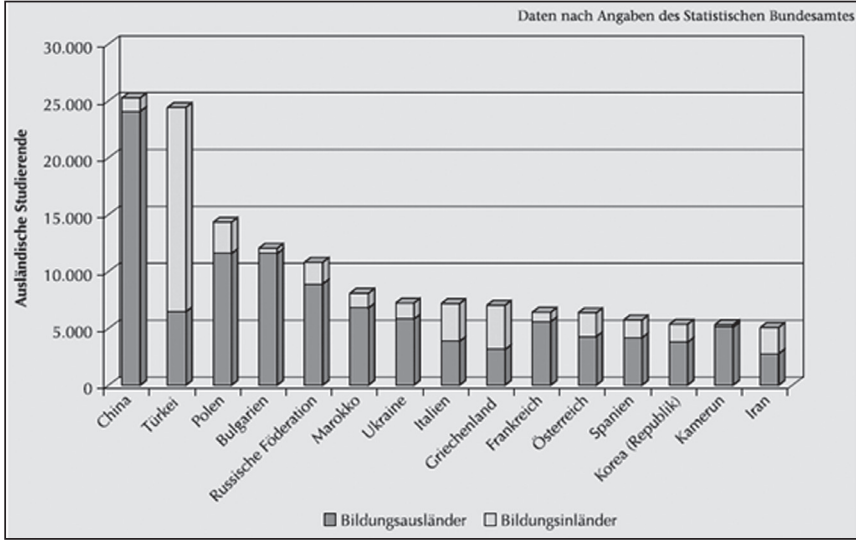
Tablo 3'te bildirilen 2009 yılı istatistik verilerinde en öne çıkan kısım Türklerin, %35 "Abitur" ve %23 "Fachabitur" mezunu olmalarıdır. Almanya'da, üniversite veya dengi yüksekokullara girme hakkı kazananabilmek için şart olan "Abitur" ve "Fachabitur" mezuniyetine sahip Türklerin %58 gibi yüksek bir orana sahip olmalarıdır. Dil yetersizliği ve eğitimde başarısız oldukları iddia edilen Türkler bu başarıyı nasıl yakalayabilmıştır? 2015 yılı itibariyle Türklerin yüksekokullardaki eğitim oranı Almanya'nın bazı eyaletlerinde Almanlardan daha yüksektir. Araştırma sonuçları açıkça göstermektedir ki orta, kapsamlı ve lise düzeyi okullara giden Türk öğrencilerin toplam sayısı %42 iken, üniversiteye veya dengi yüksekokullara giriş hakkı kazandıran "Abitur" mezununu olan Türklerin oranı %58 çıkmıştır.

Yüksekokullardaki Türkler, Almanlara oranla %10'nun altında daha az iken bu oran, ilkokul döneminde yaklaşık %50 farklılık göstermektedir. Üzerinde durulması gereken esas nokta, temel eğitimde %50 başarısız gösterilen Türk çocuklarının, ileriki eğitim hayatında yüksekokullarda %58 başarı kazanmaları nasıl mümkün olabilmıştır? Bireyin şartlarına bağlı olarak değerlendirildiğinde istisna olarak bu mümkündür, fakat bilimsel değerlendirme içinde kaide dışıdır. Zira temel eğitimde başarısız olan öğrencinin, yüksek eğitimde başarı kazanma ihtimali çok zayıftır. Bu durumu siyasi olarak izah etmek sanki daha kolay gibidir. Türk çocuklarının yüksek eğitim yolu daha ilkokul, hatta okul öncesi hazırlık döneminde engellenmektedir. Bunun için uygulanan eğitim eşitsizliği, göçmen kökenli çocukları en fazla meslek okullarına yönlendirerek toplumun alt katmanlarında tutmak ve gelecekteki iş hayatında, yönetim ve idari alanlara geçişleri engellenmektedir.

İnsan, hayatı boyunca mütemadiyen öğrenmekte ve öğretmektedir. Her bilgi yenilik, değişim, gelişim ve başarı demektir. Toplumlar, eğitim düzeyine ve kalitesine göre gelişmekte, kalkınmakta ve güçlenmektedir. Eğitim sadece bu da değildir. Birey, aile ve topluma karşı görevini, sorumluluğunu, kendisine ve karşısındakine saygı duymayı, paylaşımcı ve diğer gam olmayı, kendisini geliştirmeyi, başarı kazanmayı, üretmeyi, tüketmeyi eğitimle öğrenmekte ve idrak etmektedir. Bireyin yabancı toplumlar ve kültürlerle uyum içinde yaşaması için de eğitim en temel esastır. "Fırsat ve eğitim eşitsizliği" pek çok toplumsal sorunları ve soruları beraberinde getirmektedir. "Eşitsizlik" nedir, neden ileri gelir ve bertaraf edilmesi için ne gibi önlemler alınmalıdır? Toplumsal açıdan son derece hayati önem arz

eden bu ve benzeri sorulara çözüm üretilmesi gerekirken, aksine yeni sorunlarla birlikte giderek çözülemez hale getirilen göçmen politikası sadece Almanya’da değil, AB ülkelerinin tamamında adeta birbirinin kopyası olarak uygulanmaktadır. Bu durum, Avrupa’nın tarihten gelen ırkçı ve fanatik düşüncelerini yeniden uyandırmakta, sonuç olarak yabancı düşmanlığını körüklemekte ısrarcı olduğunu göstermektedir.

2003/2004 Güz Dönemi, Yurtiçi ve Yurtdışı Üniversite Öğrencilerinin Federal İstatistik Dairesi Verilerine Göre Dağılımı



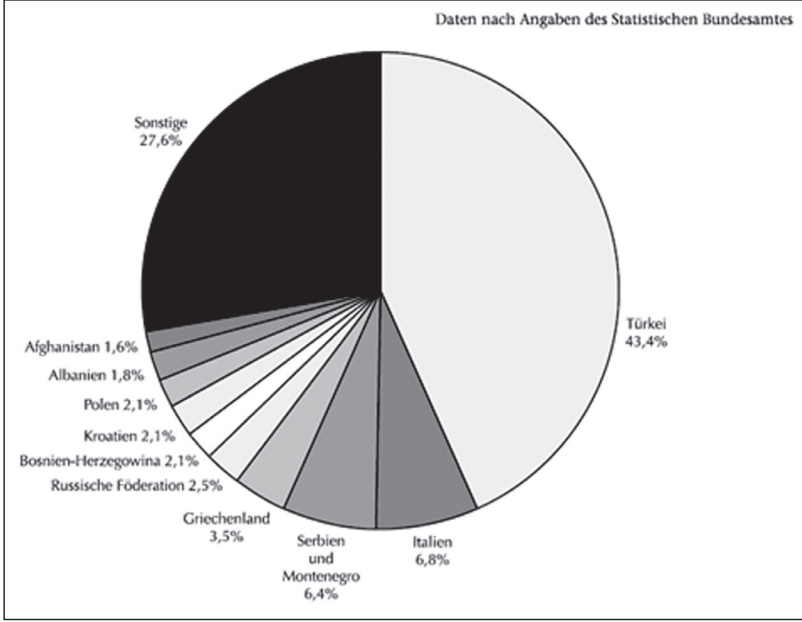
Tablo 4

“Çin, Türkiye, Polonya, Bulgaristan, Rusya Federasyonu, Fas, Ukrayna, İtalya, Yunanistan, Fransa, Avusturya, İspanya, Kore Cumhuriyeti, Kamerun, İran

☺ Yurtdışı Öğrencileri ☐ Ulusal Öğrenciler”²²

²² Veriler-Gerçekler-Eğilimler, Eğitim ve Meslek Öğretimi 2004 Yılı Verileri; (Daten-Fakten-Trends Bildung und Ausbildung Stand 2004) “Göçmen, Mülteci ve Entegrasyon İçin Federal Hükümet Birimi (Editör) Bamberg Göç Araştırmaları EFMS-Avrupa Forumu İşbirliği İle; (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, Berlin, Otkober 2005 in Zusammenarbeit mit dem efms-Europäisches Forum für Migrationsstudien, Bamberg)

2003/2004 Öğretim Yılında Almanya'daki Genel Eğitim Okullarına Giden Öğrencilerin On Ülkenin Vatandaşlarına Göre Dağılımı

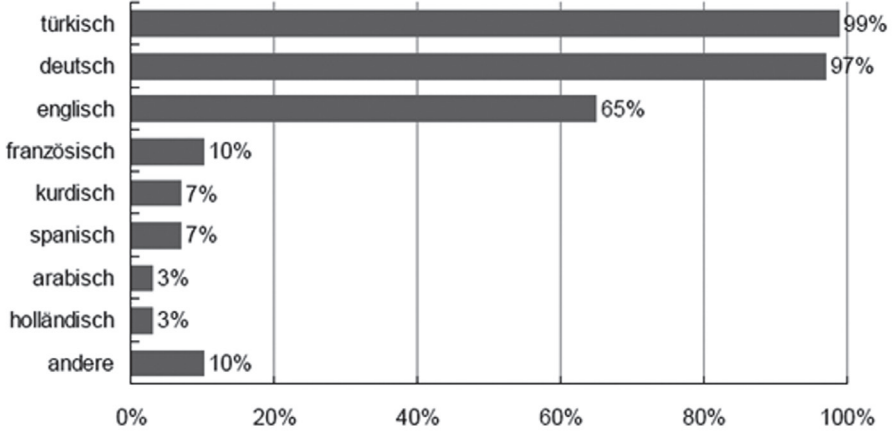


Tablo 5

“2003/2004 öğretim yılında Almanya'daki genel eğitim okullarında yabancı öğrenci sayısı 962.835 olarak tesbit edildi. Bu, genel eğitimdeki tüm öğrencilerin yaklaşık %10'nu anlamına gelmektedir. Tablo 5'de görüldüğü gibi, en büyük payı temsil eden yabancı kökenli öğrenciler içinde 2003/2004 öğretim yılında Türkiye %43,4, İtalyan (%6,8), Sırbistan ve Karadağ (%6,4), Yunanistan (%3,5) ve Rusya Federasyonu (%2,5) paya sahiptir.”²³

²³ Veriler-Gerçekler-Eğilimler, Eğitim ve Meslek Öğretimi 2004 Yılı Verileri; (Daten-Fakten-Trends Bildung und Ausbildung Stand 2004) “Göçmen, Mülteci ve Entegrasyon İçin Federal Hükümet Birimi (Editör) Bamberg Göç Araştırmaları EFMS-Avrupa Forumu İşbirliği İle; (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, Berlin, Oktober 2005 in Zusammenarbeit mit dem efms-Europäisches Forum für Migrationsstudien, Bamberg)

Türk Göçmenlerin Yabancı Dil Bilgisi

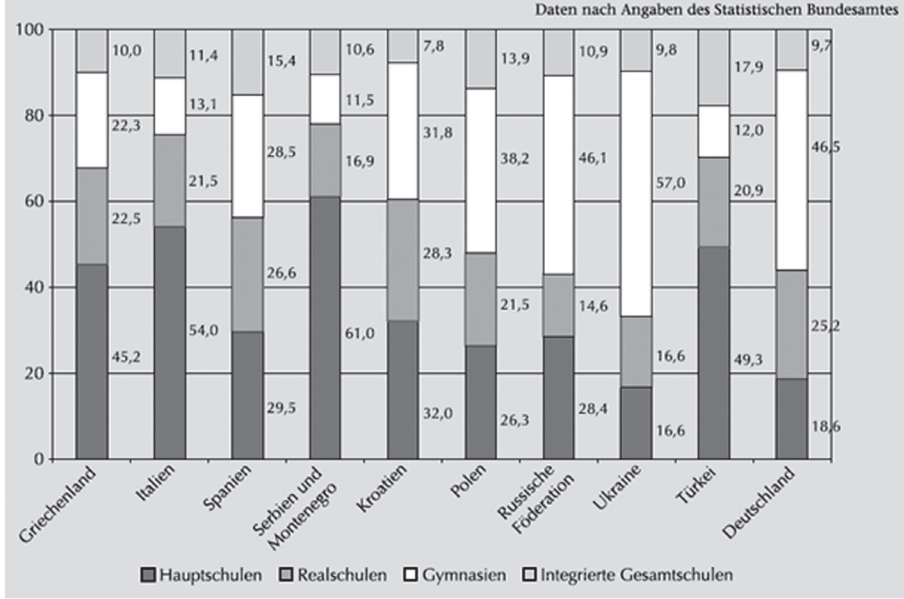


Tablo 6

Yukarıdaki istatistik sonuçlarına göre “*Türklerin yabancı dil bilme oranı %65 İngilizce, %10 Fransızca ve %7 İspanyolca olarak belirtilmektedir.*”²⁴ Almanya’da yabancı dil eğitimi ilkokul 1. sınıfta başlamaktadır. 1 - 6. sınıfa kadar mecburi yabancı dil İngilizce, orta, lise ve karma okulların 7. sınıfında seçmeli 2. yabancı dil ve 9. sınıfta seçmeli 3. yabancı dil eğitimi uygulanmaktadır. Birden fazla yabancı dil bilen Türklerin dağılımını gösteren Tablo 6, aynı zamanda Türklerin yüksekokullardaki oranını da göstermektedir. Zira 2. ve 3. seçmeli yabancı dil eğitimi ancak yüksekokullarda uygulanmaktadır.

²⁴ Norbert Winkeljohann, “Pricewaterhouse Coopers AG, Wirtschaftsprüfungsgesellschaft (Ekonomi Denetleme Şirketi) Ocak, 2009”, Araştırma: “Türk Kökenli Girişimcilerin Başarı Reçetesi Almanya İçin Bir Model mi? (Erfolgsrezepte türkischstämmiger Unternehmer-ein Modell für Deutschland?)”, s. 13

2003/2004 Öğretim Yılında Almanya'daki Orta, Lise ve Karma Okullara Giden Öğrencilerin Kökenlerine Göre Dağılımı



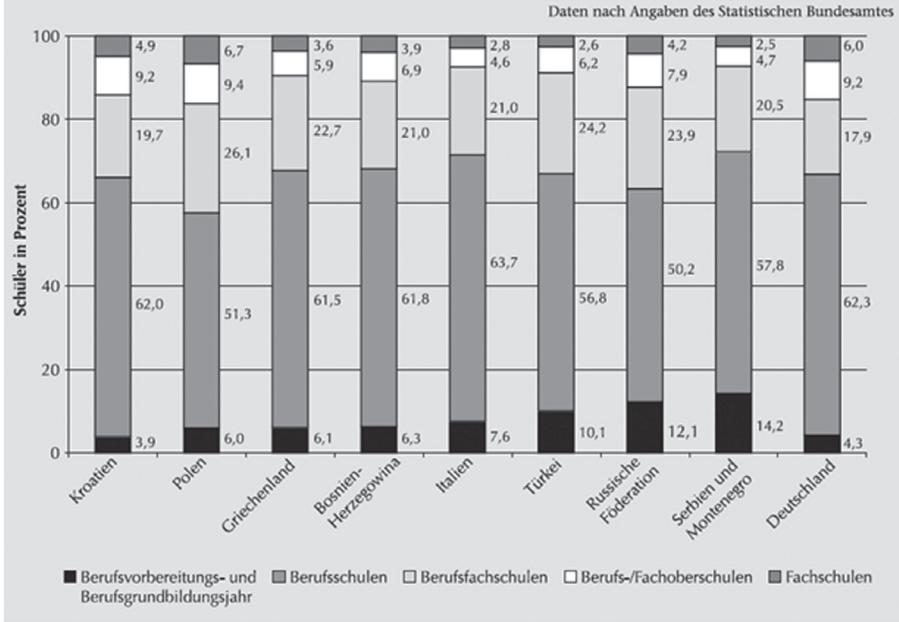
Tablo 7

“Yunanistan, İtalya, İspanya, Sırbistan ve Karadağ, Hırvatistan, Polonya, Rusya Federasyonu, Ukrayna, Türkiye, Almanya

☺ Alt Ortaokul, ☺ Ortaokul, □ Lise, ■ Bütünleştirilmiş Karma Okul (Gesamtschule: Hauptschule, Realschule, Gymnasium okullarının karması olan üçlü okul sistemi)”²⁵

²⁵ Veriler-Gerçekler-Eğilimler, Eğitim ve Meslek Öğretimi 2004 Yılı Verileri; (Daten-Fakten - Trends Bildung und Ausbildung Stand 2004) “Göçmen, Mülteci ve Entegrasyon İçin Federal Hükümet Birimi (Editör) Bamberg Göç Araştırmaları EFMS-Avrupa Forumu İşbirliği İle; (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, Berlin, Oktober 2005 in Zusammenarbeit mit dem efms-Europäisches Forum für Migrationsstudien, Bamberg)

2003/2004 Öğretim Yılında Almanya’da Meslek Okullarına Giden Öğrencilerin Kökenlerine Göre Dağılımı



Tablo 8

“Hrvatistan, Polonya, Yunanistan, Bosna-Hersek, İtalya, Türkiye, Rusya Federasyonu, Sırbistan ve Karadağ, Almanya

♣ Mesleğe hazırlık ve yıllık temel meslek eğitimi, ♣ Meslek Okulu, ♣ Teknik Meslek Okulu, □ Yüksek Meslek Okulu, ♣ Teknik Okul”²⁶

Avrupalı Türklerin Sosyal Çevre İlişkileri

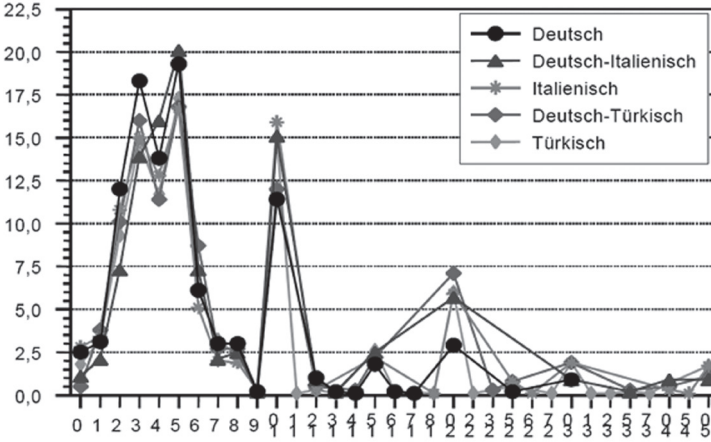
Avrupa içtimai hayatında oluşturulmak istenen ırkçı ve köktendinci politikaların aksine, toplumun alt katmanlarında olumlu yönde daha farklı gelişim ve değişim görülmektedir. Yapılan istatistik çalışmaları Türklerin, Almanların yeni nesilleri ile tam bir uyum içinde yaşadıklarını göstermektedir.

“Türkiye Araştırmalar Merkezi Vakfı’nın Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Hükümeti için her yıl düzenli olarak Türk göçmenler arasında gerçekleştirdiği temsili araştırmalar da bunu doğrulamaktadır. Buna göre, 18-29 yaş arası genç Türk göçmenlerin %90’ın-

²⁶ A.g.k.

dan daha fazlası Almanlarla ilişki içindedir. Türk göçmenlerin içine dönük paralel bir toplum halinde yaşamadığını, paralel toplumun bir diğer göstergesi olan ikamet veya bölgesel yerleşiklik ispat etmektedir. Bu alanlarda da araştırma sonuçları, Türk göçmenlerin %56'sının Almanların daha yoğun yaşadığı semtlerde oturduklarını ortaya çıkarmıştır.²⁷

Federal İstatistik Dairesi Nüfus Araştırma Enstitüsü tarafından yapılan araştırmada Almanlar, arkadaşlık ilişkilerinde Türkleri İtalyanlardan önce tercih etmektedir. "Ankete katılan Alman kökenliler İtalyanlara kıyasla Türklerle daha sık arkadaşlık kurduklarını belirtmektedir. Ayrıca, İtalyanlar ve Türkler arasındaki arkadaşlık ilişkilerinde Almanlara kıyasla fazla bir fark görülmemektedir (%67,9 ve %67,3). Sadece Alman vatandaşlığı olan İtalyanlar Almanlarla daha fazla arkadaşlık kurduklarını bildirmiştir (%80). Bu sonuç beklenenin aksine çıkmıştır. Diğer araştırma sonuçlarına göre İtalyanların Almanlarla olan arkadaşlıklarının Türklere kıyasla daha çok olduğu düşünülüyordu."



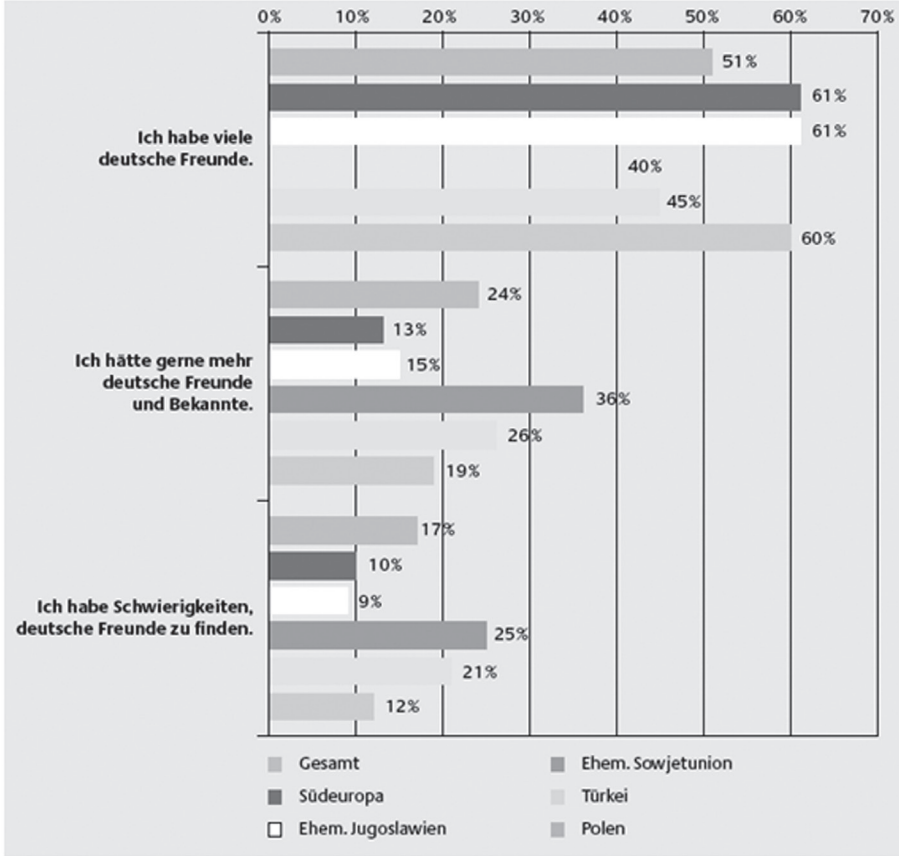
Tablo 9

“◊- Alman, -▲- İtalyan kökenli Alman, -*- İtalyan
-◆- Türk kökenli Alman, -◆- Türk.”²⁸

²⁷ Faruk Şen, Makale: “Almanya’daki Türkler - Entegrasyon veya Gettolaşma

²⁸ Sonja Haug - Frank Swiaczny: “Migration-Integration-Minderheiten Neuere interdisziplinäre Forschungsergebnisse”, (Göç-Entegrasyon-Azınlıklar Yeni Disiplinlerarası Araştırmalar) (BiB; Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung beim Statistischen Bundesamt; Federal İstatistik Dairesi Nüfus Araştırma Federal Enstitüsü), 2003, S 107, ISSN 0178-918X, s. 104

Kökenlerine Göre Almanlarla Arkadaşlık Yapan Göçmenler



Tablo 10

⊕ Toplam, ⊕ Güney Avrupa, □ Eski Yugoslavya,

⊕ Eski Sovyetler Birliği, ⊕ Türkiye, ⊕ Polonya

Almanlardan çok fazla arkadaş çevrem var.

Çevremde, Alman arkadaş ve tanıdıklarımın olmasını isterim

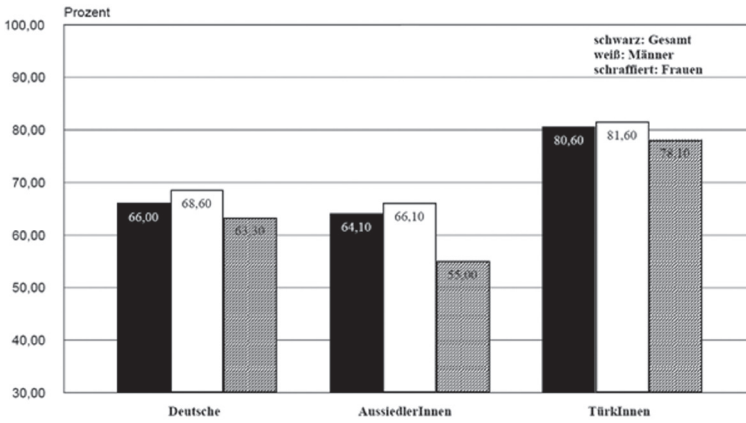
Alman arkadaş edinmekte zorluk çekiyorum²⁹

²⁹ "Aile İşleri, Yaşlılar, Kadınlar ve Gençlik Federal Bakanlığı (BMFSEJ) 2010b Veritabanı, "Evlilik, Aile, Değerler. Almanya'daki Göçmenlerin Aile Araştırması, İstatistik ve Aile Politikası Üzerine İnceleme, Sayı 24, Aralık 2010" (BMFSEJ Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend "Ehe, Familie, Werte-Migrantinnen und Migranten in Deutschland Monitor Familienforschung Beiträge aus Forschung, Statistik und Familienpolitik Ausgabe 24)

Bu sonuca göre 5252 kişi içindeki Türklerin %45'lik oranı 2363 kişiye tekabül etmektedir. Almanlardan arkadaş çevresi edinmeyi memnuniyetle karşılayan %26 oranındaki Türkleri de birlikte düşündüğümüzde %71'lik bir sonuç çıkmaktadır. Demek ki, her 4 Türk'ten 3'ü Almanlarla sosyal ilişkilerde uyum içindedir.

“Etnik toplum içi örgütlenmenin de Türk göçmenler arasında kamuoyunda yansıtılanın aksine, bir yandan Türk dernek ve organizasyonlarında görülürken, Türk göçmenlerin diğer yandan mevcut Alman örgüt ve benzeri derneklerine üye olduklarını ortaya koymuştur. “Almanya’da Türk göçmenler halen yüksek düzeyde ayrımcılıkla karşılaşırken, uyum da önemli rol oynayan diğer göstergeler olarak ayrımcılık ve eğitim de ele alındığında, araştırma sonuçları bu durumun yıllar itibarıyla düşüş kaydettiğini göstermektedir.”³⁰

18-34 yaşındaki Alman, Sonradan Gelen Göçmenler, Türk Kadın ve Erkeklerin Spor Faaliyetleri



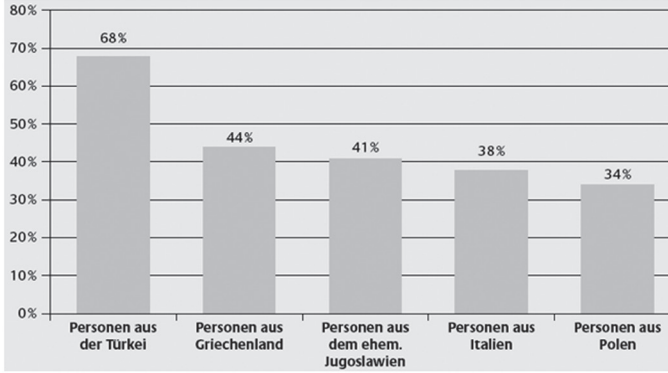
Tablo 11

Yapılan araştırmalarda Türklerin 18-34 yaş grubunun, Alman ve diğer göçmenlere kıyasla daha yüksek oranda spor yaptıkları tespit edilmiştir. Sonuca göre *“Almanlar erkeklerde %68,60, kadınlarda %63,30, toplamda %66,00. Diğer göçmen kökenlilerin erkekleri %66,10, kadınları %55,00, toplamda %64,10. Türklere ise bu oran erkeklerde %81,60, kadınlarda %78,10, ortalama %80,60”³¹* olarak tespit edilmiştir.

³⁰ Faruk Şen, Makale: “Almanya’daki Türkler - Entegrasyon veya Gettolaşma

³¹ “Aile İşleri, Yaşlılar, Kadınlar ve Gençlik Federal Bakanlığı” (BMFSFJ; Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) 2010b Veritabanı: Özel Değerlendirme Mikro Sayımı, 2009

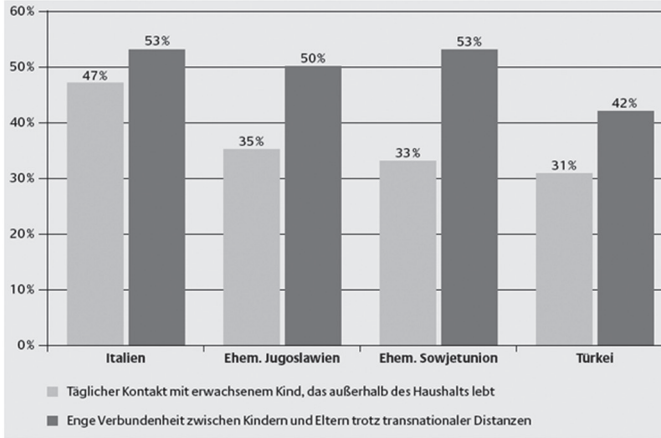
Türk Göçmenlerin Aile İlişkisi



Tablo 12

“Çocuklarının, evliliğe kadar ailesi ile birlikte yaşamayı gerektiğini düşünen göçmen ailelerin ülkelere göre dağılımı. (Türkiye %68, Yunanistan %44, Eski Yugoslavya %41, İtalya %38, Polonya %34)”³²

Göçmenlerin Almanya Dışında Yaşayan Çocukları İle Temasları



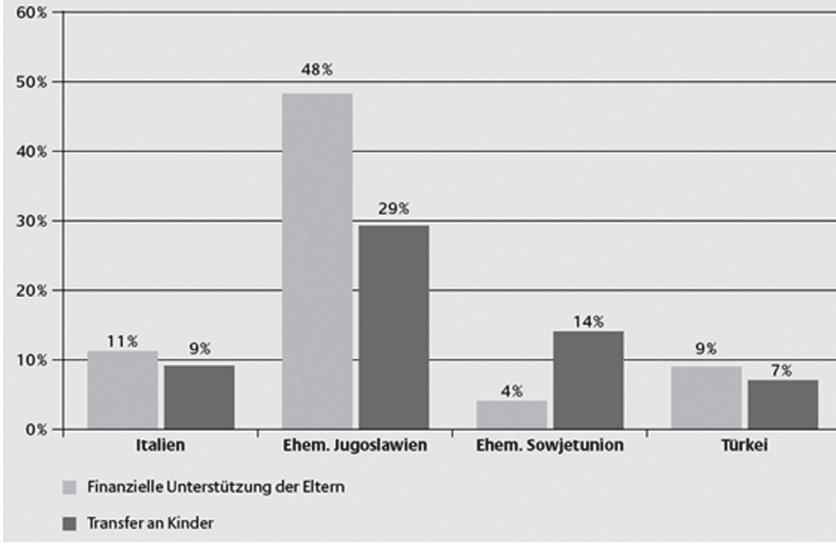
Tablo 13

↳ “Aileden uzakta yaşayan çocuklarla temasta olan veliler
↳ Uluslararası mesafeye rağmen çocuklar ve veliler arasındaki iletişimin sıklığı”³³

³² A.g.k.

³³ “Aile İşleri, Yaşlılar, Kadınlar ve Gençlik Federal Bakanlığı” (BMFSEJ; Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) 2010b Veritabanı: Özel Değerlendirme Mikro Sayımı, 2009.

Göçmen Aile ve Çocukların Karşılıklı Yardımlaşması



Tablo 14

“İtalya, Eski Yugoslavya, Eski Sovyetler Birliği, Türkiye

↳ Ebeveynlerini destekleyenler, Çocuklarını destekleyenler

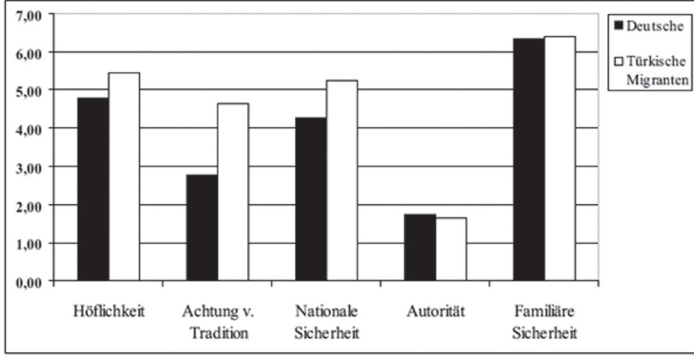
↳ Mali destek konusunda ebeveynlerinize yardım ede misiniz?”³⁴

Bu araştırmada eski Yugoslavya vatandaşlarının, diğer göçmen azınlıklara nisbetle aile içi mali destekte iki kat yüksek çıkmasının sebebini, 90’lı yıllarda yaşanan Bosna savaşına bağlayabiliriz. Anketin ortaya koyduğu bir diğer önemli husus, Türk ve İtalyan velilerin çocuklarına yaptığı mali yardımdan fazla, çocukların velilerine yardım ettiği tesbit edilmiştir. Buna göre, İtalyan kültüründe de “evlatlık borcu” anlayışının güçlü olduğunu düşünebiliriz. Eski Sovyetler Birliği’ne mensup göçmen aileler de, çocuklarına daha çok mali destekte bulunmaktadır.

³⁴ “Aile İşleri, Yaşlılar, Kadınlar ve Gençlik Federal Bakanlığı” (BMFSEJ; Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) 2010b Veritabanı: Özel Değerlendirme Mikro Sayımı, 2009.

Almanlar ve Türk Göçmenlerin Arasındaki Kültürel Değerlerin Farklılıkları

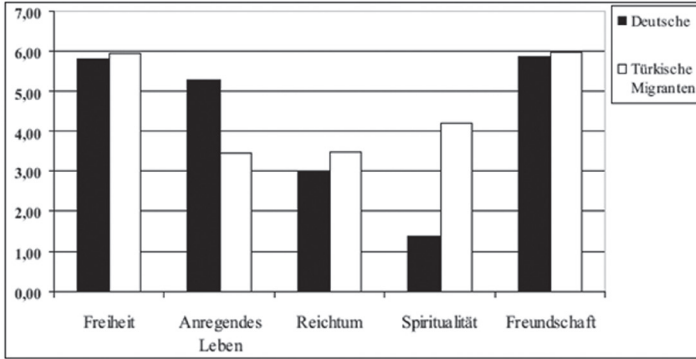
15-16. tablolarında, Alman ve Türklerin kültürel değerler bağlamında farklı özellikleri gösterilmiştir.



Tablo 15

“Nezakət kuralları, Geleneklere saygı, Milli müdafa, Yetki kullanma, Aile güvenliği.

♣ Alman, □ Türk Göçmenler”³⁵



Tablo 16

“Serbestlik, Özendirme, Zenginlik, Mistik düşünce, Arkadaş ilişkisi.

♣ Alman, □ Türk Göçmenler”³⁶

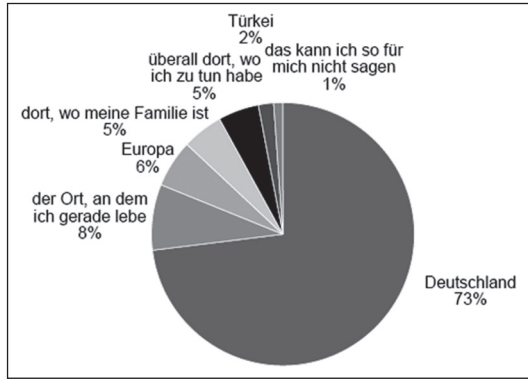
³⁵ Hacı-Halil Uslucan: “Duisburg-Essen Üniversitesi: Almanya’daki Göçmenlerin Paralel Toplum Olgusu: Gerçek mi Kurgu mu?” (*Die Parallelgesellschaft der Migrantengemeinschaften in Deutschland: Fakt oder Fiktion?*) s. 13

³⁶ A.g.m., s. 13

Türk Göçmenler Kültürel Kimliklerini Nasıl Tanımlıyor?

“1998’de Türk kökenli gençler üzerinde yapılan bir araştırmada katılımcıların %57’si kendi kimliklerini saf “Türk” olarak tanımlıyor. Ancak %30’u kendisini “iki kültürlü” olarak görüyor. Buna karşılık kendisini sadece “Alman” olarak görenlerin oranı %1 ile son derece düşüktür. Katılımcıların yaklaşık %12’si kimliğini bu gruplara ait olarak tanımlamıyor. Ancak üç yıl aradan sonra 2001’de yapılan araştırmada katılımcıların %45’i kendisini “Türk”, %30’u “Alman-Türk”, küçük bir azınlık ise, (122 katılımcının sadece ikisi) kimliğini Alman olarak tanımlıyor. Ayrıca 2001 araştırmasında unutulmaması gereken bir husus, bazı bireylerin birçok açıdan egemen kültürün uygulamalarını takip etmek zorunda olduklarını ve haklı olarak kendilerini diğer gruplara ait olmadıklarını bildirmiştir. Aynı şekilde düşündürücü olan katılımcıların, 1.-2. gruplarla yoğun teması olmamasına ve söz konusu kültürel öğeleri nadiren tanımalarına rağmen kendilerini en az bir gruba hala güçlü şekilde bağlı görmektedir.”³⁷

Türklerin Gelecekte Yaşamak İçin Tercih Ettiği Ülke Almanya



Tablo 17

“Ankete katılanlar; “gelecekte nerede yaşamak istersiniz?” sorusuna Bulduğum yerde %8, Ailemin olduğu yerde %5, Meşgalemin olduğu her yerde %5, olarak Türkiye’de %2, Kararsızım %1, Almanya’da %73 olarak cevaplamıştır. Neredeyse her 1/4 orandaki katılımcı herhangi bir ülkede yaşamaya açık olduğunu bilirmiştir.”³⁸

³⁷ A.g.m., s. 8

³⁸ Norbert Winkeljohann, “Pricewaterhouse Coopers AG, Wirtschaftsprüfungsgesellschaft (Ekonomi Denetleme Şirketi) Ocak, 2009”, Araştırma: “Türk Kökenli Girişimcilerin Başarı Reçetesi Almanya İçin Bir Model mi? (Erfolgsrezepte türkischstämmiger Unternehmer-ein Modell für Deutschland?)”, s.16

Türk Medyasının Avrupalı Türklerin Ana Diline ve Kültür Hayatına Etkileri

Türksat uydularının devreye girmesiyle Türkiye’de yayına geçen yüzlerle TV ve radyo kanalları mahalli, ulusal ve uluslararası alanda izlenebilmektedir. Türkiye son yıllarda dizi yayımlarında adeta dünyayı arkasına aldı. Dizilerin pek çoğu konusu itibariyle tartışılabilir olsa da, özellikle yurtdışında yerleşik yaşayan Türkler, hatta Müslüman ülke vatandaşlarının kimliklerine dönük bazı karelerin mütemadiyen hatırlatılması önemli bir hizmettir. Bilhassa Türkçeyi talim etmelerinde ciddi katkı sağlayan belli başlı diziler içinde güldürü dizileri öncelikli gelmektedir. “Kardeş Payı, İşler Güçler, Çalgı Çengi, Düğün Dernek, Recep İvedik 1-4, Güldür Güldür, Çok Güzel Hareketler Bunlar, Avrupa Yakası, Tatlı Hayat, Yahşi Cazibe, Çocuklar Duymasın, Cennet Mahallesi” gibi dizi, film ve TV programları en çok takip edilenlerdir. Ahlaka muğayir konuşmaların sıklıkla kullanıldığı söz konusu yapımlardan bazıları o yönüyle de ciddi eleştiri almaktadır. Cem Yılmaz, Beyaz Show ve Ata Demirel yine en çok beğenilen isimlerin başında geliyor. Son yıllarda Mahsun Kırmızıgül yapımı filmler, konusu ve ciddiyeti itibariyle Avrupalı Türklerin büyük beğenisini kazanmıştır. Yılmaz Erdoğan-Ömer Faruk Sorak yapımı Vizonte 1-2, Hükümet Kadın 1-2 de en çok beğenilen filmlerdir. Bu ve başka yapımlarda geçen konuşmalar ve şaka sözlerinden bazıları Avrupalı Türkler arasında deyim halinde kullanılmaktadır. Onlardan en ilgi çeken, “Vizyonte” filminde oyuncu Şafak Sezer’in, araba aküsününün çalıştığı sahnede baba rolündeki Cezmi Baskın’a: “baba, akü yok!” cümlesi deyim olarak kullanılır olmuştur. Örneğin telefon şarjının bittiğinde veya şarj aleti ararken “baba, akü yok!” sözü kullanılmaktadır. Önemli ve geniş kapsamlı olan bu konu farklı disiplinlerde ayrıca incelenmelidir.

Almanya’da Türk Girişimcilerin Başarıları

Türklerin, Almanya’da serbest iş alanına yönelmelerinin en önemli iki nedeni vardır: Birincisi, Türkler arasında giderek artan işsizliktir. Yeterli meslek tecrübesi ve nitelikli donanımına sahip olmalarına rağmen Almanya’nın, yabancılar için uyguladığı ayrımcı politikaları sebebiyle hak ettikleri şekilde karşılık göremeyen Türkler, çözümü serbest iş hayatına geçmekte arıyor. Almanya’da lisans ve lisansüstü eğitim almış binlerle kalifiyeli Türk kökenli Alman vatandaşı genç istihdam edilmedikleri için taksi şoförlüğü veya mesleğinin dışında ucuz işlerde çalışmak zorunda bırakılmıştır. İster okul, ister meslek, isterse yükseköğretiminde olsun Türkler, Almanya’da

istihdam sıkıntısı yaşadığı için, kazandıkları birikimlerini ve başarılarını serbest meslek hayatında geliştirmeye yönelmektedir. Ayrımcı uygulamalar Türklerin, Almanya ve Avrupa’da serbest iş alanında önemli başarı kazanmalarına da zemin hazırlamaktadır. İkinci ve belki de en önemli neden, Avrupa’da giderek artış gösteren İslam ve yabancı düşmanlığıdır. Çoğu zaman ölümle sonuçlanan Müslümanlara yönelik ırkçı saldırılar Almanya ve AB ülkelerinde Müslümanları sosyal hayatta daha güçlü ve dokunulmaz hale getirmeye zorlamıştır. Eğitimde başarı, ticaretle güç kazanma, siyasi temsil ve kültürel yakınlaşma azınlıkların birçok haklarının kazanılmasında etkili bir faktördür.

Bavyera eyaletinde yaşayan azınlıkların eğitim, iş ve dil bilme yeterliliği üzerine yapılan araştırmada elde edilen sonuçlar tesbitlerimizi doğrular niteliktedir: *“IHK (Alman Ticaret ve Sanayi Odası) kayıtlarına göre Türk kökenli yatırımcıların yalnız Berlin’de istihdam ettiği çalışan sayısı 29.000 ve yıllık cirosu yaklaşık 4 milyar Euro civarındadır. 2009 yılı Haziran ayında Berlin’de, Türk-Alman Ticaret Odası açıldı (TD-IHK). Basın açıklamasında, Türkiye ve Almanya arasındaki ikili ilişkilerin güçlenerek ileriye götürülmesi, gençlerin uyumu konularında ve işgücü piyasasında fırsata dönüştürülmesi için önemli bir başlangıç olduğu belirtildi. Bunlar farklı katmanlarda, daha yüksek ve yaratıcı Türk-Alman projeleri hakkında izlenim elde etmek için sadece birkaç örnektir. Çoğunlukla öncü Türk yatırımcıların girişimi, Almanya’daki gelecek göçmen nesiller açısından müspet değişime yola açacaktır. İki dünya arasındaki değişim ve erime kendisini açıkça göstermektedir.”*³⁹

*“Türk işverenler son on yılda %28 artış gösterdi. Türk yatırımcıların mevcut sayısı 80.000. Bu rakamın 2025’de 130.000’ne yükseleceği öngörülmektedir.”*⁴⁰

*“Türk şirketlerin, Almanya’da sadece ekonomik değil, aynı zamanda önemli bir sosyo-politik işlevi de vardır. Pozitif entegrasyon hizmetlerini gerçekleştirmek onların klişeleşmiş sorunlarını azaltmış değildir diyor Prof. Dr. ŞEN. Son güncel araştırmasındaki veriler onun bu görüşünü doğrulamaktadır.” Kuzey Ren-Vestfalya Eyaletinde 1985 yılından bu yana, Türk şirketlerinin sayısı, 7.000’den 24.000’ne yükselerek üç kat artış göstermiştir. Aynı dönemde, çalışan sayısı “20.000’den - 120.000’ne yükselmiştir.”*⁴¹

³⁹ Ferda Ataman, “Türken sollen Berlins Wirtschaft wiederbeleben (Türkler Berlin Ekonomisini Yeniden Canlandırın)”, **Tagesspiegel Gazetesi**, 11.06.2009.

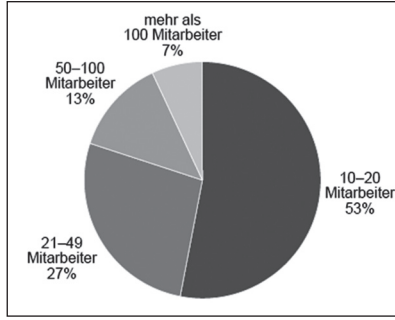
⁴⁰ Türk Araştırmaları Merkezi, Mikro-Nüfus Sayımı, ATIAD (Tescilli STK) (Avrupa Türk İşadamları ve Sanayicileri Derneği; Verband Türkischer Unternehmer und Industrieller in Europa)

⁴¹ Faruk Şen, “Türk Araştırmaları Vakfı Merkezi (ZFT) Araştırması: Türk Yatırımcıların Kuzey Ren-Vestfalya Eyaletinde Oynadığı Rol; (NRW-Studie zur Rolle türkischer Unternehmer)”

Türk Kökenli Şirketlerin Hacim ve Uluslararası Durumu

Ankete katılan Türk işletmeler ortalama 40 işçi çalışmaktadır. Her beşinci katılımcının Almanya'daki işletmesinde 50 işçi, en alt sınırı 50 işçi olan işletmelerde ortalama 116 işçi çalışmaktadır. Ankete katılan Almanya'daki en büyük şirket sahiplerinin işletmelerinde 450, en alt sınırdaki işletmelerde ise 10 işçi çalışmaktadır.

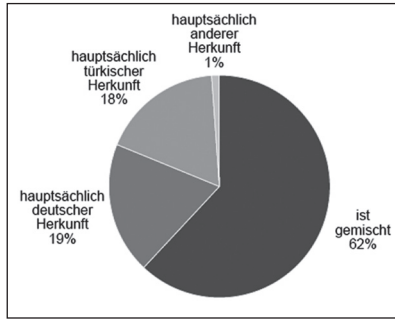
Almanya'daki Türk Şirketlerin Çalışan Sayısı



Tablo 18

“100’den fazla işçi %7, 50-100 işçi %13, 21-49 işçi %27, 10-20 işçi %53”⁴²

Türk Şirketlerinde Çalışanların Kökenleri



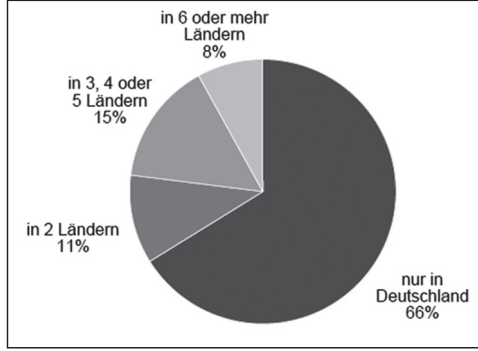
Tablo 19

“Önemli olan Alman kökenli olması %19, Önemli olan Türk olması %18, Önemli olan başka kökenden olması %1, Karışık kökenler %62”⁴³

⁴² Norbert Winkeljohann, “PricewaterhouseCoopers AG, Wirtschaftsprüfungsgesellschaft (Ekonomi Denetleme Şirketi) Ocak, 2009”, Araştırma: “Türk Kökenli Girişimcilerin Başarı Reçetesi Almanya İçin Bir Model mi? (Erfolgsrezepte türkischstämmiger Unternehmer-ein Modell für Deutschland?)”, s.43

⁴³ A.g.k.

Uluslararası Temsil Edilen Türk Şirketleri



Tablo 20

“6 veya daha fazla ülkede %8, 3, 4 ve ya 5 ülkede %15, 2 ülkede %11, sadece Almanya’da %66”⁴⁴

49’a kadar işçi çalıştıran Almanya’daki her 4. şirketin uluslararası temsilciliği vardır.

Şirketlerin 3/4 sadece Almanya’da faaliyet göstermektedir.

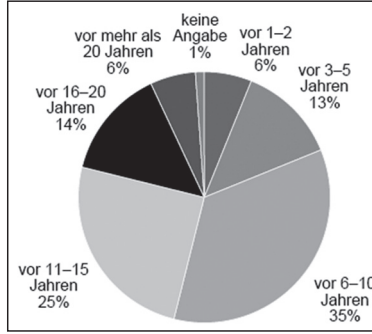
50 ve üstü işçi çalıştıran büyük şirketlerin 6/10 uluslararası temsilciliğe sahiptir.

4/10 şirket sadece Almanya’da faaliyet göstermektedir. Ankete katılan 150 işletmeden 4’ü 10’dan fazla ülkede temsilcilik bulundurmaktadır.

Yıllara Göre Şirketlerin Faaliyet Süresinin Dağılımı

Türk kökenli işletmelerin %35’i 6-10 yıl, yaklaşık her ikinci işletme (%45) 10 yılın üzerinde faaliyet gösteriyor. Yaklaşık %45 katılımcı işletmesini kendisinin kurduğunu, yarıdan fazlası ise aile fertleri, tanıdık ve arkadaş çevresi ile birlikte kurduğunu bildirmiştir.

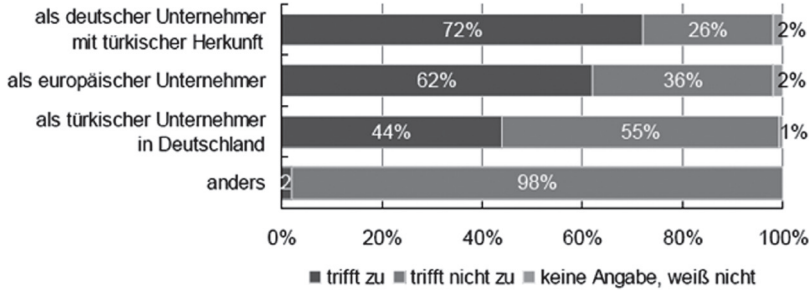
⁴⁴ A.g.m., s. 44



Tablo 21

11-15 yıl %25, 16-20 yıl %14, 20 yıldan fazla %20, Görüş bildirmeyenler %1, 1-2 yıl %6, 3-5 yıl %13, 6-10 yıldan beri %35”⁴⁵

Türk Yatırımcılar Kendilerini Ne Olarak Tanımlıyor?



Tablo 22

“Türk kökenli Alman yatırımcı olarak %72, Avrupalı yatırımcı olarak %62, Almanya’da Türk yatırımcı olarak %44, Diğer %2. (Geçerli, Geçersiz, Görüş bildirmeyen, Bilmiyorum)

Bazı katılımcılar kendisini “Akdeniz kökenli Avrupalı olarak” tanımlamıştır. Türkiye sizin için ne ifade ediyor sorusuna? Türkiye iki yönden önemli rol oynuyor: 1. tatil ülkesi veya aile fertlerini ziyaret, 2. yatırım alanı veya tedarik pazarı olarak.”⁴⁶

⁴⁵ A.g.m., s. 43

⁴⁶ A.g.m., s. 15

Avrupa’da Gelişen İslamafobi

“Özellikle 11 Eylül saldırılarından sonra Müslümanlar hakkında yapılan genellemeler ve İslam ile terörün çok sık bir biçimde beraber anılır hale gelmesi, göçmenlerin entegrasyonu için gösterilen yoğun çabanın boşa gitmesine sebep olmuştur. Uyum ile ilgili iyi atmosferin ortadan kalkmasına yol açan bu süreç, tarafların kendi bölgelerine çekilmesine neden olmuş ve gettolaşma sürecini hızlandırmıştır. Avrupa’da gelişen İslamafobiden büyük ölçüde etkilenen ülkeler olarak Fransa, Hollanda, Almanya ve Avusturya’da İslam’a karşı ön yargı her geçen gün daha da ortaya çıkarak artmaktadır. Bunun en somut örneği, Almanya’nın Baden-Württemberg eyaletinde uygulamaya konulan ve Müslüman göçmenlerin Alman vatandaşlığına geçerken 30 sorudan oluşan bir soru kataloğunu cevaplandırmak zorunda kalmış olmalarıdır. 30 soru ile uygulanan bu yöntem, yalnız Müslümanlara uygulanmış ve İslam’a karşı önyargı ve korkuların arttığı bu dönemde, böylesi bir düşmanlığın yanında ırkçılığa varan bir yapı içine girmesi söz konusu olmuştur. Türkiye Araştırmalar Merkezi Vakfı’nın kısa bir süre önce gerçekleştirdiği aktüel araştırma, İslam’ın Avrupa’da daha çok tehlike olarak algılandığını ortaya koymaktadır.”⁴⁷

“Diğer taraftan Türkiye Araştırmalar Merkezi Vakfı’nın, ilkinin 2000 yılında sonuncusunu ise Eylül 2005 yılında gerçekleştirdiği araştırmalarda, dinin Almanya’daki Türkler için öneminde yükseliş olduğunu ortaya koymaktadır. Son beş yıl içerisinde dindarlık önemli şekilde artmış ve bu durum oldukça dikkat çekici bir gelişme kaydetmiştir. Yapılan anket, Almanya’da yaşayan Türkler arasında, dinin uygulanması konusundaki tartışmalı konularda fikir birliği olmadığını ortaya çıkarmaktadır. Ankete katılanların %47’si, Müslüman kadınların başörtüsü takmasını onaylarken, bu oran 2000 yılında %27’ye gerilemiştir. Araştırma eğitim seviyesi yükseldikçe dine olan bakışın daha liberalleştiğini de ortaya koymaktadır.”⁴⁸

“Türk Araştırmaları Vakfı Merkezi (ZFT)” Başkanı Prof. Dr. Faruk Şen, bir Türk gazetesinde yayınlanan makalesinde Türklerin Avrupa’daki kaderini, Avrupalı Yahudilerin İkinci Dünya Savaşı’na kadar uğradıkları akabille mukayese etti: Avrupa’da 5,2 milyon Türk yaşıyor. Yahudiler bu kıtanın mezaliminden kurtulmaya çalıştılar. Büyük zulümlere maruz kalan Yahudiler hangi Avrupa’da yaşıyordu? “Türkler Avrupa’nın yeni Yahudileri”. 45 milyar Avro toplam ciro ile 125. 000 Türk girişimci 47 yıldır Orta ve Batı Avrupa’yı yurt edindiler. Farklı ölçülere ve tezahürlere sahip olsalar da Yahudilere uygulandığı gibi ayrımcılığa ve dışlanmaya yol vermezler.”⁴⁹

⁴⁷ Faruk Şen, “Almanya’daki Türkler - Entegrasyon veya Gettolaşma”

⁴⁸ A.g.k.

⁴⁹ Faruk Şen, “Faruk Sen “Die Türken sind die neuen Juden”: (“Türkler yeni Yahudiler”),

SONUÇ

Türkler, Avrupa’da birçok alanda kazandıkları başarılar kadar ana dili konusunda maalesef başarılı olmadılar. 5. nesil, yani torunlarımızın çocukları önümüzdeki çeyrek asırdan itibaren Türkçeyi tamamen unuttacaklar. Bu sonucun ana sebebi Türkiye’nin, yurtdışındaki Türkler için şimdiye kadar sistemli bir altyapı kuramamış olmasında yatmaktadır. Dünyada nüfusu bir milyon kadar olan devletler ölçeğinde düşündüğümüzde, Avrupa’ya dağılmış olan beş milyon Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı, beş devlet büyüklüğünde bir güç demektir. Bu güç bugün kısmen Türkiye’nin çıkarlarına göre hareket etmekte, maddi ve manevi gücünü bu yönde sarf etmektedir. Ancak 4. nesilden sonra gösterge tamamıyla aksi yönde karşımıza çıkacaktır. Aynı masada oturduğumuz Avrupalı bir Türk bizimle aynı dili konuşmayacak, aynı değerlere sahip olmayacak ve Türkiye’nin değerlerini savunacaktır. 2012 yılında 18-30 yaş arası Türkler üzerinde yapılan bir araştırmanın ortaya koyduğu sonuç son derece düşündürücüdür. Buna göre yeni nesil Türkler kendilerini Almanya’ya ait görmekte ve ait olduğu değerleri tanımamaktadır.

Türklerin uluslararası haklarının korunabilmesi, değer temelleri üzerinde varlıklarını sürdürebilmeleri, nesiller arası bağların muhafazası için sorunları uluslararası zeminde müzakere edebilecek kurumsal bir yapının oluşturulması şarttır. Türklerin en başlıca sorunlarının başında, yaşadıkları ülkelerde karşılaştıkları uluslararası politik, ekonomik, sosyal, eğitim, din, dil ve kültürel problemleri çözüme kavuşturacak bir bakanlığın olmamasıdır. Bu itibarla mevcut olan, “*Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı*” revize edilerek bakanlığa dönüştürmelidir.

İnsanlar yaşadığı coğrafyadan ayrıldığında yeni yaşam alanlarına uyum sağlamakta bazı tabii zorluklarla karşılaşır. Bu sebeple, ayrıldığı yere özgü bazı temel değerleri kendisiyle birlikte taşır. Söz konusu değerler hem kendi varlığını korumada, hem de gittiği yere uyum sağlamada yol göstericidir. Bu bağlamda toplumların oluşumunu sağlayan değerler sadece belli bir coğrafya içinde yaşanan ve yaşatılan olgular değildir. Binaenaleyh Avrupalı Türkler veya diğer göçmen azınlıklar, yaşadıkları ülkelerde topluma uyum sağlamaları için öz değerlerini yaşamak ve yaşatmak zorunda-

Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ) 23.06.2008) (<http://www.faz.net/aktuell/politik/ausland/faruk-sen-die-tuerken-sind-die-neuen-juden-1545658.html>)

Erişim tarihi: 01.06.2015

dır. Eğer “uyum” adına öz değerler terkedilirse, oluşan boşluğu doldurmak için azınlıkların asimile olmaları kaçınılmaz olacaktır. Bu itibarla Avrupa, barındırdığı kalıcı azınlıkları değerleri ile birlikte kabul etmeli, o değerlerin korunması için yardımcı olmalı, böylelikle huzur ve barışın, uyum ve paylaşımın tesis edilmesine çalışmalıdır. Uyum tek taraflı mümkün değildir. Kâinatın kendisi de sayamayacağımız kadar çok çeşitli eşyalardan, canlılardan, karmaşık yapılardan, çok renkli, çok kokulu, çok sesli, çok değişik oluşumlardan meydana gelmiştir. Ancak hepsinin birbirine karşı dengesi, ahengi, karşılıklı eğilimi, ölçü ve düzen içinde hareketi söz konusudur. Avrupa, eşyanın tabiatına aykırı yol izlemekle suyu yokuşa akıtamayacağını kabullenmelidir.

Avrupalı Türklerin, 21. yüzyılda pek çok konuda karşı karşıya kalacakları siyasi baskıların uluslararası altyapısı şimdiden oluşturulmaktadır. Avrupalı devletlerin, Müslümanlara karşı yürüttüğü önyargılı politika, ayrımcılık, ötekileştirme, giderek yaygınlaşan İslamofobi, “*PEGIDA; (Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes); Batı'nın İslamlaşmasına karşı Yurtsever Avrupalılar*” gibi ırkçı, fanatik, fundamentalist siyasi örgütleri türetmiştir. Almanya'nın Dresden şehrinde ortaya çıkan, fakat devlet desteğinde kurulduğu kesin olan “*PEGIDA*” kısa sürede bütün Avrupa'da örgütlenmiş, gittiği her ülkede kendisine binlerle taraftar toplamış, İslam karşıtı ve ırkçı söylemler içeren gösteriler yapmıştır. Bu tehlikeli oluşum gelecekte, Avrupalı Türkleri nelerin beklediğini açıkça göstermektedir.

KAYNAKÇA

“Aile İşleri, Yaşlılar, Kadınlar ve Gençlik Federal Bakanlığı” (BMFSEJ; Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) 2010b Veritabanı: Özel Değerlendirme Mikro Sayımı, 2009

“Aile İşleri, Yaşlılar, Kadınlar ve Gençlik Federal Bakanlığı (BMFSEJ) 2010b Veritabanı, “Evlilik, Aile, Değerler. Almanya'daki Göçmenlerin Aile Araştırması, İstatistik ve Aile Politikası Üzerine İnceleme, Sayı 24, Aralık 2010” (*BMFSEJ Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend “Ehe, Familie, Werte-Migrantinnen und Migranten in Deutschland Monitor Familienforschung Beiträge aus Forschung, Statistik und Familienpolitik Ausgabe 24*)

“Aile İşleri, Yaşlılar, Kadınlar ve Gençlik Federal Bakanlığı” (BMFSEJ; Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) 2010b Veritabanı: Özel Değerlendirme Mikro Sayımı, 2009

A.g.k.

“Aile İşleri, Yaşlılar, Kadınlar ve Gençlik Federal Bakanlığı” (BMFSFJ; Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) 2010b Veritabanı: Özel Değerlendirme Mikro Sayımı, 2009

“Aile İşleri, Yaşlılar, Kadınlar ve Gençlik Federal Bakanlığı” (BMFSFJ; Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) 2010b Veritabanı: Özel Değerlendirme Mikro Sayımı, 2009

ALKAN, Mehmet Ömer, “Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Modernleşme Sürecinde Eğitim İstatistikleri”, **Tarihsel İstatistikler Dizisi**, Devlet İstatistik Kurumu, S 6, s. 18.

A.g.k.

A.g.k.

A.g.k.

ATAMAN, Ferda, “Türken sollen Berlins Wirtschaft wiederbeleben (Türkler Berlin Ekonomisini Yeniden Canlandırsın)”, **Tagesspiegel Gazetesi**, 11.06.2009.

Göç ve Mülteciler Federal Dairesi Federal Hükümeti Adına Hazırlanan Göç Raporu, 2012 (Bundesministerium des Innern Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung Migrationsbericht, 2012)

HAUG, Sonja - SWIACZNY, Frank, “Migration-Integration-Minderheiten Neuere interdisziplinäre Forschungsergebnisse (Göç-Entegrasyon-Azınlıklar Yeni Disiplinlerarası Araştırmalar) (BiB; Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung beim Statistischen Bundesamt; Federal İstatistik Dairesi Nüfus Araştırma Federal Enstitüsü), 2003, S 107, ISSN 0178-918X, s. 104.

HÄBERLE, Margit, Sempozyum Açılış Konuşması: “Türkiye Kökenli Kalifiye Personelin Göç Eğilimleri”, **Migrationstrends hochqualifizierter Türkeistämmiger Sempozyumu 20.11.2013-İzmir Bildirileri**, ISBN 978-3-9816905-0-7, s. 13.

KOPPEL, Oliver, “Nitelikli İggücünün Almanya’dan Göçünün Ekonomik Sonuçları” (Wirtschaftliche Folgen der Auswanderung von Hochqualifizierten für Deutschland), “Türkiye Kökenli Kalifiye Personelin Göç Eğilimleri” **Migrationstrends hochqualifizierter Türkeistämmiger**

Sempozyumu, 20.11.2013-İzmir Bildirileri, ISBN 978-3-9816905-0-7, s. 22.

“Kuzey Ren-Vestfalya Eyaleti Çalışma, Uyum ve Sosyal İşler Bakanlığı iş-birliği ile yapılan 2013/2014 Analizi (Eine Analyse in Kooperation mit dem Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen 2013/2014)”, Türk ve Entegrasyon Araştırmaları Vakfı Merkezi (Stiftung Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung)

ORTAYLI, İlber, “II. Abdülhamit Devrinde Taşra Bürokrasisinde Gayrimüslimler”, **Osmanlı İmparatorluğu’nda İktisadî ve Sosyal Değişim, Makaleler I**, Turan Kitabevi Yayını, Ankara 2004, s.194-196.

SCHMIDT, Roland, “Türkiye Kökenli Kalifiye Personelin Göç Eğilimleri”, **Migrationstrends hochqualifizierter Türkeistämmiger Sempozyumu 20.11.2013-İzmir Bildirileri**, ISBN 978-3-9816905-0-7, s. 5.

A.g.k.

SOLGA, Heike - DOMBROWSKI, Rosine, “Okul ve Okul Dışı Eğitimde Araştırma ve Gelişime İhtiyaçlarının Karşılansında Sosyal Eşitsizlikler” (Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung Stand der Forschung und Forschungsbedarf), s. 10-11.

A.g.m.

STUFE, M.L., “Parelel Toplum Avrupa’nın Gerçeği mi?” (Parallelgesellschaften-europäische Wirklichkeit?).

ŞEN, Faruk, “Almanya’daki Türkler-Entegrasyon veya Gettolaşma”

ŞEN, Faruk, “Türk Araştırmaları Vakfı Merkezi (ZFI) Araştırması: Türk Yatırımcıların Kuzey Ren-Vestfalya Eyaletinde Oynadığı Rol; (NRW-Studie zur Rolle türkischer Unternehmer)”

A.g.k.

ŞEN, Faruk, “Faruk Sen “Die Türken sind die neuen Juden”: (“Türkler yeni Yahudiler”)), Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ) 23.06.2008 (<http://www.faz.net/aktuell/politik/ausland/faruk-sen-die-tuerken-sind-die-neuen-juden-1545658.html>)

Erişim tarihi: 01.06.2015

Türk Araştırmaları Merkezi, Mikro-Nüfus Sayımı, ATIAD (Tescilli STK) (Avrupa Türk İşadamları ve Sanayicileri Derneği; Verband Türkischer Unternehmer und Industrieller in Europa)

USLUCAN, Hacı-Halil, “Duisburg-Essen Üniversitesi: Almanya’daki Göçmenlerin Paralel Toplum Olgusu: Gerçek mi Kurgu mu?”; (*Die Parallelgesellschaft der Migrantencommunities in Deutschland: Fakt oder Fiktion?*), s. 13.

Veriler-Gerçekler-Eğilimler, Eğitim ve Meslek Öğretimi 2004 Yılı Verileri; (Daten - Fakten - Trends Bildung und Ausbildung Stand 2004) “Göçmen, Mülteci ve Entegrasyon İçin Federal Hükümet Birimi (Editör) Bamberg Göç Araştırmaları EFMS-Avrupa Forumu İşbirliği İle; (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, Berlin, Oktober 2005 in Zusammenarbeit mit dem efms-Europäisches Forum für Migrationsstudien, Bamberg)

A.g.k.

WINKELJOHANN, Norbert, “Pricewaterhouse Coopers AG, Wirtschaftsprüfungsgesellschaft (Ekonomi Denetleme Şirketi) Ocak, 2009”, Araştırma: “Türk Kökenli Girişimcilerin Başarı Reçetesi Almanya İçin Bir Model mi? (Erfolgsrezepte türkischstämmiger Unternehmer-ein Modell für Deutschland?)”, s. 11.

Türk Araştırmaları Merkezi, Mikro-Nüfus Sayımı, ATIAD (Tescilli STK) (Avrupa Türk İşadamları ve Sanayicileri Derneği; Verband Türkischer Unternehmer und Industrieller in Europa)

A.g.k.

YILMAZ, Mehmet Yalçın, “İki Dillilik Olgusu ve Almanya’daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu”, **Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, Volume 9/3 Winter 2014.

A.g.m.

* *EU 15: Almanya, Avusturya, Belçika, Danimarka, Finlandiya, Fransa, Hollanda, İrlanda, İsveç, İspanya, İtalya, Lüksemburg, Macaristan, Portekiz ve Yunanistan.*

* Irkçı ve İslam karşıtı Hollandalı yönetmen, 2 Kasım 2004 Amsterdam’da, Mohammed Bouyeri tarafından vurularak öldürüldü. Bkz. “Submission” filmi

ALMANYA'DA YAŞAYAN TÜRK ÇOCUK VE GENÇLERİN ANA DİLDEKİ YETERSİZLİKLERİNİN KÜLTÜR, AHLAK VE DEĞERE YANSIMALARI

N. Zehra BERÇİN*

ÖZET

Türkler, 1958'li yıllardan bu yana Almanya'da göçmen iş gücü olarak bulunmaktadırlar. Günümüzde üçüncü kuşak gençliği ve dördüncü kuşak çocuklarımız Alman eğitim sistemi bünyesinde eğitim-öğretim görmektedirler. Alman dilinde sözlü iletişim ve etkileşim konusunda yakalanan başarı, eğitim-öğretim sürecinde istikrarsız seyretmektedir. İki dilli yetişmek zorunda olan bu çocuklarımız, ana dildeki (Türkçe) yetersizlikleri nedeniyle her iki dile de dört temel beceri anlamında yeterince hakim olamamaktadırlar. Çünkü, yabancı dil edinimi ve/veya öğrenimi, ana dile ait temel verilerin oluşturulması ön koşulunu beraberinde getirmektedir. 'Dilimin sınırı, dünyanın sınırıdır' sözünden hareketle, anadildeki yetersizlik, kültür, ahlak ve değer konularındaki bilinçsizliği de tetikleyerek, belirgin hale getirmektedir.

Bu bağlamda, Almanya'da yaşayan Türk çocuk ve gençlerimizin ana dili eğitimlerini sağlama yükümlüğünü üstlenen başlıca kurum olan T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2009 yılında "Uzaktaki Yakınlarımız" konulu bir proje başlatmıştır. Projenin ana hedefi, Türk çocuklarına Türk kültürü bilincinin verilerek, yaşadıkları sosyal ortama daha sağlıklı adapte olmalarını desteklemektir.

Bu çalışmanın amacı Almanya'da yaşayan Türk çocuk ve gençlerinin ana dili eğitimi sürecinde dilsel-kültürel farklılıklardan kaynaklı yaşadıkları sorunların tartışılması ve anadil eğitimine yönelik T.C. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yapılan çalışma ve uygulamalarda kullanılan ders materyalleri incelenerek, elde edilen bulgular çerçevesinde çözüm önerileri sunmaktır.

Anahtar Kelimeler: Türk İşçi Çocuk ve Gençleri, Anadil Eğitimi, İki Dillilik, Ders Materyalleri.

* Yrd. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, nursen@gazi.edu.tr

THE REFLECTIONS OF THE INEFFICIENCY OF TURKISH STUDENTS, LIVING IN GERMANY, IN THEIR MOTHER TONGUE ON THEIR CULTURAL AND MORAL VALUES

ABSTRACT

Turks have been in Germany as immigrants since 1958. Nowadays, our children have been receiving education there. Although Turkish people in Germany are good at communication with others, this success is not observed in their formal education process. These Turkish children in Germany who are brought up as bilinguals cannot develop for language skills in neither of the languages. It's because of the fact that second language acquisition requires the improvement of basic skills in the mother tongue. This insufficiency in the mother tongue brings about another inadequacy in cultural and moral values.

Within this context, Turkish Ministry of Education, which has undertaken the responsibility of Turkish students' education in Germany, started a project called "Our Relatives at the Distance". The goal of the project is to arouse an awareness in those people about Turkish culture so that they can better adapt their present social environment in Germany.

The goal of this study is to reveal the problems of Turkish students in Germany and to suggest some solutions of the course-books followed by the teachers of theirs.

Key Words: Bilingualism, the Children of Turkish Workers, Mother Tongue Education, Course-Books.

1. GİRİŞ

İkinci Dünya Savaşı sonrası Almanya ekonomisini düzeltmek amacıyla büyük oranda işçiye ihtiyaç duymuştur. Geçici iş gücü olarak düşünülen bu insanlar, zamanla göçmen kimliğini almıştır. Vatandaşlarımızın “ekmek parası” için çalışmaya gittiği Almanya, zamanla ikinci memleket konumunu almıştır. 1960’lı yıllarda başlayıp 1970’li yılların sonuna kadar süren ve geçici iş gücü olarak düşünülen vatandaşlarımızın esasında Almanya’da uzun vadeli ya da kalıcı oldukları daha da netleşmiştir. Çünkü, Almanya, işçilerimiz ve aileleri gözünde artık bir yaşam merkezidir. Birinci kuşağın çocukları, neslini Almanya’da devam ettirmeye başlamış, bir kısmı burada doğmuş, Alman okullarına gitmiş ve bir meslek edinmişlerdir. Böylelikle Alman toplumunda sosyalleşmişlerdir (bkz. Keim, 2003: 52-53).

2000’li yıllara gelindiğinde, Alman vatandaşlığına geçen yaklaşık 190.000 göçmenin 83.000’ini Türkler oluşturmaktadır (bkz. BBA, 2002: 12-13). Öte yandan yabancı uyruklu göçmenlerin arasında 2,1 milyon ile Türkler en yoğun grup durumundadır. Türkiye Araştırmaları Merkezi’nin (Zentrum für Türkeistudien-Essen) verilerine göre, bu meblanın yaklaşık 682.000’i 15-30 yaş aralığında Türk göçmenleridir (akt. Keim, 2003: 64, bkz. URL: <http://www.uni-essen.de/zft/deutsch.html><20.07.2002>).

Almanya’da yerleşik olan vatandaşlarımızın bir kısmı bulunduğu ortamda asimile olmuş, bir kısmı da yaşadığı sosyal ortama entegre olmuştur. Asimile olan kesimin çocukları Türk dili ve kültüründen oldukça uzak; Alman kültürüne entegre olmuşların çocukları ise iki kültür arasında sıkışmış durumdadır. Bu noktada kültürle ilgili iki görüşe yer vermekte yarar var:

Lajios’a (1998:17) göre, kültür çatışması kişilik bozukluğuna yol açmaktadır:

“Yabancılarda 2. nesle dahil olan ailelerin bir kısmı bölünmüş kimliktedir. Yani, sosyalleşme ve gelişimleri sekteye uğradığından, kendilerini ne memleketlerine ne de Almanya’ya ait hissedebilmektedirler. (...)”

Han’a (bkz. 2000: 333) göre ise, kültürler homojen ve statik bir oluşum değildir. Üst kültür (edebi, felsefi, sanatsal vb.), yaşamsal kültür (yemek kültürü, moda) ve genel kültür (iş ortamı, beden hijyeni) gibi örnekler baktığımızda, kültür olgusunun geniş bir yelpazesi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, kültür dinamik ve değiştirilebilir, komplike boyutlardan oluşan bir sistemdir.

İşte Almanya’da yaşamını idame eden çocuklarımızın temeldeki sorunu, bu kültür yelpazesinde çatışma yaşaması ve kendini her iki kültüre de ait hissedememesidir.

Dil ile kültürün ayrılmaz bir bütün olduğu gerçeği unutulmamalıdır. Kültürlerin nesilden nesile aktarılmasını sağlayan dil, aynı zamanda toplumların içinde ahlak ve değeri de barındıran kimliğini de oluşturmaktadır. Bir toplum kimliği hakkında fikir edinmek için, söz varlığına, kelime hazinesine bakmak yeterlidir. Örneğin, Türkçemizde akraba üst kavramına dair çok detaylı alt kavramlar bulunurken (teyze- hala, amca-dayı vs.), Almancaya baktığımızda ise Türkçedeki teyze-hala sözcüklerini ‘die Tante’ olarak tek bir kavram karşılamaktadır. Sadece bu örnekten bile her iki kültürün “akraba”lık ilişkilerine ne derece önem verdiği anlaşılabilir.

2. İLK DİL EDİNİMİ (ANA DİL)/İKİ DİLLİLİK (BİLİNGUALİZM)

Konumuza alt yapı hazırlamış olan bu genel bilgilerden sonra, bu bölümde dil edinimi, iki dillilik ve anadildeki yetersizliğin kültür, ahlak ve değere yansımaları irdelenecektir.

Dil edinimi 0-4 yaş aralığındaki bir süreçtir. 4-6 yaş aralığı öğrenime geçiş evresi, 6 yaş itibarıyla da öğrenme süreci başlar. Evrensel Dilbilgisi (Universalgrammatik) ilkesine göre, birey beyninde bir dil edinim mekanizmasıyla dünyaya gelir. Bu mekanizmanın içinde belli dilsel yapılar sabittir ve birey, dünyanın hangi ülkesinde dünyaya gelirse gelsin, kendisine verilen herhangi bir dili edinmeye hazırdır. Edinilen ilk dil, F.de Saussure’un (1967) ‘Yapısal Dilbilim’ teorisine göre bireyin dil deposu, A.N. Chomsky’nin (1965) ‘Üretimsel dönüşümsel dilbilgisi’ teorisine göre ise, bireyin dil yetisini doğarken beraberinde getirmesidir. Önemli olan, bireyin bu dil deposundaki verileri/dil yetisini hangi koşullarda, ne kadar hayata geçirdiğidir. Bu noktada ebeveynlere büyük sorumluluk düşmektedir. Çocuğa verilen ilk dilin niteliği, çocuğun gelecekteki yaşamını da o oranda etkileyecektir. Hele ki doğar doğmaz ya da dil edinim sürecini henüz tamamlamadan başka bir kültürün diliyle de tanışmak zorunda kalmışsa, bu süreç daha da ciddiye alınmalıdır. Bu bağlamda, iki dilli ya da çok dilli yetişen çocuklarda, ilk edinilen dilin donanımı oldukça önemlidir. Çünkü, edinilecek/öğrenilecek yabancı dil(ler)e temel oluşturacak ilk dildeki (anadildeki) kapsamın boyutudur. Yabancı dil edinilirken/öğrenilirken ilk müracaat ilk dildeki dil

haznesi olacağından, birey yabancı dili edinirken/öğrenirken, ihtiyaç duyduğu yapıları ilk dilin haznesinden bulup, kullanma çabasına girecektir. Bu nedenle, ilk edinilen dile hakim olmak, minimum iki dilli olmanın ön koşuludur (bkz. Apeltauer, 2001: 9-13).

Dil yapıları farklı olan dillerde bu durum biraz daha zahmetli olmaktadır. Edinilen/öğrenilen yabancı dildeki bir yapı ilk edinilen dilde yoksa, ilgili yapıyı öğrenme/idrak sorunu yaşanacaktır. Buradan hareketle, durumu Almanca-Türkçeye indirgeyecek olursak; farklı dil aile ve yapısına sahip bu iki dille başa çıkmak zorunda olan, Almanya'da yerleşik Türk işçi çocuklarının ciddi bir dil çıkmazında olduğunu söylemek kaçınılmazdır. Hem aile ortamında , hem de Türk arkadaşlarıyla büyük oranda karma dil (Almanca-Türkçe karışımı) kullanmaları da bunun göstergesidir (bkz. Yıldız,2012: Tablo 6: 29, Tablo 7: 30). Dolayısıyla ne Türkçeye ne de Almancaya tam olarak hakim olabilmektedirler. İşte, okulda beklenen akademik başarının tam olarak yakalanamaması da bu yüzdendir.

T.C. MEB de bahsettiğimiz bu durumu tespitlemiş olmalı ki, yurtdışında eğitim gören çocuklarımız için “Uzaktaki Yakınlarımız” başlıklı bir proje kapsamında “Yurtdışındaki Türk Çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı ve Ders Materyalleri (1.-10. sınıflar), Ankara 2009, hazırlanmıştır. Yurtdışında ana dili eğitimi Milli Eğitim Bakanlığı'nın onayı gereğince yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının kendi kültür ve kimliklerini tanıma, koruma ve geliştirmelerini hedefleyen Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 03.08.2009 tarih ve 112 sayılı kararı ve bakan onayı ile kabul edilen “Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri Programları” doğrultusunda verilmektedir. Geliştirilen programa uygun olarak yurtdışındaki Türk çocukları için hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali (1.-10. sınıflar), ders kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuzu kitabı olarak belirlenmiştir. Bunların ders materyali olarak kullanılması Talim ve Terbiye Kurulunun 02.09.2010 tarih ve 121 sayılı kararla onaylanmıştır.

Almanya'da Türkçe öğretimi uygulamasında bir çok sıkıntı bulunduğundan, bu girişimden beklenen verim alınamamıştır. Dersler, Türkiye Cumhuriyeti Devleti ve eyalet yönetimi tarafından görevlendirilen Türk öğretmenlerince verilmektedir. Dersler, öğrenci velilerinin isteği üzerine en az 15 öğrencilik bir sayıya ulaşıldığında günlük ders saatleri içinde haftada 2 saat olmak üzere yapılmaktadır. Türkçe sınıflarındaki öğrencilerin bilgi ve sınıf düzeyleri aynı olmaması nedeniyle, öğretmen sınıfta değişik seviyede öğrencilerle ders yapmak zorundadır. Bu durum birleştirilmiş sınıf

gibi düşünölmektedir. Bu dersler genellikle öğleden sonraları, bulunulan ölkedeki öğrencilerin din ve ahlak eğitimi aldığı saatlerde verilmektedir. Dersin ne zaman okutulacağı okul müdürünün insiyatıfındadır. Türkçe derisi genellikle dinlenme saatlerinde ve hafta sonu tatillerine rastladığından, öğrenciye ek bir yük getirmektedir (bkz. Yıldız, 2012: 22).

Ders materyali olarak hazırlanan “Türkçe ve Türk Kültürü” ders kitabı-çalışma kitabı çocuklarımızın seviye ve ihtiyacı karşılamamaktadır. Eğitimde “çocuğa görelilik” ilkesinden yola çıkılacak olunursa, ders programının hazırlanmasında veya dersin işlenmesinde çocuğun fizyolojik, psikolojik özellikleri ve bireysel farklılıklarının esas alınması gerekmektedir. Yurttaş (1995), “çocuğa görelilik” ilkesini, “Çocuğun düşünme gücüne seslenen, onun rahatça ve tat alarak okuyup anlayabileceği dili ve anlatımı içinde barındıran, ilgi duyabileceği konuları işleyen, onu duygu ve düşünce yönünden besleyen, kurgusu ve olay örgüsü karmaşık olmayıp onun kavrayabileceği bir düzeyde olan, dikkat dağıtıcı ayrıntılardan arıtılmış olan” olarak tanımlar (akt. Özcan, 2011: 17).

Özdemir’e (bkz.1983:28) göre ise, ilgilerini, ihtiyaçlarını, dil evrenini göz önünde tutmayı, hazırlanacak okuma metnini bunlarla örtüştürmeyi zorunlu kılar.

Bu bağlamda, “çocuğa görelilik” ilkesi, Almanya’da yaşayan ve multi-kültürel bir iletişim/etkileşim içinde olan çocuklarımız açısından daha da önem arz etmektedir.

T.C. MEB Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği’ne göre (31.12.2009 tarih ve 27449 sayı) içerik, kullanılan dil, anlatım ve üslup açısından okutulacak metinlerin öğrencilerin seviyelerine uygun olması, ön koşul olarak yer almaktadır.

Özcan’ın (bkz.2011:22-23) yaptığı araştırmaya göre, yurtdışındaki çocuklarımız için hazırlanan ders kitabının yaş olarak 6.-7. sınıf öğrencilerinin yaş seviyelerinden çok daha yüksek olduğunu; öğrenciler için okunabilirliği olmayan ya da okunabilmek için çok sayıda rehber ihtiyacı duyulan “zor metinler” içerdiği sonucuna varmıştır. Söz konusu araştırmada yer alan veriler ve sonuç, diğer sınıflar için hazırlanmış olan ders kitaplarını da kapsamaktadır.

3. SONUÇ

Tüm seviyeler (1.-10. sınıflar) için hazırlanmış olan ders kitaplarının tümünde şu eksiklik ve yetersizlikler gözlemlenmiştir:

- a) Belli bir öğretim ilke ve yöntemi bulunmamaktadır.
- b) Öğretim ilke ve yöntemlerindeki belirsizlik, öğretim teknikleri konusunda da zayıf kalmıştır.
- c) Belli bir linear düzen sağlanamamıştır.
- d) Dilbilgisine yer verilmemiştir.
- e) Kelime ve kavram seviyeye uygun, dilsel açıdan yeterli, anlaşılabilir, çocuğun dil evrenini geliştirebilecek düzeyde değildir.
- f) Çocukların gelişim düzeyine, ilgi ve gereksinimlerine uygun değildir.
- g) İçerikler, çocuğa iki kültür arasında karşılaştırma yapabileceği olanak sağlamamaktadır.
- h) Teknik tasarım ve düzenleme estetik olmadığı gibi, fazlasıyla göz ve zihin yoracak niteliktedir.

Araştırmamızda ele aldığımız bu kapsamlı konu dahilinde şu öneriler getirilebilir :

- a. Ebeveynler, çocuk gelişimi ve psikolojisi hakkında bilinçlendirilmeli.
- b. Anadil eğitimi, okul öncesi eğitim kurumlarında zorunlu olmalı.
- c. Okul-aile işbirliği daha etkin hale getirilmeli.
- d. Haftada 2 saat ve genel başarı ortalamasına etkisi olmayan Türkçe derslerinden verim alabilmek için Türk hükümeti, Alman hükümetiyle bu konuda net kararlar alıp, yaptırımın gerçekleşmesini sağlamalıdır.
- e. Kitap komisyonu her iki kültüre ve diline hakim olan uzmanlardan oluşturulmalıdır.

Özetle, hepimizin bildiği üzere, eğitim öncelikle ailede başlar. Temel eğitimi sağlıklı olan bir bireyin, gelecekteki yaşamı da bu doğrultuda sağlıklı olacaktır. Almanya'da bir çok sorunla mücadele etmek zorunda olan çocuklarımızın üstesinden gelemediği en önemli sorun, ailesi ve geleceğinin oluşumunu, gelişimini belirleyecek olan Alman kültürü arasındaki gitgellerdir. Bu bağlamda, Almanya'daki (ya da genel olarak yurtdışında yaşayan) çocuklarımızın Türk kültürünü ve buna bağlı ahlak ve normlarını tanıma, öğrenme, koruma, diğer nesillere aktarma mücadelesine hepimizin destek olması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

APELTAUER, E., **Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs**, Kassel, Langenscheidt, 2001.

BBA [Beauftragte der Bundesregierung für Auslaenderfragen] (Hg.), **Daten und Fakten zur Auslaendersituation**, S. 12f., Berlin, Bonn (?), 2002.

CHOMSKY, A.N., **Aspects of the Theory of Syntax**, Cambridge, 1965.

HAN, P., **Soziologie der Migration Erklarungsmodelle, Fakten, Politische Konsequenzen, Perspektiven**, Lucius&Lucius, Stuttgart, 2000.

KEIM, S., **“So richtig deutsch wird man nie sein...” Junge Migrantinnen und Migranten in Deutschland. Zwischen Ingegration und Ausgrenzung**, IKO Verlag, Frankfurt am Main, 2003.

LAJIOS, K. (Hg.), **Die auslaendische Familie. Ihre Situation und Zukunft in Deutschland**. Leske+Budrich, Opladen, 1998.

ÖZCAN, E., “6.-7. Sınıf Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabının Okunabilirliği ve Hedef Yaş Düzeyine Uygunluğu: Fransa Örneği”, **Sakarya University Journal of Education (SUJE)**, Vol. 11, S 16-24, 2011.

ÖZDEMİR, E., “Anadili Olarak Türkçe Öğretimi”, **Türk Dili Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı**, S 379-380, 1983.

SAUSSURE, F.de, **Cours de linguistique generale**, Paris, 1967.

YILDIZ, C., **Yurtdışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)**, T.C. Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Ankara, 2012.

Yurtdışındaki İşçi Çocukları için Türkçe-Türk Kültürü ile Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 2009.

YURTTAŞ, H., “Çocuk ve Kitap”, **Varlık Dergisi**, İstanbul, 1995.

ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN GÖZÜYLE DÜNYADA DEĞERLER VE GELECEK

VALUES AND FUTURE BY ASPECT OF INTERNATIONAL STUDENTS

Berrin MAZICI*

ÖZET

Dünyanın genelinde güç elde etme ve haz almaya ait değerler ön plana çıkmış durumdadır. Bunlardan sonra kısmen ülkelere hatta şehirlere göre değişen değerler bulunmaktadır. Örneğin yardımlaşma bir ülkede yaygın şekilde gözlemlenirken bazı ülkelerde ön plana çıkmayabilmektedir. Bu çalışmanın amacı dünyanın çeşitli bölgelerinde öne çıkan değerleri ve kazanma yollarını tespit etmektir. Çalışma kapsamında Bursa Uludağ Üniversitesi'nde öğrenim gören uluslararası öğrencilerle mülakat yapıldı. Öğrencilere "1. Bulduğunuz ülkede aileler çocuklarına değerleri nasıl vermektedir? 2. Sizin yaşadığınız toplumda önde olan ahlaki değer kavramları nelerdir? (güç, başarı, hazcılık, uyarılma, özdenetim, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik-milli değerler- uyum ve güvenlik vb.) 3. Okullarda ahlak ve değerler konusunda çalışmalar yapılmakta mıdır? Yapılıyorsa nelerdir? 4. Türkiye ile yaşadığınız toplumu değerler açısından örneklerle karşılaştırmınız. 5. Türkiye ve ülkenizde daha iyi din, ahlak, değerler eğitimi verilebilmesi için sizce neler yapılabilir?" soruları yöneltildi. Elde edilen bulgular içerik analizi yöntemiyle analiz edildi. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin yaşadığı ülkelerde ve Türkiye'de yardımseverlik, komşuluk, aile bağları, dürüstlük vb. geleneksel değerlerin önemine inanılmakta ancak güç, başarı, hazcılık gibi unsurlar daha önde yer almakta ve birey ve toplumca desteklenmektedir. Değerlerin daha etkin kazandırılabilmesi için bilgi vermenin önemli olduğu ancak

* Türk Dili Okutmanı, Uludağ Üniversitesi, Rektörlüğe Bağlı Türk Dili Bölümü, bsaritunc@uludag.edu.tr, 0224 294 02 48

örtük öğrenme yolu ile değerlerin içselleştirilmesinin daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Değerler Eğitimi, Uluslararası Öğrenciler, Okul, Toplum, Aile

Key Words: Values Education, International Students, School, Society, Family.

1. GİRİŞ

1.1. Problem

Türkiye’de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin gözüyle değerlerin ve kazanma yollarının neler olduğu ve geleceğe dair katkısının olup olmayacağı araştırmanın temel problemidir.

1.2. Amaç

Çalışmanın amacı dünyada öne çıkan değerleri ve kazanım yollarını tespit etmek ve geleceğe dair öngörüler ortaya koymaktır.

1.3. Önem

Dünyada ulaşım ve haberleşme imkânlarının artması ile etkileşim daha fazla olmaktadır. Her ülkede öne çıkan değerler, bunları kazanma yolları farklılaşabilmektedir. Öğrencilerin duyuşsal alanla ilgili gelişimlerine yönelik çeşitli bilim dallarında çalışmalar yapılmıştır. Yükseköğretim kademesiyle ilgili çalışmalar olmakla birlikte bu araştırmalar araştırmacılar tarafından yeterince ilgi görmemiştir. Bu durum konunun önemini ortaya koymaktadır.

1.4. Sınırlıklar

Bu çalışma 2014 yılında Uludağ Üniversitesi’ndeki uluslararası öğrencilerin katkılarıyla sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Mülakatta bulunan öğrenciler gerçek görüşlerini belirtmiştir.

2.1. Model

Bu çalışma tarama modelinde hazırlanmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlihazırda var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2006).

2.2. Örneklem/Çalışma Grubu

Uygulama ve gözlemler 2014-2015 yılında Uludağ Üniversitesi’nde okuyan yabancı ülke vatandaşı öğrencilerle yapılmıştır. Bazı öğrenciler ise Türk soylu olup farklı ülkelerde ikamet etmektedir. Eğitim için Türkiye’de bulunmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Literatür taraması ve gözlemin yanı sıra öğrencilere sözlü ve yazılı olarak sorular sorulmuştur.

2.4. Verilerin Toplanması

Literatür taraması, gözlem ve görüşme yapılmıştır. Görüşülen öğrencilerden bazıları yazılı bazıları ise sözlü olarak sorulara cevap vermiştir.

2.5. Verilerin Çözümlemesi

Sözlü görüşmeler yazılı kayıt altına alınmış ve düzenlenmeden aktarılmıştır. Yazılı ve sözlü görüşme metinleri değerlendirilmiştir.

3. Bulgular

Uluslararası öğrencilerin yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar neticesinde elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Ailede Beceri, Değer, Ahlak Edinimi

Öğrencilerin yetiştiği çevre, kişisel bakış açıları değişebilmektedir. Her toplumun genel özellikleri olmakla birlikte ailelerin sosyo-ekonomik durumlarına, aile ilişkilerine göre farklılaşma olabilmektedir. Almanya'dan bir öğrenci şunu ifade etmektedir:

Dünyanın her yerinde olduğu gibi Almanya'da da ailelerin yaşam tarzlarının hem iyisi, hem de kötüsü vardır. İyi ve kötü derken, ailelerin maddi ve manevi sosyal hayatlarını kast ettim. Şimdi ilk olarak ev geçiminde zorluk çekmeyen, maddi ve manevi sorunlar yaşamayan, aile ortamından bahsedeceğim. Ama başlamadan önce bu ayrımı neden yaptım diye sorarsanız. Genel anlamda düşündüğümüz zaman, bir insanın içinde yaşadığı aile ortamı en önemli kaynaktır. Aile kökü nasıl güçlü büyürse, yani kök sağlam olursa, ilerideki hayat o insanı o kadar değerli kılar. Öncelikle güne sabah ile başladığımız gibi, bunu da sabah ile başlamak istiyorum. Alman bir aile evinde sabah neler olur bir göz atalım. Onların disiplin ön sırada olmak amaçla sabah erkenden kalkarlar yetişkinler kahvelerini içerken, çocuklar kahvaltısını ihmal etmezler. Zamana çok dikkat ettikleri için çocuklarını okullara vaktinden önce bırakırlar. Temiz ve yıpranmamış kıyafet üzerlerinde olur. Teneffüsleri için anne veya babalarının hazırladıkları bulunur sırt çantalarında. O günde işlenecek olan ders kitaplarını aldıklarından emin olurlar. Ve anne baba çocuğunu okulun önüne kadar arabayla bırakır ve sıcak bir sevgi busesi kondururlar yanaklarına ve böylece çocuk okula anne ve babada iş yerine giderler.

Ya otobüs ile ya da araba ile çocuklar okula gidip gelirler. Okul bitişinden sonra evde öğlen yemeği onları bekler. Ardından ders ödevlerini yaparlar ve aile fertlerinin yardımı ile kontrol edilir. Çocukların kitap okuma hevesi artsın diye

eve her zaman olmasa bile bazen toplu halde kitap okunur. Her anne baba çocuğunun gelecek hayatta başarılı olmasını ister ve o yüzden üzerlerinde çok dururlar. Sıkıntılarını toplu halde konuşup paylaşırlar ve çözmeye bakarlar. Okuldaki derslerin nasıl geçtiğini mutlaka sorarlar. Günde üç öğün yemeğini ailecek yapmaya çalışırlar ve çocuklar oyun oynamak isterlerse uygun ölçülerde oynamak suretiyle izin verilir. Akşam çocukların erken yatmalarına önem gösterirler ve huzur dozu aile sevgisini gösterirler birbirlerine. Tabi ki hijyeni unutmazlar ve diş fırçalamayı, ellerini sabunla yıkamayı öğretirler. Yani anne babalar çocuklarına ellerinden geldiği kadar, onların en yüksek mertebeye ulaşmalarını, gelecek hayatlarında başarılar kazanmalarını çok isterler. Evdeki huzur, evdeki geçime destek verir. Bu durumda genelde çocukların istekleri yerine getirilir. Birbirlerini sevdiklerini bol bol söylerler. (Öğrenci 2, Almanya, 19 yaşında)

Yaşadığım yerde çocukların eğitiminde ödül-ceza yöntemi vardır. Disiplin içinde eğitilir çocuklar. Başardıklarında ödül başaramadıklarında ise bazı sınırlar bazen de cezalar verilir. (Almanya, kız, 20, öğrenci 17)

Çocuklar her hangi bir yanlış yaptıklarında aileler onlara gereken şeyleri anlatırlar. Eğer fayda etmiyorsa bir uzmana- psikoloğa- başvururlar. (Almanya, erkek, 22, öğrenci 22)

Bulduğum ülkede aileler anlatarak kitap okuyarak çocuk filmleri izleterek bu eğitimi vermektedir. Örneğin yalan söylemenin çok kötü bir şey olduğu söylenir. Eğer birisi bunun tersini yaparsa sonunda yaptığının sorumluluğunu alıp ceza alması gerekir. (Almanya, kadın, 20, öğrenci 26)

Ülkemde çocuklara konuşarak eğitim verilir. Yapılan bir hata var ise çocuk uyandırılır. Sonrasında ise tv yasağı, harçlık kesme veya dışarı çıkma yasağı gibi cezalar verilmektedir. (Almanya, 22, kadın, öğrenci 27)

Almanya'da aileler çocuklarını büyük bir disiplinle büyütmektedir. Onların en büyük isteği çocuklarının erken yaştan itibaren kendi ayaklarının üstünde durup başarmalarıdır. Böylelikle çocuklar özgür yetişiyor. (Almanya, kız, 20, öğrenci 29)

Aileler çocuklarına kendi ayakları üzerinde durmayı öğretir. Düşse bile kaldırmaz. (Almanya, 20, erkek, öğrenci 34)

Aileler değerler eğitimi yapan öğreten derneklere faaliyetlerine katılım sağlıyor. (Belçika, kız, 23, öğrenci 25)

Yaşadığım yerde aileler değer eğitimine pek önem vermiyorlar desem yeridir zaten çocuk 18 yaşına kadar ailesiyle yaşamak zorunda olduğu için yaşıyor. 18 yaşını doldurduğunda direkt evden ayrılıyor. Zaten veliler de çocuklarına pek değer vermiyor. Hatta çoğunun çocuğu değil evcil hayvanı vardır. Onu çocuğu gibi sever. (Avusturya, erkek, 20 öğrenci 31)

Aileler çocuklarının beceri, değer ve ahlak eğitimine önem verir ama bunu düşe düşe öğrenme zihniyetiyle gerçekleştirir. (Hollanda, erkek, 22, öğrenci 35)

Benim ülkemde çocuklara geleceklerini düşünceleri gerektiği ve para kazanmanın zor olduğu aileler tarafından öğretilmektedir. (Yunanistan, kız, 20, öğrenci 16)

Bulduğum ülkede ailelerin değer konusunda örnek olduğunu söyleyemem. (Karadağ, 21, kız, öğrenci 19)

Yaşadığım ülkede ahlaki konular üzerinde çok durulmaktadır. Özellikle genç-yaşlı arasındaki saygıyı korurlar. Önemli konular küçüklerin yanında konuşulmaz. Bir konu hakkında kararı genelde aile içinde saygın, dürüst herkes tarafından sevilen yaşça büyük olan biri verir. (Kosova, 20, kadın, öğrenci 20)

Ülkemde anne-baba iyi ahlak, güzel davranış öğretirler; yanlış gördükleri bir şey varsa düzeltirler ama asla kötü davranmazlar. (Somali, 22, erkek, öğrenci 23)

Bulduğum ülkede aileler çocuklarına terbiye ahlak adab-ı muâşeret vb. konusunda çok önem verirler kendisinden büyüklere saygı gösterilmesi ve annenin babanın sözünden çıkmaması öğretilir. (Afganistan, erkek, 21 öğrenci 28)

Artık Bulgaristan'da yaşamıyorum. Yaz tatillerinde gidebiliyorum. Eskiden Bulgarlar çocuklarına ahlak ve terbiye vermiyorlar derdim. Ama yavaş yavaş Türk toplumu da oraya doğru gidiyor! (Bulgaristan, erkek, 20, öğrenci 37)

2 nolu öğrencinin vermiş olduğu bilgilere bakıldığında Almanya'da ailede çocukların değer kazanımına önem verilmektedir. Aile içerisinde ve rol model olarak değerler kazandırılmaktadır. Diğer Batı Avrupa ülkelerinden gelen öğrencilerin ifadelerine göre çocuğun kendi ayakları üzerinde durabilecek şekilde ailede eğitim verildiği anlaşılmaktadır. Kişi veya kuruluşlardan destek alındığı görülmektedir. Balkan ülkelerinde ise farklı uygulamaların olduğu görülmektedir. Kiminde maddiyat, ekonomi ile ilgili telkinler yapılırken bazılarında büyüklere saygının ön plana çıktığı görülmektedir. Bu durum ailenin diğer bireylerinin gelişimini olumsuz etkilemekte olduğu düşünülebilir. Bazı öğrenciler ise değer edinimi konusunda ailede bir çaba

olmadığını belirtmişlerdir. Asya ve Afrika'da bulunan ülkelerden gelen öğrenciler ailede görgü kurallarının öğretilmediğini belirtmişlerdir.

Toplumlarda Öne Çıkan Değerler

Kitle iletişim araçlarının artması ve diğer toplumsal değişimler sonucu insanlar ve toplumlar arası benzeşmenin arttığı söylenmekle birlikte toplumlar arası farklılıklar olabilmektedir. Araştırmaya katılan öğrenciler aşağıda belirtilen değerlerin ön planda olduğunu ifade etmişlerdir.

Başarı hırs güç özgüven yardımseverlik (Almanya, kız, 21, öğrenci 15)

Almanya'da yabancı nüfusu çok olduğundan uyum-güvenlik önceliklidir. Daha sonra ise başarı ve güç gelir.(Almanya, kız, 20, öğrenci 17)

Bizde en önemli şey başarılı olmaktır. Mesela derslerde bir alman arkadaşımın notları iyiydi. Onu geçmek için gece gündüz çalışırdım ama bir türlü geçemedim sonradan öğrendim ki arkadaş vaktini hiç boşa harcamazmış, sadece işe verirmiş. (Almanya 22 erkek öğrenci 22.)

Yaşadığım yerde en önemli değerler disiplin, yardımseverlik, dürüstlük, iyi bir vicdana sahip olmak, çalışkanlık, sadakat ve zayıfı korumaktır. (Almanya kız, 20, öğrenci 26.)

Yaşadığım toplumda önde gelen değer maalesef bencilliktir Alman toplumunda çocuk yaşta enaniyet/bencillik/ego gibi değerler çocuk yaştan itibaren okullarda oluşturulmaya çalışılır. (Almanya 22 kız öğrenci 27.)

Almanya'da en önemli şey disiplin ve başarıdır. (Almanya kız 20 öğrenci 29)

Güvenlik, hürriyet ve sağlık önemlidir ardından ise başarı gelir. (Almanya 20 erkek öğrenci 34.)

İnsanlar pek iç içe yaşamaz akrabalık bağları pek güçlü değildir. Ancak birbirlerinin haklarına saygı duyar kurallara uyar disiplinli yaşar. Her gün aynı saatte yatar aynı trene biner vb. (Avusturya 20 erkek öğrenci 31.)

Sağlık, hürriyet, güç, başarı, güvenlik önemli ahlaki değerlerdendir. Bunun dışında ifade ve fikir hürriyeti de önemlidir. (Hollanda erkek 22 öğrenci 35)

Dünyanın bütün zevklerini elde etmek hayatlarının ilk hedefidir. Zevk ve sefa çok önemlidir. Paralarını bunun için harcamaktan çekinmezler. Hatta Türklerin hem Avrupa'da hem Türkiye'de bu kadar para harcamaya rağmen nasıl ev sahibi olduklarına şaşırıyorum. (Belçika erkek 19, öğrenci 36.)

Bizde en önemli değerler başarı, evrensellik, yardımseverlik, özgürlük, sistematiklik, disiplin, empati, hoşgörü, diyalog, motivasyon, hazcılıktır. (Belçika kız 23 öğrenci 25)

Ailelerin çocuklara değer sistemiği verdiklerini görmüyorum televizyonun karşısına oturtuyorlar çocuk orada ne görüyorsa onu öğreniyor. Televizyonda öne çıkan değerler bireylerde de öne çıkan değerler oluyor. (Belçika erkek 24 öğrenci 38.)

Belçika'da en önemli şey iş gücü sahibi olmak saygın bir kişi olmak ve sosyal yaşamaktır. (Belçika erkek 21, öğrenci 39.)

Maddiyat (Yunanistan, kız, 20, öğrenci 16)

Bulduğum ülkede aileler çocukların okumasına çok değer vermiyordu eskiden ama şimdi önemsiyorlar. (Makedonya, kız, 21 öğrenci 18)

Benim yaşadığım toplumda en değer verilen şey yardımseverliktir. (Karadağ, 21, kız, öğrenci 19)

En önde olan ahlaki değerlerimizden biri komşuluktur. Genelde evlerimiz komşularımızla yan yana olur ve orada kolay geçiş yapabilmemiz için komşuya bağlanan bir kapı bulunur. Komşu en güvenilen kişidir. Ona her şeyi emanet edebiliriz bazen akrabadan bile önce gelebilir. (Kosova, kız, 20 öğrenci 20)

Bulgarlar ahlaki değerlere pek önem vermezler. Onlar dünyevi nimelleri elde etmenin en önemli gaye olduğunu düşünürler ev para araba gibi. (Bulgaristan 10 erkek öğrenci 37.)

Benim yaşadığım ülkede güvende yaşamak en önemli şeydir. Çünkü ülkemde savaş vardır. (Suriye 18 kız, öğrenci 21)

Bizde en önemli değer kavramı dürüstlük ve mütevazı olmaktır. (Yemen 18 erkek öğrenci 24)

Bizim toplumda başarı çok önemlidir. Başarılı olursan her yönden seni tanurlar, saygı gösterirler ve iyi gözle bakarlar. (Afganistan erkek 21, öğrenci 28.)

Amerika toplumunun çoğu narsist ve paranoyadır. Okullarda öğretilen ilk şey birinci olmak ve şüphe etmektir. (ABD kız 19 öğrenci 40.)

Batı Avrupa ülkelerinde özellikle Almanya'da başarı ve disiplinin ön planda olduğu görülmektedir. Yardımseverlik ve bencillik gibi birbiriyle çelişen değerlerde aynı toplumun farklı kesimlerinde öne çıkabilmektedir. İnsan hakları, güvenlik, sağlık, hürriyet, uyum gibi kavramların da belirtilmesi dikkat çekicidir. Bu kavramlar Batı Avrupa ülkelerinde devlet politikası olarak yürütülmektedir. Yine diğer batı Avrupa ülkelerinde belli bir ekonomik güce sahip olma ve eğlencenin de önemli yer ettiği görülmektedir.

Özellikle göçmen ailelerde para kazanmaya odaklanıp çocuk ve gençlerin başıboş bırakılıp kitle iletişim araçlarının etkisinde kaldığı bilinmektedir.

Balkan ülkelerinde maddiyat, okuyup meslek sahibi olma ile geleneksel değerlerin ön planda olduğu görülmektedir. Maalesef savaş, değerleri alt üst etmiş güvenlik ihtiyacını ön plana çıkarmıştır.

Okullarda Beceri, Ahlak ve Değerler ile İlgili Çalışmalar

Okullarda yapılan uygulamalar ile ilgili bulgular aşağıdadır:

Film gösterimi ile beceri, değer, ahlak konularına vurgu yapılır. Empati kurmak için drama çalışmaları, değerler soru cevap, sorumluluk duygusu kazandırma (Almanya 21 kız öğrenci 15)

Okullarda ahlak ve değer öğretimi için etik dersi vardır. Bu derste yalan söylememek doğru olmak zayıf korumak gibi değerler konusunda çalışmalar yapılmaktadır. (Almanya kız 20 öğrenci 17)

Etik/felsefe dersinde genel ahlak konularıyla ilgili dersler verilir. Din dersinde de dinin gerektirdiği ahlak ve değerler öğretilir. Ayrıca ilkokul (1-4) ve ortaokul (5-6.sınıf) oryantasyon dersinde sınıf hocası değerlerden bahseder. (Almanya kız, 20 öğrenci 26.)

Etik veya din derslerinde değer konuları toplumda nasıl davranman gerektiği örf ve adetler yaşadığın toplumda uyman gereken kurallar anlatırlar (Almanya 22 kız öğrenci 27)

Okullarda özel olarak ahlak veya din dersi yoktur. Yani benim geldiğim bölgede okulunda böyle bir ders bulunmuyordu. Ama hocalar bize ki Almanya'nın bütün öğretmenleri psikoloji dersini görmüştür ve bizleri de o disiplinle yetiştirmiştir anaokulundan ortaokula kadar. Lisede bize sen değil siz diye hitap etmemiz gerektiği öğretildi aramızdaki saygı çerçevesini hiç bozmadan yetiştirdiler. Üniversitedeki eğitimdeki disiplin zaten anlatmaya gerek yok Almanya =disiplin diyebilirim (Almanya kız 20 öğrenci 29)

Okullarda etik dersi bulunmaktadır. (Almanya 20 erkek öğrenci 34.)

Özellikle bu konu için konulmuş bir ders bulunmamaktadır. (Avusturya 20 erkek öğrenci 31.)

Din ahlak dersi mevcuttur. Bu dersin aracılığıyla ilk okuldan itibaren haftada 2 veya 4 saat arası verilir. Bunun yanında duyarlılığı uyandırmak için de insani derneklerle işbirliği yapılarak tiyatrolar düzenlenerek veya seminerler verilerek sunulur. (Belçika kız 23 öğrenci 25)

Okullarda bu konuyla ilgili bir ders bulunmamaktadır. Öğretmenler bol bol öğüt vermektedir. Ancak %90 ı neslin çok kötü bir durumda olduğunu düşünmektedir. (Belçika erkek 19 öğrenci öğrenci 36.)

Okullarda din ve ahlak dersi var Hıristiyanlık, İslamiyet vb (Belçika erkek 24, öğrenci 38.)

Okullarda ırkçılığa karşı çeşitli uygulamalar vardır. (Belçika erkek 21, öğrenci 39.)

Yaşadığım ülkede okullarda önde olan değer kavramı güzel ahlaklıdır. (Yunanistan, kız ,20 , öğrenci 16)

Bizim ülkemizde bu konuda pek ciddi bir eğitim olduğu söylenemez. (Makedonya 21 kız öğrenci 18)

Karadağ' da bu konuda eğitim verildiğini söyleyemem. (Karadağ 21 kız öğrenci 19)

Bulgarlar kendileri değerlere pek önem vermese bile oradaki Müslümanların aklını çelebilmek için çok çaba sarf ediyor. Mesela ilkokulda çocukları otobüslere bindirip kiliseye götürüp propaganda yapıyorlar veya çocukları Plevne'ye götürüp büyük kumandanımız gazi Osman Paşa ve yiğitlerini düşmanmış gibi anlatıyorlar. (Bulgaristan 19 erkek öğrenci 37.)

Okullarda “Elterbiye İslamiye” diye bir dersimiz var. İslam terbiyesi adındaki bu derste hem dini konular öğretiliyor hem de ahlaktan bahsediliyor, yardımsızlık, arkadan konuşmamak gibi. (Suriye 18 kız öğrenci 21)

Bizim okullarımızda genellikle gönüllü öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrenciler çalışmalar düzenlerler mesela hafta sonlarında yetimleri ziyaret ederler. Veya öğrencilere ahlak hakkında bir sunum gösterirler. Ve okullarımızda öğretmenler sabah derse girmeden önce öğrencilere yarım saatlik bir sunum hazırlar bununla ilgili. (Yemen 18 erkek öğrenci 24)

Devlet okullarında ahlaki konulara çok önem verilmiyor ama özel okullarda sanki kendi çocuklarıymış gibi özenle bu konuda eğitim verirler bu noktada milli eğitim bakanlığının ve devletin eksik kaldığını düşünmekteyim (Afganistan erkek 21, öğrenci 28.)

Bu tarz konular daha çok anaokullarında verilmektedir. (Amerika kız 19 öğrenci 40.)

Almanya'daki okullarda Etik, Ahlak, Din, Felsefe vb. dersler içerisinde ahlak ve değerler ile ilgili derslerin olduğu görülmektedir. Bu dersler haricinde drama, soru-cevap, film gösterimi gibi etkinliklerle, sınıf rehber öğretmenlerinin anlatımlarıyla, öğretmenlerin rol model olma vb. örtük program uygulamalarıyla beceri, ahlak ve değer eğitimi yapıldığı görülmektedir. Diğer Batı Avrupa ülkelerinde ders var diyen ve yok diyen öğrenciler mevcut. Okulların haftalık ders çizelgelerindeki dersler arasında

farklılıklar olabilmektedir. Çeşitli STK'larla işbirliği de ifade edilmiştir. Balkan ülkelerinden gelen öğrenciler sistematik bir çalışmanın olmadığını belirtmişlerdir. Diğer ülkelerde ise örtük program uygulamalarından, resmi ve özel okul farklılıklarından bahsedilmiştir.

4. Tartışma

Gözlemlerde ve görüşmelerde elde edilen verilere göre teknoloji ile birlikte globalleşen ve küçücük bir köy haline gelen dünyada, değerler muhafaza edilmeye çalışıldığı ülkeler bulunmaktadır hala. Ancak tüm dünyayı saran ben merkezilik, daha çok kazanma, daha çok tüketme, yetinmeme, doymama duygusu ve hırları pek çok ülkeyi de sarmış durumdadır. Ahlaki çöküntülerin bu kadar arttığı, cinayetlerin, hırsızlığın rüşvetin kol gezdiği, yaşlıların ihtiyaç sahiplerinin zulüm altında kalanların korunması gibi değerler ile yardımlaşma, paylaşma, vefa, sadakat gibi değerler modası geçmiş kavramlar olma yolunda ilerlemektedir.

Peki tüm dünya bunlardan bu kadar şikayetçi iken insanları birbirine bağlayan, kenetleyen, çözülmeyi önleyen, aidiyet hissi veren kavramların tekrar kazandırılmasında eğitimde izlenilmesi gereken rol nedir? Birebir eğitimler mi bu konuda etkilidir? Yoksa örtük program uygulamaları ile mi bu tür değerler daha etkili kazandırılmaktadır?

5. Öneriler

Materyalist bir toplumdaki çözümlerin öğrencilere örneklerle anlatılması.

Değerlerin toplumları bağlamadaki etkisi ve bunun olumlu sonuçları ile ilgili örneklerin, görsellerin paylaşılması.

Toplumdaki önceliklerin maneviyat olması için müfredatta yenileşmeye gidilmesi

Örtük program uygulamaları ile değer kazanımlarının artırılması.

KAYNAKÇA

KARASAR, N., **Bilimsel Araştırma Yöntemi, Kavramlar-İlkeler-Teknikler**, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2006.

TÜRKİYE TÜRKÇESİ VE KIRGIZ EDEBİYATINDA ŞİRDE SUFİ KAVRAMI VE EĞİTİM

Camila BOKOYEVA*

ÖZET

Türk Halk Edebiyatı tarihinde XII-XIII. yüzyıldaki Tasavvuf Edebiyatının önemli bir yeri vardır. Tasavvuf Edebiyatının kurucusu olarak sayılan sufi şair Yunus Emre eserlerindeki insanlık, didaktik kavramları araştırma konusunda Türkiye Türk edebiyatında yeterli seviyede araştırmalar yapılmış ve yapılmaktadır. Bu konuda yazılan eserler sadece alan uzmanlarına değil tüm halkın gelişimi bakımında çok önemlidir. Ağzılarda bu tür eserlerin bazı satırları ezbere söylenerek, düşünceleri kısa ve kesin ifade edebilmek için kullanılmaktadır. Ancak Kırgız edebiyatında ise sufizm düşünceleri çok az. Bu konuda Kırgızca araştırmalar da çok az bulunmaktadır. Bu ne demektir? Orta Asya'dan kaynaklanan tasavvuf edebiyatının Kırgız edebiyatının tarihinde hiç mi izi kalmadı. Belki Kırgız Cumhuriyeti'nin siyasi tarihi bizim edebiyatımızın tarihini de etkilemiştir. Sufilerin şiirlerini inceleyerek gençleri eğiten, didaktik, humanist kavramları ortaya çıkarılabilir. Bu konuda araştırmacılar XIX. yüzyılda Kırgız edebiyatında ilk yazar şair olarak tanılan Mollo Niyaz'ı (1820-1896) felsefeci, hümanist, tarihçi ve gezgin olarak tanıtmaktadır. Ama biz Mollo Niyaz'a hümanist, tarihçi ve gezgin demek yerine onu Yunus Emre gibi bir söz ile sufi olarak tanıtmak ve onun eserlerini gençlere eğitim vermekte kullanmak istiyoruz.

Anahtar Kelimeler: Sufizm, Sufi, Tasavvuf, Şair, Humanist, Gezgin, Eğitim, Didaktika.

* Öğretim Görevlisi, Dr., Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu Müdürlüğü, Modern Diller Bölümü, jamila.kg@mail.ru

SUFI AND EDUCATION ISSUES IN POEMS OF TURKISH SPOKEN IN TURKEY AND KYRGYZ LITERATURE

ABSTRACT

Sufi literature is important in the history of Turkish Folk Literature of the 12th - 13th centuries. As the founder of Sufi literature, Sufi poet Yunus Emre's works of art in which there are humanity and didactic topics have been and are still researched in a sufficient level in Turkish literature. The scientific researches done on these topics are useful not only for the specialists but also for the development of the whole nation. Some lines of such works of art on everybody's lips are being recited and used for expressing ideas in a short and effective way. However, in Kyrgyz literature the notion Sufism is met very rarely. One can hardly find the scientific researches done on these topics in the Kyrgyz language. What does it mean? Hasn't the trend that appeared in Central Asia left any marks in the Kyrgyz literature? Political history of Kyrgyz government might have influenced the history of Kyrgyz literature. Through the investigation of Sufi works of art, moral, humanistic and didactic topics that are important for educating youth in particular have been identified. The researchers who turned to this topic presented the writing poet of the 19th century Moldo Niyaz as the philosopher, humanist, historian and a traveler. Instead of defining as the philosopher, humanist, historian and traveler, we would like to identify him in one word as a Sufi like Yunus Emre and use his works of art in educating our youth.

Key Words: Sufism, Sufi, Tasavvuf, Kyrgyz Literature, Turkish Literature, Poet, Humanist, Traveler, Didactics, Education.

GİRİŞ

XIX. yüzyılda Kırgız edebiyatında ilk yazar şair olarak tanınan Mollo Niyaz'ı (1820-1896) felsefeci, hümanist, tarihçi ve gezgin olarak tanıtmaktadır. Ama biz Mollo Niyaz'ı hümanist, tarihçi ve gezgin demek yerine bir söz ile sufi¹ olarak tanıtmak istiyoruz. Sufi şair deyince zaten onun şiirlerindeki didaktik kavramlar, bu dünyadan başka gerçek dünyanın var olduğunu, bu hayatımızdaki yapılan her yanlışlığın hesabının kıyamet günü sorulacağı ve çevremize iyi davranma konusunda şiirleri yazan insan aklımıza gelir. Kısacası bu çalışmada sufi kavramı taşıyan şiirlerin didaktik bakımından analiz etmek ve bu tür eserlerimizin daha çok olması toplumun ve gençlerin eğitimi için büyük bir katkıda bulunacağını açıklamak istedik. Bu araştırmamızda Yunus Emre'nin şiirlerindeki didaktik kavramlar ile Mollo Niyaz'ın eserlerindeki aynı konunun karşılaştırmalı yöntemle analizi yapıldı.

Tasavvuf (Arapça: تصوف tasawwuf), kelime anlamıyla “sufi olma, sufiye yolunu izleme” demektir. Tasavvuf ehline ise mutasavvıf ya da sufi (Bazı Sufiler bu konuda şöyle derler: Sufilere sufiyye denilmesi ulu ve yüce olan Allah'ın huzurunda ‘ilk safta’ bulunmalarındandır. Gerçekten de sufiler yüce himmetleri ile Hakk'a dönmüşler, kalpleri ile O'na yönelmişler, ruhları ile O'nun huzurunda bulunmuşlar, onun için de birince derecede önemli olan bir yer işgal etmişlerdir.) denir. Tasavvuf edebiyatı ise tasavvufla uğraşan kişilerin ortaya koyduğu ürünleri kapsayan edebiyat türüdür. Türk halk edebiyatında ise “tasavvufi halk edebiyatı” XII. yüzyılda Ahmed Yesevi ile başlamıştır. Ana konusu Allah'a ulaşmanın yolları, ahlak ve nefsin terbiyesidir. Türk edebiyatında ‘Tasavvuf Edebiyatı’ konusunda, bu edebiyatın ortaya çıkış kaynakları, kavramlar ve temsilcileri üzerinde çok çeşitli, derin bir araştırmalar yapılmıştır. Sadece araştırmalar değil okul-lise, kolejler eğitiminden itibaren yüksek eğitim birimlerinde (üniversite, enstitü v.s) de bu edebiyat türü çok iyi okunmaktadır. Bunun da derin bir manası vardır. Tasavvuf edebiyatının hümanist (insancıl) felsefeye dayanan anlayışı şudur: Dünyanın bizim için yaratıldığını ve bizim de âhiret için yaratıldığımızı unutmamak.

Dr. Roza Abdikuloba'ya göre Orta Asya'nın diğer yerli halklarında da olduğu gibi İslamiyet, Kırgızlarda da Sufizm yoluyla kabul görmüştür. ‘İslamiyet tektir, Müslümanlık farklıdır’ düsturundan hareketle burada da,

¹ Ethem Cebecioğlu, Tasavvuf Klassikleri, s.103

İslamiyet’i kabul eden her halkın kültürü ile dinin bazı özellikleri iç içe geçmiştir. Bu durum, dinin, toplumun kabul ettiği bir inanç özelliğinden daha çok onların hayat tarzındaki bir geleneğin parçası olarak kalmasını doğurmuştur. Bu bağlamda Sufizm, başka bir ifadeyle İslamiyet, Orta Asyalı Kırgızların kültürel değerleri, örf ve âdetleri ile sarmaş dolaş olmuş; bunun yanında edebiyat ve günlük hayatlarına da yansımıştır. (Abdıkulova, 2014:514)

Kırgız toplumunda Sufizm üzerinde belli bir sayıda tarih alanında araştırmalar yapılmaktadır. Ama Kırgız edebiyatında Sufizme yönelmiş araştırmalar nadir, ya da yok sayılabilecek derecededir. Bu Kırgız toplumunun Sovyetler Birliği döneminde uzun süre kalması ve Sovyetler sisteminin ateizm ideolojisi politikasında yaşanmasıdır. Sufizm veya dini-tasavvufi edebiyatının amacı sanat yapmak değil, Allah’ın varlığını, dinî düşüncüyü yaymaktır. Tekke şairlerinin çoğu tarikatlarda yetişmiş şeyh ve dervişlerdir. Tasavvufçu olmak için nefsi kontrol etme, kendini terbiye etme, acı çekme gibi bazı şartları vardı. Bu özelliklerin dışında kalan; eserlerini aruz ölçüsüyle ve Divan Edebiyatı diliyle, hatta tamamıyla Arapça-Farsça yazan tasavvufçular da vardır. Demek Sufizm konusunda şiirleri yazan tasavvufçu şairlerin eserlerini incelemek için Arapça ve Farsça bilmiş ve İslam dininden haberi olan uzman gerekmektedir. Ayrıca dini konularda araştırmaları yapmaktan, ‘milliyetçi’ olmaktan korkarlardı ve araştırmalar yapılsa bile redaktörler tarafından böyle milliyetçi, dinsel konu olarak yayınlara izin verilmemiştir. Hatta klavyetörde Arap harfleri bile yok edilmiştir. Böylece uzun süre Sovyet Birliği’nin baskısı altında kalan Kırgız edebiyatının dini konulu veya Kırgız Tasavvuf Edebiyatı ortadan kaldırılmıştır. Araştırmacılarımız, bilim adamlarımız da böyle bir sistemde kalıplaşmış ve günümüze kadar da böyle devam etmektedir. Evet, 1992 yılından itibaren Kırgız edebiyatı, kültürü, âdetleri başka bir taraftan araştırılmaya başlamıştır. Kırgız edebiyatı: Halk edebiyatı (ağıtlar, âdet şiirleri, evlilik şiirleri, destanlar, Manas ve manasçılar v.s.), Ortak ve El Yazım Edebiyatı, Halk Şairleri ve Profesyonel Edebiyatı olarak devirlere ayrılır. Halk ozanı veya aşık sanatı Kırgızlarda çok iyi yetişmiştir. Onlara Moldo Niyaz, Moldo Kılıç, Aldaş Moldo v.s. ozanları söyleyebiliriz. Ama bunlar Sovyet ideolojisi sayesinde tam tersine değerlendirerek ‘reaksiyaçıl’ (gerici), ‘bay-manapçıl’ (plutokrası, zenginerki) diyerek birbirlerine karşı kullanıyorduk. Aslında bu siyasi durumdan dolayı verilen yanlış pozisyon idi.

Şimdi biz söz etmek istediğimiz ozan, şair Moldo Niyaz üzerinde duracağız. Moldo Niyaz 1923 yılında Kırgızistan’ın Güney bölgesinde Oş

şehrinin Kızıl-Bulak köyünde dünyaya gelmiş. O; Arka, Anjan ve Çinli Kırgızlara kadar giderek, el yazması kitabında toplamış ve birkaç kitabını hazırlayarak Kırgızların yaşadığı her yere gitmiş ve şiirlerini söyleyerek, el yazma kitaplarını hediye etmiştir. Hokand Hanlığı'nda Kırgızca, Arapça, Farsça, Eski Türkçe (Çağatay) dillerinde okumayı ve yazmayı bilen, İslam dini ve doğu halklarının edebiyatından haberder olan, kendi devrinin alim ozanlarından olmuştur. Söz konusu olacak Mollo Niyaz'ın eseri – Sannat Digarastar.

Mollo Niyaz'ın birinci el yazma kitabı 'Bismillahirrahmanirrahim' diye başlayarak, Yaratan bizi yarattı ama biz cemaatle namaz kılmadan yaşlanıyoruz diye, Müslümanların cemaatle namaz kılamadığına, Müslümanlığın farzlarını yapamadığına pişman olan düşüncelerini şiirleştirmiştir.

tüm karalga – malay eşiktin astundagı kul kolubuzdan esh nerse kelbey.
karal – kul

Kırgız Türkçesi

Hayırsaha kıla albay,
Karalga cetti çayıbiz.
Kantip taap ketebiz,
Ahrettin colunu?

Türkiye Türkçesi

Hayırhah yapamadan,
Karalga yeti yaşımız.
Nasıl bulup gideriz
Ahrettin yolunu? (Sooronov, 1993:25)

Bu satırlardaki 'Hayırhah' kelimesi de Arapça ve Farsça kökenli kelimelerden türetilerek 'iyilik isteyen, hayırsever' anlamına gelir. 'Karalga yeti yaşımız' ise yaşlanıyoruz, elimizden hiç bir şey gelemez oldu anlamına gelir. Sonraki satırda ise 'Kantip taap ketemiz, Ahrettin colunu' – 'Ahiret kelimesi' (din) insanların öldükten sonra dirilip sonsuza dek kalacağı ve Tanrı'ya hesap vereceğine inanılan yer anlamında gelir. Demek ki, Arapça ve Farsça bilmeyen Kırgız topluluğuna dini kelimeleri öğreterek, didaktik, eğitim vermekte ne kadar önemli olduğu satırlarında bellidir. Şiirin anlamı de hayırhah kılamadan, yani Müslümanlığın farzlarından biri olan namaz kılmadığını acı çekerek, bu dünyada çevremize, dostlarımıza ve yakınlarımıza ve özellikle yetim ve dullara, yoksullara yardımda bulunmamız konusu anlatılmaktadır. Yaptıklarımızın hepsinin hesabının öteki dünyada sorulacağını unutturmamak için:

Kırgız Türkçesi

Saparıñ kattık ıraakka,
 Bul calgançý dünüyödön,
 Ölüp barsañ bir kün(ü),
 Parişta kiret surakka.
 Coobunu berbesen,
 Canıñ kalar frakka.
 Can egem koygon muakkil,
 Calınsañ koyboyt buyakka.
 Can koyordon ayrılıp,
 Caylanasıñ şuyakka.
 Baarı kalıp kaytmak cok,
 Baylanasıñ şuyakka.

Bu satırlarda biz bu dünyada sadece misafiriz, yaptıklarımızın hepsi öteki dünya için, ölüp gitsen bir günü melekler gelir, bu dünyanın hesabını sorar denir. Hesabını veremezsen yalvarsan bile bu dünyaya bırakmaz, alır canını gider diye öteki dünyayı hatırlatır. Tabi, hepimiz öteki dünya var olduğundan haberimiz var ancak, Sovyetler döneminde öteki dünya, bu dünya konusunda, dini konularda şiir söylemek şöyle dursun, laf söylettirmemiştir. Böylece o zamanın toplumu dini kavramlardan haberi olmadan, ateizm yoluna yani dinsiz bir yola düşmüşlerdi. İşte o zamanlarda bu tip şiirler, eserler bir yandan çok önemli ise de aynı yandan çok tehlikeli idi.

Bu dünya kavramı Yunus Emre'nin şiirlerinde de, söylenir ama Mollo Niyaz ateizm güç aldığı dönemde ilk olarak Müslüman olmak için neler yapılmalı, ve Müslüman dininin güçsüz olmaya başladığına ve müslüman çocuklarının başka bir eğitime (Sovyetler sistemine) yollandığı şiirleştirilir.

Kırgız Türkçesi

Albars kafir zamanı
 Arzan bolboyt galabız.
 Akıretti bilbese
 Ara joldo kalabız.

Türkiye Türkçesi

Karabasan kafir zamanı
 Ucuz olmaz ekinimiz.
 Ahiret'i bilmez ise
 Yolun arasında kalırız.

Burada Rus İmparatorluğu'nu karabasana benzeterek, karabasan gibi bizi bastı diyor. Arzan olmaz ekinimiz manası de, bundan sonra hayatımız zorlaşacak, zor bir zaman geldi. Çocuklarımız, gençlerimiz baskı altında kaldı. Dinsiz kaldılar, onlara nasıl eğitim veririz, dinsiz nasıl yetişecekler. Müslüman olarak doğrulan çocuklarımız, iki yolun ortasında kaldılar. Ahi-ret'i bilmezlerse topluma da nasıl davranırlar, geleceği ne olacak gibi anlama gelir.

Yunus Emre'nin yaşadığı dönem olan 13. yüzyılda Anadolu'da Moğol hücumlarının yaygın olduğu dönemlerde Yunus Emre'nin ahlak felsefesi insanları rahatlatmıştır. Bu rahatlamada Yunus Emre'nin insan davranışına bakışı önemlidir. Yunus Emre insanların diline, mezhebine, rengine yoksul veya zengin olmasına bakmaksızın davranılması gerektiğini ortaya koymuştur. Onun bu husustaki görüşlerini yansıtan şiirlerinden işte bazı örnekler:

Bir kez gönül yıktın ise bu kıldığın namaz değil
Yetmişiki millet dahi elin yüzün yumaz değil
Yetmişiki millete bir göz ile bakmayan
Şer'in evliyası ise hakikatte asidir. -

Yunus Emre'nin ahlak anlayışında gönül temizliğinin ve iyi niyetin büyük bir yeri vardır. Bu gönül temizliği sorunu İslam ahlakında önemli bir yer tutar. “Yapılan işler niyete göredir” hadisi de bunun açık delilidir. Yunus Emre'nin şu dörtlüğü bu hususta Türkçe olarak açıklık getirmiştir. Yunus Emre'nin de Mollo Niyaz'ın da şiirlerindeki eğitim, ahlak konusu, ikisinin de pozisyonu, ikisinin de maksadı aynıdır. Ama bazı konularda Yunus Emre'nin yaşadığı devirin siyasi durumu ve Mollo Niyaz'ın yaşadığı siyasi durum etkilemiştir. Yukarıda verilen Mollo Niyaz'ın şiirlerindeki 'kafir' kelimesi Hristyanlara göre söylenilmektedir. Yani Sovyet dönemi geldi, onun başında da Ruslar, dini de Hristiyanlar anlamında. Kafirler geldi, zor olacak bu zaman diye. Aynı anda Yunus Emre'nin şiirlerinde ise “yetmiş iki millete bir göz ile bakmak” yani kim olsa olsun onun dinine, milletine, yoksul ve zengin olmasına rağmen her varlığa bir göz ile bakmak, humanist olmak manasında.

Yunus Emre'nin Sufi olduğu Türk araştırmaları tarafından çoktandır incelenmiş ve Yunus Emre hakkında ilmi araştırmalar, onun Sufi olduğunu tespit eden çalışmalar çoktur. Mollo Niyaz ise hayatı zor siyasi olayları başından geçirmiş. Sovyetler Birliği döneminde Mollo Niyaz'ın şiirleri tamamen yok edilmiştir. Allah'ın emriyle Kırgız topluluğunda onun 7 el yazma

kitabından 3 tanesi Kırgız Cumhuriyeti Milli Bilimler Akademisi'nin El Yazma Vakfı'nda saklanmaktadır.

Kırgız Türkçesi

Sabap bolup Azazıl
Bilip turup ölümdü
Bandalar kılat katanı.
Ümüt kılat bandası
Hudayımdın bir atı
Gaffar dep kılar atanı.

.....

Padişalardın padişası
Can egemnin bir atı
Cabbar dep ümüt kılabız.

....

Öz nurundan caratkan
Habib dep ümüt kılabız.

Türkiye türkçesi

Sebep olup Azazıl
Bilerek ölümü
İnsanlar yapar hatanı.
Ümit kılar kulu
Allah'ın bir adı
Gaffar diye adını.

...

Padişahların padişahı
Can eğemin bir adı
Cabbar diye ümmet oluruz.

...

Kendi nurundan yaratan
Habib diye ümit kılarız.
(Sooronov, 1993:26-27)

örnekleri verebiliriz.

Bu makalede Yunus Emre'nin şiirlerini esas alarak Mollo Niyaz'ın de şiirlerini Sufi olarak incelemeye çalıştık. Sufilerin esas konusu olan topluma iyi davranmak, bencil olmamak, maddi ve materyal zenginlikten ise yoksullara yardım etmek konuları ortaya çıkmaktadır.

KAYNAKÇA

ABRAMZON, S. M., **Kırgız cana Kırgızstan Tarihü Boyunca Tandalma Emgekter**, Kırgızstan Yay., Bişkek, 1999.

ASLANOVA, I., **Kratkiy Obzor Religii na Territorii Kırgızstana**, Bişkek, 2013.

CEBECİOĞLU, E., **Tasavvuf Edebiyatı**, İstanbul, 2010.

ERMATOV , E., “Moldo Niyaz Cazma Adabiyatın Köç Başı”, **Tulpar Dergisi**, №1, Bişkek, 1993.

YUNUSALİEV, B.M., **Otrajeniye Diyalektnih Osobnostey v Sannatah Moldo Niyaza**, İlim Yay., Frunze, 1970.

TATÇI, M., **Yunus Emre Dîvânı**, C 1, Ankara, 1999.

YARKOV, A., **Oçerk İstorii Religiy v Kırgızstane**, Bişkek, 2002.

SOORONOV, O., **Mollo Niyaz. Sanat Digarasttar**, Uçkun Yay., Bişkek, 1993.

SOORONOV, O., “Cazma Adabiyat Başatında”, **Kırgız Madaniyatı Gazetesi**, 1992.

SADIK ALAHAN, **Beş Moldo**, Ayat Yay., Bişkek, 2004.

SEVTAR YAZAR, **Yunus Emre ve Tasavvuf**, web.deu.edu.tr/ilyas/edebiyat/yunusvetasavvuf.htm

VİKİPEDİ, **Tasavvuf Edebiyatı**, tr.wikipedia.org/wiki

**MAARİFÇİLERİN TARİHİ ESERLERİNDE TÜRK-
MÜSLÜMAN HALKLARININ BECERİ, AHLAK
VE DEĞER KONULARINA İLİŞKİN METİNLER:
SOVYET TARİHÇİLİĞİNDE SORUNUN
ARAŞTIRILMA DERECEŚİ: FARKLI YAKLAŞIMLAR**

Sevinç QASIMOVA*

ÖZET

Tarihte çok şeyler zamanla aşınır, deformasyona uğrar ve kendi değerini kaybeder. Düşünceler, özellikler, davranışlar da zamana karşı duramaz ve yenilenmeye ihtiyaç duyarlar. Fakat, hiçbir zaman eskimeyen şeyler de vardır ki, bunlara ahlak, davranış ve değerler örnek gösterilebilir. Türk milleti olarak bizim ahlakımızın kökünde sözlü halk örnekleri, “Kur’an-ı Kerim”, klasiklerimizin hayat yolu, Doğu gelenekleri ve evrensel değerlerin dayandığı tüm dünyaya bellidir. Felsefi edebiyatlarda ahlakın kökeni hakkında çeşitli görüş ve teoriler olmuştur ki, biz bu fikirlere dair esas iddiaları ileri sürmekle maarifçilerin meseleye yaklaşımını tespit edeceğiz. Amaç tarihi dönemlerde, tarihi metinlerde ümumtürk halklarına ait olan ahlak, beceri ve değerlerin hangi gelişme aşamasını geçerek günümüze kadar herhangi bir şekilde gelip ulaştığını, Doğu ve Batı ahlaki değerlerine dair yazılan eserlerdeki farkları göstermekten ve bu yönde görüşlerimizin tartışmasından ibarettir.

İnsanların birbirine yaklaşımı ahlak ve maneviyatta kendi ifadesini bulur. İyilik, adalet, borç, şeref, haysiyet, vicdan vb. her bir halkın ahlak kategorilerine dahil olan kalitedir. Fakat, onlar çeşitli ahlak sistemlerine mensup olduklarından farklı gereksinimleri ifade etmiş, zaman geçtikçe bu içerik ve mahiyet değişmiştir. Makalede aynı zamanda XIX. yüzyılın ünlü maarifçilerinin tarihi eserlerindeki metinlerde beceri, ahlak ve değerlere dair yazıların Sovyet ideolojisinin etkisi altında dönemin ihtiyaçlarına göre tahrif edilmesine dikkat çekerek, onu doğuran nedenleri belirlemeye, Sov-

* Doç. Dr., Bakü Devlet Üniversitesi, qasimovasevinc@mail.ru

yet döneminde maarifçilerin kimliği ve yaratıcılığının birçok yönü dahil ahlaki-ürfani görüşleri dolgun göstermediği, dikkatten uzakta kaldığını son dönem araştırmaları temelinde tanımlamaya çalışacağım. Sovyet dönemindeki hakim siyasi, edebi ortama uygun olarak derin dini görüşlere sadık olan şair ve ediblerin sanatında geniş yer almış ahlaki-ürfani görüşleri, genellikle, düşünürlerin dünya görüşlerindeki çelişkiler gibi anlatılmasının sebebini yaşadıkları ortamın, patriyarkal dini bakışların onlara gösterdiği etkisi gibi değerlendirilmesini aydınlatmaktan oluşur. Makalede aynı zamanda bu tarihi eserlerde değerlere, ahlak ve beceriye dair bugün de güncelliğini koruyan fikirlere odaklanarak modern tarihi metinlerle karşılaştırılarak tahlillere yer verilecektir. Kişiliğin bütünlüğü, vicdan temizliği, doğruluk, adalet, cesaret, yoksul ve mazlumlara hamilik, insanlarla iyi muamele, düşünün tutkularından kendini tutmak, dünya malına tamah düşürmemek, şöhretperestlikten sakınmak, tevazu, zahmeti sevmek, ilim ve marifin bayrağını her şeyden yüce tutmak, vatana ve halka muhabbet gibi konularda A. Bakıxanov, M. F. Axundzade, H. Zerdabi, M. Ş. Vazeh, M. Kazımbey'in eserlerinde ileri sürdükleri temel ahlaki konulardır ki, bunlara dair yazılan incelemelerdeki yeni yaklaşımları yansıtmakla, küreselleşme döneminde tarihi metinlerin öğretilmesinin ne gibi önem arz etmesi konularına açıklık getirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Kur'an-ı Kerim, Ahlak, Adalet, Maarif.

GİRİŞ

Kapsamlı Kimliğin Oluşturulması Faktörleri

Genç neslin yetiştirilmesinde önde gelen en önemli amaçlara kapsamlı bilgiye, ilerici dünya görüşe, milli ve evrensel ahlaka, maneviyata, ve kültürel değerlere bağlı kimlik oluşturmak ve cemiyet için iyi vatandaş yetiştirmek olduğundan terbiyeyi çağdaş talepler seviyesine çıkarmak önemlidir. İslam ahlakı, milli özünüderk, öze dönüş, Türk dünyasının manevi değerlerinden bugünkü terbiye sürecinde kullanımının zorunluluğu gençlerin manevi terbiyesini yeni, optimum yöntem ve araçlarla yapılmasını gerektirir. Bugün böyle bir önemli sorunun çözüm yollarının bulunması ve tanımlanması geçmişimizin değerlerine yeni ilişki ve aynı zamanda hem dünya, hem de Türk düşünürlerinin bu terbiye yöntemleri ve teorileri hakkındaki fikirleri yeni nesle armağan etmede bir araç olduğunun da unutulmaması gerekir. Bu nedenle makalede bu yönü öne çıkarmakla düşünürlerin yazdıkları eserlerindeki konulan sorunların Sovyet döneminde bizleri kendi milli değerlerimizden uzaklaştırmak, becerilerimize güvensizlik yaratmak, ahlakı ise Sovyet ahlakı adı altında ilkelletmeye çalışmışlardır. Amaç da bu eserlerin motiflerini bir daha genç kuşağa iletmekle hem tarihi hafızalarımızı kurtarmak, hem de millî manevi değerlerimizin yeniden inşasına başlamak gerektiğini bildirmektir. İşte bu düşünürlerin teorilerinin öğrenilmesi bugün modern iş sürecinde bundan kullanılması için fayda sağlar. İşte bunlar okullarda yapılan eğitim ve öğretim sürecinde gerçekleştirilecek olduğundan, çocuklara aile saadeti, hayır, şer, dostluk, arkadaşlık, tasarruf, sadelik, tevazu, dürüstlük, doğruculuk vb. hakkında anlayışları okuduklarından sonuç çıkarmakla elde edilebilir. Milli liyakat, kolektivcilik, hümanizm ve diğer ahlaki kategori kişiliğin manevi tefekkürünün aksiomlarıdır desek yanılmayız. Günümüzde ahlaki tasavvurlar insanın davranışının kabul edilip edilmemesi ile değil, onların ne derecede davranışta kendisine yer tutması, ne kadar gerçek olması ve şahsiyetler arası ilişkilerde ne kadar sürekli olması ile ölçülür. Bugün bilimsel ve teknik yenilenme, küreselleşme, sosyal hayatın tüm alanlarına dahil olan aile hayatına, üretim ilişkilerine, millî ilişkileri, nesiller arası ilişkileri, ahlakı ve insan vasıflarını ciddi etkiliyor. Ahlakı, manevi terbiyenin unsurlarından biri millî benlik şuurunun oluşmasıdır. Birçok halk gibi Türk halkı da kendi köküne, tarihinin karanlık sayfalarına göz atarak, halkın tarihi kökleri, tarihimizin süsü olan seçkin şahsiyetlerin hayat ve faaliyetini, yaratıcılığını öğrenir, millî adet geleneklerimize yeni hayat verir ve şöyle geridönüşle yeni kültür, yeni düşünce ve

yeni ruh şekillendirir. Manevi terbiyenin parçası olan ahlakın kendisinin de unsurları vardır ki, bu da vatanseverlik ve kolektivcilik içerir.

Tarihi Aşamalarda Ahlak Sistemi

Tarihin tüm dönemlerini incelersek, ilk beşer aşamasında yazılı kaynakların olmadığından bu dönemin terbiye sisteminin öğrenilmesinde zorluk yaratsa bile, anahakanlığın bir aşama gibi olması bize belirli fikirlerin söylenilmesine esas verir. Böylece, çocukların terbiyesi ve ocağın koruyucusu olan ana, toplumda önemli bir yer tutmuş ve orta paleolitik çağ döneminden tunç dönemine dek hakim konumunu korumuştur. Hümanizm hem Batı hem de Doğu felsefesi fikrinde yaygın ahlaki keyfiyetlerdendir. Muhammed’in hayatı en güçlü terbiye okuludur desek yanılmayız. Biz “Kur’an-ı Kerim”i okudukça, peygamberin kelimelerine dikkati verdikçe, oradan sayısız eğitici sonuçlar çıkarmış oluyoruz. Birincisi yeryüzünün bütün canlılarına, canlı varlıkların tacı olan insanlara bakım ve sevgisi, ikincisi, toprağa, doğma yurda, emeğe ve çalışkan insanlara, millete derin muhabbet, üçüncüsü, hak ve adaleti korumak, iyilik, ilim öğrenmek. Onun faydalarını anlamak, onu halkın hizmetine vermek, evrensel ahlak kurallarını korumak ve geliştirmek, büyüklere saygı, nazik olmak, emanete ihanet etmemek, kadınlara saygı ve hürmetle yaklaşmak vb.

Dünya düşünürleri ahlak ve terbiye kategorisinin mahiyetini çeşitli yönde açıklamaya çalışmışlardır. İnsanın hem birey, hem de kişilik olarak oluşmasında ırs, çevre ve terbiyenin rolüne çeşitli dönemlerde farklı yaklaşımlar olmuştur. Eski zamanlardan Yunan filozofları Platon, Aristoteles ahlakın çeşitli kategorilerini esas almışlardır. Örneğin, Platon dini terbiyeye, Aristoteles fiziksel, zihinsel, ahlaki terbiyeye, Rönesans döneminde Thomas More fiziksel terbiyeye esas dikkat çekmişlerdir. Ortaçağ döneminin felsefi teorilerinin yaratıcılarından biri olan Farabi, Aristo, Öklid, Ptolomeyus mirasına değinerek, terbiyenin görevini belirlemiştir. Onun fikrinde, ahlakın görevi insanda olan olumsuz nitelikleri dizginlemek, onda olumlu olanın gelişmesine imkan yaratmaktan ibarettir. O, manevi terbiyeyi ön plana çıkararak, “Mutluluk Yolunun Gösterilmesi” eserinde bunu telkin ediyordu. O, Aristoteles’in düşüncelerine atıf yaparak, manevi terbiyenin doğuştan değil, âdet ve alışkanlıkların sonucu olması ile anlatıyordu. Onun fikrinde terbiye işine çocuk doğmadan önce başlanmalıdır. Platon çocuğun ailede terbiyesini inkar ederek, onun doğduğu an bebek yurduna verilmesini gerektiriyordu. Aynı zamanda bu gibi düşünürler terbiye anlayışına da farklı konumdan yanaşmışlar. “Tecrübeler” eserinin yazarı John Locke’nin de

terbiye ile ilgili orijinal fikri olsa da, onun bu fikri ardından gelenler tarafından kabul edilmiyordu. “Beyaz levha” teorisinin temelini atan John Locke fitrî yeteneklerin varlığını inkar ediyordu.

Ahlak teorisinin dinle yoğun ilgisinin olmasını ileri sürerek, çocuğun dünyaya geldiği ilk günden onlara Allah muhabbetinin aşılmasının önemini vurguluyordu. İngiliz bilim adamı Spenser’e göre, genç neslin mevcut ortama alıştırılması terbiye demektir. Alman bilim adamı İ. Herbart ise terbiyeyi çocukların yönetilmesi süreci sayıyordu. Hür terbiye teorisinin yanlısı J. J. Rousseau ise aksine, düşünürdü ki, çocukların doğasına uygun araçlarla onlara etkilemek süreci terbiyedir. O, çocuklara uzun izahat vermek, öğüt vermek, ceza vermek, cezalandırmak gibi yöntemleri kabul etmeyerek gösteriyordu ki, bunlar kimliğe hakaret etmekten başka bir şey değildir. Pragmatikler terbiyede esasen bilimi değil, deneysel çalışmaları esas alıyorlardı. Özellikle ABD alimi John Dewey kanıtlamaya çalışıyordu ki, yaşam önemli pratik deneyimin çocuklar tarafından kazanılması süreci terbiyedir. Onlar bu alanda teori meselelerine lakayitlik gösteriyorlardı. Kişiliğin oluşmasında terbiyeyi inkar eden, irsiyeti baz alan varoluşçular, özellikle White James tahmin ediyordu ki, insan doğası değişmezdir, doğustandır. Nadanlık, açgözlülük, hırs, kıskançlık ve savaşıyanlılık gibi kötü nitelikler herkese özgüdür ve bu nitelikleri değiştirmek mümkün değildir. Onlar terbiye işini kimlik üzerinde şiddet gibi değerlendiriyorlar. Lixaçov ise gösteriyordu ki, insanın öğrenme ve eğitimi bölümü olarak terbiye içerir. Onun fikrinde ekonomi, üretim ilişkileri, ideoloji, siyaset, din vs. toplumsal bilinç biçimleri de terbiyedir. Müasir dönemde terbiyenin nisbi anlamda birtakım unsurları var ki, bunlardan biri de ahlaki terbiyedir. Ayrıca kendini eğitime meselelerinde de farklı yaklaşımlar ve fikirler vardır. N. Tusi, K. Uşinski, L. Tolstoy kendini eğitmeye önemli yer verirler. Türk dilli halkların müşterek abidesi olan Dede Korkut destanında terbiyenin önemli kesimlerine sayısız örneklerle rastlayabiliriz.

Batı Felsefesinde Ahlak Meselelerine Farklı Yaklaşımlar

Antik felsefenin önemli temsilcilerinden olan Platon kendi “Osiferon” eserinde Sokrates’in Osiferon adlı şahısla diyalogunu yorumluyor. Aynı diyalogda Osiferon diyor ki, sadece Allah’ın ferman verdiği işler iyi iş sayılabilir. Bu arada Sokrates ona sorar: “Bu işin iyi olmasının sebebi, Allah’ın emridir, yoksa Allah bu işin iyiliğini dikkate alıp onun hayata geçmesini talep mi etti?” Osiferon cevap veriyor: “Bu iş iyi olduğu

için Allah onun yerine getirilmesi hakkında ferman verdi". Sokrates bu cevaptan bile sonuç çıkarıyor: "Demek ki, ahlak ilahi menşurdan bağılı değildir ve Allah'ın kendisi de ahlak kurallarına uygun hareket eder". Yeni felsefenin ünlü temsilcisi Immanuel Kant din ve ahlakı birbirinden bağımsız gerçekler gibi tanıttı. XVIII. yüzyılda yeni felsefi sistemin kurucusu Kant iddia ediyordu ki, teorik açıdan ahlak kriterlerinin ve ilkelilerinin belirlenmesinde idrak tam bağımsızdır. Pratik akıl alanına gelince hatta ahlak aracılığıyla Tanrı'nın varlığını kanıtlamak olur. Daha net söylersek, Kant Allah'ın varlığının sübutunu sırf teorik yöntemlerle değil, pratik akıl, yani ahlak aracılığıyla mümkün sayıyordu. Yani insanlar ahlak kurallarına uygun yaşarlarsa, bu zaman onların ilahi sevgi ve muhabbet duygusunu hissedeceksiniz. Seküler veya dinsiz ahlak Batı felsefesine mahsus yaşamalardandır. Burada Platon ve Kant'tan farklı olarak din ve ahlak birbirlerine tezatlı yanlardadırlar. Hemin filozoflardan biri, ekzistensialist mütefekkir Kyerkegor "Korku ve Heyecan" eserinde İbrahim ve İshaq'ın (Yahudilerin görüşlerine göre) destanını şerh ettikten sonra İbrahim'in öz evladının katline hazırlığını dinin ahlaka tam zıt olmasının açık tezahürü gibi kıymetlendirir. Batı felsefe tarihinde seküler ahlakın diğer temsilcisi sosyal eleştirmen, sosyalist filozof Karl Marks olmuştur. O, dini toplumun hakim dairelerinin savunucusu olarak sunuyor. Bu nedenle din sadece zengin tabakayı himaye ettiği için ahlaka aykırı sayılır. Yirminci yüzyılın modern felsefi çalışmaları din ve ahlak ilişkileri ile ilgili ilginç konulara değinerek, sorunun felsefe düzleminde çözümüne gayret etmiştir. Aynı araştırmacılar olan Robert Adams "normatif ahlakta insanlara tavsiye edilen normların kökeni nedir" sorusuna şöyle cevap veriyor: "Etik gerçeklerin kökeni ilahi iradedir. Örneğin, biz ne için başkalarıyla sevecen davranmalıyız? Çünkü Allah bize böyle emreder. Ne için hırsızlık yapmamalıyız? Ona göre ki, Allah bu işi yasakladı. Kimsesizlere el uzatmanın gerekliliği ne ile ilgilidir? Çünkü Allah bize zayıflara yardım etmeyi önerir. Yirminci yüzyılda din felsefesinde geniş yer almış bahislerden biri dinin fonksiyonel analizi meselesidir. Onlar Wittgenstein'in "dilin çeşitli açılardan idrakı için onun fonksiyonlarını analiz et" tavsiyesi üzerine dinin dilini analiz ederek çeşitli fonksiyonlarını açıkladılar. Aynı filozoflardan çağdaş İngiliz filozofu Brait Vaite bile kabul ediyordu ki, dini hükümlerin işlevi ahlak ilkeleri ile aynıdır. Onun fikrince, dinde uygulanan dilin özelliklerinden biri ahlak kuralları ile bezenmiş hayat barede çeşitli hikayeleri açıklamasıdır. Din insanları bu hikayelerde gösterilen insanlar gibi ahlaklı olmaya davet ediyor. Demek, Vaite'nin kanaatine göre, dinin dili ahlak ve etik dilidir. Sonuç itibarıyla dinin mahiyeti ahlakla denktir.

Belirtmek gerekir ki, bu filozofların hatasını pozitivistlerin din hakkındaki yanlış düşünceleri ile mukayese edilebilir. Çünkü modern felsefi akımdan biri olan pozitüizmde somut ve deneysel bilimler gerçek bilginin tek kaynağı olarak algılandığı için dine de deneysel ve somut gerçeklik olarak bakılır. Neticede din inkar edilir. Modern din filozofu Donald Hudson hem analitik felsefe temsilcilerinin dinle ahlaki aynılaştırması konusunda görüşlerini, hem de pozitivistlerin dini deneysel bilgi alanı olarak araşturmalarını reddediyor ve diyor: “Dinin kendine özgü niteliği ve işlevi vardır. Filozofun görevi ise dinin toplumdaki rolünü araştırmaktır”.

XIX. yüzyılda materyalist görüşleri ile tanınan Alman filozofu Ludwig Feuerbach dini ve ahlaki insanların duygularına dayalı kavram olarak değerlendirmeye gayret ederek, din ve ahlaki aynılaştırmaya çalışmıştır. Din hakkında bilgili insanlara açıktır ki, din ahlaktan farklı olarak insanın ilahi varlık ve diğer doğaüstü hakikatlerle bağlılık hislerine karşılık verir. Ahlak ise sadece insanların birbiriyle davranış kurallarına aittir. Bütün bu söylediklerimize Türk dünyasının aydınlarının da farklı yaklaşımları olmuştur. Biz bunlara bu düşünürlerin yazdıkları tarihi eserlerindeki fikirleri ile açıklık getireceğiz. Sanat eserlerinin, edebiyatın terbiye aracı olması herkes tarafından kayıt ve kabul edilir. Büyük Rus eleştirmen edebiyatşünası V. Q. Belinski fikrini şöyle ifade eder: “Edebiyat ve terbiye - bu iki mefhumu güneş ve ışık, yaşam ve faaliyet kavramları gibi birbirinden ayrı düşünmek mümkün değildir. Evet, edebiyat insanların kamilleşmesi, manen arınma aracıdır. V. Q. Belinski'nin bu bilge sözü, genellikle, edebiyatla ilgilidir ve klasik deyimdir. Bu fikir müstevisinden ayrı halkların milli literatürüne bakıldığında, fikir daha da kuvvetleniyor, somut olarak değil, gerçeği ifade etmesi daha da anlaşılır. Konuşan edebiyat eski, zengin içeriğe sahip olup, ciddi didaktik özellik taşıyor. Malumdur ki, Türk edebiyatının klasikleri genç neslin ahlak eğitimine veya özel eser adanmış, yahut da hacimli eserlerinde bölüm ayırmışlar. Böyle eğitici mahiyet taşıyan edebi örnekler hala Ortaçağ döneminde yaşamış aydınların da eserlerinde rastlanmaktadır. Bunlardan Xaqani Şirvani, Nizami Gencevi, Avhedi Marağayi, Şah İsmail Hatai, Fuzûlî gibi klasiklerimizin yaratıcılığında kendi parlak ifadesini bulur. Maalesef demek gerektiğini biliyoruz ki, Sovyet döneminde ciddi ahlaki, eğitici içerik taşıyan örneklerden öğretim malzemesi olarak, neredeyse, kullanılmamıştır. Böyle örnekler edebiyatımızda “Nasihatname” (pendname), yahut “öğüt” olarak adlandırılır. Bu örneklerin çoğunluğu milli ahlakla, milli terbiye ile bağlı olduğu için dikkatin dışında kalmıştır. Dikkate iletmeyi gerekli biliyoruz ki, bu örneklerde söylenen nasihatımız fikirler bizim ümumtürk millî değerle-

rimizdir, onlara ilgisiz tutum göstermek makul değildir. Çünkü, bunları gen hafızalarından çıkarmakla, kendi milli kökümüzden ayrılır ve kimliğimiz soru işareti altında kalıyor. Bu bakımdan makalede daha çok XIX. yüzyılda aydınlanma hareketinin liderleri işte bunların halkın gelecek tarihinde ne gibi komplikasyonlar yapacaklarını kesinlikle bildirmiş ve ona göre de bu meselelere bugün yeniden bakmak çok aciliyet gerektirir.

Son zamanlarda modern gençliğin ahlak terbiyesinden az az olsa da, kızgınlık ifade edilir, şikayet edilir, hatta televizyon yayınlarında izleyiciyi hayrete düşüren olgular söylenir. Bunların içerisinde yeni doğmuş çocuğu sahiplenmemek, babaya tutum, gelin-kaynana yaklaşımı, aileyi bırakıp gitmek gibi belalar söylenir. Böyle durumlarda demokrasiyi esas getirirler, unutuluyor ki, demokrasi anarşi değil, onun daha ciddi talepleri vardır: Demokrasi, her şeyden önce, hukuk ve görevi bilmek, onlara uymak, ulusal niteliğe, çevre ve geleneklere saygı eğitimi gerektirir. Ana-babanın dediğine ilgisiz kalmak, onlara saygı duymamak, “ben böyle istiyorum” vb. gibi detaylar demokratik hareket yok, terbiyede kusur olarak değerlendirilmelidir. Böyle durumlar ancak teessüf doğurur. Demokrasi devlet yasalarına, sosyal münasebete, emek disiplinine, millî adet ve gelenek, aile içi kurallara saygı içinde olmalıdır. Ailesini, üç evladını, eşini annesin bırakıp, doğru olmayan yola gitmesi, onun isteği olsa da, demokrasi yok, toplum kurallarına, ümumtürk ahlakına, aile terbiyesine aykırı harekettir. Böyle ilişkiye ne ad verilebilir? Biz böyle münasebetin Türk milli değerlerine ve ahlakına uygun olmadığını söylüyoruz. Cumhuriyetimiz bağımsızlık kazandıktan sonra gençlerin milli ruhta geliştirilmesi için devletimiz özel bakım gösteriyor. Küreselleşmenin hızla gittiği günümüzde millî değerleri korumak büyük önem taşımaktadır. Elbette, millî değerlerin değerlendirilerek büyümekte olan nesle dağıtım görevi, her şeyden önce, okulun üzerine düşüyor. Eğitim reformu başarıyla sürdürülüyor. Fakat, öğrencilere millî değerlerin mahiyetini idrak ettirmek için onları yüzyılların sınavından çıkan fikirlerin bir sonucu olarak şekillenen öğütler üzerinde düşündürmek oldukça faydalıdır. Literatürden öğretinin içeriğini belirlemeye yardım amacıyla klasik söz sanatçılarının sanatında önemli yer tutan ve öğrencilerin terbiyesine kuvvetli etkileyecek nasihatlerin yeniden gözden geçirilmesi önemlidir. Onlardan bazılarını hatırlatmayı ve eğitim materyali olarak tasarlanmış tutmayı yararlı buluyoruz. Doğu'nun Rönesans maarifçileri ahlak ve değerler hakkında nasihatimiz fikirler Efzeleddin Xaqani Şirvani sanatında önemli yer tutmaktadır. Şairin öğüt (ahlak) konulu birçok eseri var ki, modern gençliğin

millî ruhta eğitimi için önemlidir. “Hikmet ve Öğüt”, “Öğüt”, “Dünyaya Uymamak için Nasihat”, “Ey Xaqani, Kötü Arkadaştan Yedek Et, Sakın Ondan” gibi farklı içerikli rubailerî eğitici yönünden üzerinde iş yapılmasını ilginç kılan örneklerdir. Fikir aydınlığı için bazılarına göz atmak yararlı olur: “Hikmet ve Nasihat” şiirinde şair, gençlere hitaben diyor:

*“Fitne töretme, ey fitnekar cavan!
Fitnedir elleri derdlere salan.”
Yaxud, hemin nesihetden başqa bir beyt:
“Bir küçük adama nevaziş etsen
Senin büyüklüyün getmez elinden...”*

Görüldüğü gibi, Xaqani Şirvani gençliğe başvurarak onları kötülükten - fitnekarlıktan uzaklaşmaya, iyiliğe, hoş muameleye, başkası ile, özellikle yaşça kendisinden küçüğe karşı sevgi göstermeye çağırır. Xaqani Şirvani modern dönemden bin yıla yakın bir zaman ayırsa da, sözleri bu günle anımsanır ve modern İslam dininin talepleri ile örtüşmektedir. Xaqani Şirvani insanları olumsuz ahlaki sıfatlardan sakınmaya, manevi saflığa çağırır. Şair rubailerinin birinde diyor:

*“İstesen güzgütek saf olsun ürek,
Sinenden on şeyi atasan gerek:
Haram, qeybet, kin, paxıllıq, tamah,
Kibr, riya, hesed, edavet, kelek.”*

Şairin adamlarda görünmesi istenmeyen olumsuz sıfatları müeyyenleştirmesine gıpta etmemek mümkün değil. Öğrencide böyle özelliklerin oluşmasını engellemek için klasiklerin, bilgelerin bile nasihatımız kelimelerini onlara ulaştırmak oldukça faydalıdır. Doğrudur, her bir sanatsal eserde, genellikle eğitici fikir ifade edilir, fakat buna rağmen, klasik sanatçılar gelecek nesillerin eğitici görüşlerini nasihat adı ile bağımsız şekilde de ifade etmişlerdir. Böyle kompakt, lakonik söylenmiş fikirlerin daha güçlü etkiye sahip olmasını esaslandırmaya gerek yok. Kompakt söylenmiş nasihatlerde ek açıklamalardan izole edilerek, bağımsız söylendiğinden hafıza onu daha çabuk götürür, uzun süre hıfz olunur, gerekirse tez hatırlanır. Bu açıdan da böyle metinlerin eğitim materyali olarak sunulması daha yararlıdır. Bu sözler Nizami Gencevi'nin yaratıcılığına da geçerlidir. Nizami Gencevi'nin genel yaratıcılığını belli anlamda “Ahlak Kodeksi” adlandırsak, hata etme-

yiz. Bunu açıqça tasavvur etmək için şairin “İsgendername” eserinden bir beyte bakmaq yeterlidir:

*“İnsana arxadır onun kamalı,
Ağıldır insanın dövləti – malı...”*

Bundan dəğərli fikir demənin olasılığını söylemək zordur. Bununla birlikdə, Nizami hacimli eserlərində də (“Hüsrev və Şirin”, “Leyli və Mecnun”, “Yedi Güzəl”) “Oğlum Muhammed’e Nasihat” adlı parçalar verir. Doğru, şair bu nasihatləri oğlu Muhammed’e unvanlandırır, fakat ögüt şairin yaşadığı dönmənin gənçlərinə, gərəksə sonrakı nəsillərə aittir. Gözden kaçırmək olmaz ki, bilgələrin nasihatimiz fikirləri hiçbir zaman və məkənlə sınırlı, tüm dönmələrdə böyüyən gənçliğin odak bulundurmalı ögüt olduğunu söylərsək, hata etməyiz. Onlardan bazı parçalara göz atmaq faydalı olacaqdır:

*“Sen, ey on dörd yaşlm, her elme yetkin!
Gözündə eksi var iki alemin!
Yeddi yaşar oldun o zaman ki, sen,
Açıldın gül kimi, güləndə çəmen.
İndi ki, çatmışdır yaşın on dördə,
Başın serv kimi durur göylərdə.
Qəfletdə oynama, qeyret vaxtıdır,
İndi hüner vaxtı, şöhrət vaxtıdır.
Ucalmaq istəsən, bir kamala çat,
Kamala ehtiram göstərər heyat...
Ele ki, böyüdüün, beledir qayda,
Atanın adından sənə ne fayda?
Sen aslanlar kimi keç cəbhələrdən,
Yalnız hünerinin balası ol sən!
Səadət kamalla yetişir başa,
Xalqa hörmət ele, edəblə yaşa...
Bir elmi öyrənmək istədikdə sən
Çalış ki, hər şeyi kamil biləsən.
Kamil bir pələnci olsa da insan,
Yaxşıdır yarımcıq papaqcılıqdan.
Məndən söyleməkdir, sənəndən eşitmək,
Bir insan elibəş gəzmesin gərək.”*

Kanaatimizce, şairin bu nasihatı terbiye kodeksi adlandırılabilir. Düşünürsen, ailede çocuk terbiyesine dair ne söylenmiyor ki, kimin oğlu olursan ol, akıl sahibi olmalısın. Toplumda iyi pozisyon yakalamak istiyorsan, derinden düşünmeyi becermeli, dünyayı, hayat olaylarını algılamak, iyiyi kötüden seçmek yeteneğine sahip olmalısın. Şairin:

*“Ele ki, büyüün beledir qayda,
Atanın adından sene ne fayda...”*

beyti yaşam gerçekliğinin ifadesidir, saadetin (insan mutluluğunun) yolunu belirleyen akıldır. Nizami adamların saadetini edeple yaşamakta, halka saygıda görüyor. Şair oğlu Muhammed’e (genellikle, gençliğe) hayatta faydalı bilimler öğrenmeyi, hileden, riyadan uzak olmayı tavsiye ediyor. Nasihatte söylenen “... mükemmel bir palançı olsa da insan, iyi bitmemiş papaqçılıqdan” fikri dikkati daha fazla çekiyor. “Nasihat” denilen kumaştan verilen mısralardan görüldüğü gibi, şair bu nasihatte, esasen Muhammed’e terbiye hakkında, ahlak ve davranış kuralları hakkında görüşlerini bildirirse, başka bir eserinde (“Yedi Güzel”) verdiği nasihatte ise bilgi kazanmak (modern pedagojik dille değil, öğrenme teorisi) hakkında fikirlerini söylüyor. Nizami’nin bilgi arz etmek hakkında fikirlerini modern pedagojinin öğrenme teorisi ile karşılaştırdığımızda, toplumsallaştıran hükümlerin çakıştığı aydınlaşır. Fikir aydınlığı için nasihatten bazı mısraları geçirdim:

*“... Her kim öyrenmeyi bilmeyirse ar
Sudan dürr, daşdan da gövher çıxardar.
Ancaq, öyrenmeyi ar bilen insan
Mehrumdur dünyada bilik almaqdan.
Çox iti zehinler yatan oldular,
Axırda saxsı qab satan oldular.
Telime heveskar çox korazehin
İqlimler qazısı olmadı? Deyin.
Tazının ağzına düşen her şıkar
Telim gördüyüçün halal sayılar.
Telimdir düzelden itleri saptək,
Olmazmı cehd etse bir insan melek?
Tanı Xızır kimi özünü gel sen,
Dirilik suyundan belke içesen...”*

Nizami Gencevi'nin bu tavsiyesi güncelliğini bugün de barındırıyor. Tüm zamanlarda gençliğin, hem de öğrencilerin terbiyesi için oldukça faydalı fikirlerle Marağalı Ahvedi'nin "Cami-Cem" eseri çok zengindir. Bu eser tamamen didaktik özellik taşıyor. Şair eserini "Cami-Cem" adlandırmıştır. Bu demektir ki, Cemşid'in şarap içtiği cam dünyayı yansıttığı gibi, okuyucu da istediğini bu Mesnevi'den bulur. Kitapta bilime, çocuk terbiyesi, evlenmek, ev inşa etmek, düzlük, dostluk, mutluluk, mertlik vb. gibi manevi ve ahlaki nitelikler hakkında hiçbir zaman eskimeyen, bugün için daha güncel olan derin anlamlı öğütler verilir. Örnek için bazı mısralara göz atmak yararlı olur:

*Başdan güzelliye aşiqdir insan ,
 Veten, menzil sevir, odur her zaman.
 Menzilin, vetenin olanda, gerçek,
 Qayğkeş qadinsız olmaz keçinmek...
 Evlenmek istesen naçar qalaraq
 Bakir bir nigarla heyat qur ancaq.
 Esilli-nesebli ele bir qız al,
 Ancaq seni görüb sevsin o maral...
 Qadında esas şey heya, ismeldir,
 Bunlar qadın üçün böyük servetdir.
 Ele ki, evlendin, oxşa, ezizle,
 Evde de başını sen uca ele.
 Qapıdan girende ver ona salam,
 O, qapıdan girse göstere ehtiram...
 Diger bir şerinde övlad terbiyesi haqqında yazır:
 Ey ata, bir utan öz övladından,
 Pisi reva görme ona heç zaman.
 Oğluna pis deyib söyme dünyada,
 Onda söyüş söyən olacaq o da.
 Abır, heya gözle söz danışanda,
 O da heya eder, utanar onda.
 Nazla böyümesin qoy çox da övlad,
 Onu iş-gücden de eyleme azad.
 Sonra çetinliye düşerse eger,
 Bu möhnet, bedbextlik onu mehv eder.
 İş öyret ki, sene bendelik etsin,
 İncit, başaşağı işine getsin...*

Elbette, eserde yazarın nasihatimiz fikirlerinin hepsinden örnek vermek imkan dışındadır. Verilen örneklerden başka, “Arkadaşlık ve vefanın şartları”, “Cömertlik, kişilik ve insanlık hakkında”, “Evladı çirkinlerin şerinden korumak hakkında”, “Doğru meslek sahipleri hakkında”, “İlim öğrenmek ve alimlerin şerefi hakkında” vb. gibi öğrencilerin ahlak kalitesinin zenginleşmesine olumlu etki göstermesi kuşkusuz olan metinler fazladır. Bunların yanında, büyümekte olan gençleri kötü ahlaki sıfatlardan önleyecek metinler de var. Böyle nasihatlerden eğitim materyali olarak kullanımı gençlerin eğitimi için oldukça faydalıdır. Azerbaycan klasik edebiyatında nasihatname yazarlardan biri seçkin devlet adamı, yetenekli, ince kalpli şair, Azerbaycan dilini resmi devlet dili düzeyine çıkaran Şah İsmail Hatayı’dır. Öğrenciler Şah İsmail’i “Dehname” yazarı gibi tanırlar, unutmamak gerekir ki, o, aynı zamanda “Nasihatname” yazmıştır. Şah İsmail’in dillerde ezber olan bir kelamı - Söz var keser savaşı, söz var kestirir başı - gençlerin konuşma tarzına yön için oldukça ilginçtir. Ebediyet göklerinde kanat çalan, İngiliz şerqşünası Gibbin sözleriyle değil, şiir zirvesinde “gönül şairi olarak tek kalan” Fuzûlî yaratıcılığının etki gücü malum. Bu muktedir şair klasik şiirin temel türlerinden olduğu kıta türünde ilginç örnekler yazmıştır. Kıtanın konu dairesi çeşitli olur. Terbiye konusunda ilginç kıta ve rubailer var ki, modern gençliğin eğitimi için oldukça faydalıdır. Örnek olarak aşağıdaki şiir parçalarını incelemek mümkündür:

*Doğruluq ile iste üliüvi-meqam kim,
Geldikce haline vere dövri-felek revac.
Doğruluq ile herflere sedrdür “elif”,
“Ya” herfini ayağə buraxmışdır evicac.
Doğrular ile gez ki, seni serbülend ede,
Egriler ile eyleme, elbette, imtizac.
“Ya” ixtilatı ile serir oldu payimal,
Başda meqam tutdu “elif” nüsretile tac.*

Muhammed Fuzûlî’nin bu şiir parçası insanların eğitimine adanmıştır. Şair adamların terbiyesine göre toplumda tuttuğu yeri eski alfabe sırasında,? (A) ve? (Ya) harflerinin sırada tuttukları yerle karşılaştırır. Öyle ki, “elif” denilen “a” harfi Arap alfabesinde birincidir, şekli belirtisi dikey yönde düz bir hattan (?) Oluşur, “ya” denilen “?” ise alfabenin sonunda durur. İnsanda ahlaki kalite olan doğruluk elife atfedilir, elif düz olduğu için alfabenin başkanlık ettiği gibi, doğruluğu ile toplumda yer alıyor, insanlar

arasında saygıyla karşılanıyor, “ya” denilen “?” harfi şekil itibariyle eğri olduğundan, alfabenin sonunda durduğu gibi, adamlarla muamele ve davranışlarında eğriliğe - kurnazlığa, kelekbazlığa - yol veren adamların toplumda da saygı, nüfuzu olmuyor. Şair “Doğrular ile gez ki, seni serbüle edebilir” mısrasında ilginç öğüt verir. Bu demektir ki, doğru insanlarla gez ki, senin başın yüce olsun. Aynı fikir bugün de atasözü gibi işlenen “Eşini bana göster, senin kim olduğunu söyleyeyim” fikri ile örtüştüğü kuşkusuzdur.

*Yaxud, başqa bir qitesinde deyir:
Ey xace, ger qulundan oğulluq murad ise,
Şefqet gözile bax ona daim oğul kimi.
Ver oğlunu dilersen ola sahibi-edeb,
Elbette, eyle zilletle mötad qul kimi.*

Mısralardan anlaşıldığı gibi, Fuzûlî bu kıtasında herkesin insanlarla muamele kuralları hakkında fikrini söylüyor. Şair fikrini doğma çocukla ve ona tabi olan şahısla (kulla) karşılaştırıldığında verir ve tavsiye etmektedir ki, başkalarından saygı görmek istiyorsan, ona şefkat gözüyle bak. Eğer istiyorsan doğma oğlun edep sahibi olsun, onun her nazı ile oynama, ona eziyet vermekten çekinme. Deneyden de anlaşılıyor ki, çocuğu şımarık büyütmek, onun zorunlu ihtiyacı olmayan taleplerini karşılamak çocuğun terbiyesinde olumsuz özelliklerin ortaya çıkmasına olanak tanır. Böyle olumsuz özelliklerin sonradan giderilmesi zorlaşır ve ailede problem yaşatır. Tüm bu değerleri içeren ve bunlara saygılı maarifçileri ne yazık ki, Sovyet döneminde ateist, Ortodoks Müslüman, kafir, Darwinist gibi kaleme vererek bu düşünürlerin yazdıkları eserlere dini renk vermekle, onları “dinsizlikte” suçlamış ve onlar tarafından ileri sürülen ahlak teorisine ve ahlaki değerlere farklı açıdan yanaşmışlar. Fakat Azerbaycan kendi bağımsızlığına yeniden kavuştuktan sonra biz bu düşünürlerin eserlerine yeni ruh vermekle onları daha derinlemesine inceliyor ve koruyup saklıyoruz.

XIX. yüzyılın aydınlarının değer, ahlak ve beceriye dair fikirleri tarihi metinlerde XIX. yüzyılın maarifçi düşünürlerinden sayılan, Türk milletine ahlaka dair büyük bir hazine bahşeden A. Bakıhanof “Nesihetname” eseri ile dikkatimizi çekmiş, eğitime dair değerli ve bugün de ahlaki değerlerimizin sembolüne dönüşen fikirleri olmuştur. Aydınlanma düşüncelerinin oluşmasında müstesna hizmetleri olan Abbasqulu ağa Bakıhanof bilim tarihimizde büyük alim olarak bilinen, “Kanuni-Kudsî”, “Esra-

ru'l-melekût”, “Tehzibül-ahlak”, “Eynül-mizan”, “Gülüstani-İrem” gibi eserlerin yazarıdır. Saydığımız eserler ona büyük ün kazandırmış, geniş kabullere ve detaylı karşılaştırmalar yapmak yeteneğine sahip olduğunu bir kez daha ispat etmiştir. Bilimsel ve tarihi eserler yazarı A. Bakıhanof pedagojik konularda yazılmış eser yazarı olarak da tanınmıştır. Onun çocukların bilgi, beceri, savad kazanmasının metot ve yöntemlerinden bahseden bilimsel pedagojik eserleri Azerbaycan pedagojik fikir tarihinin ilk kırlangıçlarındandır. Abbasqulu ağa Bakıhanof pedagojik konularla bir alim olarak uğraşmış, genç neslin eğitimi ile ilgili olan iki temel eser yazmıştır ki, bunlardan biri “Tehzibül-ahlak”, diğeri ise “Kitabi-nasihât”tir. “Tehzibül-ahlak” eseri Abbasqulu ağa Bakıhanof’un temel ahlaki-felsefi eseri olarak kabul edilir. Bu eserde o, toplum hakkındaki görüşlerini bir sistem şeklinde açıklama yaparak, gençler arasında soylu ahlak normlarını, onun güzel yanlarını tebliğ etmiştir. Eser mukaddime ve özetten ek, 12 bölümden oluşmaktadır. Mukaddimedede geleneksel olarak, kitabın yazılma nedenleri ve hikmet kanunları, hülâsada ise bilgi ve becerilere sahiplenmenin sınırlarından konuşuluyor. Fasılların isimlerinden anlaşılıyor ki, A. Bakıhanov bu eseri yazarken klasik Doğu literatüründe bu sepgide yazılmış birçok kitabı incelemiştir. O, eserde bir ahlak hocası gibi faydalı tavsiye ve nasihatleri ile yetişmekte olan genç nesli doğru yola davet eder, onu çalışmaya rağbet beslemeye, dostluğa sadakat göstermeye, büyüklere saygı duymaya, mütevazı ve adil olmaya çağırır. Yazar gösteriyor ki, özellikle adalet terazisi olmayan insanın öğrendiği bilim ve bilgi fayda vermez. A. Bakıhanov eserinde, Doğu edebiyatı örneklerinden farklı olarak, evrensel ahlak örneklerini tebliğ etmiş, bu ahlak örneklerini toplumları birleştiren değer olarak sunmuş. Pedagoji ve psikolojiye ait bilimsel ve teorik konuları kapsayan “Tehzibül-ahlak” eserinin temel amacı gençleri kötülükten sakındırmak, onlarda asil ve güzel ahlaki normlar oluşturmaktır. Kişiliğin bütünlüğü, vicdan temizliği, doğruluk, adalet, cesaret, yoksul ve mazlumlara hamilik, insanlarla iyi muamele, dünya malına tamah düşürmemek, hırstan sakınmak, tevazu, zahmeti sevmek, ilim ve maârifin bayrağını her şeyden yüce tutmak, vatana ve halka sevgi gibi yüksek insani nitelikler bu eserde ileri sürülen temel ahlaki meselelerdendir. Bu eserde düşünür Azerbaycan biliminde ilk kez teori ile deneyin karşılıklı ilişkisini belirlemeye çalışmış, ilimle amelin birbirinden bağımsız olduğunu anlatmış, sonuçta, bilime ağırlık vererek göstermiştir ki, bilimsel dayanağı olmayan uygulama sakattır. Eserin evren ve ilahiyat konularının kısa felsefi açıklamasından oluşan “Hatime” denilen bölümünde yazar evrenin maddi bir varlıktan ibaret olduğunu, eşya ve maddenin halden hale geçerek değiştiğini, varlıkta yok-

luğun olmadığını bildirir. Burada A. Bakıxanov'un eski Yunan materyalist filozofları Demokritos ve Empedokles'in eserleri ile tanıştığı aydın fark edilmektedir. Fakat bu materyalist bakış açısı o düzenli ve tutarlı bir şekilde sonuna kadar devam etmez; idealist bakış açısı ona galip gelir.

“Tehzibül-ahlak”tan sonra Abbasqulu ağa Bakıxanov'un ikinci pedagojik eseri “Kitabi-nasihah” veya “Nesihetname” gelir. “Kitab-nasihah”te 102 nasihat vardır. Eser yazarın küçük mükaddimesinden sonra dini öğütlerle başlar. Dini nasihatlerden sonra devlet başkanına, ana-babaya, büyüklere itaat ve saygının önemine ait, daha sonra ise yaşam ve aile meseleleri ile ilgili olan ahlaki öğütler verilir. Ahlaki öğütlerin çoğu “Tehzibül-ahlak”taki ahlaki teori ile sıkıca bağlıdır. A. Bakıhanof mirasının araştırmacıları “Riyazül-Kudüs”ten bahsederken göstermişlerdir ki, eserde belli fırkacılık eğilimleri, özellikle M. Füzuli'nin “Hakikatus-şüheda” eserinin etkisi açıkça görülmektedir. Fakat bu “Riyazül-Kudüs”i fikir-sanat yönünden zayıf, sönmük, başarısız bir eser olarak değerlendirmeye hak vermiyor. Biz eserden A. Bakıxanov'un kimliği, manevi alemi ve görüşleri hakkında da değerli bilgiler elde ediyoruz. “Riyazül-Kudüs” sanat yönünden de belli meziyetlere sahiptir. Genellikle “Riyazül-Kudüs” onun yazarının bir şair gibi gerçek yetenekli olması, sanatsal yaratıcılığa kızgın rağbet beslemesi, klasik Doğu edebiyatı hakkında iyi bilgi edinmesi ve nihayet, bir insan gibi yüksek manevi-ahlaki sıfatlarla seçilmesi konusunda açıkça tasavvur verir.

Bu iki eserinde belirtilen fikirler neredeyse Sovyet dönemlerinde ideolojik açıdan anlatılarak, esasen kollektivcilik, sosyal eşitlik ilkeleri uluslararası vehdete alarak halkın genetik hafızasını yanlışlıklarla doldurmuştur. Sovyet yıllarında edebiyat “Riyazül-Kudüs”ü dinî konuya adanmış olduğuna göre fikirce zararlı, sanatsal açıdan zayıf bir eser olarak değerlendirmişlerdir.

Çocukların ahlakını iyileştiren ve onlarda asil huyların oluşmasını sağlayan şöyle öğütler bugün de önemini korumaktadır. Sebepse eserde belirtilen nasihatimiz fikirlerin evrensel özellik taşımasıdır. O, insan terbiyesinin iki esas yönü olan ahlak terbiyesi ve zihinsel terbiyeye üstünlük vererek yazıyordu: “Herkesin sana dost olmasını istiyorsan, kendin herkeसे sevecen ol”. Genç nesil şekillenmesinde bu faktörlere henüz çok küçük yaşlarından başlanmanın önemini göstermekle, o, çocukların arkadaşlık ortamının düzgün teşkiline büyük önem vererek yazıyordu: “çocuğun ancak iyi bir topluluğu dost etmesini, rezil ve boşboğaz olmaması için aptal ve boşboğazlardan kenar olmasını” tavsiye ediyordu. O, insandaki kabalık,

tembellik ve kıskançlık, yalancılık gibi kötü vasıflara karşı mücadele etmeyi gerektiriyordu. O, olumlu ahlaki nitelikler deyince, nazik olma, tevazu, samimi, netlik, temiz, dayanıklı, çalışkan ve sabırlı olmayı düşünüyor ve insanları buna çağırıyor ve bununla da terbiyenin esas amacını belirlemiştir. Onun fikrinde ahlakın temel amacı gerçek insan yetiştirmekten ibarettir. Şunu da belirtmek yerinde olur ki, bu fikirler Rusya ve Batı Avrupa'nın tüm maarifçilerinin fikirleriyle çakışıyordu. "Mişkatül-Envar" eserinde o söylüyordu ki, ben adamı kendi yüksek insani konumuna hazırlamak için onun ruhsal sarfiyatını tarif etmek istiyorum. O, çocuğun eğitimine en küçük yaşlardan başlanmasını tavsiye ediyordu. O, gösteriyordu ki, terbiye düzgün olmayan adet ve ananeleri önler, hem de çocuklara verilen eğitim "keskin aletle taş üzerinde düşürülmüş nakış gibi sağlam olur." "Nesihetname" yazarı olan mütefekkir 102 nasihat verilir ki, bu öğütlerin çoğu modern gençliğin eğitimi için oldukça faydalıdır. Azerbaycan okullarının öğrencileri eğitim materyali olarak nasihatimiz fikirler üzerinde düşündürmek, bağımsız çalıştırmak, kanaatimce, onların eğitimini olumlu etkiler. Örnek olarak onlardan bazılarını ele alalım: Herkes görevde, ilimde ve yaşta senden büyüğe, ona saygı göster ki, senden küçükler de sana saygı sunsunlar. Herkesi gördüğün zaman ona selam ver. Eğer sana bir söz söylese edep ve tevazu ile ona cevap ver ki, herkes seni sevsin. Öyle adamlarla arkadaşlık et ki, büyükler onları iyi biliyorlar. Rezil ve herze konuşan adamlardan kenar gez ki, sen de onlar gibi olmayasın. Yalan söylemekten sakın. Çünkü herkes senin bu huyunu bilirse, doğru sözüne de inanmaz. İnsan kızgın olduğunda onun aklı yerinden oynar. Öyle durumlarda kendini her şeyden sakın ve her işi hırsın geçtikten sonra et. Bilim ve kemalî elde etmeyi her şeyden daha değerli tut. Çünkü her şeyi onların aracılığıyla elde edersin. Başkasına kötülük yapmaya çalışsan bir kişiye iyilik etme. Bu kötülere iyilik yapmak, iyilere kötülük yapmak gibi bir şeydir. Kıskançlık yeteneksizlik belirtisidir. Kendi hünerine inananlar başkalarından çok başarı elde eder. Hünersiz ilerlemeyi başaramadığı için başkalarının sonunu arzular ki, onunla eşitleşsin. Haris adam hep üzgün olur. Çünkü o ne kadar devlet kazanırsa öyle ki, azdır. A. Bakıxanov "Kitabi-nasihat" veya "Nesihetname" eserinde yazıyor ki, güzel ahlak işte, sözde ve eylemde orta haddi beklemektir. O, insan için doğruculuk, vicdan, namus, adalet, dostluk, ekonomik, tevazu vs. gibi en iyi ahlaki kalite sayıyordu. O söylüyordu ki, insanın terbiyesine, ilme heves uyandırmaya çocukluktan başlamak önerilir. O gösteriyor ki, kötü tutkularından sakınmak, büyüklere saygı, fitne - fesattan uzaklaşmak, dostlukta metanet, vatani sevmek, bilime, eğitime heves göstermek vb. insanın asil ahlaki servetleridir. Kişiliğin

bütünlüğü, vicdan temizliği, doğruluk, adalet, cesaret, yoksul ve mazlumlara hamilik, insanlarla hoşgörülü olmak, kendini düşkün tutkularından korumak, dünya malına tamah düşürmemek, hırslılıktan sakınmak, tevazu, zahmeti sevmek, ilim ve maarifin bayrağını her şeyden yüce tutmak, vatana ve halka sevgi vs. onun eserlerinde ileri sürdüğü temel ahlaki konulardır. Bahsettiğimiz dönemin aydınlarından olan Mirza Kazımbeg “Azerbaycan Dilinin Grameri”, “Firdofsi’ye Göre Fars Mitolojisi”, “Bab ve Babiler”, “Derbendname”, “İslam’ın Tarihi”, “Müridizm ve Şamil”, “Azerbaycan Tarihi Hakkında Denemeler”, “Azerbaycan Kelimesinin Anlamı”, “Arap Dilinin Gramerine Tercüme”, “Avesta ve Azerbaycan’la İlgisi”, “Türk-Tatar Dilinin Grameri” vb. gibi eserlerinde halkın maariflenmesi yolundaki engellerden bahsetmiş ve millî manevî değerlere saygılı yaklaşımı tavsiye etmiştir. Onun sırf ahlaka ait eseri olmasa da öğretim sırasında N. Tusin’in “Ahlaki-Nasiri” eserinden her zaman bahsetmiş ve dersini işte bu yönde teşkil etmiştir. M. Kazımbeg yazıyordu: “Ben ilim, maarif, kültür ve öğretimden, diğer alanlardan, olaylardan tam biliyorum”. Eğer Muhammed peygamber halkına bilim kapılarını açtıysa da yine bilimin, maarifin ve diğer alanların amacının ne olduğunu anlamak gerekir. Öncelikle bu sorunların cevabını imamlara atfedilen olaylara göre verelim ve sonra ise işin gerçeğine dikkat ile bakalım: Önce “Misbahüş-şerikne” kitabında İmam Sadık Aleyhisselam adına denir: “Bilim her haletin kökü ve her bir yüksek temelin nihayetidir. Peygamber buyurmuştur ki, bilimlenmek istemek her Müslüman erkek ve kadının görevidir”. İmam Ali şöyle buyurmuştur: “Bilim Çin’de de olsa oraya kadar git. Bir insan kendi nefsinin tanıyorsa, onun vasıtası ile büyük Allah’ı tanımış olursunuz”. Peygamberler buyurmuşlar ki, bir kişi kendi nefsinin tanıyorsa, Allah’ı da tanıyabilir. Bilgelerimiz iyi demişler: “Sen ey bugünün ve geleceğin mutlu nesilleri, açık göz, alnaçık, temiz, iyi ol, vatanın, toprağın, saflığın tetikte dur, geçmişini unutma ve geleceğin kurulması için var kuvveti harca”. “Kıskanç kötü adama derler ve o, hep mahzun olur, çünkü halkın yararını görünce üzülür, kıskançlığın en kötü tehlikesi türü akademisyenler arasındadır. Bilimde kaldıramamazlık ihtiyaçtan değil, kişinin zatından doğuyor”. Kazan Üniversitesi rektörü ile sohbetlerde onun vatana, aileye olan bağlılığını sevgisini görebiliriz. A. Lobaçevski Mirza Kazımbeg’in vatanını, ailesini, halka hizmet etmeyi çok hevesle savunuyordu. O diyordu: “Bütün insanların vatana ve saf aileye ihtiyacı var. Bunu her adam anlamaz, her kişi idrak etmeye muktedir olmaz. Bunu büyük komutan Napoleon da idrak edememiştir. İdrak edebilseydi, yazmazdı ki, “Benim Fransa’ya ihtiyacım yok, Fransa’nın bana ihtiyacı var”. Dünya halklarının özgürlük mücadelesinin kahramanları çoktur. Fakat onlardan hiç de

hepsi tarihe Şeyh Şamil kadar heyecanlı ve parlak sayfalar vermemiştir. Döneminin eğitimcisi ve eski Müslüman ahlak teoristlerinden farklı teorisinin taraftarı olan Mirza Şefi Vazeh “Doğu’da Bin Bir Gün” adlı eserinde genç neslin ahlak ve millî değerlerine dikkat çekmiştir. O, ahlaki-didaktik şiirlerinde saf sevgi, gerçek yaşam, sevinç ve üzüntü gibi insani nitelikleri terennüm ediyor, zahidlik, terkidünyalık, hurafeyi eleştiriyordu. Onun “Timur”, “Derviş”, “Saqi ve Şah”, “Soru-cevap” gibi manzum hikâyelerinde insanlarda iyilik, adalet, gibi olumlu ahlaki keyfiyetlerin oluşumunu telkin ediyor, feodal toplumun çirkinliklerini açıp gösteriyordu.

Dönemin diğer eğitimcisi M. F. Axundzade’nin de kendine özgü ahlak ve millî-manevi değerlerle ilgili mülahazaları olmuştur. M. F. Axundzade Tiflis’te devlet hizmetinde bulunurken buraya gelmiş inkılapçı demokratlarla Rusya’nın ünlü marifperver şairleriyle yakından tanışmış ve onların aracılığıyla hem Rus, hem de Avrupa maarifçilerinin eserlerinden derlenmiş ve onlarla yakın temasta olmuştur. A. Odayevski, A. Bestujev- Marlinski, A. Puşkin, A. Qriboyedov, N. Gogol, W. Shakespeare, Molière, Voltaire, Sismond, C. S. Mill, Montezkijö, Rousseau gibi maarifçilerin eserlerinden faydalanarak kendisinin kısa sürede dramatik eserlerini yazmıştır. Aynı zamanda 1845 yılında burada oluşan tiyatro onun gelecek planlarının uygulanması için bir teşvik olmuştur. Bu tiyatrodaki sergilenen eserlerin insan ahlakında yarattığı olumlu etkiyi gören düşünür kendi ülkesinde ve özellikle Türk dünyasında da bu “fenni-i şerifin” esasını koymak şevkiyle yazıyordu: “Gülistan ve Ziyetül-mecalis” dönemi geçmiştir. Bugün millet için faydalı ve okuyucuların zevkleri için rağbetli eser dram ve romandır”. Bu düşüncede olan düşünür işte ahlak ve değerler konusuna ciddi yaklaşarak kısa sürede yazdığı altı komedisinde insanları düşündürerek güldürmüş ve millî -manevi değerlerimize saygıyla yaklaşmıştır. Böyle bir noktayı eserinde döne döne vermesine Sovyet ideolojik ve metodolojik yaklaşıma göre yanlış yaklaşımla tarihsinasiğimizde yer alan ve bu alanda daha derine nüfuz etmekle M. F. Ahundzade’nin dine yaklaşımı pozisyonundan kullanan irticacılar halkın gözünden düşürülmesine yol açmıştır. Bu dönemde tarihi eserlerde M. F. Ahundzade’ye “kendi geçmişi ile gülerek vedalaşma” konseptinde durulmuştur ve düşünürün Türk halklarının geleneklerine ilişkisine şüphe ile yaklaşmıştır. Aslında bu Sovyet döneminin metodolojik yaklaşımının talebi idi. Fakat, mütefekkir dramatik eserlerinde feodal kalıntılarının yararsız ve halkı cehalete sürükleyen gelenekleri, ataleti ve cehaletiyle halkını vedalaşmaya çağırır ve bunu komik durum yaratmakla düşündürmeye, milletini “kul” olmamaya çağırırdı. Mütefekkir çok ileri

görüşlü olduğundan biliyordu ki, buna göre onu kınayanlar olacaktır. Ona göre de, kitaplarının ciltlerinin arkasında yazıyordu: “Mevcut eksiklikleri açıp göstermemem milletimin teessübünü çekmememe yorumlanmamalıdır. Bunlardan kasıt milleti uyandırmak, olumsuzluklardan çekindirmektir. Sadi Lokman’ın dilinden bu metlebe işaret ediyordu: “Lokman’a sordular: Edebi kimden öğrendin? Dedi: Edepsizlerden. Onların hoşuma gitmeyen emellerinden çekindim”.

M. F. Ahundzade’nin kısa sürede yazdığı komedi olan “Hekayeti-Molla İbrahimxelil kimyager”, “Hekayeti-Mösyö Jordan ve derviş Mestelişah Cadükuni-ünlü”, “Sergüzeşti-veziri-xani-Lankaran”, “Hekayeti xırsı quldurbasan”, “Sergüzeşti-merdi-cimri “(Hacı Siyah)”, Mürafie vekillerini haberi”, aynı zamanda derin içeriğe sahip “Aldanmış kevakib” povesti toplumun esas hastalıklarını ve düştüğü durumundan istifade eden cahillerin hayatını canlandırmakla onlara doğru yollarını telkin etti. O, A. Bakıhanof’dan farklı olarak, “nesihatle ıslah etmenin mümkün olmadığını” gösteriyordu. Düşünür aslında yarattığı obarazlarla okuyucuyu güldürmeyi amaç yapmamış, onlara Rönesans karakterli gülüşle eşlik ediyordu. O, Molla İbrahimxelil kimyagerin ağına düşen Nuhalları (Şeki), kaçakçılara katılan Hacı Karanı, Derviş Mesteli şahın büyüü ile Paris’i patlatan Şehrebanu Hanım’ı, kadınların elinde oyuncak olan Lenkaran Han’ı ve vezirinin ahlak ve davranışlarını hatırlatmakla onları avamlıktan, cehaletten ilme yönelmeye davet ediyordu. M. F. Ahundzade insana bu dünyada özgürlük ve mutluluk sağlayan ahlak normları olmasını arzu ediyordu. O, çocuklara asil ahlaki nitelikleri aşlamaya, yurtseverlik eğitimine önem veriyordu. Onun ahlak terbiyesi hakkında tasavvurlarında arkadaşlık, sadakat, insancıl ve dostluğu esas hesap ediyordu. O, toplumun üyelerinin halka, kadın haklarına saygı besleyen, kibar, medeni, gerçeği seven, kendilerine ve başkalarına talepli olmayı arzu ediyor ve hayatta da böyle görmek istiyordu. S. E. Şirvani’nin de ahlaki değerlerle ilgili ilginç beyanları da bulunmaktadır. O, genç neslin ahlak eğitimine büyük önem vererek, ileri sürdüğü ahlak kurallarına hümanizm, demokratizm ve hayırseverliğe dikkat çekmiş ve ona daha geniş yer vermiştir. O, insanlarda gözlemediği kötü ve olumsuz nitelikleri eleştiriyor, onlarda asil ahlaki nitelikleri aşlamaya çalışıyordu. O, aynı zamanda ailede de şiddeti reddederek, çocukların kimliğine saygı göstermeyi gerektiriyordu. S. E. Şirvani sadece yeni yöntem okulunun yaratıcısı gibi değil, aynı zamanda orijinalliği ile seçilen eserlerinde beceri ahlak ve değer gibi toplumun gelişmesinde önemli rolü olan kapsamlı şahıs fenomenine dikkat çek-

miştir. Seyid Ezim'in Azerbaycan okullarının öğrencileri için ders kitabı, müntehatat gibi yazıp düzenlediği "Rebiul-etfal"da bir dizi orijinal manzum hikâye, temsil ve nadireleri yansır. Fakat milletin geleceği olan neslin diğer dillerde oluşmuş edebiyatlarla da etkin iletişimini sağlamak amacıyla o, Kur'an ayetleri ve Peygamber hadislerinden, büyük Azerbaycan klasik Nizami Gencevi'nin "Hamse"si ile birlikte ünlü İran şairi Müslihiddin Sedi'nin "Gülistan" ve "Bustan" kitaplarından, Arap, Fars, Hint folklorundan tercüme, iktibas, tebdil ettiği, sadeleştirdiği örneklerle kendi müntehatatını zenginleştirmiştir. Bu eserin üç öğrenci defterinden ibaret hazırladığı özet seçeneğini Seyid Azimi Gori seminariyasının öğretmen, Azerbaycan'da halk maarifinin gelişmesinde büyük hizmetleri olan Rus asıllı hayırsever Azerbaycanlı A. O. Çernyayevski'ye (1841-1894) göndermişti. Bu ünlü eğitimci Şamaxı'nın Mereze köyünde doğup büyümüşü ve Azerbaycan dilini kendi ana gibi biliyordu. A. O. Çernyayevski söz konusu müntehatattan bazı örnekleri kendi öğretmen eşi Süleyman Bey Velibefov'la hazırladıkları ünlü "Vatan Dili" (Tiflis, 1888) kitabına dahil etmişti. Sağlığında yazarın kendisinin yayın ettiremediği bu çok değerli kılavuz tam halde ilk kez 1969 yılında Bakü'de, S. A. Şirvani'nin üç ciltlik "Eserleri"nin ikinci cildinde ışık yüzü görmüştür. Esere yazdığı çok özel dibaçede şair onun meziyeti olarak gösteriyor ki, burada yer alan yüksek ahlaki, manevi metlebler herkese lazımdır. Maalesef, büyük alim ve edebiyatçıların aynı metlebleri çok süslü bir dilde ve üslupta yazdıkları için okul çocukları mevcut zihin seviyesi ile onları yeterince idrak edemiyorlar. Buna göre de Seyyid Azim "özet merifetname" gördüğü "Rebiul-etfal"ı kendi öz dilimizde aydın söz ve ifaderlerle tertip etmiş, çocuklar için çalıştı hazırlamıştı ki, öğrenciler ondan yararlanabilsinler. Geleneğe uygun olarak "axirül-enbiya"nın şerefine yazdığı "Peygamberin Tarifi"nden ve "Nâzım'ın İfadesi"nden sonra müntehatatta bir başa sanatsal eserlerin takdimi gelir. Az yaşlı okuyucuyu sıkmamak için şair yeri geldikçe çeşitli başlıklar altında kendisinin oğluna öğütlerini verir: "Mir Cefer'e Hitap", "Oğluma Nasihat", "Oğluma Hitap" ve i. a. Nihayet, "Rebiul-etfal"ı bu çeşit müntehatatlar arasında en yüksek konuma yücelten "Muctehidin Eğitimden Dönmesi", "Allah'a Rüşvet", "Köpeğe İhsan", "Han ve Dehqan", "Aslan ve İki Öküz", "Yerdekiilerin Göğe Şikayeti" gibi klasik eserler gelir. Z. Asgerli Seyid Azim hakkında monografisinde (Bakü, 2005) şairin eserlerinin didaktik-eğitici öneminden bahsederken onlardaki konu dairesinin vüs'atine, sosyo-estetik sorunların genişliğine özel önem verir ve haklı olarak inceliklerine varır ki, bu eserlerde milletin gençlerine son derece gerekli olan bu tür değerli ipuçları verilmiştir: tembel olma, emeği sev, akıllı, tedbirli ol, bilim öğren, zamanında kendine meslek seç, kötülüklerin

ardına düşme, dolandırıcı, kötü niyetli insanlarla arkadaşlık etme, kaba alışkanlıklardan, insanlara zarar veren işlerden uzak ol, dostlukta, yoldaşlıkta güvenilir ol, sadakati, vefayı, unutmama, yalan söyleme, ifıracı olma... Müntehabatın esas terkiib hisselerinden birini teşkil eden sujetli manzum satıralarında Seyid Ezim'in esas eleştiri hedefi toplumun hayatına engel olan tufeylilerdir, adını alim koyup halkın kalkınmasına "sorunsuz kelef" olan savadsız ellameler keskin ifşa edilirler. Müntehabatta yer tutmuş diğer eserler gibi "Muctehidin eğitimden dönmesi"nin de ilginç kompozisyonu var. Eser, şairin kendi oğluna başvurusu ile başlar. Aslına bakarsan bu manzumenin ilk düğümü ele Seyid Ezim'in oğlu Mir Cefer'e sonraki başvurusunda vurulur. Şair bizi Şirvan'dan ali dini eğitim almak için Orta-doğu'nun kültür merkezlerine gitmiş bir genç soydaşımızın maceraları ile tanıdık. Adını müctehid koyan bu yönetilemez genç zahmet çekip uyarlı ilimlerin esaslarına ustalaşmak yerine vatandan getirdiği ve sonra da ona düzenli olarak gönderilen pulları göğse savurup eys-işretle uğraşiyor. Gözüne hoş görünen kadınlarla "hembester" olup keyf çekmek için o kadar siğse duası okur ki, bu duadan başka ezberinde hiçbir şey, cebinde ise parası kalmıyor. Vatana mektuplar gönderip and-aman ediyor ki, gündüzler büyük alimlerden ders almakla geceler onlar tekrarlayarak çok yüksek seviyeye kalkıp, şöhreti alemi sarmış, şimdi herkes onun başına yemin ediyor. Ama parayı kurtardığı için akşamları bir şey yememiş yatıyor, hatta mum almaya da imkanı yok. Yurttaşları ona bir daha para gönderir, müctehid de yine kendisinin asıl öğrenciye, bilim adamına yakışmayan, ikrah doğuran eylemlerine devam ediyor. Her şeyin bir sonu olduğu gibi, Şirvanlı "öğrenci" de güya dersini tamalayıp vatanına dönmeli olur. Onu görülmemiş bir kutlama ile karşılıyor, onuruna kurbanlar kesiyor, büyük ziyafetler verir, genbol yapılmış taze eve gönderiyor, evlendiriliyor. Sonunda, herkesin merakla beklediği nokta ulaşıyor. Müctehid hutbeye başladığında ancak kendini övüyor, güya bilime getirdiği yeniliklerden, yazdığı eserlerden, açıklama ve tefsirlerden ağız dolusu bahsediyor, demir yolunu ise şeytan ameli, telgrafi iblisin uydurması ilan ediyor, avamlar ona huş-guş ile kulak verirler. Dinleyenler arasında bir-iki kişi onun yalan söylediğini iyice bilse de karagüruh tarafından dövülüp sakat kalma korkusu ile bir kelime konuşmuyorlar. Seyid Ezim'in bu facialı duruma yaklaşımı kendi "kahramanına" yazdığı ve cevabı da mahiyetinden doğan sorularında kendisinin parlak inikasını bulmuştur:

*Cefer, ey nuri-dideyi-Seyyid,
Qönçeyi-novresideyi-Seyyid!
İttifaq eyle dust ile her an,*

*İttifaq ile emr olur asan.
Dehrde etme ittifaqe heves,
İttifaq ile kesler olmuş kes.
Vardır, ey bağı-ömrümün şeceri,
İttifaq etmeyin güzel semeri.
İttifaq eyleyende beş barmaq
Xeyli asandı bir şeyi tutmaq...*

Nasihatın içeriğinden anlaşılıyor ki, şair oğlu Cafer'in şahsında herkesi birliğe, ittifaka çağırır. Bu çağrı sanki Türk halklarını bağımsızlık kazandıktan sonra sanki gençlerine olan çağrıdır, müracattır. Arkadaşlık, milli birlik çok yüksek manevi kalite olarak her zaman güncelliğini korur. Haklı olarak şöyle diyor: "Söz bir olsa, dağı oynatur yerinden". Şair başka bir nasihatinde gençliği, belirli meslek sahibi olmayı tavsiye ediyor. Bunu şairin başka bir nasihatinden getirilen aşığıdaki mısralarda görülebilir:

*Ey oğul bil ki, ademi-bikar,
Xuşk olan bir odundu, layiqi-nar.
Bunu bizden deyibler eqdem,
Seneti olmayan deyil adem.
Puç olub getse dövetin vaye,
Yene senetindir elde sermaye.
Ger ticaretin olmasa dövet,
Sey qıl, hasil eyle bir senet.
Elmdir ehli-senetin hüneri,
Elmsiz senetin nedir deyeri?..*

Türk dünyasının tanınmış simalarından biri, aynı zamanda aydınlanma hareketinde hizmetleri olan H. Zerdabi'nin de yaratıcılığı neredeyse, hayatının kendisi genç nesle bir örnektir. Çağdaşları büyük Azerbaycan aydını ve öğretmeni, ulusal basın ve tiyatromuzun kurucusu, vatanımızda kadın eğitiminin ilk carçılarından biri olan Hasan Bey Zerdabi'nin millet yolundaki tarihi hizmetlerini yüksek değerlendirerek onu "Kafkasya Müslümanlarının babası", "Kafkasya Müslüman aydınlarının hocası ve manevi babası", "Kafkasya Müslümanlarının Millî Uyanışının İlk Kılavuzu", "Müslümanlar arasında Avrupa eğitimi alan ilk Azerbaycanlı" gibi epithetlerle takdir etmişlerdi. Bu, sebepsiz değildi. Çünkü bu büyük insan hayatının 40 yıldan fazlasını durmadan, usanmadan, yorulmadan doğma

halkının maariflenmesi, medeni milletler seviyesine yükselmesi, ana dilinde çağdaş eğitim ocaklarının kurulması, milli aydınların yetiştirilmesi işine adanmıştı. “Maariften, ilimden mahrum olan halk ışıktan yoksun” diyen büyük eğitimci gelişmiş milletler arasında doğma milletin de imzasını görmek arzusu ile kalbini efsanevi Danko gibi meşale edip, halkının ilim, marif, eğitim yolunu ışıktandırmıştı. Hasan Bey Zerdabi XIX. yüzyılın ikinci yarısı - XX. yüzyılın başlarında Azerbaycan sosyopolitik ve kültürel fikir tarihinin eşsiz simalarından olup, milli eğitimi, milli uyanış düşüncelerinin gerçekleşmesi yolunda eşsiz hizmetler göstermişti. O, maarif ve kültürümüzün gelişmesine büyük katkılar vermiş, adını milli kültür tarihimize sonsuza kazınmış fikir ve amel adamlarından biriydi. Bu düşünür alim, seçkin eğitimci, büyük gazetecinin hayat ve faaliyeti hakkında filozoflar, eğitimciler, tarihçiler, edebiyat tarafından değerli çalışmalar yapılsa da, seçkin fikir adamının zengin biyografisinde bilinmeli meseleler yeterince çoktur. Ancak bir gerçeği itiraf etmeliyiz ki, H. Zerdabi'nin çokyönlü etkinliğinde merkezi yerel aydınlanma, anadilinde eğitim, kadın eğitimi, halkın maariflenmesi, milli özünü tanıma ve özünü idrak fikirleri oluşturur. Fakat bu fikirlerin o zaman gerçekleşmesi öyle kolay mesele değildi. Çünkü H. Zerdabi'nin kızgın faaliyet gösterdiği XIX. yüzyılın ikinci yarısında bölünmüş vatanımızın “Azerbaycan” ismi haritalardan silinmeye başlamıştı. Millet tarihini “Türk” adı unutturulmuş, kurama “Tatar” adı da genellikle “Müslüman” kelimesi ile değiştirilerek milli köken göstericisine dönüşmüştü. Halk arasında Sünni-Şii dinî ayrımı salınmıştı. Böyle bir bileşik tarihi ortamda halka kimliğini anlatmak, halkı tek milli düşünce etrafında toplamak hayati zarurete dönüştürmüştü.

Bu meselenin tarihini anlatan büyük Türk alimi Ziya Gökalp kendisinin meşhur “Türkçülüğün Esasları” (İstanbul, 1921) adlı eserinde yazıyor ki, bu zamanlarda Ali Bey'di İstanbul'dan, Ahmet Bey Ağayev Paris'ten, Elimerdan Bey Topçubaşov Petersburg'tan yüksek eğitim alarak Bakü'ye geldiler. Onlar birlikte Müslümanlar arasında hakim olan Sünni-Şii çekişmelerini gidererek, tüm Azerbeycanlıları Türkçülük ve İslamcılık fikirleri etrafında birleştirmeye çalıştılar. Bu fikri devam ve geliştiren önemli tarihçi akademisyen C. Hesenli makalelerinin birinde yazıyor ki, halkımızın bu üç fikir devinin omuzları üzerinde Azerbaycan halkı İslam ümmetçiliği ile vedalaşıp Türk milliyetçiliğine, oradan da ulusal özgürlük düşüncesine tarihi geçiş yaptı. Bu tarihi geçişin esas ideoloğu Hasan Bey Zerdabi idi. Kanaatimizce, çok net ve isabetli söylenmiş fikirdir.

Türk dünyasının maarifperver düşünürlerinden biri de N. Nerimanov'dur. Onun fikrinde terbiyenin amacı kendi vatanını, milletini seven, mert, mübariz, iyiliksever, insanlığa hizmet eden, manevi açıdan saf, fiziksel olarak sağlıklı, bilimsel bilgilerle donanmış yüksek bilinçli kişiler yetiştirmekten ibarettir. N. Nerimanov eğitim ve terbiyenin vahdeti, eğitimin verdiği olumlu etkisini hayati olgularla göstermiştir. "Nadanlık" eserinde tarif edilen Ömer okumuş, eğitim almıştır. Ona göre de o sadece kötü işlerle meşgul olmuyor, hem de kardeşi Veli'nin hilebazlığına karşı ciddi itiraz ediyor. Doğru, onun itirazları sonuçsuz kalıyor, avamlık, cehalet kendi işini görür, hatta onu "doğru yoldan çıkmış olarak kabul ederler". Fakat Ömer'in şahsında okumanın, eğitimin çocuğun manevi alemine, terbiyesine olumlu etkisi hayati olgularla ispat edilir. N. Nerimanov'un eserlerinde insan kişiliğinin oluşumunda terbiyenin rolü özellikle ölçülür. Pedagojik faaliyetinin ilk döneminde eğitimin rolünü yüksek değerlendirmesi onun bakış açısında demokratik aydınlanma konumundan kaynaklanıyordu. O, kimliğin oluşumunda bilimin, eğitimin önemini göstermekle kalmamakta, terbiyenin rolüne daha aydın ifade ediyordu. Hiçbir tesadüf değildir, 90'lı yıllarda bilim insana ancak bilmediği şeyleri öğretir, adam olmaya ise terbiye gerekir, - fikrini geniş tebliğ ediyordu. Bu fikir onun pedagojik görüşlerinde de yer alıyordu. Toplumun büyük rolünü söyleyen N. Nerimanov terbiyenin rolünü ayrıca değerlendiriyordu. Terbiyenin rolüne dair Nerimanov'un fikirleri içerisinde teorik olarak ilgi çeken hususlardan biri de kimliğin oluşumunda terbiye, çevre ve kalıtım meselesidir. Nerimanov kalıtım teorisinin aleyhine olarak, toplumda birinin doğuştan han, bey, diğerinin kul olması fikrini mevcut yapının ve bu yapıda verilen terbiyenin sonucu olarak anlatıyordu. O yazıyordu ki, hiç kimse anadan olanda padişah, han, bey, kul yaranmamış. İnsana ait sağlıklı beyin ve bu beyinde insanı hayvandan ayıran özel noktalar anadan olanda hamıda birdir. Tüm beyin ve ayrıca noktaların belli bir yolda kuvvet bulması sonraki terbiyeye bağlıdır. N. Nerimanov insan kişiliğinin oluşumunda terbiye ile beraber yapının, sosyal ortamın da rolünü gösteriyordu. İnsan kişiliğinin oluşumunda terbiyenin rolünü yüksek değerlendiren N. Nerimanov maarifin demokratikleştirilmesini insanların genel, eşit gelişmesine engel olan mevcut yapının, sosyal-ekonomik yaşam koşullarının devrimci yol ile değiştirilmesi fikrini teşvik ediyordu. O yazıyordu ki, belli bir sınıfın, ağa ve mülkedarın işçilere yaptığı vicdansızlık, hırsızlık, soygun, kan dökmek, insan ve millet yavrularını savunarak, başı açık, şaşkınca çöllere düşürüp, bilimden, fenden mahrum bırakmak, tüm insanların ve milletin aralarına çelişki düşürüp, birbirine vuruşturmak, bunların ahlakını bozup, hayvan derecesine getirmek vb. tüm bunlar mev-

cut toplumun, sosyal ortamın ve bu ortamda verilen terbiyenin sonucudur. Çocukların terbiyesinde ebeveynlerin rolünü yüksek değerlendiren N. Nerimanov “Tiyatro Hakkında Birkaç Söz” adlı makalesinde yazdığı gibi, “Hiçbir anne-baba ister mi ki çocukları mutsuz olsunlar? Hiç kimse istemez ki, oğlu qazamatda yıllarca çürüsün. Ama çi yarar, bunları görüyoruz ve gözlerimizden kanlı yaşlar dökülür. Peki gereken uymuyor bu derdin ilacını bulalım? Ne zamana kadar ihtiyar baba ve analarımız mahkemelere düşecekler? Meğer günah kazamatda çürüyen çocuklarımızdadır? Hayır. Günah özümüzdedir”. N. Nerimanov’un terbiye hakkındaki görüşleri içerisinde ilgi çeken yönlerinden biri de verilen terbiyenin bütünlüğünü ve serisini talep etmesidir. N. Nerimanov’a göre, öğretmen terbiye işinde seri olmalı, çocuğa verilen taleplerde natamamlığa yol vermemelidir. N. Nerimanov’un pedagojik fikirleri içerisinde ahlak ve ahlaki terbiye de önemli yer tutmaktadır. Onun ahlak konularına ilişkin görüşleri halkın sosyal kalkınması ve özgürlüğü uğrunda mücadele ile ilgilidir. O, halkın gençlerinin ahlak eğitimi meselesini siyasi mücadelenin bir parçası olarak kabul ediyordu. N. Nerimanov’un eser ve makalelerinde ahlakın tarihi ve sınıfsal kategori olması gösterilir. “Hayat” gazetesinde yayınlanan makalelerinden birinde o söylüyordu ki, her sınıfın kendine özgü fikri, inancı, dolanacağı, başka bir deyişle, ahlaki normları vardır. Zamanın değişmesi ile ilgili olarak, ahlaki normlar da değişiyor ve gelişiyor. N. Nerimanov ahlaki terbiyede halklar dostluğu fikrini geniş tebliğ ederdi. 1896 yılında yazdığı “Bahadır ve Sona” romanından başlamış 1906-1907 yıllarında “Yaşam” ve “İrşad” gazetelerinde, 1917-1918 yıllarında “Himmet” gazetesinde yayınladığı bir çok makaleleri o dönemde halklar dostluğu ve beynelmilelcilik fikrinin işçiler arasında yayılmasında büyük rol oynamıştır. N. Nerimanov tebliğ ettiği vatanseverliği sınırlı anlamda değil, geniş anlamda alıyordu. O, en sevdiği vatanın gelecek bağımsızlığını ve mutluluğunu hiçbir zaman başka halkın saadetinden ayırmıyor, onların birini diğerine karşı koymuyor, aksine, tüm halkların samimi ve sevecen yaşamaları uğrunda sürekli mücadele veriyordu. Onun fikirlerinde bireyin çıkarları vatan ve halkın çıkarları ile birleştirilir. O yazıyordu: Eğer kendinizi bir milletten düşünüyorsanız, kendiniz için belli bir vatan var ise, bu milletin, bu vatanın derdi, gamı sizin derdiniz, gamınız veya bir millet veya vatan için toplam dert ve gam olacaktır. N. Nerimanov’a göre, her iki taraf birbirinin çıkarlarını savunmalıdır. Yani “Vatan, millet, halk için, ayrı ayrı üyeler için, bireyler ise vatan, millet için, onun gelişimi için çalışmalıdır”. Nerimanov söz ile değil, kendisinin günlük fiili faaliyetle vatanın terakkisine çalışanları yüksek değerlendiriyordu. N. Nerimanov vatanseverliği emek ile, hem de herkesin yararına olan emek ile

ilişkilendirir ve vatanın bütün çocuklarını onun kalkınması yolunda çalışmaya çağırır. Onun fikirlerinde hem fiziksel, hem de zihinsel emek takdir ediliyor. O, insanlığın saadetini zahmette görür, yüksek ahlaki keyfiyetlerin oluşmasında emeğe tercih veriyordu. N. Nerimanov genç neslin iş terbiyesi işinde okulun rolüne ayrıca dokunuyordu. Azerbaycan öğretmenlerinin kurultayında N. Nerimanov diyordu ki, emeğin ne olduğunu gençlere bildiren okuldur. Bu da bizim hayatımız ve tüm fikrimizdir. Çünkü biz yeryüzünde ancak çalışmanın egemenliğinin sağlanmasına çalışıyoruz. Kendi çabaları ile vatana hizmet etmeyi, o, en yüksek manevi borç hesap ediyordu ki, bu gibi hislerin sonradan beceriye çevrileceğine inanıyordu. Fakat N. Nerimanov Sovyet siyasi sisteminde belirli yetki sahibi olmasına rağmen, ona milliyetçilik damgasını da işte bu siyasi sistem vurmuştur. Söylediklerimize dayanarak Türk maarifçilerinin eserlerinde ahlak, beceri ve millî manevi değerlerin aktüel olduğunu apaçık görebiliriz. Bugün bizim her birimiz onların eserlerinde koydukları temel konulardan, fikirlerden faydalanır ve günlük hayatımızda ondan kullanıyoruz. Ne yazık ki, bunlar başka açıdan Sovyet ahlaki prensipleri gibi uzun süre aşlanmıştır. Onlar gerçek insan yetiştirmek meselesini ortaya atmakla ahlakın amaçlarını belli etmiş oldular. O, gösteriyordu ki, insanın kapsamlı, mükemmel kişilik olarak yetişmesi için o, bir çok manevi, zihinsel, fiziksel, estetik nitelikleri, beceri ve alışkanlıklara yiyelenmelidir. Onların kanaatine göre, insan vücudunun temel üyesi kalptir, kainatın da en yüksek varlığı, yaratışı insandır. Onlar ahlaki görüşlerinde terbiyenin amacına, manevi terbiyenin yöntem ve araçlarına, yörelerine kendi tutumunu belirtmiştir. Bununla birlikte, onların ahlaki görüşlerinde vatanseverlik duygularının geliştirilmesinin zorunluluğu odak noktasıydı. Düşünürlerin tarihi eserlerinde eğitmek ışığında beceri, değer ve ahlaki özelliklere dikkat çekilmiş ve onların aşlanmaması için kendi millî manevi değerlerimizin korunması tavsiye edilmiştir.

SONUÇ

Bugün biz Batı'ya entegre etmek zorundayız. Bu nedenle mevcut değerleri koruyabilmek, yaşadığımız çağı anlayabilmek, “etkili güçleri” ve faaliyetleri analiz edebilecek insanlar yetiştirmek zorundayız. Bunun için kendimize ait bir sistemin oluşturulması gerekliliğini idrak etmeliyiz. Buna göre yetiştireceğimiz insana “değerler dünyamız”ın temelini teşkil edecek felsefi bilgiye ihtiyaç vardır. Bunun için Doğu değerlerinin temeli üzerinde Batı'nın rasyonel değerlerinden faydalanıp, kendi millî değerlerimizi ye-

niden inşa ettirme becerisine sahip olmanın yollarını tespit etmeliyiz. İti-raf etmeliyiz ki, bugünkü karışık dünyamızda çeşitli etkilerin, kırıklıklarına, utangaçlıkların, saldırganlıkların, gaddarlıkların olması şüphesiz bize verilen eğitimin felsefesinin yeterli olmamasındadır. Bugün derin zekalı, yenilikçi, dünya olaylarına kavramsal bakan bir kişiliği ancak içimize ve tarihimize, kültürümüze dönmekle inşa edebiliriz. Biz Türk milleti olarak bu çağa hakim olmak için daha doğrusu, kendimiz olabilmek için, özel bir insan modeli inşa etmek zorundayız. Çağdaş Türk birliğinin oluşması ve geleceği buna bağlıdır. Aksi takdirde ayak bastığımız bu topraklar ayaklarımızın altından kayar, ideallerimiz gözümüzün önünden silinir. Bunun için geçmişimizi her an bize hatırlatan ve onun zararlarından bizim vazgeçeceğimizi bilen XIX. yüzyılın maarifçilerinin eserleri bize her zaman örnek olmalı ve hayati becerilerimizde onlardan faydalanıp kullanmalıyız. Bununla Türk milleti kendi milli-manevi değerlerini, bu değerler içerisinde öncül yer tutan ahlaki değerlerini Batı etkilerinden korumayı bilir. Bu öğütler üzerinde yapılan analizlerden anlaşılıyor ki, burada anılması mümkün olmayan öğütler bugün okul partası arkasında oturan çocukların eğitimi için oldukça faydalı edebi örneklerdir. Değişik konularda, derslikler tertibi üzerinde çalışma yapılıyor. Kanaatimizce, mekteplilerde millî gelenek, ahlaki değerler, alışkanlıklar becerilere geçmesi için çeşitli prizmalardan bu meseleye yaklaşmak ve Sovyet devrinin kalıp yargılarından tahliye olan derslikler ışık yüzü görmelidir. Ulu önder Mustafa Kemal Atatürk ve Ahmet Ağaoğlu, Mehmet Emin Rasulzade, Alibey Hüseyinzade gibi maarifçilerin ileri sürdükleri Türkcülük, Azerbaycancılık idealleri ve onların söyledikleri nasihatlerden öğrencilerin yaş özelliklerine, anlayış seviyelerine uygun olan örneklerin gerekli fayda vereceğine inanıyoruz.

KAYNAKÇA

AHUNDOF, M. F., **Bedii ve Felsefi Eserleri**, Bakı, Yazıcı, 1987 (368s.) seh.5.

AHUNDOF, M. F., **Seçilmiş Eserleri**, Bakü, 2007.

ALLAHVERDİYEVA, S. B. - BAKIXANOV, A., “Tehzibi exlaq” ve “Nesihetler” eserinde terbiye meseleleri, B, 2004.

ALLAHVERDİYEVA, S. B., **Azerbaycan Klasiklerinin Eserlerinde Aksioloji Problemlerin Koyuluşu**, (exlaqi deyerler) B, 2014.

BAKIHANOF, A., **Seçilmiş Eserleri**, Bakü, 2007.

BELİNSKİ, V. Q., **Seçilmiş Meqaleler**, Bakı, 1948, seh. 5.

Boprosı oxranı i ispolzovaniya pamyatnikov istopii i kulture. M, 1990.

ERÖZ, Mehmet, **Milli Kültürümüz ve Meselelerimiz**, T. C. Kültür Başkanlığı, Ankara, 1996.

FÜZULİ, M., **Eserleri**, C I, 2005.

KAZIMBEY, M., **Seçilmiş Eserleri**, Bakü, 1985.

Probleme kulturnoqo nasledovaniya v filosofskoy teorii i praktike sovremennoqo Zapada. M, 1989.

RESULZADE, Mehmet Emin, **Azerbaycan Kültür Gelenekleri**, Ankara, 1949.

SUXOMLİNSKİ, V. A., **Vetendaşın Doğulması**, B, 1975.

TÜCCARZADE, İbrahim Hilmi, **Maarifimiz ve Servet-i İlmiyyemiz**. T. C. Kültür Başkanlığı, Ankara, 2000.

URİEL, Heyd, **Türk Ulusçuluğunun Temelleri**. (Çeviren: Kadir Günay) T.C. Kültür Başkanlığı, Ankara, 2002.

YAQUBOV, Mail, **Din ve Exlaq**. B, 2012.

YEŞİLOT, Okan, **Hasan Melikzade Zerdabi ve “Ekinci” Gazetesi**, Yeditepe Yayınevi, İstanbul, 2012.

ZAMAN ESGERLİ, S. E., **Şirvani**, Bakı, 2005.

DİN VE DEĞERLER

BİLİM FELSEFESİ VE EĞİTİM FELSEFESİ İLE AHLAK, DİN VE DEĞERLER EĞİTİMİ İLİŞKİSİ

Zülfü DEMİRTAŞ*
Servet BALIKCI**

ÖZET

Uluslararası alan yazında ahlak, etik ve karakter eğitimi gibi farklı isimlerle anılan değerler eğitimi 1990 sonrasında daha fazla önem kazanmıştır. Neredeyse tüm ulusların varlıklarını sürdürebilmelerinin sadece akademik, teknolojik ve bilimsel başarılar ile mümkün olmadığını fark etmeleri sonucunda bu konu daha ciddi ele alınmaya başlanmıştır. Aslında Batı dünyasına hakim olan, metafiziği insan yaşamının dışına iten Viyana çevresi bilim felsefesi anlayışı, pek çok batılı ülkede değer, ahlak, din ve etik kavramlarını eğitim felsefelerinden uzak tutma eğilimine neden olmuştur. Hayatın tüm alanlarında etkileri görülen bu yaklaşım bireyselliği öncelleştiren neo-liberalizm ve pragmatizm ile birlikte eğitim felsefesi üzerinde de etkili olmuştur. Bu yaklaşım ile şekillenen toplumlar bilim ve teknoloji alanında gerçekten çok önemli başarılar elde etmiştir, ancak vicdan sahibi, merhametli, dürüst, adil ve ahlaklı bireyler yetiştirme konusunda aynı başarıyı sağlayamamışlardır. Elbette Cumhuriyet sonrası dönemde Batılı eğitim felsefelerinden etkilenen Türkiye’de de benzer etkiler görülmektedir.

Eğitimin ne olduğu ya da ne olması; nasıl olması veya nasıl anlaşılması gerektiği sorularına yanıt arayan eğitim felsefesinin, genel anlamda felsefe akımlarının, özel olarak bilim felsefesi akımlarından etkilenerek şekillendiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Bu çalışma, bilim felsefesi ile şekillenen eğitim felsefesi ve bu yaklaşımın din, ahlak ve değerler eğitimi üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Bilim Felsefesi, Ahlak Eğitimi, Din Eğitimi, Değerler Eğitimi.

* Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, EYTPE A.B.D., Elazığ, demirtaszulfu@gmail.com

** Doktora Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, EYTPE A.B.D., Elazığ, s.balikcielbilsem@hotmail.com

THE RELATIONSHIP BETWEEN PHILOSOPHY OF SCIENCE, PHILOSOPHY OF EDUCATION AND MORAL, RELIGIOUS AND VALUE EDUCATION

ABSTRACT

In the international literature values education, which is referred with different words such as character education, moral education or ethics, has gained more importance after 1990. As a result of realization that it is not possible to survive just with academic, technological and scientific success, almost all nations have considered it more seriously. In fact, Vienna school's philosophy of science approach that dominated the Western world pushed metaphysics out of human life. In educational dimension, it has led to a tendency to keep value, morality, religious and ethics concepts away from the education philosophy. The effects of this approach have been seen in all areas of life and have become more effective on educational philosophy with neo-liberalism which prioritizes individuality and pragmatism. The communities shaped by this approach have obtained really important achievements in science and technology; however, they failed to reach the same success in growing of conscience, compassionate, honest, fair and ethical individuals. Doubtless, after the period of the Republic, similar effects have also been seen in Turkey, which was influenced by the Western educational philosophies.

It is not wrong to say that educational philosophy, which tries to answer the questions of what the education is; how or what it should be, has been shaped by the influence of the philosophical movements in general and philosophy of science in particular. This study aimed to prove the impacts of the educational philosophy shaped by the philosophy of science on religion, ethics and values education.

Key Words: Philosophy Of Science, Moral Education, Religious Education, Value Education.

GİRİŞ

Uluslararası alan yazında ahlak eğitimi, etik eğitimi ve karakter eğitimi gibi farklı isimlerle anılan değerler eğitimi 1990 sonrasında daha büyük önem kazanmıştır. Neredeyse tüm uluslar, varlıklarını sürdürebilmenin sadece akademik, teknolojik ve bilimsel başarılar ile mümkün olmadığını fark etmişler ve toplumların tüm paydaşları bu konunun daha dikkatli ele alınması gerektiği konusunda fikir birliğine varmışlardır. Aslında Batı dünyasına hakim olan, metafiziği insan yaşamının dışına iten Viyana çevresi bilim felsefesi anlayışı ve bu anlayışın din ile çatışması sonucu pek çok Batılı ülke değer, ahlak, din ve etik kavramlarını eğitim felsefelerinden uzak tutma eğilimini sergilemişlerdir. Günümüzde çok rağbet görmese de Batılı bilim felsefesi halen geçerli olan bilim anlayışı olarak etkisini sürdürmektedir. Özellikle Viyana çevresi bilim anlayışı sonradan ortaya çıkan post modern eğilimlere ve karşı çıkışlara rağmen geçerliliği devam eden anlayıştır (Güzel, 2013: 205). Duyu deneyi ile doğrulanabilirlik, yanlışlanabilirlik ve gözleme dayalı bu bilim yapma anlayışı doğrultusunda kurgulanan eğitim programları, bireyselliği öncelleştiren neo-liberal, pragmatist yaklaşım ve metafizikten olabildiğince uzak durma eğilimi, özellikle batılı toplumlarda ve elbette Batılı eğitim felsefelerinden etkilenen Türkiye’de ahlak ve değerler bakımından telafisi imkânsız yaralar açmıştır.

Ruh ile maddeyi; duyuusal olan ile olmayanı; bilimi ve dini; felsefe ile metafiziği kısacası insanı Yaratan’dan ayırmayı hedef alan Viyana çevresi bilim felsefesi, çok uzun zamandır bilim, ekonomi, insan ilişkileri, siyaset ve eğitim alanlarında etkili olmaya devam etmektedir. Mantıkçı olguculuk, bilimsel ölçütlere uygun düşmeyen bütün önermeleri anlamsız sayarak mümkün olan tüm bilgiyi sadece bilimsel bilgiye indirgemeyi amaçlamaktadır. Asıl yapılan ise, insan zihninin önünde bir engel olarak gördükleri metafiziği felsefeden ayıklamaktır (Kütük, 2005: 137). Kökleri Aydınlanma, deneycilik ve yararcılık düşünce akımlarına dayanan liberalizmin egemen olduğu Viyana çevresi düşünürlerinin metafizik karşıtı bir ruh geliştirmede önemli etkileri olmuştur. Bununla birlikte Marksçılık kuramının da özellikle vurgulanarak geliştirildiği bu çevre, sadece bilim felsefesi yapmakla kalmamıştır. Ekonomik, toplumsal ilişkiler, siyaset ve eğitim alanlarında da bilimsel dünya kavrayışı ile içsel bir bağ kurmaya çalışmışlardır (Güzel, 2013: 74).

Eğitim felsefesi, eğitimin ne olduğu ya da ne olması gerektiği; eğitimin nasıl olması veya nasıl anlaşılması gerektiği noktalarında ortaya çıkmak-

tadır. Elbette bu soruları cevaplarken benimsenen tutum eğitimin genel amaçları ile birlikte program, yöntem ve etik üzerinde de etkili olmaktadır. Klasik, analitik ya da eleştirel eğitim felsefesi türlerinin genel anlamda felsefe akımları, özel olarak bilim felsefesi akımlarından etkilenecek şekilde şekillendiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Örneğin, analitik eğitim felsefesi, Anglo-Sakson dünyaya egemen olan mantıkçı olguculuk felsefesinin eğitim alanındaki izdüşümü olarak kendini göstermiştir. Eleştirel eğitim felsefesi ise Fransa çevresi tarafından geliştirilen klasik eğitim felsefesine ve analitik eğitim felsefesine yönelik bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Ancak Ahmet Cevizci (2011: 201), Eleştirel eğitim felsefesini bu iki felsefe anlayışının bir sentezi olduğunu belirtmiştir. Söz konusu bu eğitim felsefelerinin Türkiye’de eğitim üzerinde etkili olmadığı düşünülemez. Asıl soru bu yaklaşımların toplum tarafından ne kadar içselleştirildiğidir. İnancı ve dini, bilimin karşısında bir engel olarak görme anlayışının, değerler ve ahlak eğitimi konusunda nasıl bir tutumun benimsenmesine neden olduğunun tartışılması gerekmektedir. Günümüzde eğitim programları ve okul türleri temelinde alınmaya çalışılan tedbirler kangrenleşmiş bir uzva pansuman yapmaktan ileri gidememektedir. Oysa dinin özellikle İslam dininin bilim ile çelişmediği, bilimin karşısında bir engel olmadığı ancak gelenekçi, sorgulamayan, eleştirmeyen ve düşünmeyi gereksiz gören bir din anlayışının asıl tehlike olduğunun kabulü ile yola çıkarak kendi eğitim felsefemizi geliştirmeye gayret etmeliyiz.

Bu çalışma bilim felsefesi ile şekillenen eğitim felsefesi ve bu yaklaşımın din, ahlak ve değerler eğitimi üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Aydınlanma çağı ile başlayıp günümüze kadar dünya üzerinde hâkimiyetini sürdüren olgucu yaklaşım, bilim felsefesi ve eğitim felsefesi üzerinde de etkili olmaktadır. Bu yaklaşım ile şekillenen toplumlar bilim ve teknoloji alanında gerçekten çok önemli başarılar elde etmiştir. Ancak vicdan sahibi, merhametli, dürüst, adil ve ahlaklı bireyler yetiştirme konusunda aynı başarıyı sağlayamamışlardır. Batılı ülkelerde bu durum özellikle kriz dönemlerinde daha açık bir biçimde görülmektedir.

1. Bilim Felsefesi

Felsefenin bu dalı, bilimin bilgisini konu edinmektedir. Bilimin bilgisini “Bilim nedir?”, “Bilimsel yöntem nedir?”, “Bilgi nasıl sınılanır?” ve “Bilimsel bilgi nasıl açıklanır?” soruları temelinde ele alır. İnsanoğlu varoluşundan itibaren doğru bilgiyi aramıştır. Eski çağ filozofları kaynağına göre bilgiyi ikiye ayırırlar: duyuvarın kaynaklık ettiği bilgi ve Tanrı hakkındaki

bilgi ve matematik ile mantığın ilkeleridir (Güzel, 2013: 10-13). İnsanın fiziki dünyayı duyuları aracılığı ile bilmesi bilimi oluşturur; Tanrı hakkındaki bilgisi ise bilgeliği ve hakikati oluşturur.

Çağcıl felsefe ile birlikte, özellikle bu felsefi yaklaşımın öncülü kabul edilen Descartes, her tür bilginin kaynağı olarak deneyi görür ve bu anlayış Batı felsefesinde yüzyıllar boyunca etkili olur. Aydınlanma ile birlikte metafizik, *boş işler* olarak görülmeye başlanır. İnsanın kendi aklına güvenmesi gerektiğini ve her türlü önyargıdan uzaklaşması gerektiğini savunan aydınlanma, deney ve gözlemi Francis Bacon ile başlayarak doğru bilgi olarak kabul etmeye başlar. Aydınlanmanın akıl ve akılcılık tutumu neredeyse bütün Batılı dünyada yaygınlaşır, imanla ve bütün geleneksel otorite ile çatışır. Elbette bu durum aydınlanma öncesinde Kilisenin bağnaz yaklaşımları, Amerika'nın keşfi ve endüstri devrimi ile daha fazla hız kazanır ve bilginin ancak doğa hakkında olabileceği düşüncesi yerleşmiş olur (Güzel, 2013:15). Kısacası, Aydınlanma, Marksçılık, Comte'un olguculuğu bilim ile metafiziğin birbirinden ayrılması hatta karşı karşıya getirilmesi ile günümüz Batılı bilim anlayışının temellerinin atıldığı söylenebilir. İleride değineceğimiz İslam bilim felsefesi ise tam olarak bu noktada Batılı bilim felsefesinden ayrılmaktadır: İslam inancına göre bilimsel ruhun kaynağı tevhittir.

İnsanoğlunun doğayı alt etme umudu ile ortaya çıkan çağcıl bilimin açlığı, yoksulluğu yok edeceğine, akılcı öz yönetim ile insan hayatının tamamen değişeceğine, tüm insanların eşit ve özgür olacağına inanılmıştır. Ancak çağcıl bilim açlığa, yokluğa, savaşlara ve ahlaki çöküntüye engel olamamıştır. Yirminci yüzyıl sonunda bu hayal tam bir hüsrana dönüşse de Batı kültürünü belirleyen bilimin üstünlüğü felsefesi egemenliğini sürdürmeye devam etmektedir. Elbette bilimin tamamen ticari bir araç olarak görülmeye başladığını ve yararlılık felsefesinin günümüzde daha etkili olmaya başladığını söyleyebiliriz. Kuramsal yaklaşımların ve bilim anlayışlarının yerini bilimin ticari getirileri almıştır. Bilimde kuramsal yaklaşım yerini teknik üretmeye bir başka deyişle uygulamaya bırakmıştır. Küreselleşen dünya piyasasının taleplerini karşılayan bilim dalları daha fazla gelişme göstermektedir. Moleküler biyoloji, genetik, bilgisayar teknolojileri ve iletişim bilimleri küreselleşme ve neo-liberal ekonomi politikaları ile ticari kaygılar doğrultusunda en çok rağbet gören bilim dallarıdır. İçinden bilgeliğin çıkarıldığı bilim sadece bir işe dönüştürülmüştür.

2. Batılı Dünyaya Egemen Olan Bilim Felsefesi Anlayışı

Batı dünyasına egemen olan iki bilim felsefesinden söz edilebilir. Bunlardan birincisi ve günümüzde etkisini hâlâ sürdürdüğüne inanılan Viyana

çevresi bilim anlayışıdır. Mantuksal deneycilik veya Yeni olguculuk olarak da adlandırılan bu anlayış, duyu deneyi ile doğrulanabilir ya da yanlışlanabilir olmayı bilimsellik ölçütü olarak kabul eder. Doğrulanabilirlik ölçütü ile bilim ve metafiziği; yanlışlanabilir olma ile bilim ve felsefeyi; mantık ile de matematiği birbirinden ayırmıştır (Güzel, 2013: 206). İkinci anlayış ise Fransız bilim felsefesidir. Bilim tarihini ve felsefeyi bilim ile iç içe gören bu anlayışın Viyana çevresi bilim felsefesinden ayrıldığı söylenmektedir. Ayrıca tek başına deneyciliği kabul etmezler, gözlemin önemini yadsımazlar ancak kuramın gerekliliğini savunurlar ve bilim tarihini hesaba katmadan bilim hakkında konuşulamayacağını savunurlar.

Aslında Fransız bilim felsefesi anlayışı ile Viyana çevresi bilim felsefesi anlayışı arasında çok büyük farklılık yoktur. Her iki anlayışta da duyu deneyi ve duyu deneyine konu olan fiziki nesnelere, bilimin temel konusudur. Felsefe tarihinde yer alan varlık ayrımlarını dikkate almadan varlığı tek bir tarza yani fizik nesneye ya da gerçek nesneye indirgeyerek aslında bilimi de doğa bilimlerine indirgemişlerdir. Bilimi bir dünya görüşü olarak ele alan Batılı bilim felsefecileri bilim ile dini, iman ile bilgiyi daima birbirine karşıt olarak sunmuşlardır (Lecourt, 2013: 46; Güzel, 2013: 219; Yıldırım, 2013: 26). Bu çalışmanın asıl konusunu bu yaklaşım oluşturmaktadır. İnsanın dünyayı anlamlandırmasının tek yolunun bilim olduğunu, bilimin insanın yaşam biçimini belirlemesi gerektiğini savunan bu anlayış din ile bilim arasında insanlık tarihi kadar eski bir çekişme yaşanmasına neden olmaktadır (Güzel, 2013: 218).

Özellikle Viyana çevresi bilim felsefesi anlayışının etkileri sadece bilim alanı ile sınırlı kalmamıştır. Ekonomiden politikaya, sosyal hayattan eğitime kadar yaşamın tüm alanlarında etkileri olmuştur. Bu durumu Dominique Lecourt (2013: 83) şöyle açıklamaktadır: Mantıkçı olguların yandaşları, bilimsel dünya anlayışını yerleştirmek için, metafiziği önce bilimden, sonra da toplumsal yaşamdan tamamen yok etmeyi kendilerine görev bilmişlerdir.

3. Bilim Felsefesi ile Din İlişkisi

Bilim ile dinin insanlık tarihi boyunca çatışma içinde olduğunu ve Batılı bilim felsefesi anlayışı ile bu çatışmanın doruk noktaya ulaştığını daha önce belirtmiştik. Aslında bilim ve dinin birbiri ile çatışmasının temelinde her ikisinin de evreni açıklama ve yaşamı anlamlandırma amaçları vardır. Bu amacı gerçekleştirmek için kullandıkları yöntemler ile birbirinden tamamen ayrılırlar. Bilim Felsefesi adlı kitabında Cemal Yıldırım (2013: 26),

bu yöntem ve görüş farklılığını şöyle açıklamaktadır: Bilim, olguları saptama ve açıklamada gözlem ve gözleme dayalı mantıksal düşünmeyi kullanır. Din ise metafizik gibi sevgi, inanç ve duygu ile akıl yürütmeye dayanır. Dünya görüşü yönünden bilim gerçekçi rasyonalist, din mistik rasyonalisttir. Evreni açıklama, varoluşu anlama ve yaşamı anlamlandırma çabaları ortak olan din ve bilim arasında bir çatışma olması felsefeciler tarafından kaçınılmaz olarak kabul görmüştür. Ancak, dinin tamamen bilimin önünde bir engel olarak görülmesi Batılı bilim felsefesi anlayışı ile daha fazla ön plana çıkmıştır.

Günümüzde din, metafizik, felsefe, etik ve ahlak ile arasındaki ilişkinin kopma noktasına geldiği bilimin B. Russel'in dediği gibi *bilgelikten* bir başka deyişle *hikmetten* yoksun olduğunu gösteren önemli kanıtlar mevcuttur. B. Russel şöyle der: Bilimin bilgelik ile birleştiğinde sağladığı kudret tüm insanlığa büyük ölçüde refah ve mutluluk getirebilir; tek başına yıkıntıya yol açar. Atom bombası, nükleer ve biyolojik silahların icat edilmesi ve insanlar üzerinde kullanılması en geçerli kanıttır. Bir anda ortaya çıkan hastalıklar, virüsler ve kısa bir süre sonra bunlara karşı geliştirilen ilaçlar, aşular üzerinde düşünülmesi gereken bir başka delildir. İhtiyaçtan ziyade ticari getiri temelinde geliştirilen ürünler ve daha çok gelişmiş ülkelerin ihtiyaçları ve çıkarları doğrultusunda ilerleyen bilim ve teknolojinin bu kopukluğun göstergeleri olarak düşünülmesi gerekmektedir. Elbette bu eleştiriler ve suçlamaları tamamen bilime yöneltmek doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Asıl eleştirilmesi gereken bilim yapma geleneği, bilim felsefesi ve kuramlarının ruh, din, inanç, felsefe ve metafiziği bilimden tamamen uzak tutma çabasıdır.

4. İslam Bilim Felsefesi

İslam dini, insan hayatını tüm yönleri ile ele alır. Sadece kişiye ne yapması ve ne yapmaması gerektiğini söylemez. Bir başka ifade ile sadece davranışlar ile ilgilenmez; aynı zamanda insanın ne bilmesi gerektiği ile de ilgilenir. İslam, bilmeyi emreder ve bunu Kur'an-ı Kerim'de pek çok kez bilmez misiniz, düşünmez misiniz, anlamaz mısınız veya bilin gibi ifadeler ile tekrar eder. İslam dininde bilgi çok önemlidir hatta temel olarak İslam bir bilgi dinidir (Bakar, 2014: 17). İslam dinine göre bilgi, insan ruhunu kurtuluşa götüren, hem bu dünyada hem de ahirette onu mutluluk ve refaha ulaştıran bir anlama sahiptir.

İslam dinine göre bilim dini, bilincin karşısında yer almaz. Bilimsel ruhun kaynağı tevhit yani Allah'ın birliğidir. Tüm evren bu kutsal birlik anlayışı ile açıklanır. Tevhit anlayışına göre, Müslüman yalnızca Allah'ın

mutlak hakikat olduğunu ve diğer hakikatlerin kaynağı olduğunu kabul eder. Akıl ve mantık ise kutsal vahiyden farklı bir şekilde kullanılmamıştır. Mantıksal düşünme, matematiksel analiz, gözlem ve deney Müslüman bilim adamlarının bilimsel çalışmalarında önemli bir yer tutmuştur. Ancak asla Batı'da olduğu gibi dine karşı çıkan, duyuları tüm bilginin kaynağı olarak gören bir deneyciliğe ve bilim anlayışına neden olmamıştır. Razi, İbn Sina, Biruni, İbn Heysem, Zahravi, Kutbeddin Şirazi ve Kemalledin Farsi gibi bilim adamları tıp ve diğer doğal bilimlerde gözlem ve deneye başvurmuşlar ve önemli başarılar elde etmişlerdir (Bakar, 2014: 22-23). İslam bilim felsefesinde deney ve gözlemin önemi ve Allah tarafından bahsedilen duyuların bilgi edinmede önemli bir yeri vardır. Batılı bilim felsefelerinden farkı ise fiziksel duyuların ulaşacağı bilgi dışında olgu ve gerçeklerin olduğunu kabul etmesindedir. Fiziksel gerçeklik, bütün gerçekliğin yalnızca bir yönüdür ve tek başına yeterli değildir. Evren hakkında elde edilebilecek hiç bir bilgi ve hakikatin İslam dini ve Kur'an-ı Kerim ile çelişmeyeceği kabul edilir. Bilimsel deney ve gözlem ise karşılaşılan iddia, kuram ve olguların ispatında kullanılan çeşitli yöntemlerden sadece biridir. Batılı bilim felsefelerine göre din, peşin hükümlü, önyargılı ve ayrımcı bir bakış açısını destekler. Oysa İslam geleneğinde önyargısızlık, adillik ve tarafsızlık ile tarif edilen nesnellik tevhit inancının kendisidir, hatta bu özelliklerin insanda tecelli eden ilahi özellikler olduğuna inanılır.

Bilim; amaçları, yöntemleri, kaynakları ve varsayımları bakımından Batılı bilim yapma geleneğinden farklı olarak Çin, Hint ve Arap medeniyetlerinde de ortaya çıkmıştır. Doğu medeniyetlerinde manevi bilgi ve bilim arasında daima bir birlik vardır. Manevi bilginin özünü Hint ve Çin medeniyetlerinde ruh oluşturur. İslam medeniyetinde ise manevi bilgi Allah'ın ve O'nun birliğinin bilgisidir. Bu bilginin kaynakları Kur'an ve hadistir. Kur'an sadece dinin ve manevi bilginin temeli ve kaynağı değildir. Tevhit inancı doğrultusunda bilginin birliği ve düşüncesi ile hem manevi bilginin hem de bilimin kaynağını oluşturmaktadır (Bakar, 2014: 72-73). Aynı inanç sistemi doğa bilimleri ile asla çatışmamıştır, çünkü doğa kanunları da ilahi kanunlardır ve Allah'ın birliğinin yansımalarıdır.

İslami bilim felsefesinde bilim ve din birbirine zıt, çatışan ve uzlaşmaz bir konumda değildir. İbn Rüşd'e göre bilim ve din birbirini kabul eder ve birbirine yardım eder. Ona göre dini anlayabilmek için bilime ihtiyaç duyarız. Bilimin insanlığa zararlı olmaması için dine ihtiyacımız vardır. Eğitim ve öğretim programlarında ise İbn Rüşd, din ve bilimin eşit olarak ele alınması ve önemsenmesi gerektiğini belirtir (Aruç, 2004: 205-206). Yani

bilimin ve dinin bir arada, birbirini destekleyen ve birbirine yardım eden bir eğitim felsefesi fikrini savunur.

5. Bilim Felsefesi ve Eğitim Felsefesi İlişkisi

Eğitim öğrenme ile, öğrenme de bilgi ile ilişkilidir. Bilgi ile olan yakın ilişkisi nedeniyle eğitim felsefesinin, epistemoloji ve bilim felsefesi açısından bilginin ne olduğu, en doğru bilginin ne olduğu ve nasıl bilebildiğimizi açıklaması gerekmektedir. Bilgiye ulaşma süreci veya bilginin kazanılması olarak ele alınan *öğrenme* bilgiyi elde etme demektir. Bilgi edinimi, becerilerin gelişimi veya kişisel dönüşüm yolu ile gerçekleştiği savunulan öğrenme, en değerli bilginin ve öğrenme türünün ne olduğu sorusunu gündeme getirir (Cevizci, 2014: 266-277). En değerli bilginin ne olduğu sorusu insanoğlunun cevaplamaya çalıştığı en eski sorulardan biri olup, bütün filozoflar ve felsefi yaklaşımlar tarafından cevaplandırılmaya çalışılmıştır. Kişiyi değiştiren, ona yeni bir bakış açısı, değer anlayışı, kendine ve dünyaya bakmanın yollarını kazandıran öğrenmenin en değerli öğrenme şekli olduğu konusunda uzlaşılabilir.

Fakat kişiyi doğru bilgiye ulaştıracak yol, araç, düşünme ve araştırma yönetimi bilim felsefesi bakımından çok büyük farklılıklara ve tartışmalara neden olur. Rasyonel, nesnel bilimsel bilgiye önem veren ve doğru ve mantıksal düşünmenin özelliklerini ön plana çıkaran Batılı bilim felsefesi anlayışının eğitim felsefesi üzerinde önemli etkileri olmuştur. Deney ve gözlem ile elde edilen; sonrasında yanlışlama ve doğrulama yöntemleri ile değerlendirilen bilginin en değerli bilgi olduğu savı yüzyıllar boyunca Batı dünyasında etkili olmuştur. Nesnel bilimsel bilginin aslında kapitalizmi ve belli bir sınıfın doğa ve toplum üzerindeki hâkimiyetini tesis eden modern olgucu bilgi anlayışının bir ürünü olduğunu görmezden gelemeyiz. 19. yüzyıl Fransız felsefecisi Auguste Comte, insan bilgisinin teolojik ve metafizik bilgi düzeylerinden sonra ulaşacağı nihai seviyenin bilimsel veya olgucu bilgi olacağını savunur. Bu yaklaşım, özellikle eğitimin doğası üzerine yapılan araştırmalarda etkili olmuştur. Bilim toplumunun geliştirilebileceğini iddia eden Comte, tıp biliminin insan bedeninin davranışlarını açıklayabildiği ve tedavi edebildiği gibi insanın sosyal davranışlarının da benzer bir şekilde açıklanabileceğini ve istenilen biçimde şekillenebileceğini savunur. Bu bağlamda, kendi deyimi ile, hasta toplumların bilim toplumu yaklaşımı ile tedavi edilebileceğini iddia eder. Bu yaklaşım Batılı eğitim felsefeleri üzerinde önemli etkiler bırakmıştır (Gale, ve Hayness, 2015: 146). Özellikle Comte'un bu olgucu ve sosyolojik yaklaşımı eğitim araştırmalarında cinsi-

yet, etnik kimlik ve toplumsal sınıf temelinde nitel, eylem ve olay araştırmalarının yaygınlaşmasını beraberinde getirmiştir

Eğitim felsefesi, eğitim sistemlerinin temelini oluşturan toplumsal anlayışı yansıtır; eğitim politikalarına yön veren varsayım, inanç, yaklaşım ve ölçütleri inceler ve sonuçlarını kontrol eder (Ocak, 2004: 3). Eğitim felsefesinin amacı, eğitim anlayış veya yaklaşımının dayandığı temel ilke ve kavramları açıklamak, amaçlar ve bu amaçları gerçekleştirmede kullandığı araçları irdelemek ve temel sorunlarını tartışmaktır (Arslanoğlu, 2012: 49). Dinler, ahlak sistemleri ve felsefe akımları kendilerine göre bir eğitim tarzı geliştirmişlerdir (Ülken, 2013: 20). Temelinde en değerli bilgi ve bu bilginin elde edilmiş yöntemlerine dayanan bilim felsefesi ve epistemoloji eğitim felsefesi bağlamında farklı yaklaşım ve anlayışları ortaya çıkmıştır. Davranışçılık, bilişselcilik, sosyal öğrenme kuramları, beceri ve kapasite gelişim anlayışı, çok kültürlülük yaklaşımı ve dönüştürücü öğretim anlayışları ve nihayet eleştirel eğitim ve ahlak eğitiminin önemi vurgulanmaya başlanmıştır.

Eğitimi bir bütün olarak ele alan eğitim felsefesi, aslında felsefi akımların eğitim sorunlarına bakışını yansıtır. Toplumların dünya görüşleri, hayatı anlamlandırma biçimleri, inançları ve değerleri eğitimin genel amaçlarına mutlaka yansımaktadır. Eğitim felsefesi bu amaçların seçiminde ve bu amaçlar arasında tutarlılık sağlanmasında, devletlerin eğitim politikalarını belirlemelerinde etkili olur. Eğitim programlarına etik bakış açıları yelpazesinde ahlak eğitimi ve etik duyarlılığın geliştirilmesi bakımından eğitim ortamlarının önemi konusunda geniş katımlı bir mutabakat mevcuttur (Haynes, 2015: 93-105). Gerçekten de sınırlı aile çevresi dışında çocukların ahlak, din ve değer öğrenimi bakımından fırsatlar bulabileceği en önemli kamusal alan okullardır.

6. Bilim Felsefesi ile Ahlak, Din ve Değerler Eğitimi İlişkisi

Eğitim felsefesinin ahlak ve din eğitimi ile olan ilişkisi hem Antikçağda hem de Ortaçağda çok sıkı bir biçimde gerçekleşmiştir. Cevizci (2014: 280-281), bu yakın ilişkinin iki temel nedeninden söz eder: birincisi, eğitimin baştan sona ahlaki soru ve sorunlarla kuşatılmış olmasıdır; ikincisi ise eğitimden felsefe ve dine dayalı, değerler üzerinden gerçekleşen bir eğitim ile aslında karakter veya ahlak eğitiminin anlaşılmasıdır. Fakat bu durum bilimin felsefe ve din karşısında üstünlük kazanması, Fransız ve Viyana çevresi bilim felsefelerinin Batılı dünyaya hâkimiyeti ile tamamen değişmiştir.

Eğitimin, belli bir içeriği ve bilgiyi aktarma işlevi yanında belirli amaçlar üzerinden ahlaki bir yapı oluşturma görevi de vardır. Ahlak eğitimi, bireyin düşünme tarzını, karakterini ve davranışlarını doğrudan şekillendirmeye veya dolaylı olarak etkilemeye yönelik eğitsel faaliyettir (Cevizci, 2014: 283). Dünya üzerinde var olan tüm toplum ve uluslar, gelecek nesillere bazı değerleri aktarmayı, onları belirli ahlaki ilke ve erdemlerle donatmayı önemli bir görev kabul ederler. Ahlak, özellikle Ortaçağda tüm ilahi dinler tarafından eğitimin temelini yerleştirilmiştir. Fakat modern dünyada ahlak eğitimi, temelleri dinden bağımsız hale getirilerek kısmen ve oldukça sınırlı bir ölçüde gerçekleşmiştir. Antikçağın klasik eğitim felsefecilerinden ve Ortaçağın dini eğitimcilerinin aksine Aydınlanma ile birlikte ilk olarak doğacı yaklaşım ile ahlak eğitimi olumsuz bir hal almıştır. Aydınlanma, etik ve ahlak felsefesinin eğitim veya eğitim felsefesi ile olan yakın ilişkisinin yok olmaya başladığı bir dönemdir. On sekizinci yüzyılda felsefi ve dini temellerini önemli ölçüde kaybeden ahlak eğitimi, on dokuzuncu yüzyıldan günümüze kadar devam eden süreçte eğitim ve öğretim faaliyetinin esas itibarıyla ahlaki bir iş olduğunun anlaşılmasına kadar tamamen bilime ve davranışçılığa dayandırılmış ve pragmatist yaklaşım doğrultusunda gelişmiştir (Cevizci, 2014: 286). Ahlaklı ve iyi insan yetiştirmenin önemi günümüzde ise daha fazla anlaşılmaya başlanmıştır.

Eğitim felsefesi öncelikle eğitimin genel amaçlarını konu alır. Bu genel amaçlar ve bu amaçları gerçekleştirmede araç olarak kullanılacak eğitim programlarının belirlenmesinde bilim felsefesinden ve eğitim felsefesinden yararlanır. Antik çağlardan günümüze kadar filozoflar ve bilim adamları eğitimin amaçlarını çalışmalarına konu etmişlerdir. Sokrates adalet, cesaret, içtenlik ve ölçülü olmak gibi erdemlere sahip bireyler yetiştirmenin eğitimin temel amacı olduğunu savunmuştur. Platon'a göre eğitimin en temel amacı merhametli insan yetiştirmektir. Aristo'ya göre ise eğitimin amacı, bireyin yaşadığı toplumun erdemli ve bilgili bir unsuru haline getirmektir. Kant, eğitimin insanı hayvanlardan ayıran en önemli özellik olduğunu belirtir ve insanın ancak eğitim ile insan olabileceğini vurgular (Kant, 2013: 31-33). Hegel'e göre eğitim ahlaklı insan yetiştirme sanatıdır. Bertrand Russel'a göre eğitimin iki temel amacı öğretim ve iyi davranışlardır. İslami eğitim felsefesi deyince akla ilk gelen isimlerden biri olan İbn Rüşd, eğitim ve öğretimin en önemli hedeflerinden birinin iyi ve ahlaklı bireyler yetiştirmek olduğunu ve istisnasız bütün din ve felsefe sistemlerinin amacının insanı ahlaklı ve iyi insanı hedef aldığını belirtmektedir (Aruç, 2004: 112). Bir başka Müslüman düşünür İbn Haldun Mukkadime adlı eserinde

eğitimi ve ilim öğrenmeyi sosyal bir ihtiyaç olarak görür. Bireyin yaşadığı toplumu tanınması ve uyum sağlayabilmesi için eğitimin önemini vurgular. Antikçağdan başlayarak günümüze kadar süren bu arayış Doğulu ya da Batılı filozofların temel konularından biri olmuştur.

7. Türkiye’de Eğitim Felsefesi

Günümüz Türkiye’sinde hâlâ hâkim olduğunu düşündüğümüz felsefenin zararlı ve gereksiz bir uğraş olduğu düşüncesi, Osmanlı Devleti’nde on altıncı yüzyıldan sonra başlamıştır. Osmanlı Devleti’nin kuruluşundan itibaren medrese programlarında felsefeye yer verilirken Fatih döneminden sonra önemini kaybetmiştir (Arslanoğlu, 2012: 191). Medrese programlarında felsefe, pozitif bilimler ve dini bilimler yer alıyor ve on beşinci yüzyılda çok önemli bilim ve devlet adamları yetişiyor. Tam olarak İslami bilim felsefesinin özünü yansıtan bu yaklaşım ile Osmanlı Devleti çok büyük gelişmeler göstermiştir.

Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında okuma yazma bilenlerin nüfusa oranının %10’un altında ve okul sayısının beş bin civarında olduğu (Arslanoğlu, 2012: 213) düşünüldüğünde eğitimde Tanzimat ile başlayan Batılılaşma çabalarının hız kazanması hiç şaşırtıcı olmamıştır. Elbette eğitimin bu durumunu tamamen Osmanlı Dönemi eğitim anlayışına bağlamak çok acımasız bir saptama olur. Çünkü uzun yıllar birden fazla cephede savaştan bir milletin birinci önceliği eğitim olamamıştır. Bununla birlikte söz konusu bu savaşlarda yüz binlerce eğitimli genç yaşamını yitirmiştir. Tanzimat ile başlayan Batılılaşma girişimleri Cumhuriyet dönemi hız kazanmıştır. 1924’de Amerikalı eğitimci ve felsefeci John Dewey, 1925’te Alman eğitimci Kuhne başta olmak üzere pek çok Batılı eğitimci ve bilim adamı Türkiye’yi ziyaret etmiştir. Batılı eğitimci ve felsefeciler tarafından hazırlanan raporlar doğrultusunda yeni eğitim programları geliştirilmiştir (Arslanoğlu, 2012: 214-215). 1933’ten sonra alanlarının seçkin birer temsilcisi olan pek çok Batılı meslek adamı, bilim adamı, filozof ve felsefe tarihçisi Türkiye’ye gelmiştir. Modern mantığın kurucularından Hans Reichenbach, felsefe tarihçisi Ernst Von Aster, psikolog Wilhelm Peters gibi bilim adamları arasından John Dewey’e biraz daha fazla değinmek gerekmektedir. Amerikan pragmatizmini temellendiren önemli filozoflardan biri olan Dewey, pragmatizmin eğitime yansması olarak kabul edilen demokratik eğitim anlayışını savunur. Eğitimde yaşantı ve deneyimleri yani deneysel bilgiyi, bilginin tek kaynağı olarak görür. İnsana faydalı eylemleri temel alarak bireyin özgürlüğüne giden yolda eğitimi bir araç olarak görür (Bakır,

2012: 13-16). Dewey'in Türkiye'de eğitim felsefesine etkileri bugün bile rahatlıkla hissedilmektedir. Aktif öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, hatta yapılandırmacı yaklaşım John Dewey'in eğitim felsefesinin yansımalarıdır.

Türkiye'ye özgü bir eğitim felsefesi olmadığı, eğitim araştırmacılarının ve akademisyenlerin büyük bir çoğunluğu tarafından uzun süredir dillendirilmektedir. Bilim ve din arasındaki çatışmanın Osmanlı Devleti'nin yıkılış dönemi ile başladığı ve günümüze kadar devam ettiğini, benzer bir zıtlaşmanın Batılı bilim felsefesi ve İslami bilim felsefesi arasında yaşandığını söyleyebiliriz. Aslında gerek bilim yapma geleneği, gerekse bilim felsefesi ve eğitim felsefesi açısından dikkate alındığında sorunların temelinde bu çatışmanın olduğunu söyleyebiliriz. Bir yanda bilimin önünde bir engel olarak görülen din ve onun öğretileri, diğer yanda Batılı bilim anlayışını dinsizlik olarak görme eğilimi çatışmaların sosyal hayatın pek çok alanına yayılmasına neden olmaktadır. Osmanlı Devleti'nin yıkılış dönemini ayrı değerlendirmek gerekebilir. Ancak Cumhuriyet dönemi ile tamamen farklı bir bilim felsefesi anlayışı yerleştirilmiş, bu anlayış kasıtlı olarak ya da doğal bir biçimde toplumun geçmişi ile olan bağlarını büyük ölçüde koparmıştır.

SONUÇ

Türkiye'de Batılı bilim felsefesi ve din arasındaki çatışma, politikadan eğitime, doğa bilimlerinden sosyal bilimlere kısaca sosyal yaşamın tüm alanlarında hissedilmektedir. Varlığını kabul ettiğimiz bu çatışma eğitim felsefesi, din, ahlak ve değerler eğitimi açısından ele alındığında ise eğitimin amaçları doğrultusunda birini diğerine tercih etme ya da birinin diğerini alt etmesi gibi bir eğilimi ortaya çıkarmaktadır. Oysa İslam dini özünde bu tür bir çatışmayı barındırmaz. İslam, bilime asla karşı değildir, aksine bilim ile Allah'ın birliğine ulaşılacağını öğretir. Pek çok Müslüman bilim adamı ve felsefecisi Batılı bilim yapma geleneği ile önemli başarılar elde etmiştir. Bilmek, anlamak, düşünmek ve en önemlisi okumak İslam dininin Kur'an-ı Kerim aracılığıyla insanlara yüklediği öncelikli görevlerdir. Böyle bir anlayışın bilimin karşısında olduğunu düşünmek veya bilime engel olduğunu varsaymak tamamen İslam bilim felsefesini bilmemek veya anlamamakla ilgilidir.

Ahlak, din ve değerler eğitimi toplumsal barış, refah, medeniyet ve ilerleme için hayati bir öneme sahiptir. Dinin doğru anlaşılması, bilim ve modernleşmeye engel olmadığı ve daha önemlisi ahlaklı olmayı emretti-

ğinin içselleştirilmesi gerekmektedir. Bunların gerçekleşmesi ise yapılacak din, değer ve ahlak eğitiminin etkililiğine bağlıdır. Eğitim felsefesi içerisinde Antikçağ'dan beri var olan ahlak eğitimi bireyin yetişmesinde asla ihmal edilemeyecek bir unsurdur. Hem Doğu felsefesinde hem de Batı felsefesinde ahlaklı ve iyi insan yetiştirmek eğitimin en temel önceliğidir. Eğitimin bu önceliği geçici ve göstermelik çözümlerle geçiştirilecek bir husus değildir.

Değerler ve ahlak eğitiminde bireylerin sorgulama yapmalarına fırsat sunan, bireyin kendini ve dünyayı tanmasına, anlamasına ve anlamlaştırmasına izin veren, sorgulayarak kendini gerçekleştirmesine olanak sağlayan bir yaklaşımın benimsenmesi gereklidir. Belirli çevreler tarafından belirlenen değer ve ahlaki normların aktarılması yerine eleştirel düşünme ve sorgulamaya olanak sunan bir yöntemlerin kullanılması gerekir. Nitekim son yıllarda Batılı toplumlarda özgürlük ve eşitlik gibi tamamen liberal değerler bağlamında oluşturulan çerçeve programı (Haynes, 2015: 95) Türkiye'de de benimsenmeye başlanmıştır. Ahlak eğitimi giderek vatandaşlık, insan hakları ve demokratik toplum gibi fikirlerle bağlantılı hale gelmiştir.

KAYNAKÇA

ARSLANOĞLU, İ., **Eğitim Felsefesi**, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 2012.

ARUÇ, N. Y., **İbn Rüşd'ün Eğitim Felsefesi**, Rağbet Yayınları, İstanbul, 2004.

BAKAR, O., **İslam Bilim Tarihi ve Felsefesi**, İnsan Yayınları, İstanbul, 2014.

BAKIR, K., **Demokratik Eğitim John Dewey'in Eğitim Felsefesi Üzerine**, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2012.

CEVİZCİ, A., **Eğitim Felsefesi**, Say Yayınları Referans Kitaplar, İstanbul, 2014.

GÜZEL, C., **Bilim Felsefesi**, Remzi Kitapevi, İstanbul, 2013.

HAYNES, J. - GALE, K. - PARKER, M., **Philosophy and Education An Introduction to the Key Questions and Themes**, Routledge Taylor and Francis Group, London and New York, 2015.

HAYNES, J., **Moral reasoning, ethics and education, Philosophy and Education An Introduction to the Key Questions and Themes**, Routledge Taylor and Francis Group, London and New York, 2015.

KANT, I., **Eğitim Üzerine**, Toplu Eserleri 1, Say Yayınları, İstanbul, 2013.

LE-COURT, D., **Bilim Felsefesi**, Kültür Kitaplığı 29 Dost Yayınevi, Ankara, 2013.

OCAK, G., “Eğitim Programlarına Felsefi ve Kültürel Temelin Etkileri”, **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, 2004, ISSN 1303-5134, www.InsanBilimleri.com

ÜLKEN, H. Z., **Eğitim Felsefesi**, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2013.

YILDIRIM, C., **Bilim Felsefesi**, Remzi Kitapevi, İstanbul, 2013.

MODERNLEŞME SÜRECİNDE ÇÖZÜLEN AİLE BAĞLARI ÇERÇEVESİNDE AİLE EĞİTİMİ

Zafer YILDIZ*

ÖZET

Eğitim çocukluktan yaşılığa hayatın bütününe içine alan ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu nedenle eğitim denince akla sadece çocuk eğitimi değil yetişkin eğitimi de gelmelidir. Hatta günümüzde demografik açıdan yetişkin nüfusun hissedilir derecede artması, aile yapısındaki değişiklikler, bilim ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler ve artan psiko-sosyal problemler yetişkin eğitime her zamankinden daha çok ihtiyacın olduğunu göstermektedir.

Toplumun en önemli yapıtaşlarından olan aile kurumunda son dönemlerde problemlerin arttığı gözlemlenmekte, istatistiksel olarak boşanma oranlarının yükseldiği bildirilmektedir. Bu problemlere çözüm olması için aile eğitim programları düzenlenmekte, birçok kurumda anne-baba eğitimleri organize edilmektedir. Bu eğitim programlarında iletişim, gelişim psikolojisi, temel haklar ve hukuk gibi konularda eğitimler verilmekte ancak din eğitimine yer verilmediği görülmektedir.

Dini inanç ve tutumlar kişinin kendi iç dünyasını etkilediği gibi diğer bireylerle olan ilişkisini de etkilemektedir. Dinin nihai hedefi insanın ahlakileşmesi, erdemli davranışlar sergileyecek olgunluğa ulaşmasıdır. Hayatın anlamlandırılmasında önemli bir etkiye sahip olan dini inanç ve tutum, kişilerin içsel ve çevresel problemleri aşabilmesinde motivasyon desteği sağlamaktadır.

Din eğitiminin hedeflerinden birisi de psikolojik ve ahlaki yönden dengeli ve tutarlıluğa ulaşmış bireylerin yetişmesidir. Ayrıca din eğitimi kişilerin yanlış inanç ve hıfalelere saplanmasını önlemesi, toplumsal ve kültürel değerlerin kavranması ve yeni nesillere aktarılması gibi konularda önemli roller üstlenmektedir. Dolayısıyla anne ba-

* Yrd. Doç. Dr., SDÜ, yildizzafer@sdu.edu.tr

balarn birbirlerine ve çocuklarına karşı ilişkilerinde, aile içi mutluluğun tesis edilmesinde din eğitiminin önemli katkıları olacaktır.

Bu tebliğde son dönemlerde ülkemizde aile kurumundaki zlmeler ve nedenleri üzerinde durularak, anne-babalara yönelik din eğitiminin bu problemin azalmasında önemli katkıları sağlayacağı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda evlilik öncesinde ve sonrasında bireylere yönelik olarak düzenlenen yetişkin eğitim programlarında mutlaka din eğitimine de yer verilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Dinin evlilik ve aile müessesine bakışının, anne ve babalara verdiği değer ve onlara yüklediği görev ve sorumlulukların yetişkin din eğitimi programlarında ele alınması, aile birlikteliği ve mutluluğu için önemli bir kazanım olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Aile, Aile Eğitimi, Modernleşme, Yetişkin Din Eğitimi.

1. AİLE

İnsanlık tarihi kadar köklü bir sosyal kurum olan aile, insan topluluklarının en temel karakteristik özelliği olarak varlığını günümüze kadar devam ettirmiştir. Tarihi süreçte aile yapısının bulunmadığı bir insan topluluğuna rastlanmamıştır.¹ Her geçen yüzyılda yapısal ve işlevsel değişimler yaşasa da, aile kurumu her zaman varlığını korumuş ve her geçen zaman önemini daha da fazla hissettirmiştir.²

Ailenin birçok farklı tanımı yapılmıştır. Bu tanımlarda aileyi sosyal bir grup, birlik, topluluk, örgüt, kurum ve yapı olarak niteleyen yaklaşımlara rastlamak mümkündür. Ancak DPT'nin Türk Aile Yapısı Özel İhtisas Komisyonu'nun yapmış olduğu tanım aileye ilişkin farklı yaklaşımları kapsayıcı nitelikte görünmektedir. Bu tanıma göre aile; “Kan bağılılığı, evlilik ve diğer yasal yollardan, aralarında akrabalık ilişkisi bulunan ve çoğunlukla aynı evde yaşayan bireylerden oluşan, bireylerin cinsel, psikolojik, sosyal ve ekonomik ihtiyaçlarının karşılandığı, topluma uyum ve katılımlarının sağlandığı ve düzenlendiği temel bir toplumsal birimdir.”³ Aile kurumunun en temel özellikleri ise şunlardır:

- a) Aile evrenseldir.
- b) Aile, nesli devam ettirme arzusu, annelik, arkadaşlık, ebeveynlik gibi duygusal bir temel dayanır.
- c) Aile, bireyleri kişilik yapıları, alışkanlıkları gibi bir çok yönden şekillendirir.
- d) Şekillenmiş sosyal yapıların en küçüğü olarak ailenin kapsamı sınırlıdır.
- e) Sosyal yapıda çekirdek özelliği taşır.
- f) Aile üyelerinin sorumlulukları vardır.
- g) Aile sosyal kurallarla çevrilidir.

¹ Hans Freyer, **Sosyolojiye Giriş**, (Trc. Nermin Abadan), A.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi, Ankara, 1963, s. 220.

² Birsen Gökçe, “Aile ve Aile Tipleri Üzerine Bir İnceleme”, **Hacettepe Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi**, C 8, S 12, 1976, s. 46-47.

³ Turgay Ünalın, “Türkiye’de Çekirdek Aileler”, **Nüfusbilim Dergisi**, Ankara, 1988, s. 11.

- h) Aile, kurum olarak devamlılık ve evrensellik özelliğine sahip olsa da, iki kişinin kurduğu bir birlik olarak toplumdaki diğer örgütler içinde en geçici ve değişken olanıdır.⁴

Aile toplumun en küçük yapıtaşı olarak birçok önemli fonksiyon icra eder. Üyeler arasında psikolojik destek sağlayarak sorunlara karşı mukavemet gücü sağlar. Bireylerin ait olma duygularını karşılayarak, toplumsallaşmalarını, yalnızlık duygularından kurtulmalarını sağlar. Bireylere sosyal, kültürel ve dini değerler aktararak belirli davranış kalıplarını kazanmalarına yardımcı olur. Bu yönleriyle aile, toplumda yardımlaşma, dayanışma ve koruyuculuk görevlerini yerine getirir.⁵ Bununla birlikte ailenin ifa ettiği görevlerden bazılarını şöyle sıralamak mümkündür:

- Çocukların, yeme, içme, barınma gibi fizyolojik ihtiyaçlarını karşılar.
- Sevgi ve güven gibi çocuğun psikolojik ve manevi ihtiyaçlarını giderir.
- Ailedeki yetişkinlerin için de psikolojik ve sosyal destek sağlar.
- Vatan, millet, kardeşlik, dayanışma, saygı gibi temel değerlerin işlenmesinde eğitim ocağıdır.⁶

Aile, sosyal işlevleri ve özellikleriyle toplumsal huzurun en önemli teminatlarından birisi olması bakımından önemli olduğu gibi toplumsal dönüşüm ve değişimin merkezinde ilk eğitim yuvası olması açısından da büyük öneme sahiptir. Çocuğun sevgi, disiplin ve özgürlük gibi temel psikolojik ihtiyaçlarının ailede karşılanması çocuk eğitiminin en önemli ilk basamaklarındanıdır.⁷ Ailede eğitimin gerçekleşmesinde anne-babalara büyük sorumluluklar düşmektedir. Ailenin kurucuları anne ve babanın eğitilmiş ve bilinçli olmaları, ailenin temel görevlerini yerine getirmesinde ve ailenin çocuklar için huzurlu ve sağlıklı bir eğitim ortamı olmasında etkilidir. Ancak maalesef küreselleşme ve modernizmin etkisiyle kültür ve değerlerdeki

⁴ Gökçe, "Aile ve Aile Tipleri Üzerine Bir İnceleme", s. 49, 50.

⁵ Vehbi Ünal, "Geleneksel Geniş Aileden Çekirdek Aileye Geçiş Sürecinde Boşanma Sorunu ve Din", **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, C 6, S 26, Bahar 2013, s. 590.

⁶ Abdullah Özbek, "Bir Eğitim Kurumu Olarak Ailenin Önemi", **İslam'da Aile ve Çocuk Terbiyesi**, Ensar Neşriyat, İstanbul, 1996, s. 50.

⁷ Şenay Yapıcı, "Türk Toplumunda Aile ve Eğitim İlişkisi", **Turkish Studies**, Volume: 5/4, 2010, s. 1548.

dönüşüm aileye yönelik algıların ve aile içi değerlerin de değişmesine neden olmuştur.

2. MODERNLEŞME SÜRECİNDE AİLE

Rönesansla birlikte Avrupa’da Ortaçağ’dan Yeniçağ’a açılan değişim sürecini ifade etmek için kullanılan “Modernleşme” kavramı, değişimi yaşayan bütün toplumlar için kullanılır olmuştur. Toplumlardaki bu değişim teknolojik, ekonomik, siyasal, sosyal ve kültürel birçok alanda meydana gelmiştir. Ancak modernleşmeyle daha çok “toplumda etkili olan ve kalıcı iz bırakan kültür değişimleri” kastedilmektedir.⁸

Modernleşmeyle birlikte toplum hayatında iki kavram etkili olmuştur. Sekülerleşme ve bireyselleşme olarak ifade edilen bu iki kavramın sosyal hayattaki dönüşümün gerçekleşmesinde önemli etkileri olmuştur. Dünyevileşme diye de ifade edilen sekülerleşmeyle ilgili yapılan tanımlarda öne çıkan ortak özellikler şunlardır:

- Sekülerleşme genel olarak dünyevileşmeyi ifade eder.
- Sekülerleşme, dinin toplum hayatındaki etkisinin zayıfladığı bir süreci ifade eder. Çünkü dini bireylerin vicdanında vardır.
- Sekülerleşmeyle birlikte nihai amaç olarak aşkın değerler yerine iyi yaşam, çok para, güç, nüfuz gibi hedefler tercih edilir olmuştur.⁹

Modernleşme ve sekülerleşme süreciyle birlikte toplumda yaşanan psiko-sosyal değişimlerden en çok aile kurumu etkilendiği bir gerçektir. Türk aile yapısında son yıllarda ailenin yerleştiği mekan ve hanehalkı özellikleri, kadınların rol ve statüleri, bireylerin aile ve evlilikle ilgili tutumları gibi bir çok açıdan değişimler meydana gelmiştir.¹⁰ Nüfusun büyük çoğunluğu kentlerde yaşamaya başlamış, kentleşmeyle birlikte birey üzerindeki sosyal kontrol mekanizmaları azalmış, bireylerin dinî inanış ve tutumlarında değişimler meydana gelmiştir. Çalışan kadın oranı artmış, erkeğe yüklenen “ailenin geçimini sağlamak” görevinin ailede kadın ve erkek arasında paylaşılmasıyla birlikte, aile içerisindeki sosyal rollerde de farklılıklar oluşmuştur.

⁸ Murat Baran, “Avrupa’da Gelişen Modernlik ve Modernleşme Anlayışları ve Bu Anlayışların Türkiye’ye Yansımalarına Tarihî Sosyolojik Açından Bir Bakış”, **Turkish Studies**, Volume: 8/11, 2013, p.59, 60.

⁹ Mustafa Tekin, “Sekülerleşme Bağlamında Aile ve Kadın”, **Savrulan Dünyada Aile Sempozyumu**, Sekam, İstanbul, Kasım, 2012, s. 115.

¹⁰ Sinan Yılmaz, **Türkiye’de Ailenin Dönüşümü**, Divan Kitap, İstanbul, 2012, s. 58-66.

Geleneksel aileden çekirdek aile yapısına geçilmiş, aile birey sayısında ve ailenin fonksiyonlarında değişimler gerçekleşmiştir. Demografik anlamda dünya genelinde ölüm ve doğurganlık oranlarında belirgin azalmalar olmuştur. Bununla birlikte aileyle ilgili mahrem konuların televizyon ve gazetelerde yer alması ailenin mahremiyetini dönüştürmüştür. Aile içi şiddet, boşanmalar, aşk ilişkileri vb. konular kamuoyu önünde rahatça tartışılmaktadır. Bunun gibi aile üzerinde etkileri olan değişimlerden geleneksel aileye göre daha kırılğan ve hassas bir yapıya sahip çekirdek aileler etkilenmiş ve boşanmalar artmıştır.¹¹

3. AİLE ÇÖZÜLMELERİ: BOŞANMALAR

Evlilikler için istenilmeyen bir son bulma hali olan boşanma, sadece eşleri değil bütün aile bireylerini etkileyen bir olaydır. Modernleşme süreciyle birlikte, 20. yüzyılda boşanma oranlarında fark edilir ölçüde hızlı bir artışın olduğu gözlemlenmektedir. ABD’de 19. yüzyılın ortalarına kadar boşanma oranı %5 civarında iken, son yıllarda ilk evliliklerin yaklaşık yarısının ayrılıkla sonuçlandığı belirtilmektedir. 1960’lı yıllarda Amerika’da çocukların yaklaşık %90 ‘ı biyolojik anne-babalarıyla birlikte büyürken, son yıllarda bu oran yaklaşık %40’lara kadar düşmüştür.¹²

Türkiye’de ise son yıllardaki boşanma oranlarındaki artış endişe vericidir. Türkiye İstatistik Kurumu’nun verilerine göre, 1990’lı yıllardan itibaren boşanma oranlarında ciddi artışlar söz konusudur. 1998 yılında 32.167 kişi boşanırken, 1999 yılında 31.540, 2000 yılında 34.862, 2002 yılında 51.096 kişi boşanmıştır.¹³ 2011 yılında boşanan çiftlerin sayısı bir önceki yıldan %1.3’lük bir artışla 120.117’ye yükselmiştir. 2013 yılında ise bir önceki yıla göre %1.6 artarak 125.305’e yükselmiştir.¹⁴

Sosyal Ekonomik Araştırmalar Merkezi (SEKAM) tarafından 2008 yılında Türkiye’deki aile kurumunun özellikleri, ailede yaşanan değişimler ve aileyle ilgili problemleri belirlemek amacıyla Türkiye evreninden 6748 kişiden oluşan örneklem grubu üzerinde bir araştırma yapılmıştır. Araştır-

¹¹ Ali Bayer, “Değişen Toplumsal Yapıda Aile”, **Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, C IV, S 8, 2013, s.103,104.

¹² Nilgün Öngider, “Boşanmanın Çocuklar Üzerindeki Etkileri”, **Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar**, 5 (2), 2013, s. 142.

¹³ TÜİK, **Türkiye İstatistik Yıllığı (2005)**, Ankara, 2006, s. 68.

¹⁴ <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=16051> (17.03.2015)

mada katılımcılara yöneltilen sorulardan bir tanesi de “Sizce boşanmayı gerektirecek en önemli sebep nedir?” şeklindedir. Bu soruya verilen cevap %24.5 oranında Sadakatsizlik/Evliliğe ihanet şeklinde olmuştur. Buna en yakın cevaplar ise, eşin fiziksel şiddeti/dayağı (%17.6), eşler arası sevgisizlik (%17.4) ve aşırı alkol/kumar gibi kötü alışkanlıklar (%17.3) şeklinde olmuştur.¹⁵

Boşanmanın en çok etkileri ise çocuklar üzerinde olmaktadır. Şirvanlı tarafından dört farklı yaş grubundan 196’sı erkek, 225’i kız, toplam 421 çocuk üzerinde bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çatışmalı ve boşanmış ebeveynlerin çocuklarının psikolojik problem düzeyi yüksektir. Ayrıca, anne-baba arasındaki evlilik uyumunun azalmasıyla çocuklardaki uyum problemleri de artmaktadır.¹⁶ Dolayısıyla anne-baba arasındaki problemler neticesinde parçalanan ailede, en çok zararı geleceğin yetişkinleri olan çocuklar görmektedir. Çocuk yaşlarda yaşanan üzüntü ve travmalar, birey üzerinde kalıcı izler bırakmakta ve bireylerin suça eğilimlerini arttırmaktadır.¹⁷ Bunun gibi toplumsal problemlerin çözümünde özgün eğitim sürecinde çocuklara verilen eğitim tek başına yeterli olamamakta, yetişkinlere yönelik de önemli adımlar atılması gerekmektedir.

4. YETİŞKİN EĞİTİMİNİN GEREKLİLİĞİ

Eğitimle ilgili bilimsel nitelikli çalışmaların ciddi anlamda 17. yüzyıldan itibaren arttığı görülmektedir. Ancak bu çalışmalar çocukların eğitimi üzerinde yoğunlaşmıştır. Yetişkinlerin eğitimiyle ilgili çalışmalar ise 20. yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren başlamıştır. Yetişkin eğitimi sistemli bir şekilde 1920’li yıllarda ABD’de başlamıştır. 1929 ile 1948 yılları arasında Yetişkin Eğitimi Dergisi’nde yetişkin eğitimiyle ilgili ilk bilimsel çalışmalar yayınlanmıştır. Andragogy adıyla yeni bir bilim dalı olarak gelişen yetişkin eğitimiyle ilgili 1970’li yıllardan sonra ABD’de önemli çalışmalar yapılmış ve yetişkin eğitimiyle ilgili araştırmalar tüm dünyada yaygınlık kazanmaya

¹⁵ Cevat Özkaya (Proje Kord.), **Türkiye’de Aile**, SEKAM Yayınları, İstanbul, 2011, s. 143.

¹⁶ Dilek Şirvanlı, “Eşler Arası Çatışma ve Boşanmanın Çocuklar Üzerindeki Etkileri: I. Davranış ve Uyum Problemleri”, **Turk J Child Adolesc Ment Health**, 6 (1), 1999.

¹⁷ M. Gökpınar, “Sosyal ve Kriminal Boyutlarıyla Çocuk Suçluluğu”, **TBB Dergisi**, S 72, 2007, s. 214.

başlamıştır.¹⁸ Artık günümüzde yetişkin eğitimi önemli bir ihtiyaç alanı olarak gözükmektedir.

Yetişkin eğitimini gerekli kılan birçok etkenden söz edilebilir. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, ekonomik ve toplumsal gelişmenin getirdiği zorluklar, insanın ortalama ömrünün uzaması, çalışma sürelerinin kısalması, bilgi birikimindeki ve teknolojideki çok hızlı gelişmeler, bu değişimi yakalayabilmek için yeni bilgi ve becerilerin sürekli yenilenmesi gereği, mesleki hareketlilik, iletişim ve kitle araçlarının etkilerinin artması gibi nedenler yetişkin eğitiminin gerekleri olarak sıralanabilir.¹⁹ Ancak konumuzu ilgilendiren yönleriyle yetişkin eğitimini gerekli kılan başlıca nedenler şunlardır:

a) Toplumda yetişkin nüfusun oranının artması:

Son yıllarda yaşam kalitesinin artması ve sağlık bilimlerindeki ilerlemeler sonucu ortalama insan ömrünün uzadığı görülmektedir. Açlıkla yüz yüze gelmiş, aşırı yoksulluk yaşayan ülkelerdeki insan ömrü ile gelişmişlik düzeyi yüksek ülkelerdeki insan ömrü karşılaştırıldığında, gelişmiş ülkelerde yaşayan insanların ömür sürelerinin 30-40 yıl daha uzun olduğu görülmektedir.²⁰

Türkiye, Avrupa ülkeleriyle karşılaştırıldığında genç bir nüfusa sahip olmasına karşın son yıllarda genç nüfus azalmakta ve nüfus giderek yaşlanmaktadır. Çocuklar ve gençler Türkiye nüfusunun % 41.1'ini oluşturmaktadır. Avrupa ülkeleri içerisinde %16.6 ile en fazla genç nüfusa sahip ülke Türkiye, %9.9 ile ise en az genç nüfusa sahip ülkeler İspanya ve İtalya'dır. Ancak maalesef 2000 yılından 2013 yılına kadar 15-24 yaş grubunun toplam nüfus içindeki oranında 2.8'lik bir azalma olduğu görülmektedir.²¹ Ülkemizdeki bu oranlar her geçen yıl yetişkinlerin oranının arttığını göstermektedir. Bu verileri göz önünde bulundurarak yetişkinlere yönelik eğitim programlarının ve ortamlarının hazırlanması, ülkemizin yetişkin eğitimi açısından geleceğe daha sağlıklı olarak hazırlanmasını sağlayacaktır.

b) Bilim ve teknolojideki baş döndürücü değişim:

¹⁸ Mustafa Köylü, **Yetişkin Din Eğitiminin Teorik Temelleri**, Etüt Yayınları, Samsun, 2000, s. 21-25.

¹⁹ Ahmet Duman, **Yetişkinler Eğitimi**, Ütopya Yayınları, Ankara, 2000, s. 38.

²⁰ Taha Yazar, "Yetişkin Eğitiminde Hedef Kitle", **Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, S 7, Nisan 2012, s. 24.

²¹ <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=15975> (19.03.2015)

Günümüzde her geçen gün yeni bir teknoloji insan hayatına girmekte, insanlar onu kullanmaya alışmadan daha yeni bir ürün piyasaya sürülmektedir. Dünyamızda yaşanacak bu hızlı değişime 70'li yıllarda Amerika'lı ünlü futurist (gelecek bilimci) Alvin Toffler dikkatleri çekmekte ve bu değişimin insanlar üzerinde "şok" etkisi yapacağını belirtmektedir: "Yaşamını sürdürebilmek ve gelecek korkusuna yakalanmamak için birey, eskisine göre daha kolay uyum sağlayabilmeli, daha yetenekli olmalıdır. Hız dürtüsü nedeniyle şimdi sallanan eskimiş temellerin, -din, ulus, topluluk, aile ve meslek- yerine üstüne basabileceği, tümüyle yeni kavramlar bulmalıdır. Bunu gerçekleştirmeden önce hızın, kendi kişisel yaşamı üzerindeki etkisini iyi anlamalıdır. Başka bir deyişle, geçiciliği anlamak zorundadır."²²

Günlük yaşamın gereklerinden olan banka işlemleri, faturaların ödenmesi, iş başvuruları ve iletişim gibi birçok faaliyet alanı artık sanal ortama taşınmıştır. Genç nesiller yaşadıkları çağın gereklerine çabuk adapte olurken yetişkinler bu değişime ayak uydurmakta zorlanmakta, başkalarından yardım istemektedir. Dolayısıyla hayatın bu şekilde giderek kompleks bir hal alması ve teknolojinin kullanımındaki hızlı gelişim ve değişimler yetişkinin hayat boyu öğrenmeyi devam ettirmesine yol açmıştır.

c) Yetişkinlerde görülen psikolojik sorunlardaki artış:

Çağımızda insan hayatını tehdit eden kanser, AIDS gibi hastalıkların yanı sıra bireylerdeki psikolojik kökenli hastalıkların hızla yaygınlık kazanması da endişe vericidir. "Duygulanım alanında çökkünlük, ilgisizlik, isteksizlik, zevk almama, davranışlarda yavaşlama, karamsarlık, değersizlik, suçluluk, pişmanlık düşünceleri, uyku, iştah gibi psikofizyolojik işlevlerde bozulma ve cinsel isteksizlik ile kendini gösteren depresif bozukluklar hem ülkemizde, hem de dünyada önemli bir toplum sağlığı sorunu konumundadır."²³

Yetişkin nüfusun giderek artması, teknolojik değişimlere bağlı olarak hayatın hızlanması ve bu gibi faktörler neticesinde giderek artan psikolojik sorunlar, öncelikle toplumun en küçük yapı taşı olan aile kurumunu etkilemektedir. Ailenin çözülmesi toplumu ayakta tutan önemli bir temelinin zarar görmesi demektir. Bu nedenle aileyi ilk önce oluşturan ve ayakta kal-

²² Alvin Toffler, **Gelecek Korkusu Şok**, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul, 1996, s. 40.

²³ Burhanettin Kaya - Mine Kaya, "1960'lardan Günümüze Depresyonun Epidemiyolojisi, Tarihsel Bir Bakış", **Klinik Psikiyatri Dergisi**, S 10 (Ek 6), 2007, s.3.

masını sağlayan ebeveynlerin günümüzde eğitim desteğine ihtiyacı vardır. Öyle ki belki de yetişkin eğitimi içerisinde aile eğitimi en ön sıralarda ele alınması gereken bir problemidir.

5. YETİŞKİN EĞİTİMİ OLARAK AİLE EĞİTİMİ

Bireyin yetişmesinde en önemli etki ve güce sahip doğal çevre, ailesidir. Aile, bireylerin seçme hakkına sahip olmadan hayata gözlerini açtığı ve geliştiği ilk eğitim ortamıdır. Aslında toplumun geleceğini oluşturan bireylerin her türlü gelişim özelliklerinin geliştiği en önemli dönemde emanet edildikleri ilk mekteptir. Bu açıdan bakıldığında anne-babaların nasıl önemli bir sorumluluk altında olduğu daha iyi anlaşılacaktır. Dolayısıyla toplumun geleceğinin emanet edildiği anne babaların eğitimini ihmal etmek geleceği riske atmak anlamına gelecektir.

Aile eğitimi ilk olarak ABD’de 1887’den itibaren kamu politikalarında yer almaya başlamıştır. Bu eğitimlerden amaç önceleri, kırsal kesimdeki aileyi eğitmek ve desteklemektir. Eğitim programları ailelerin ihtiyaçları çerçevesinde, ev ekonomisi, yemek hazırlama, dikiş gibi bir takım becerilerin kazandırılmasına yönelik hazırlanmıştır. Yirminci yüzyılın başlarında aile eğitimlerinin içeriği bahçecilik, ev konserveciliği, besin bilgisi gibi konularla zenginleştirilmiş ve aile eğitimleri coğrafi olarak yaygınlaşmaya başlamıştır.²⁴

Türkiye’de ise aile yönelik ilk eğitimlerin Cumhuriyet döneminde Atatürk’ün önderliğinde başlamıştır. “Halk mektepleri”, “Millet mektepleri”, “Halk dersaneleri”, “Halk evleri”, “Ali okulları” gibi uygulamalar dönemin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik önemli toplu eğitim hareketleridir ve başarılı sonuçlar elde etmiştir. 1960’lı yıllara kadar da aile eğitimleri genellikle okuma-yazma öğretimi odaklı olmuştur. 1962-63 yıllarında ise, Akıl Hıfzıssıhhası Cemiyeti Başkanı Ord. Prof. Dr. İhsan Şükrü Aksel tarafından Medikososyal Merkezi ve Askerî Tıbbiye’de başlatılan “Anne-Babalara Haftalık Sohbet Toplantıları”, doğrudan aile odaklı destek eğitimi olması açısından önemlidir. 1989 yılında İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde başlatılan “Anne Baba Okulu” uygulaması ve 1998 yılında başlatılan “Evlilik Okulu” uygulamaları aile eğitiminde dikkat çeken

²⁴ T. C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, **Aile Eğitim Programları Üzerine Notlar**, Ankara, 2011, s. 14.

uygulamalar olmuştur.²⁵ Günümüzde ise Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından Aile Eğitim Programı (AEP) çerçevesinde ailelere eğitimler verilmektedir.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, AEP’i, Türkiye genelinde, evliliğe hazırlanan veya evli yetişkin istekli bireylere ulaştırılması; yere yönetimler, sivil toplum kuruluşları ve ilgili kamu kurum ve kuruluşları aracılığıyla yaygınlaştırmayı amaçlanmaktadır. Bu proje ile ülkemizde sağlıklı, mutlu ve müreffeh ailelerin oluşmasını amaçlamaktadır.²⁶

Aile eğitimi ve daha özeld ebeveyn eğitimlerinin amacı olarak, “anne-babaların özgüvenini güçlendirerek, çocuklarının fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimi için gerekli bilgi, tutum ve becerilerin sistemli biçimde geliştirilmesi” ifade edilmektedir.²⁷ Bu amaç ve aile eğitimi olarak gerçekleştirilen programlar²⁸ incelendiğinde anne babaların manevî gelişimini amaçlayan eğitimlere yer verilmediği görülmektedir.

Aile kurumuyla ilgili günümüzde en önemli ve acil üzerinde durulması gereken problem boşanmalardır. Aile birlikteliğinin geçmişe nazaran çok daha kolay ve hızlı bir şekilde sona erdirilmesinde ebeveynlerdeki dini bilgi ve tutumlardaki azalmaların etkisinin olduğu düşünülebilir. Şüphesiz ki dinin ve inancın insan üzerinde motive edici etkisi vardır. Bu nedenle tebliğimizin sonunda aile eğitim programlarının yaygınlaştırılmasını ve Diyanet İşleri Bakanlığı’nın evlilik öncesi ve evlilik sonrası olmak üzere din ve değerler eğitimi merkeze alan aile eğitim programları düzenlemesinin yararlı olacağını belirtiyoruz.

²⁵ Geniş bilgi için bkz. C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Aile Eğitim Programları Üzerine Notlar, s. 29-33.

²⁶ <http://www.aep.gov.tr/aep-hakkinda/nicin-var/> (19.03.2015)

²⁷ Burcu Arkan – Besti Üstün, “Ebeveyn Eğitim Programlarını Değerlendirme Rehberi”, **Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi**, 3(2), 2010, s. 102.

²⁸ Geniş bilgi için bkz. Fatma Tezel Şahin – F. Nilgün Cevher Kalburan, “Aile Eğitim Programları ve Etkililiği: Dünyada Neler Uygulanıyor?”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S 25, 2009.

KAYNAKÇA

- ARKAN, B. - ÜSTÜN, B., “Ebeveyn Eğitim Programlarını Değerlendirme Rehberi”, **Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi**, 3(2), 2010.
- BARAN, M., “Avrupa’da Gelişen Modernlik ve Modernleşme Anlayışları ve Bu Anlayışların Türkiye’ye Yansımalarına Tarihi Sosyolojik Açından Bir Bakış”, **Turkish Studies**, Volume: 8/11, 2013.
- BAYER, A., “Değişen Toplumsal Yapıda Aile”, **Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, C IV, S 8, 2013.
- DUMAN, A., **Yetişkinler Eğitimi**, Ütopya Yayınları, Ankara, 2000.
- FREYER, H., **Sosyolojiye Giriş**, (Trc. Nermin Abadan), A.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi, Ankara, 1963.
- GÖKÇE, B., “Aile ve Aile Tipleri Üzerine Bir İnceleme”, **Hacettepe Sosyal ve Beşeri Dergisi**, C 8, S 1-2, Mart-Ekim 1976.
- GÖKPINAR, M., “Sosyal ve Kriminal Boyutlarıyla Çocuk Suçluluğu”, **TBB Dergisi**, S 72, 2007.
- KAYA, B. - KAYA, M., “1960’lardan Günümüze Depresyonun Epidemiyolojisi, Tarihsel Bir Bakış”, **Klinik Psikiyatri Dergisi**, S 10 (Ek 6), 2007.
- KÖYLÜ, M., **Yetişkin Din Eğitiminin Teorik Temelleri**, Etüt Yayınları, Samsun, 2000.
- ÖNGİDER, Nilgün, “Boşanmanın Çocuklar Üzerindeki Etkileri”, **Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar**, 5 (2), 2013.
- ÖZBEK, A., “Bir Eğitim Kurumu Olarak Ailenin Önemi”, **İslam’da Aile ve Çocuk Terbiyesi**, Ensar Neşriyat, İstanbul, 1996.
- ÖZKAYA (Proje Kord.), C., **Türkiye’de Aile**, SEKAM Yayınları, İstanbul, 2011.
- ŞAHİN, F. T. – KALBURAN, N. C., “Aile Eğitim Programları ve Etkililiği: Dünyada Neler Uygulanıyor?”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S 25, 2009.
- ŞİRVANLI, D., “Eşler Arası Çatışma ve Boşanmanın Çocuklar Üzerindeki Etkileri: I. Davranış ve Uyum Problemleri”, **Turk J Child Adolesc Ment Health**, 6 (1), 1999.

T. C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, **Aile Eğitim Programları Üzerine Notlar**, Ankara, 2011.

TEKİN, M., “Sekülerleşme Bağlamında Aile ve Kadın”, **Savrulan Dünyada Aile Sempozyumu**, Sekam, İstanbul, Kasım, 2012.

TOFFLER, A., **Gelecek Korkusu Şok**, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul, 1996.

TUIK, **Türkiye İstatistik Yıllığı (2005)**, Ankara, 2006.

ÜNAL, V., “Geleneksel Geniş Aileden Çekirdek Aileye Geçiş Sürecinde Boşanma Sorunu ve Din”, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, C 6, S 26, Bahar 2013.

ÜNALAN, T., “Türkiye’de Çekirdek Aileler”, **Nüfusbilim Dergisi**, Ankara, 1988.

YAPICI, Ş., “Türk Toplumunda Aile ve Eğitim İlişkisi”, **Turkish Studies**, Volume: 5/4, 2010.

YAZAR, T., “Yetişkin Eğitiminde Hedef Kitle”, **Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, S 7, Nisan 2012.

BİLGİ VE EYLEM ARASINDA MEVLANA'DA ESTETİK DEĞERLER EĞİTİMİ: MESNEVİ MERKEZLİ BİR OKUMA DENEMESİ

Rıfat ATAY*

ÖZET

Mesnevi,¹ Hz. Mevlana'nın belki en çok bilinen ve kullanılan eseridir. Eserin bu kadar çok revaç görmesinde, mesnevi tarzının etkisi ve önemi inkar edilemez. Malumdur ki, mesnevi tarzında, okura ulaştırılmak istenen mesaj genellikle bir hikaye çerçevesinde verilir. Yazar, hikayenin tamamını ya da bir kısmını naklettikten sonra araya girer ve hedef kitleye vermek istediği mesajı iletmeye çalışır.

Bilgi ve eylem arasındaki problematik ilişki tarih boyu düşünürlerin hep ilgisini çekmiştir. İnsanın ham olduğunun farkında olan Mevlana, kendi serüvenini “hamdım, piştim, oldum,” vecizesiyle özetlemiştir. O, *Mesnevi*'deki tahkiye üslubuyla ham insanın nasıl pişeceğini ve “ol”acağı göstermeye çalışmıştır. Ham bilginin eyleme dönüşmesi için piş(iril)mesi ve eylemle olgunlaşması kaçınılmazdır.

İnsanın pişmesi ve olması sürecinde estetik değerlerin önemi hiç şüphesiz inkar edilemez. Bu bağlamda, çoğu tarikatın aksine, Mevleviliğin güzel sanatların hamisi olması ve Mevlevihanelerin de güzel sanatlar eğitim merkezleri olarak işlev görmesi tesadüf değildir. Tebliğde, bu gelişim ve dönüşümün alt yapısını oluşturan *Mesnevi*'de geliştirilen Celal, Cemal ve Kemal sıfatlarına dayalı estetik değerlerin izleri hikayeler üzerinden takip edilecektir.

Anahtar Kelimeler: Mevlana, Mesnevi, Bilgi, Eylem, Estetik Değerler.

* Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, İlahiyat Fak., Dumlupınar Bulvarı, Kampüs, Konyaaltı, Antalya; rifatay@akdeniz.edu.tr

¹ Çalışma boyunca *Mesnevi*'ye yapılan atıflar cilt ve beyit numarası ile olacaktır, örn. *Mesnevi*, V, 1500-1550 gibi.

AESTHETIC VALUES EDUCATION IN RUMI BETWEEN KNOWING AND ACTING: A MATHNAWI-CENTRED READING ATTEMPT

ABSTRACT

Mathnawi is probably the most widely known and used work of Rumi. One cannot deny the effect and importance of Mathnawi style in its acclaimed fame. It is well known that in Mathnawi style the message to be conveyed to the reader is given usually within the framework of a story. The narrator, having given all or part of the story, steps in and tries to convey his message to the reader.

The problematic relation between knowing and acting has always drawn the attention of thinkers throughout history. Rumi, knowing too well that human beings were immature, summarised his adventure with the aphorism “I was immature, I matured and I became.” With his narrative style in Mathnawi, he tried to show how an immature person can mature and become. It is absolutely necessary that in order for raw knowledge to turn into experience it needs to be matured and supported by experience.

One cannot deny the importance of aesthetic values in the process of human beings maturity and becoming. In this context, it is no coincidence that unlike many tariqas, Mawlawiya was the patron of fine arts and Mawlawikhanas have acted as fine arts centres. The paper will follow the traces of aesthetic values based on the Divine Attributes of Jalal, Jamal and Kamal through stories in Mathnawi, which created the substructure of this development and transformation.

Key Words: Rumi, Mathnawi, Knowing, Acting, Aesthetic Values.

GİRİŞ

Mevlana'nın tam adı Muhammed Celeleddin'dir; Mevlana ve Rumi lakapları ismine sonradan ilave edilmiştir. Mevlana ömrünün çoğunu Anadolu'nun göbeğinde bulunan Konya'da geçirmiştir. O zamanlar Anadolu *Rum Diyarı* diye anıldığından Mevlana'ya da Celeleddin-i Rumi veya Mevlanay-ı Rumi denilmektedir. Rivayetlere göre 30 Eylül 1207'de (6 Rebiulevle 604) bugün Afganistan sınırları içinde yer alan Belh şehrinde dünyaya gelmiştir. Babası Alimler Sultanı (Sultanu'l-Ulema) olarak bilinen Muhammed Bahaeddin Veled'dir (543/1148-628/1231). Annesi Mader-i Sultan ya da Mader-i Mevlana diye anılan ve Karaman'da Aktekke Camii'nde medfun bulunan Mü'mine Hatun'dur. Babası Bahaeddin Veled, Sultan Muhammed Tekiş Harzemşah ve yöredeki bazı düşünürlerle fikir ayrılığına düşmesi sebebiyle Belh'ten göç etmeye karar verir. Mevlana bu sıralarda yaklaşık yirmi yaşlarındadır. Kafiye önce Nişabur'a uğrar. Mevlana burada devrin meşhur sufilerinden Feridüddin Attar'la karşılaşır. Attar ona *Esrarname* adlı eserini hediye eder. Sonra Bağdat'a yönelen kafiye, oradan Hac için Kufe üzerinden Mekke'ye gider. Hac dönüşü Şam'a uğrarlar ve burada da Mevlana'nın Muhyiddin-i Arabi ile görüştüğü söylenilir. Daha sonra kafiye Halep-Malatya yolu ile Anadolu'ya girer; Erzincan, Sivas, Aksaray, Kayseri ve Niğde'ye uğrayarak bugün Karaman olarak bilinen Larende'de karar kılar. Acı tatlı hatıralara ev sahipliği yapan Larende'de beş altı yıl kaldıkları rivayet edilir. Mevlana, burada, yine kafiyelede yol boyu kendileriyle beraber olan Hoca Lala-yı Semerkandi'nin kızı Gevher Hatun'la evlenir (1225). Düğünden kısa bir süre sonra Mevlana'nın annesi ve büyük ağabeyi Alaeddin vefat ederler. Bu acı kayıplardan sonra Mevlana'nın evliliğinden doğan, babasının adını verdiği ilk oğlu Sultan Veled ve ağabeyinin adını verdiği ikinci oğlu Alaeddin özellikle Bahaeddin Veled için teselli kaynağı olurlar. Yine de bu acı hatıralar arasında daha fazla kalmaya tahammül edemeyen Bahaeddin Veled, Selçuklu Sultanı Alaeddin Keykubad'ın ısrarlı davetini kabul edip Konya'ya taşınır. Fakat artık iyice yaşlanan kalbi iki yıl sonra 12 Ocak 1231 (h. 628)'de durmuş ve bu fani dünyaya veda etmiştir. Onun hem maddi hem de manevi postunu ise Mevlana devir almıştır (Işık, 2009: 31-45).

Mevlana, tahsilini öncelikle babasından ve sonra da zamanın meşhur bilginlerinden alır. Babasının vefatı üzerine onun gözde halifelerinden Seyyid Burhaneddin-i Tirmizi'nin rehberliğinde dokuz yıl özel yetiştirilir. Bu arada kısa sürelerle de olsa Halep ve Şam'a da gider ve dönemin meşhurlarından Kemaleddin İbn Adim, Muhyiddin-i Arabi ve Sadreddin Konevi'den icazetler alır.

Mevlana'nın hayatında önemli bir yeri olan Şems-i Tebrizi ile ilk karşılaşmasının Şam'da olduğu söylenilir. İkinci görüşmeleri ise Şems'in Ekim 1244'te Konya'ya gelmesiyle olur. Bu sıralarda, Mevlana elli Şems ise atmış yaşlarındadır. Aşk ateşi alevlenir, Mevlana ve Şems her şeyi unutup saatlerce Salahaddin Zerkub'un evinde sohbetle dalıp mana aleminde yolculuk yaparlar. Dedikoduların artması üzerine Şems gözden kaybolur. Ayrılığa dayanamayan Mevlana, izinin Şam'da görüldüğünü duyunca oğlu Sultan Veled'i göndererek Şems'i geri dönmeye ikna eder. Fakat bu defa dedikodular öncesinden daha da fazla olur. Bunun üzerine Şems bir daha dönmek üzere ikinci kez kayıplara karışır. Mevlana'nın ondan sonraki esas can yoldaşı ve sırdaşı Hüsameddin Çelebi olur, ki 17 Aralık 1273 (5 Cümadelahirâ 672)'de vefat ettiğinde de postunu ona bırakmıştır. Sonra da o mirası Mevlana'nın büyük oğlu Sultan Veled devralmıştır (Gölpınarlı, 1999: 124-127).

Mevlana'ya ait olduğu bilinen beş eser vardır. Bunlar sırasıyla, *Mesnevi*, *Divan-ı Kebir*, *Mecalis-i Seb'a*, *Fihî Mafih* ve *Mektubat*'tır. Şimdi bu eserler hakkında kısaca bilgi verelim.

1. *Mesnevi*: Şüphesiz Mevlana'nın ve belki de İslam Tasavvufunun en meşhur eserlerindedir. Çoğunlukla hikaye tarzında, halkın anlayabileceği şekilde öğretici bir üslupla yazılmıştır. Altı cilttir ve toplam 25,618 beyitten oluşur. Ortaya çıkmasına Hüsameddin Çelebi vesile olmuştur. Hem Mevlana'ya Şems'ten sonraki ilham kaynağı olarak, hem yazılmasını teklif etme, hem de bizzat yazma ve tekrar okuma aşamalarında bulunmuştur. Eserin tercümesi Kültür ve Milli Eğitim Bakanlıkları ve özel yayınevleri tarafından basılmıştır.
2. *Divan-ı Kebir*: Mevlana'nın şiirlerini içerir. 3056 beyitten oluşur. Kültür Bakanlığı ve özel yayınevleri tarafından tercümeleri basılmıştır.
3. *Mecalis-i Seb'a*: Mevlana'nın yedi vaazından oluşur ve muhtemelen vaaz esnasında not edilmiştir. Türkçeye kazandırılmıştır.
4. *Fihî Mafih*: Mevlana'nın sözlerinin not edilmesinden ortaya çıkmış bir kitaptır. Milli Eğitim Bakanlığı ve bazı yayınevlerince tercümesi basılmıştır.
5. *Mektubat*: Muhtemelen Mevlana'nın değişik vesilelerle yazdırdığı mektupların toplamıdır; Türkçeye kazandırılmıştır (Gölpınarlı, 1999: 268-172). Bu vesileyle hem Mevlana ve Mevlevilik'e dair ça-

lışmaları hem de Mevlana'nın bütün eserlerini Türkçeye kazandıran merhum Abdülbaki Gölpınarlı'ya rahmetle anmak gerek.²

I. Mevlana'da Estetik Değerler

Mevlana'nın sanata bakışını izah sadedinde Annemarie Schimmel, Mevlana'nın "sanatla şekillenmiş bir hayat üslubuna" çok önem verdiğini ve "kentlilerin önderi ve mürşidi" olduğunu belirtmektedir. Devamında da, bunun tabii bir sonucu olarak, Mevlevi dergahlarının Sultan da dahil "halkın en seçkin ve kültürlülerini" cezbeden, "müziyenlerin, şairlerin ve hattatların toplandıkları" güzel sanat akademileri olduğuna dikkat çekmektedir. İlaveten, aynı bağlamda Mevlana'nın "köylüler hakkındaki" düşüncesinin de pek olumlu olmadığını, "tahsilsiz ve terbiyesiz" köylüleri şiirlerinde nefsin sembolü olarak kullandığını³ ifade etmektedir (Schimmel, 2003: 32-33).

Gölpınarlı da, Mevlana'nın estetik bakışının üç unsura dayandığını ileri sürmektedir. Bunlar, "aşk, müzik ve raks"tır. "Hakikatin harflere, mananın söze, vezne ve kafiyeye sığamayacağını anlayan büyük hakîm, hiç şüphe yok ki şiirden fazla müziği sevmede" diyerek Mevlana'nın müziğe olan tutkusunu ortaya koymaktadır (Gölpınarlı, 1999: 214). Gölpınarlı, bazı gazel ve rubailerinden yola çıkarak hem Mevlana'nın hem de oğlu Sultan Veled'in rebap çalmayı bildiği ve çaldığı sonucuna varmaktadır. İslam ulemasının müziğe mesafeli duruşu göz önünde bulundurulduğunda, Mevlana'nın müzik ve semâ' konusundaki tavır ve düşüncelerinin dönemin bilginlerince tenkit edilmesi hiç şaşırtıcı değildir. Bu tür tartışmalarda Mevlana hem dini hem de mantıki tenkitleri birer birer cevaplamış ve hasımlarını susturmuştur. Cenazelerin teşyi ve defni esnasında sema yapılması ve ney çalınmasını tenkit edenlere karşılık Mevlana'nın, "cenaze önünde giden müezzin ve hafızlar, ölünün Müslüman olduğuna şahadet ederler. Sazende ve hanendelerse onun Müslümanlığından fazla bir de aşık olduğuna şahadette bulunurlar," şeklinde cevap verdiği rivayet edilmektedir (Gölpınarlı, 1999: 215-216).

² Eserlerin baskıları hakkında daha çok bilgi için bkz.: R. Atay, "Denizi Bitirmek: Mevlana Çalışmalarına Resmî Katkılar Üzerine," **Harran Üniv. İlahiyat Fak. Dergisi**, S 18, Temmuz-Aralık 2007, 7-12.

³ Bu bağlamda, *Mesnevi*'nin üçüncü cildinde yer alan, "Bir köylünün bir şehirliyi çok rica ve ısrarla davet ederek aldatması" adlı ilginç hikaye hatırlanmalıdır. Kısaca özetlemek gerekirse, her yıl gelip evinde konakladığı şehirliyi takdis-i nimet babında ısrarla köyüne davet eden adam, köye gelince şehirliyi tanımadığı gibi ona ve maiyetindekilere bin bir eziyet etmiştir (*Mesnevi*, III, 236 vd.).

Bütün tenkitlere rağmen, Mevlana'nın müzik ve semâ'da ısrar etmesi ve her fırsatta kullanması oldukça dikkat çekicidir. İnsanı iyi tanıyan Mevlana'nın, bunlarda ısrar etmesinin nedenini kavramada aşağıdaki rivayet anahtar niteliğindedir. Mevlana'nın, Anadolu (o zamanki haliyle Rum) halkını değerlendirme ve buraya neden, niçin gönderildiğini izah sadedinde şöyle dediği hikaye edilmektedir:

“Yüce Tanrı'nın Rum halkı hakkında büyük inayeti vardır ve Sıddık-ı Ekber'in duasıyla da bu halk bütün ümmetin en merhamete layık olanıdır. En iyi ülke de Rum ülkesidir. Fakat bu diyarın insanları, Mülk sahibinin (Tanrı'nın) aşk aleminden ve deruni zevkten, çok habersizdirler. Müsebbib'ül-Esbab (Tanrı) hoş bir lütufta bulundu, sebepsizlik âleminde bir sebep yaratarak bizi Horasan ülkesinden Rum vilayetine çekip getirdi; haleflerimize de bu temiz toprakta konacak yer verdi ki, ledünni iksirimizden onların bakır gibi olan vücutlarına saçalım da onlar tamamıyla kimya, irfan âleminin mahremi ve dünya ariflerinin hem demi olsunlar.. Onların hiçbir suretle doğru yola meyletmediklerini ve ilahî sırlardan mahrum kaldıklarını görünce, insanların tabiatına uygun düşen şîir ve sema yolu ile o manaları onlara layık gördük; çünkü Rum halkı, zevk ehli ve şirin sözlüdür. Mesela bir çocuk hasta olur ve tabibin verdiği ilaçtan nefret edip mutlaka şerbet isterse, hazık doktor ilacı bir şerbet testisine koymak suretiyle çocuğa verir. Çocuk onu şerbet zannıyla seve seve içer, dertlerinden kurtulur, sıhhat bulur ve onun bozulmuş olan mizacı düzelir.” (Eflaki, 1988, I: 393-395).

Aslında biraz daha yakından bakıldığında, Turan Koç'un da vurguladığı gibi, Mevlana'daki estetik değer idrakinin hemen diğer bütün değerler gibi “Kur'an'ın takdim ettiği ve İslam düşüncesinin yaslandığı varlık tasavvuru ve hakikat idrakine” sıkı sıkıya bağlı olduğunu görmek zor olmayacaktır (Koç, 2011: 170). Bu da elbette Tanrı tasavvuru ile sıkı bir ilişki içerisinde. İslam'ın estetik anlayışının Celal, Cemal ve Kemal sıfatlarına dayanan üçlü bir saç ayağı ile Tanrı'ya bağlandığını söyleyebiliriz. Ya da bunu bir piramit gibi düşünürsek en tepede Kemal sıfatının olduğu ifade edilmelidir. “Zira Kemal isimleriyle bağlantılı olmaksızın, hiçbir varlığın ayakta kalması mümkün değildir. Çünkü kemal öz, oluş ve açılış olarak varoluşun bizatihi yetkinliğini dile getirir.” (Koç, 2011: 172). Mevlana'nın şîiri her ne kadar bu üç değere yaslanır ve yer yer hoş olmayan durumları da Celal sıfatının yansımaları olarak irdeler ve göz önüne sererse de, temelde onun sanatı ve estetik değer algısı “Cemal'in tecelli ve teveccühleri üzerinden” gelişmektedir. Bununla beraber, “Kemal idrakinin bir gereği

olarak,” her Cemal tecellisi içinde bir Celal ve her Celal tecellisi içinde de bir Cemal’in olduğu unutulmamalıdır (Koç, 2011: 173). Mevlana estetik düşüncesinin tamamında bu iç içelik hep göz önünde bulundurulmalıdır. Mevlana, ileride örnekleneceği gibi, özellikle *Mesnevi*’de okuyucuya aktardığı her hikayede araya girerek yaptığı yorumlarda bu üçlü ilişkiye hep dikkat çeker. Her olayda, bütün kötü, kaba, çirkin ve vahşi olana rağmen ilahi Kemal üzerinden Cemalin tecellileri birer birer okuyucuya gösterilir; böylece ona estetik bir okuyuş ve bakış kazandırılması hedeflenir. Bu konuda *Mesnevi*’de sayısız örnek olmakla beraber, en çarpıcı olanı şeytanın Tanrı’ya isyanının yorumudur. İslam düşüncesi açısından, Adem’e secde etme emrine karşı geldiği için ebediyen lanetlenen ve neredeyse insanlığın bütün problemlerinin sebebi gibi görülen şeytanın isyanına Mevlana, hayli estetik bir yorum getirir. Ona göre isyanın sebebi aşktır, aşk ise insana her şeyi yaptırır (*Mesnevi*, II: 2625-2630). Elbette bütün bu yorumlardan sonra, varılmak istenen nihai hedef de insanın “olması”, yani insan-ı kamil mertebesine ulaşmasıdır.

Celal, Cemal ve Kemal estetik değer üçgenini, Mevlana’nın *hamlık*, *pişme ve olma* serüveni ile de ilişkilendirmek mümkündür. Zira insan hamlık döneminde, özellikle ergenlik ve gençlik dönemlerinde hayata hep Celal sıfatı üzerinden bakarak iyiden ziyade kötüye, güzelden ziyade çirkinine, barıştan ziyade savaşa, affetmekten ziyade cezalandırmaya meyillidir. Pişme döneminde ise hayata ve olaylara daha çok Cemal sıfatının penceresinden bakarak, kötüdeki iyiyi, çirkindeki güzeli, yanlıştaki doğruyu fark edebilecek seviyeye gelmektedir. Olgunlaşma döneminde ise İnsan-ı Kamil bakışı ile her şeyin ilahi Kemalden kaynaklandığını, alemin salt güzellikten ibaret olduğunu, kötü, çirkin, kaba, galiz gibi görünen şeylerin izafi olduğunu fark edebilecek hale gelmiştir. Bu nedenle, insanın en büyük kaybı ve kaygısı gibi görünen ölüm gerçeğini, hayatın en sevinçli anlarından olan gerdek gecesi olarak okuyabilmektedir. Şu beyitler bu anlayışı iyi yansıtmaktadır:

“Bilgisizliğe gelirsek, onun zindandır o. İlme gelirsek, onun saraydır o.
Uykuya gelirsek, onun sarhoşlarıyız. Uyanıklığa gelirsek, onun ellerin-
deyiz.

Ağlarsak, onun rızık veren bulutuyuz. Gülersek, o zaman onun şimşegiyiz.
Öfke ve savaşa gelirsek, onun kahrının yansımasıdır. Barışa ve özür dile-
meye gelirsek, onun sevgisinin yansımasıdır.

*Kıvrım kıvrım dünyada biz kimiz? Elif gibi. Onun bizatihi nesi var?
Hiç, hiç.”* (*Mesnevi*, I, 1511-1515).

Şimdi, Mevlana'daki bu üçlü estetik anlayışın eyleme nasıl yansıdığını *Mesnevi*'deki bazı hikayeler üzerinden takip etmeye çalışalım.

II. Bilgiden Eyleme Estetik Tavrı

Bilgi ve eylem arasındaki basit gibi görünen karmaşık ilişki tarih boyu bütün düşünürlerin dikkatini çekmiştir. Sokrates'in felsefe yapma metodu bunun en tipik örneklerinden biridir. O sorgulayıcı yöntemi ile insanlara, bilmediklerini zannettikleri şeyi bildiklerini, bildiklerini zannettikleri şeyi de bilmediklerini sık sık ispat etmiştir.⁴ Dini açıdan bakıldığında da bilgi ve eylem arasında sıkı bir ilişki vardır. Sorumluluğun şartı önce bilmek ve bildirmektir, ki bunun bir gereği olarak her topluma peygamber gönderilmiştir. Bundan dolayı da Tanrı, hiçbir topluma peygamber göndermedikçe azap etmeyeceğini açıkça ilan etmiştir (İsra Suresi 15).

Mevlana, *Mesnevi*'nin başında, ikinci hikaye olan "Bakkal ve Papağan" hikayesinin sonunda, "din, hayranlıktır," diye bir tarif yapar. Tarifin detayına girmeden önce, ilgili beyitlere kısaca göz atmakta yarar var.

"Allah'ın işinin keyfiyetini kim belirleyebilir. Bu söylediğimi zaruret söylüyor.

Bazen böyle görünür, bazen zıddı. Din işi hayranlıktan başka bir şey değildir.

Sırtı ona dönük hayran gibi değil. Bilakis dosta hayran, ona gark olmuş ve onunla mest gibi.

Birinin yüzü, dostun yüzüne yönelmiştir. Birinin yüzüyse bizzat sevgilinin yüzüdür." (Mesnevi, I: 311-314).

Bilmek ve ona göre davranmak için insanın önce hayret etmesi, sorgulaması ve sonra da olup bitenin ilahi Kemalin tecellilerinden ve Cemaalin yansımalarından olduğunu fark edip "hayran olması" gelir. Mevlana düşüncesindeki estetik duruş ve bakış açısının insanı iletmesi ümit edilen "hayranlık mertebesi" böyle bir mertebedir. Ama baştan sona sınavlarla dolu olan hayat, iniş ve çıkışlarla doludur ve hayranlık mertebesine gelmeden önce Celal sıfatının tecellileri ile sık sık hayretler içerisinde kalırız. Mevlana'nın, *Mesnevi*'deki hikayelerden yola çıkarak okuyucularına anlatmaya çalıştığı da belki budur.

⁴ Bu konuda geniş bilgi için bkz.: S. Toulmin, **Knowing and Acting: An Invitation to Philosophy**, Macmillan, New York, 1976.

Buna göre, az önce bahsi geçen “Papağan ve Bakkal” hikayesinden başlayarak Mevlana'nın bazı hikayelere yaklaşımını ve yorumlarını analiz etmeye geçebiliriz. Papağan ve Bakkal, *Mesnevi* ölçülerinde kısa sayılabilecek hikayelerden biridir (yaklaşık 40 beyit; *Mesnevi*, I: 247-323). Bir bakkalın, güzel sesli, yeşil renkli, konuşkan bir papağanı vardır. Bir gün sahibi eve gidince dükkanın içinde uçarken gül yağı şişelerine çarpıp döker. Dükkan sahibi evden dönüp olanları görünce papağanın başına vurur. Bunun sonucu olarak başı kel olan papağan, birkaç gün susar; onu bin bir çare ile konuşturmaya çalışan dükkan sahibi bin pişmandır ama nafile. Bir gün dükkanın önünden (saçlarını kazitan) bir Cevlaki⁵ geçiyordu, onun başını gören papağan, kelliğinin sebebini öğrenmek için “Yoksa sen de şişeden yağ mı döktün?” diyerek konuşmaya başlar. Halk bunun üzerine gülüşür (*Mesnevi*, I: 247-262).

Olayın hikaye olarak nitelenebilecek kısmı bundan ibarettir, ki olup bitenin büyük kısmı Celal tecellisi olarak görülebilir. Papağanın şişeleri kırması, sahibinin kızıp onu dövmesi, saçlarının dökülmesi, Cevlakiyi kendisi ile karıştırması ve halkın ona gülüşmesi hep Celal sıfatının tecellisidir. Mevlana, yaklaşık sekiz beyit ile anlattığı bu hikayenin yorumunu yaklaşık otuz beyit ile yapmıştır. Önce yüzeysel benzerliklerden yola çıkarak verilecek kararların ne kadar yanlış olduğu ikazını yapar ve hem peygamberlerin hem de evliyaullahın sıradan insanlar gibi göründüklerini ama öyle olmadıklarını, bu karıştırmadan ötürü insanların başına birçok felaketin geldiğini belirtir. Onu dinleyelim:

“Farsçada arslan ve süt anlamlarına gelen “şîr” kelimesi yazıda birbirine benzerse de mânâları ayırdır. Bunun gibi sen de seçkinlerin, temiz kişilerin halini kendine kıyas etme.

Bütün insanlar, velileri kendi nefisleri ile kıyas ettikleri için yoldan çıkmışlardır. Bu sebepten ötürü, Allah'ın seçkin kullarından pek az kimse haberdar olabildi.

O gafiller şekle aldandılar da, peygamberlerle eşitlik dâvâsına kalkıştılar. Velileri de kendileri gibi sandılar.

‘İşte, biz de insanız, onlar da insan. Biz de yemeğe içmeğe ve uyumaya mecburuz, onlar da.’ dediler.

⁵ Cemâleddin Sâvî adında birisinin kurduğu tarikata mensup kişiler, Melâmî meşrep olduklarından halk tarafından hor görülmeleri için “çehar darb” yaparlarmış. Dört vuruş, yani saçlarını, sakallarını, bıyıklarını, kaşlarını ustura ile traş ederlermiş. Başları cascavlak olduğu için bunlara Cevlâkî derlermiş.

Körlükleri yüzünden, aralarında uçsuz bucaksız bir fark olduğunu bilemediler.

Her iki çeşit arı bir yerden gıdalandıkları halde, birinde yalnız iğne bulunur, diğerinde bal vardır.

İki tür kamyş da bir dereден su içtikleri halde, birinin içi bomboştur, diğeri şekerle doludur.

Böylece yüzbinlerce birbirine benzer şeyler bulunur ki, aralarında yetmiş yıllık fark vardır.

Bu yer, yediği posa olarak kendinden ayrılır. Öbürü yer, yedikleri bütün ilâhî nûr olur.

Başka birisi yer, yediği şeyler, cimrilik, çekememezlik huylarını meydana getirir. Başka birisi yer, yediklerinden Hakk'ın, hakikatın nûru husûle gelir.

İmanlı kişi feyizli, ekime müsait, tertemiz bir tarlaya benzer. İmansız kişi ise çorak, hiç bir şey bitirmeyen kötü bir arazidir. İmanlı, melek gibi masumdur. İmansız ise şeytan ve canavar misalidir.

Birbirine zıt olan her iki taraf suretinin, şeklinin birbirine benzemesi câizdir. Acı suyun da, tatlı suyun da berraklığı, duruluğu vardır.

Şunu iyi bil ki, tatlı suyu, acı sudan ayırt edecek kişi, ancak zevk sahibi olan, onları tadabilen kişidir.” (Mesnevi, I: 263-276).

Mevlana bütün bu zıtlıklar ve farklılıkları doğru dürüst ayırt edebilecek kimsenin “zevk sahibi” olması gerektiğini ısrarla vurgulamaktadır. Zevk sahibi kişi kimdir. Yerine göre şu ya da bu uzmandır, işin ehlidir ama Mevlana'nın kastettiği zevk sahibi kişi Cemal tecellilerini görebilecek iman gözlüğü takmış kişidir. Hikayenin devamında, sözü inanan, inanmayan ve inanmış gibi görünen münafığa getirerek şöyle demektedir:

“İnanan kişi, işlerini Allah emretti diye yapar. İnanmayan kişi ise mücadele ve gösteriş olsun diye yapar. Böyle inatçı kişilerin başlarına toprak saç.

O münafık, gerçek mü'minle beraber namaza gelirse de, onun gelişibâdet için değil gösteriş içindir.

İnanan kişi ile münafık, her ikisi bir oyun başında iseler de, kendi inançlarına göre aynı işi yapıyorlarsa da, onlar birbirinden çok uzaktadırlar. Birisi Merv şehrinde, öteki Rey şehrinde.

Onların her biri kendi makamına gider. Her biri kendi adına yaşar, kendi adına uygun olarak yürür.

Dünyada acı ve tatlı denizler bulunmaktadır. Aralarında bir berzah vardır, onların karışmalarına engel olmaktadır.

Şunu iyi bil ki, bu iki deniz de bir asıldan, bir kaynaktan meydana gelir. Sen ikisinden de vazgeç. Onların kaynağına git...” (Mesnevi, I: 284-298).

Celal ve Cemal arasındaki ilişkiyi bu örneklerle ifade eden Mevlana, “onların kaynağına git” diyerek okuyucuya Kemal sıfatını işaret etmekte ve hepsinin arkasında Yüce Yaratıcı’yı görmesini salık vermektedir. Devamla, yine Celal Cemal ilişkisine dönerek, dünya ve din ilişkisini ikisi üzerinden anlatır. Maddi ihtiyaçlarımız açısından dünyaya, ruhi ihtiyaçlarımız açısından da dine bağlı olduğumuzu, beden sağlığı için tabibe, ruh sağlığı için ise Hz. Peygamber’e ve onun temsil eden Allah dostlarına müracaat etmemiz gerektiğini belirtir:

“Dünya ile ilgili his, bu cihanın merdivenidir. Bu merdivenden çıkarak maddî hayatımızı, geçimimizi sağlarız. Din ile, irfan ile ilgili his ise göklerin merdivenidir. Bu merdiven bizi, manevi hayata, gerçek insanlığa yükseltir.

Dünya ile ilgili hissini sağlığını hekimden, manevi hissini sağlığını da dosttan, gerçek sevgiliden isteyiniz.” (Mesnevi, I: 303-304).

Ayrıca beden ve ruh sağlığını yine Celal’deki Cemal ve Cemal’deki Celal ilişkisi üzerinden vurgulama gereği duyarak, birinin iyiliğinin diğerinin kötülüğünü gerektirdiğini, birinin varlığının diğerinin yokluğunu icap ettirdiğini belirtir. Bir öyle bir öyle, zıtlıklarla dolu bu işleri aklın kolayca kavrayamayacağını, Allah’ın dilediğini yapmakta hür olduğunu belirterek, dinin özünün dosta teslim olup “hayran” olmaktan ibaret olduğunu hatırlatır ve bu yoldaki sahte dostlara dikkat çekerek hikayenin yorumunu hitama erdirir.

“Can, kurtuluş yolunu açarken, cismi viran eder, yıkar. Onu yıktıp viran ettikten sonra yeniden yapar.

Evini, barkını, malını, mülkünü Hakk uğruna, Hakk aşkına harcayan can ne mutludur!

O, altın definesini elde etmek için evini yıkar. Fakat altın definesini elde ettikten sonra, evini daha mâmur, daha güzel bir hale getirir.

Hikmetinden sual sorulmayan Hakk'ın işini kim anlayabilir? O işin hakikatine kim erişebilir? Bu söylediğim sözler, ancak anlatmak için söylenmiş zaruri sözlerdir.

Bazen öyle, bazen de böyle görünür. Bu sebeplerdir ki, din işi hayran olmak, şaşırıp kalmaktan başka bir şey değildir.

Din içindeki bu hayranlık, bu işlere akıl eremediği için hakikat kablesine sırt çevirmek değildir. Belki dostun mest ve müstağrak olarak hayrete düşmektir.

Birinin yüzü, dost tarafına, gerçek sevgili tarafına çevrilmiştir. Diğerinin yüzü, ikilikten kurtulup, Hakk'da müstağrak olduğu için dostun yüzü olmuştur.

Bu çeşitli yüzlerin her birine dikkatle bak, onların vasıflarını, nice olduklarını aklında tut. Belki sûfîlik yolunda hizmette bulunurken yüz tanır olursun da, yüzüne baktığın kimselerin manevi kimliklerini anlarsın.

Etrafında insan yüzlü bir çok şeytan vardır. Bu sebeple, her ele el vermek, her ele bağlanmak, intisap etmek uygun değildir.

Görmez misin? Avcı kuşu aldatıp tutmak için ıslık çalar. Kuş gibi ötmeğe çalışır.

O kuş, kendi cinsinin sesini işitir, havadan iner ve tuzağa düşer.

Ruhen düşük, alçak bir kişi, bir takım saf kimseleri kandırmak için velîlerin sözlerini çalar.

Velîlerin sözleri de, yaptıkları işler de aydınlıktır, sıcaktır, samimidir. Sahte şeyhlerin, aşağı kişilerin işleri ise kandırmak, hile yapmak ve utanmazlıktır.” (Mesnevi, I: 306-320).

Bakkal ve Papağan üzerinde detaylı göstermeye çalıştığımız bu okumayı *Mesnevi*'deki diğer hikayelere de uygulamak mümkündür. Yine kısa hikayelerden sayılabilecek (yaklaşık 18 beyit) “Rumların ve Çinlilerin Nakkaşlık ve Ressamlık İlminde İddialaşmaları” (*Mesnevi*, I: 3466-3498) hikayesini aynı gözle okumak oldukça ilginç ip uçları ve sonuçlar verecektir. Hikayeye göre, Rumlar ve Çinliler kimin daha iyi resim yapacağı konusunda iddialaşır. Sultan, her ikisine de karşılıklı birer oda vererek istedikleri her türlü malzemenin verilmesi emriyle hangisinin daha iyi resim yapacağını ispatlamasını ister. Çinliler istedikleri yüzlerce boya ile çok harika resimler yaptılar, Rumlar ise duvarları cilalayıp, parlattılar. Padişah, önce Çinlilerin

yaptığı resmi görerek çok sever ama Rumların odasında duvara yansıyan resmin daha güzel görüldüğünü söyleyince iddiayı Rumlar kazanmış olur.

Mevlana'nın, hikayenin sonlarına doğru bir yerde kullandığı, “İki yüz çeşit renkten, renksizliğe ancak bir yol vardır. Renk buluta benzer, renksizlik ise ay gibidir / Bulutlarda ne türlü parlaklık, bir ışık görürsen, onu yıldızlardan, aydan ve güneşten bil” beyitleri Kemal sıfatını işaret etmektedir. Mevlana, iddianın galibinin Rumlar olduğunun belirlenmesinden sonra hikayenin yorumuna başlayarak, Rumların sufileri ve onların yolunu, yani Cemal yolunu temsil ettiğini ifade eder.⁶ Çinlilerin yolu ise Celal yoludur, zira insan bir güzellik ortaya koyabilmek için çalışmalı, çabalamalı ve gayret etmelidir. Hatta “işte bu benim resmim, en iyi resmi ben yaparım,” diyerek böbürlenme hatasını işlemek durumundadır. Yine de Mevlana bize Rumların odasına yansıyan resmin Çinlilerin odasından geldiğini hatırlatarak, Celal ve Cemal arasındaki ilişkiyi hatırlatmadan geri durmaz.

Hz. Mevlana, hikayenin buradan sonraki yorumunda İlahi Kemal'in tecellilerini Cemal ekseninden yola çıkararak, gönül aynası metaforu ile anlatmaya çalışır. Bu meyanda Hz. Musa'nın Tanrı'yı görme isteği ve Tanrı'nın tecellisi, sınırsız olanın sınırlı olanda görülmesi, sınırların terkedilmesi, renk, koku ve suretten kurtularak Cemal tecellilerinin seyri gibi hatırlatmalar yaparak, estetik tavır ve bakışımızı geliştirmektedir. Bu beyitlerde Mevlana'nın bir gönül felsefesi yaptığını söylemek abartı olmayacaktır.⁷

Gönül felsefesine kısmen ara veren Mevlana, bu aşamada epistemolojik tartışmalara girerek hangi bilginin gerçek bilgi olduğu sorusunu gündeme getirmektedir. Acaba akli bilgi (Celal) mi sezgisel/irfani bilgi (Cemal) mi insanı daha iyi aydınlatır, yol gösterir, mutlu kılar, Cennet'e götürür meselelerinde Mevlana'nın cevabı bellidir. Bilginin şeklini, kabuğunu bırakıp

⁶ Tartışmayı Rumların kazanmış olması, Mevlana'nın Rum diyarına özel bir görevle Tanrı tarafından seçilerek gönderilmesi, kendisinin de burada doğmamasına rağmen Rumi diye anılması ve meşhur olması ayrıca çalışılmaya ve araştırılmaya değerdir.

⁷ “Gönül aynalarını parlatmış olanlar, orada kendi gerçek varlıklarını, hakikatlerini bulurlar. Ayna düz bir yüz üzerinde dursa, sen, aynaya uzaktan baksan bir şey görebilir misin? Aynayı eline alınca, aynaya bakınca ve aynada kendi hayalini gördüğün anda, ayna senin için yoktur. Senin hayalinden silinmiştir. Orada artık senin hayalin vardır, ilahî hakikat de gönle aksedince, şekil ortadan kalkar; sadece O sende tecelli eder. Bu hale gelenler, içlerinde bir hoşluk, bir güzellik hissederler. Kendilerini unuturlar, kaybederler. Sadece içlerinde Hakk'ı hissederler.” Şefik Can, **Konularına Göre Açıklamalı Mesnevi Tercümesi**, Ötüken Neşriyat, İstanbul, 1999, I, 224.

(Nahiv ve Fıkıh gibi), manasını, özünü alan, düşünceyi bırakıp irfan denizine dalan Cemal tecellilerinin peşindeki Sufilerin bilgisidir. Onlar ki, Celal tecellisinin sonucu olan ve herkesi korkutan ölüme alaylı gülerler, zira onlar gönül aynalarını parlatarak Cemal tecellilerini mazhar olup ilahi Kemalın ışıltılarını seyre dalmışlardır. (*Mesnevi* I: 3492-3498).

SONUÇ

Dünya, sıkıntılarla dolu zorlu yolculuklar içeren bir imtihan mekanıdır. Mevlana'nın kamışlıktan kesilip getirilmiş inleyen ney metaforu ile anlattığı ham insanın bu çetin yolculuğu onun önce pişmesini sonra da ol(gunlaş)masını sağlamayı hedeflemektedir. Estetik değerler açısından bakıldığında insan, bu yolculukta güzel-çirkin, iyi-kötü, siyah-beyaz, ölüm-hayat gibi zıtlıkları içeren değerlerle sürekli yüzleşmekte ve kararlar vermek zorundadır.

Mevlana, “vahdet dükkkanı” diye nitelediği, muhtemelen en çok bilinen ve kullanılan eseri *Mesnevi*'de kullandığı hikaye tarzı ile insanın olgunlaşma yolculuğunu derinlemesine irdelemiştir. Hikayelerin çoğu, o dönemde yaygın olarak bilinmekte ve kullanılmaktadır. Mevlana'yı ve *Mesnevi*'sini ilginç kılan, eserin bu kadar yaygınlaşmasını ve sevilmesini sağlayan şey büyük ihtimalle orada geliştirdiği tahkiye ve yorumlama metodudur. Mevlana, *Mesnevi*'de kullandığı Celal, Cemal ve Kemal eksenli üçlü estetik değer ölçütü ile oldukça orijinal bir tahkiye üslubu ve yorumlama metodu ortaya koymuştur. Bu çerçevede, insanın karşılaşabileceği kötü ve çirkin gibi görünen şeyler Celal sıfatının yansımaları, iyi ve güzel olanlar ise Cemal sıfatının yansımaları olarak kabul edilmektedir. Fakat her şeyi yaratan ve idare eden Tanrı olduğuna göre, Celal ve Cemal tecellileri, ilahi Kemal çerçevesinde zuhur eden ve nihai itibarıyla tamamen Cemal olan yansımalar olmalıdır. *Mesnevi*'deki hemen her hikayede bu durum ısrarla vurgulanmaktadır. *Mesnevi*, dar bakış açısıyla bunu kavramakta her zamankinden daha çok zorlanan modern insan için sonsuz bir hazine gibi durmaktadır. Bu nedenle o, insanogluna sunduğu bu estetik değer eğitimi ile olgunlaşma serüveninde vaz geçilmez bir can yoldaşdır.

KAYNAKÇA

ATAY, Rifat, “Denizi Bitirmek: Mevlana Çalışmalarına Resmi Katkılar Üzerine,” **Harran Üniv. İlahiyat Fak. Dergisi**, S 18, Temmuz-Aralık 2007.

CAN, Şefik, **Konularına Göre Açıklamalı Mesnevi Tercümesi**, Ötüken Neşriyat, İstanbul, 1999.

EFLAKİ, Ahmed, **Ariflerin Menkıbeleri I-II**, çev. T. Yazıcı, M.E.B., İstanbul, 1988.

GÖLPINARLI, Abdülbaki, **Mevlana Celaleddin - Hayatı, Eserleri, Felsefesi**, İnkılap Kitabevi Yay., İstanbul, 1999.

İŞİK, Emin, **Belh'in Güvercinleri**, Ötüken, İstanbul, 2009.

KOÇ, Turan, "Mevlana'nın Şiirlerinde Estetik Değerler," **3. Uluslararası Eğitime Kalite Kongresi: Bildiriler**, Konya Büyükşehir Belediyesi Kültür A. Ş. Yay., Konya, 2011.

MEVLANA, **Mesnevi-i Şerif**, I-VI, çev. S. M. Nahifi, haz. A. Çelebioğlu, M.E.B. Yay., İstanbul, 2000.

RUMİ, Mevlana C., **Mesnevi 1-2**, çev. Adnan Karaismailoğlu, Yeni Şafak Kültür Armağanı, İstanbul, 2004.

RUMİ, Mevlana C., **Mesnevi ve Şerhi**, I-VI, 3. bsk., şerh. A. Gölpınarlı, Kültür Bak. Yay., Ankara, 2000.

SCHIMMEL, Annemarie, **Ben Rüzgarım Sen Ateş: Mevlana Celaleddin Rumi**, Ötüken, İstanbul, 2005.

TOULMIN, Stephen, **Knowing and Acting: An Invitation to Philosophy**, Macmillan, New York, 1976.

ÇOCUKLARA AHLAKİ DEĞERLERİ KAZANDIRMADA DİN EĞİTİMİNİN ROLÜ

Abdullah AKIN*

ÖZET

Ahlaki değer ve davranış esaslarından pek çoğu dinden gelmektedir. Din ahlaki hayatın yegâne kaynağı değildir, ama en büyük kaynaklarından biridir. Ayrıca, Kur'an'ın eğitim metotları insan fitratına ve şahsiyetine tam olarak uygundur. Ölçü insan yapısıdır ve insan davranışlarını idare eden merkezleri eğitmekle işe başlanır.

Kur'an'a göre, insan “doğuştan günahkâr” değildir. İnsan doğarken kusursuz ve her türlü günahattan uzak olarak yaratılmıştır. Ancak şahsiyetinin derinliklerinde, doğuştan gelen “kötüye ve iyiye yönelme” kabiliyetlerinin potansiyel olarak var olduğu anlaşılmaktadır. Onun iyiliğe ya da kötülüğe yönelmesi, fitrat ve tabiatından ziyade, aldığı terbiye ile çevre faktörlerinin sonucudur. Tıpkı bir seradaki bitkinin tomurcuğunu seranın yaratmadığı sadece tohumun tomurcuklanabileceği ortamı koruduğu gibi, din de doğuştan gelen fitratın ahlaki değerlerle donanması için gerekli ortamı sağlar. Dolayısıyla çocukların dünyaya gelirken sahip oldukları yetenekleri birinci tabiatını, çocukluktan itibaren en yakınındaki insanlardan başlamak üzere çevrelerinden edindiği bilgiler ve alışkanlıklar ise ikinci tabiatlarını oluşturmaktadır. İkinci tabiat, aynı zamanda ahlaki değerleri belirler.

Kur'an-ı Kerim'deki çocuk merkezli ayetler dikkatle incelendiğinde, çocuklarla kurulan diyaloglarda ve ilişkilerde sevginin ve sevgi ifade eden kelimelerin, ön planda ele alındığı kolaylıkla fark edilmektedir. Çocukların ruh dünyalarına hitap eden Hz. Peygamber'in sünnetinde de çocuk sevgisinin önemli yeri olduğunu anlaşılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında çocuklara ahlaki değerleri kazandırmada en önemli nokta sevgi ve şefkattir denilebilir.

* Yrd. Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, abduallahakin@comu.edu.tr

ABSTRACT

Most of moral values and behavioral fundamentals come from religion. Religion is not the unique source of life but is one of the greatest sources. In addition, the education methods of Qur'an are perfectly suitable for human disposition and personality. The criterion is human being and educating the cores that manage the human behavior is the starting point of Qur'an.

According to Qur'an, human is not "natural transgressor". Human was created as perfect and being far from every sin. However, at the depth of personality, it is understood that there are potential capabilities of "predisposing to both good and bad". Predisposing to good or bad, is the consequence of received training and environmental factors rather than human disposition and nature. Just like a greenhouse does not create the bud but does protect the proliferation settings of the bud; religion paves the way for the innate human disposition to be equipped with moral values. Thereby; the inborn abilities of children constitute the primary nature of human; beginning from the childhood, particularly from the immediate people, the knowledge and habits obtained from environment constitute the secondary nature. The secondary nature also determines moral values.

When the child-focused verses of Qur'an is carefully analyzed, it is easily detected that it is especially discussed the endearment words and the compassion at the relationships and dialogs with children. It appears that children compassion has an important place in The Sunnah of Prophet of Mohammad (a.s) who appeals the spirits of children. From this perspective, it can be said that the principal points are love and compassion in the moral training of children.

GİRİŞ

İnsan tabiatının değişebilen ve sabit olmak üzere iki hali vardır. Temel ihtiyaçları karşılama konusunda, bütün insanlar farklı yöntemler kullanmakla birlikte eşittirler. Dolayısıyla çocukların dünyaya gelirken sahip oldukları yetenekleri onların birinci tabiatını oluşturur. Doğuştan sonra öğrendiği her şey, kazandığı alışkanlıklar ise onun ikinci tabiatını oluşturmaktadır. Böylece çocukluğumuzdan itibaren en yakınımızdaki insanlardan başlamak üzere çevremizden edindiğimiz bilgiler ve alışkanlıklar neticesinde oluşturduğumuz ikinci tabiat, aynı zamanda bizim ahlaki değerlerimizi belirler.

Fakat insan tabiatının doğuştan temiz olduğu ve ahlaki değerlerini sonradan eğitim yoluyla kazandığı görüşü her zaman kabul görmemiştir. Bazılarına göre çocuk ahlaki değerlerini doğuştan getirir ve bu getirdiği değerler iyi değildir. Bunlara göre çocuk evcilleştirilmesi gereken bir yabani küçük hayvan şeklinde dünyaya gelmektedir ve çok sıkı bir terbiye uygulanırsa ancak iyi değerler kazandırılabilir.¹

Diğer bir kısım eğitimcilere göre ise çocuk doğuştan ne iyi ne de kötüdür. Onun ahlaki değerlerinin nasıl olacağı doğuştan sonraki hayat tecrübelerine bağlıdır. Bu tecrübeler iyi ise çocuk iyi, kötü ise kötü olur.²

Kur'an-ı Kerim'e baktığımız zaman, insanın tabiatıyla ilgili iyi ve kötü bütün değerleri bulabiliriz: Kötü değerler olarak; inkârcı,³ bir tehlike anında korkan,⁴ ikiyüzlü,⁵ inatçı,⁶ heyecan, öfke ve pişmanlık duyan,⁷ aceleci,⁸

¹ Ashley Montagu, **Çocuklarınıza Ahlaki Değerleri Nasıl Kazandırabilirsiniz?**, (Çev. Remzi Öncül), M. E. B. Yay. İstanbul, 2000, s. 17.

² Montagu, **a.g.e.**, s. 10-18.

³ Müddessir, 74/49-51.

⁴ Enfal, 8/6.

⁵ Tevbe, 9/42.

⁶ En'am, 6/7; Hicr, 15/14-15.

⁷ Zâriyât, 51/29; Zümer, 39/23; Ahzab, 33/10; Yusuf, 12/31; Nahl, 16/58; Furkan, 25/27-29.

⁸ Enbiya, 21/37; İsrâ, 17/11.

sabırsız,⁹ nankör,¹⁰ eli sıkı ve cimri,¹¹ rahatına düşkün¹² kendine aşırı güveni olan, şımarık ve kibirli,¹³ aldanıcı¹⁴, taklitçi¹⁵, unutkan¹⁶, bilgisizce tartışan,¹⁷ karamsar ve ümitsizlik eğilimi taşıyan,¹⁸ istikrarsız, değişken, zayıf, hırslı ve huysuz bir tabiata sahiptir.¹⁹ Fakat Kur'an insanın bu kötü tabiatından bahsederken, diğer bazı dinlerde olduğu gibi, "insan doğarken günahkârdır" demek istememiştir.²⁰ Çünkü Kur'an'a göre, insan "doğuştan günahkâr" değildir. İnsan doğarken kusursuz ve her türlü günahattan uzak olarak yaratılmıştır. Ancak şahsiyetinin derinliklerinde, doğuştan gelen "kötüye ve iyiye yönelme" kabiliyetlerinin potansiyel olarak var olduğu anlaşılmaktadır.²¹ Onun iyiliğe ya da kötülüğe yönelmesi, fitrat ve tabiatından ziyade, aldığı terbiye ile çevre faktörlerinin sonucudur.

Ayrıca Kur'an, insanın zaaflarını ve olumsuz yönlerini dile getirirken, onun tamâmen âciz olduğunu, hiçbir olumlu ve üstün yönü olmadığını da kastetmemektedir. Kur'an'a göre insan, yaratıkların birçoğundan üstün kılınmış,²² insanın vahye muhatap kılınması, kendisine verilen üstünlüğün ve değerlerin bir göstergesi olmuştur.

⁹ Meâric, 70/19-21.

¹⁰ Âdiyât, 100/6-8; Fecr, 89/15-16; Abese, 80/17, Şûrâ, 42/48; Zuhruf, 43/15; Fussilet, 41/50-51; Zümer, 39/8, 49; Ankebût, 29/10, 65; Rûm,30/33; Furkan, 25/50; Hac, 22/11, 66; İsrâ, 17/67; İbrahim,14/34; Hûd, 11/9-10; Yunus, 10/12, 21.

¹¹ İsrâ, 17/100; Teğâbün, 64/16-17.

¹² Tevbe, 9/86.

¹³ Beled, 90/5; Hûd, 11/9-10; Sâffât, 37/35.

¹⁴ A'raf, 7/22.

¹⁵ Mâide, 5/104; Lokmân, 31/21; Zuhruf, 43/22; A'raf, 7/28. Ayrıca bkz. Conan, **a.g.e.**, s. 14-15.

¹⁶ Bakara, 2/286; Tâhâ, 20/115; En'âm, 6/44; Mâide, 5/13-14; Haşr, 59/19; Sâd, 38/26; Kehf, 18/73.

¹⁷ Hac, 22/3, 8-9; Kehf, 18/54; Yunus, 10/36, 39, 66.

¹⁸ İsrâ, 17/83; Fussilet, 41/49; Rûm, 30/36.

¹⁹ Bu konudaki bazı ayetler için Nisâ, 4/128; Neml, 27/14; Meâric, 70/19-21; Haşr, 59/9; Teğâbün, 64/16; Zümer, 39/8, 49; Lokmân, 31/32.

²⁰ Hristiyanlıkta "Aslı Günah" için Günay Tümer, "*Aslı Günah*" md., **TDV İslam Ansiklopedisi**, İstanbul, 1991, C III, s. 496.

²¹ Şems, 91/8.

²² İsrâ, 17/70.

Allah'ın "halîfe" olarak yarattığı insana meleklerin itirazı, Allah'ın melekleri denemesi ve insanla mukayesesi, insanın üstünlüğünün ortaya çıkmasıyla son bulmuştur. Bu üstünlük, Hz. Adem'e bütün isimlerin öğretilmesi, kısaca ona verilen öğretim ve bilgidir.²³ Ayrıca bu bilgi, meleklerce kabul edilmiş ve onların Adem'e secde etmeleriyle neticelenmiştir.²⁴

İnsanın bütün yaratıklara karşı üstünlüklerinden en önemlisi, onun iradesidir. İnsan, "iyi" ya da "kötü"yü seçmekte hürdür.²⁵ İnsan, iradesi sayesinde seçeneklerden birisini tercih hakkına sahiptir.²⁶ Seçme yeteneği, Allah'ın insana verdiği en önemli ve belirgin özelliklerdendir.

Aynı zamanda, insan irade sahibi olduğu için sorumluluğu söz konusudur.²⁷ Özgürlük ve seçme hakkı, insanın sorumlu olma zorunluluğunu da beraberinde getirmektedir. Başka bir ifadeyle, insanın sorumluluğu hür bir iradeye sahip olmasının bir sonucudur. Bundan dolayıdır ki, Kur'an'da "*O gün kişi, önceden yaptıklarına bakacaktır.*"²⁸ buyurularak insanın, kendi yaşayışından sorumlu olan tek varlık olduğu ve herkesin kendi davranışından sorumlu olacağı²⁹ neticede herkesin yaptığı iyilik kendi lehine, kötülük de kendi aleyhine olacağı vurgulanmıştır.³⁰

Yine insan, doğuştan gelen zaaflarıyla birlikte, canlılar arasında kendisine verilen üstün kabiliyetlerle ve en güzel biçimde (ahsen-i takvîm) yaratılmıştır.³¹ Gerçekten insanoğlu, şan ve şeref sahibi kılınmış, ona karada ve denizde gidebileceği vasıtalar ve güzel güzel rızklar verilmiş, yaratıkların birçoğundan üstün kılınmıştır.³²

Kur'an'da birçok ayette insanın temel yapısında iyiliğe ve fenalığa süratli bir biçimde eğilim gösterebilecek yeteneğin varlığı söz konusudur.³³ Bu

²³ Bakara, 2/30-34.

²⁴ Bakara, 2/34.

²⁵ Zümer, 39/41.

²⁶ İnsan (Dehr), 76/3; Beled, 9/10.

²⁷ Zümer, 39/41; Zilzâl, 99/7-8.

²⁸ Nebe', 78/40.

²⁹ En'am, 6/164.

³⁰ Bakara, 2/ 286.

³¹ Tin, 95/4; Teğâbün, 64/3.

³² İsrâ, 17/70.

³³ Fecr, 89/15-16 Yunus, 10/12 Zümer, 39/49 Meâric, 70/19-20.

iki yönden birisinin ağırlık kazanmasında ve harekete geçmesinde, terbiye belirleyici rol oynamaktadır. Görüldüğü gibi, Kur'an, ahlaki değerler konusunda oldukça fazla ve geniş bilgi vermektedir. Çünkü Kur'an'ın en önemli özelliği, insana ruhunu eğitmek ve ahlaki değerleri kazandırmak için yönlendirme de bulunmaktadır.

İnsanın irâde sahibi olması yanında “fitrat” olarak isimlendirdiğimiz ve doğuştan gelen hali olarak kabul ettiğimiz tabiatı kişinin doğuştan olan gerçekliğidir ve aynı zamanda kişinin inançları, değerleri ve hayata bakış açısı, dünya görüşü ve çevresiyle olan ilişkileri üzerinde etkisi vardır. Böyle olduğu için fitrat, kişinin aklı, davranışları ve dış dünyanın müesseselerinden ayrı olarak düşünülemez. Fitrat Allah vergisi, Allah'a inanmaya ve O'na ibadet etmeye doğuştan olan ihtiyaç ya da meyil olarak da tanımlanabilir. Ayrıca “aslî sâfiyet” ya da “ilk inanç” –ferdî iyi ve kanuni olana meyillendiren ontolojik durum- gibi manalara da gelir.³⁴

Fitrat düşüncesinin içerisinde pek açık olmamakla birlikte, her insanın tek olan Allah'a inanmaya ve O'na ibadet etmeye doğuştan temâyülü olduğu fikri vardır. Başka bir deyişle, tevhid (Allah'ın birliği) kişinin doğuştan olan tabiatıyla ilgilidir.³⁵

Allah tarafından herkese bağışlanan manevî boyut (rûh) insan tabiatıyla ilişkilidir ve kişinin biyolojik ve psikik yönlerinden (nefs) ayrıdır. Benlik (nefs), herkeste bulunan ve Allah'a isyanı mümkün kılan kuvvetli ve olumsuz bir temâyüldür. İslâm'a göre nefis, İlâhî kaynaktan gelen ve bu nedenle insan tabiatı için zaruri olan ruhun saf özelliklerine sahip olabilmesi için eğitilmelidir.³⁶

Kişinin fitratının tabiatı, onun doğuştan Yaratan'ını tanıyacak, O'na ibadet edecek ve İlâhî bir şekilde buyurulan ahlaki emirlere uyacak şekildedir. Dindar ameller tabiidir ve kişinin fitratıyla uyumludur, çünkü Allah insanın içine iyi sevgisini ve İlâhî iradenin esasları olan değerlerin sevgisini yerleştirmiştir.

³⁴ Mohamed Yasien, “Fitrah and Its Bearing on the Principles of Psychology”, **AJIss**, Vol, 12 No. 1, (Spring 1995), s. 1-19; “Fitrat ve İslâm Psikolojisi” (Çev. Fb Mehveş Kayani), **İslâmî Sosyal Bilimler Dergisi**, 3:2, s. 44.

³⁵ Mohamed Yasien, **a.g.e.**, s. 45.

³⁶ Mohamed Yasien, **a.g.e.**, s. 47.

Bu nedenle kişinin Yaratan'ına ibadet etmesi, inanma ve O'na şeklen dua etmekle sınırlı olmayıp, aynı zamanda ahlaki davranışları da içerir. Allah yiyecek ve içecek, evlilik ilişkileri, sosyal adalet ile ilgili konularda ve insanın hayatının daha birçok sahasında yasaklar koymuş ve emirler vermiştir. Kişinin gerçek tabiatı aslen iyi olduğundan dolayı, onun kendisini iyi davranışlara yöneltmek için ilâhî kanunlara uyması beklenir.

Yaratıklar içinde sadece insanlara ait olan ahlak, dinimiz İslâm'ın temelidir. Ahlaki değerlerin kazanıldığı en önemli ve en etkili dönem çocukluk yıllarıdır. Çocuğun ileriki yıllarda yaşamını kolaylaştıracak, kendisine ve ailesine olduğu kadar çevresine, milletine, devletine ve tüm insanlığa faydalı olabilecek ahlaki değerleri kazanıp günün şartlarına göre gerekli bilgi, beceri, sanat ve mesleği elde edebilmesi, çocukluk döneminin en iyi şekilde değerlendirilmesine bağlıdır.

Ahlaki değer ve davranış esaslarından pek çoğu dinden gelmektedir. Din ahlaki hayatın yegâne kaynağı değildir, ama en büyük kaynaklarından biridir. Ayrıca, Kur'an'ın eğitim metotları, insan fitratına ve şahsiyetine tam olarak uygundur. Ölçü insan yapısıdır ve insan davranışlarını idare eden merkezleri eğitmekle işe başlanır.

Kur'an'a göre, insan "doğuştan günahkâr" değildir. İnsan doğarken kusursuz ve her türlü günahattan uzak olarak yaratılmıştır. Ancak şahsiyetinin derinliklerinde, doğuştan gelen "kötüye ve iyiye yönelme" kabiliyetlerinin, potansiyel olarak var olduğu anlaşılmaktadır. Onun iyiliğe ya da kötülüğe yönelmesi, fitrat ve tabiatından ziyade, aldığı terbiye ile çevre faktörlerinin sonucudur. Tıpkı, bir seradaki bitkinin tomurcuğunu, seranın yaratmadığı, sadece tohumun tomurcuklanabileceği ortamı koruduğu gibi, din eğitimi de doğuştan gelen fitratın ahlaki değerlerle donanması için gerekli ortamı sağlar.

Fitratın ahlaki değerlerle donanmasının birinci ilkesi **Allah'ın emirlerine saygı**'dır. Hikmet, şecaat, iffet, adalet, cömertlik, alçak gönüllülük ve sabır gibi bütün güzel ahlaki değerler ve faziletler, teker teker incelendiği zaman, bunların Allah'ın emirlerine saygıya, dayandıkları görülecektir. Bu nedenle büyüklerimiz **"Her türlü hayrın başı Allah korkusudur."**³⁷ demişlerdir.³⁸

³⁷ Aclûnî, **Keşfu'l-hafa**, I, 421 (No: 1350).

³⁸ Kur'an-ı Kerim'e göre Allah'a saygılı olan kişinin bazı özellikleri için bkz. Ahzab Sûresi, 33/70. Hac Sûresi, 22/30; Rahman Sûresi, 55/9; İsrâ Sûresi, 17/23, 29, 32; Lokman Sûresi, 31/18; Hucûrât Sûresi, 49/12; A'râf Sûresi, 7/31.

İkinci ilke **yaratıklara şefkat**'tir. Bu ilke, aile ahlakından sosyal ahlaka, iş ve ticaret ahlakına kadar her türlü beşeri ilişkileri ve hatta hayvanlar ve tabii çevreye karşı gösterilecek davranışları kapsar. Çünkü her şeyi yüce Allah yaratmıştır. Hiçbir yaratığa bilerek zarar vermemekten, başkalarını kendisine tercih etme ("**isâr**") davranışına kadar, her türlü güzel ve ahlaki fiilin temelinde, imana dayalı, engin bir şefkat duygusunun bulunduğu açıktır. Merhamet ve şefkatten yeterince nasibini alamamış insanların, bencillikten, cimrilikten, kendi zevk ve çıkarlarından başka bir şey düşünmedikleri bilinmektedir. Bunun en çarpıcı delili, dünyamızın açlar toklar tablosu, ülkeler ya da kıtalar arası sosyal dengesizlik görüntüleridir.

Aynı zamanda, şefkat, merhamet, yumuşaklık, anlayış, sevgi ve nezâket en üstün şekilde insanları Allah yoluna ve rızasına çağıran Allah elçileri peygamberlerin en önemli özelliklerindedir. Tarihte hiç bir peygamberin şefkat ve merhametten yoksun olduğu ya da öyle davrandığı görülmemiştir.

Bütün bu söylediklerimize göre, ahlakın kaynağı dindir diyebiliriz; zaten insanların yaratılış gayesi de, "**Allah'a ibadet etmektir.**"³⁹ İnsan bu görevini ya namaz, oruç, zekât ve hac gibi belirli bir zamanda, belirli bir mekânda ve belirli kurallara uyarak "**şeklî ibadetler**" olarak yerine getirir. Ya da Allah'ı zikretmek, ana babaya iyilik etmek, şahitliği, tartı ve ölçüyü dosdoğru yapmak gibi emirlere; alkollü içkiler içmemek, uyuşturucular kullanmamak, kumar oynamamak, hırsızlık yapmamak ve cana kıymamak gibi yasaklara uyarak herhangi bir zaman, mekân ve şekille kayıtlı olmaksızın "**şeklî olmayan ibadetler**" şeklinde yerine getirir.

"**Şeklî ibadetlerin**" temel amaçlarından biri, "**şeklî olmayan ibadetlerin**" insan hayatında uygulanır hale gelmesini sağlamaktır. Bununla birlikte kişinin, Allah ve âhîret inancının, din duygusunun ve dindarlığının da güçlü olması gerekmektedir. Bu da bilmenin ve öğrenmenin tek başına yeterli olmadığını, davranışı yönlendirecek metotlara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. İşte bu metotları, ölçüsü insan yapısı olan Kur'an ve sünnette bulabiliyoruz. Örnek bir metot olarak Râfi' hadisini alabiliriz. Râfi' b. Amr şöyle anlatıyor:

"Ben çocukken *Ensâr*'ın hurma ağacını taşlardım. *Ensârî* beni tutup *Peygamberimiz* (s.a.v.)'e götürdü. *Peygamberimiz* (s.a.v.) bana:

– *Çocuğum, onların hurma ağaçlarını niçin taşladın? diye sordu.*

³⁹ Zâriyât Sûresi, 51/56.

– *Ya Rasulallah, açtım, yemek için taşıladım, dedim.*

– *Sen bir daha taşılama! Altlarına düşenleri al, ye! Allah seni doyurur, dedikten sonra başımı svadı ve Allah'ım karnımı doyur' diye dua etti.*⁴⁰

Peygamber Efendimiz (s.a.v.) bu olayda sırasıyla, olayın sebebini soruyor, hatasını gösteriyor, yapması gerekeni öğretiyor, sevgisini ifade ediyor ve sonunda da dua da bulunuyor.

Bu örnekte görüldüğü üzere, çocuğa moral ve motivasyon kazandıran, onu teskin eden, ruhen takviye edip güçlendiren, ona huzur ve güven kazandıran başka dinî teknikler de mevcuttur. Önemine binaen birkaçından bahsederek tebliğimizi bitirmek istiyoruz.

1. Allah'la Birliktelik Uyandırma (Zikir):

İnsanın Allah ile olan en içten, en sıcak, en duyarlı ilişkisi zikirdir. Kur'an'da **“Dikkat edin Allah'ı anmakla kalpler rahata kavuşur”**⁴¹ buyurulmuştur. Allah'ı bu şekilde anmakla huzura kavuşan kalpte, korku, endişe, umutsuzluk, çaresizlik duygularının verdiği sıkıntılar kalmaz. İşte bu anlamdaki zikir çocuğu ahlaki değerlere yaklaştıran çok önemli ve rahatlatıcı bir etken olur.

Peygamber Efendimiz (s.a.v.) de çocuklar konuşmaya başladıklarında onlara Allah'a imanı, kelime-i tevhidi öğrettiğini görüyoruz. Bu da yaklaşık olarak iki yaş civarıdır.

Yine Allah Teâlâ Kur'an'da **“Andolsun, insanı biz yarattık ve nefsinin kendisine fısıldadıklarımı biliriz ve biz ona şah damarından daha yakınız”**⁴² buyuruyor. Çocuk Allah'ın kendisine şah damarından daha yakın oluşunun idrak ve bilincine sahip olur ve buna layık görüldüğünü hissedebilirse içini derin bir şükran duygusu kaplar. İnsanı teskin edici, rahatlatıcı, huzura kavuşturucu bir diğer etken de işte bu şükran duygusudur. İnsan şükran duygusunu ne kadar yoğun ve içten hissedebilirse o ölçüde güven ve tatmin duygusuna ulaşır; korku ve endişeleri kaybolur, inançsızlığı silinir, umutları ve ahlaki motivesi artar.

⁴⁰ İbn Mâce, **Sünen**, II, s. 771.

⁴¹ Ra'd Sûresi, 13/28.

⁴² Kaf Sûresi, 50/16.

2. Sistemantik Düşünme Deneyimi (Tefekkür):

Allah insana üç temel kuvvet vermiştir. Bunlar; **akıl**, **duygu** ve **irade**-dir. **“Akıl”** düşünmeyi, değerlendirmeyi, muhakeme etmeyi ve tefekkürü sağlayan güçtür. **“Duygu (nefis)”**, arzu ve eğilimleri temsil eden ve bilinç dışı çalışan sürükleyici güçtür. **“İrade”** ise duyguların sürükleyiciliğine karşı, aklın gösterdiği yönde, kararlılığı sağlayan güçtür. Akıl doğruları ve değerleri ortaya koyarken, nefis bunları ters yöne sürükler. Kur’an-ı Kerim’de: **“Şüphesiz ki nefis daima kötülüğe sürükler”**⁴³ buyurularak nefsin görevine dikkat çekilirken sıkça aklın kullanılması öğütlenmek suretiyle de aklın doğruya götüreceğine işaret edilmektedir.

Doğruyu-yanlış irdelemek, iyiyi-kötüyü değerlendirip faydalıyı ve zararlıyı ayırt etmek, hayatın anlamını ve gayesini düşünmek, varlıklara ve olaylara ibret nazarıyla bakmak, tefekkür kapsamındaki işlerdir. Bu şekildeki anlamlı ve kapsamlı bir tefekkür, çocuğu akıl yönünden geliştirecek ve iradesini kuvvetlendirecektir. Çocuk iradesini güçlendirdikçe de sevgi, haz, elem, öfke, nefret vb. duygularını akıl, mantık ve meşruiyet sınırları içinde tutmayı başaracak, böylece duygusal dinginliği ve ruhsal dengeyi sağlamış olacaktır.

3. Dua ve Niyaz:

Dua, Allah’a sığınma, iltica etme ve O’nun yardımına başvurmadır. Kelime manasından hareketle **“dua”**nın Allah’ı yardıma çağırma şeklinde anlaşılması da mümkündür. Allah bizi yaratan ve yaşatandır, her zaman ve her yerde bizimledir. Asıl mesele bizim ne zaman ve ne kadar O’nunla beraber olduğumuzdur. O’nunla beraber olma bilincinden uzak kaldıkça sıkıntıya düşeriz. O’ndan uzak kalmanın sıkıntılarını ancak O’na yaklaşmakla giderebiliriz. Yüce Rabbimiz Kur’an’da: **“Bana dua edin size karşılık vereyim”**⁴⁴ buyurmuştur.

İşte **“dua”**, Allah’a yaklaşma ve yakınlaşmanın, O’na, yakınlığı hissedebilmenin bir yoludur. **“Dua”**nın çocuğa kazandırdığı huzur ve güven zenginlikli ruhi yapı, sadece dinî konudaki problemlerde değil; dünyevi problemlerde de, çözümleyici manevi bir güç oluşturmaktadır.

Duanın, öncelikle, din ve maneviyat bağlantılı ruhsal ve ahlaki sorunlarda, sonra da, insanı derin üzüntü, korku ve umutsuzluğa iten olaylar

⁴³ Yusuf Sûresi, 12/53.

⁴⁴ Mümin Sûresi, 40/60.

karşısında, güçlendirici bir etkiye sahip olduğu, psikologlarca da, kabul edilmektedir. Özellikle din ve maneviyat bağlantılı sorunlar karşısında, çocuğun konumunu kavraması, Allah'ın sonsuz kudretine sığınması ve böylece iç dünyasını düzenlemesi hususunda duanın çok önemli bir yeri vardır.

4. Hikâye Anlatma – Hikâyeleme

Çocuklar için hikâyelerin, yaşanmakta olanları çözümlenme, yaşanabilecek olanlara zihinsel hazırlık yapma anlamında ahlaki bir rehberlik etkisi bulunmaktadır. Peygamberlerin başlarından geçen olaylar ile kahramanların isimleri verilmeden anlatılan kıssa ve darb-ı meseller Kur'an'da oldukça yekûn tutmaktadır. Bunlardan sadece Yusuf (a.s.)'in hikâyesi 12 sayfa kadardır. Diğer peygamberlerle ilgili olarak da çok sayıda hikâyeye yer verilmiştir. Bütün bunların her biri; öğretici, yol gösterici ahlaki erdemlerin kazanılmasına, rehberlik edici gibi birtakım amaçlarla anlatılmıştır.⁴⁵

Sonuç olarak çocukluk dönemi iyi değerlendirilip, davranışları terbiye edilerek maneviyatı güçlendirilen ve güzel ahlak sahibi olan insan mutlu olur. Zaten Allah Teâla da insanın mutlu olmasını, diğer insanlarla birlikte, barış içinde ve doğayla barışık yaşamasını istemiştir. Çünkü İslam barış içinde yaşamak demektir.⁴⁶ Müslüman ise elinden ve dilinden herkesin emin olduğu kimsedir.⁴⁷

⁴⁵ Suat Cebeci, **Dini Danışma ve Rehberlik**, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara, 2011, s. 104-114.

⁴⁶ Bakara Sûresi, 2/208.

⁴⁷ Buhârî, **İmân**, 4, 5.

KAYNAKÇA

- Alî b. Hüsâmiddîn b. Abdilmelik b. Kadîhân Müttaki Hindi, “Kenzü’l-ummâl fi süneni’l-akvâl ve’l-ef’âl”, **Müessesetü’r-Risâle**, Beyrut, 1985.
- AYDIN, M. Zeki, **Ailede Ahlak Eğitimi**, Timaş Yayınları, İstanbul, 2009.
- AY, M. Emin, “Aile Ortamında Yerine Getirilen İbadetlerin Çocuklara Etkisi”, **Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi**, S1, İstanbul, 1994.
- CANAN, İbrahim, **Kur’an’da Çocuk**, Nesil Yayınları, İstanbul, 1984.
- CANAN, İbrahim, **Rasulullah’a Göre Ailede ve Okulda Çocuk Terbiyesi**, Cihan Yayınları, İstanbul, 1988.
- CLARK, W.H., “Çocukluk Dönemi Dini”. Çev. Neda Armaner, **AÜİFD**, C XXIV, Ankara, 1981.
- CEBEÇİ, Suat, **Dini Danışma ve Rehberlik**, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara, 2011.
- Ebu Abdullah Ahmed b. Muhammed Şeybani Ahmed b. Hanbel, **el-Müsned**, Dârü’l-Hadis, Kahire, 1995.
- Ebû Abdullah el-Asbahi el-Himyeri Malik b. Enes, **el-Muvatta**, Dâru İhyai’t-Türasi’l-Arabi, Kahire, 1951.
- Ebu Abdullah Muhammed b. İsmail Buhari, **Sahih-i Buhari ve tercemesi**, Mütercim Mehmed Sofuoğlu, Ötüken Neşriyat, İstanbul, 1987.
- Ebu Abdullah Muhammed b. Yezid er-Rebei el-Kazvini İbn Mace, **Sünen-i İbn Mace tercemesi ve şerhi**, Terceme ve şerheden Haydar Hatipoğlu, Kahraman Yayınları, İstanbul, 1982.
- Ebû’l-Fazl İbn Manzur İbn Mükerrrem, **Lisânü’l-Arab**, Dâru Sadır, Beyrut, 1956.
- Ebû’l-Fida İsmail b. Muhammed Acluni, **Keşfü’l-hafa ve müzilü’l-ilbas amma iştehere mine’l-ehâdis ala elsineti’n-nas**, Dâru İhyai’t-Türasi’l-Arabi, Beyrut, 1932.
- Ebû’l-Hüseyn el-Kuşeyri en-Nisaburi Müslim b. el-Haccac, **Sahih-i Müslim**, Naşir Muhammed Fuad Abdülbaki, Dâru İhyai’l-Kütübi’l-Arabiyye, Kahire, 1955.

Ebü İsa Muhammed b. İsa b. Sevre es-Sülemi Tirmizi, **el-Câmiü's-sa-hih = Sünenü't-Tirmizi**, Mustafa el-Babi el-Halebi, Kahire, 1978.

Ebü'l-Kasım Zeynüislam Abdülkerim b. Hevazin Kuşeyri, **Kuşeyri risa-lesi**. Trc. Hoca Sadeddin Efendi; Haz. Mehmet Günyüzlü, Yasin Yayıne-vi, İstanbul, 2003.

DEVELLİOĞLU, Ferit, **Osmanlıca - Türkçe Ansiklopedik Lügat: Eski ve Yeni Harflerle**, Aydın Kitabevi, Ankara, 1989.

GÖNEN, Atiye, **Çocuk Hikayelerinde Dini Motiflerin Eğitim Açı-sından İncelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, M.Ü.S.B.E., İstanbul, 1995.

KONUK, Yurdagül, **Okulöncesi Çocuklarda (5-6 Yaş) Dinî Duy-gunun Gelişimi ve Eğitimi (Dini Konularda Anne-Çocuk İletişimi)**, TDV, Ankara, 1994.

KÖYLÜ, Mustafa, “Çocukluk Dönemi Dini İnanç Gelişimi ve Din Eğiti-mi”, **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Ankara, 2004.

İmam Nevevi, **Riyazu's-Salihin: Muhtasar**, ed. Ali Budak Ömer Çe-tinkaya, Işık yayınları, İstanbul, 2008.

MONTAGU, Ashley, **Çocuklarınıza Ahlaki Değerleri Nasıl Kazan-dırabilirsiniz?**, (Çev. Remzi Öncül), M. E. B. Yay. İst. 2000.

ÖCAL, Mustafa, “Okul Öncesi ve İlköğretim Çağı Çocuklarının Allah Ta-savvurları Üzerine Bir Araştırma”, **UÜİFD**, C 13, S 2, Bursa, 2004.

ÖZYILMAZ, Ömer, **İslam'a Göre Çocuk Terbiyesi ve Psikolojik Temelleri**, Yayınlanmamış Doçentlik Tezi, Bursa, 1995.

YASIEN, Mohamed, “Fitrah and Its Bearing on the Principles of Psy-chology”, **AJIss**, Vol, 12 No. 1, (Spring, 1995), “Fitrat ve İslâm Psikolojisi” (Çev. Fb Mehves Kayani) **İslâmi Sosyal Bilimler Dergisi**, 3:2.

SAĞLAM, İsmail, **Çocuk ve İbadet: 7-14 Yaş Dönemi İbadet Eği-timi Üzerine Bir Araştırma**, Düşünce Kitabevi Yayınları, İstanbul, 2003.

SAMÎ, Şemsettin, **Kâmûsu Türkî**, Dersaâdet, İstanbul, 1317.

YAVUZ, Kerim, **Çocukta Dinî Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi (7-12)**, DİB Yayınları, Ankara, 1987.

YILDIZ, Murat, **Çocuklarda Tanrı Tasavvurunun Gelişimi**, İzmir İlahiyat Vakfı Yayınları, İzmir, 2007.

FARKLILIKTA BİRLİK, HOŞGÖRÜ VE YARATICILIĞIN İMKANI OLARAK MİSTİK/SUFİ FELSEFE

Abdüllatif TÜZER*

ÖZET

Batı'nın siyaset, toplumsallık ve insana dair modern ve postmodern deneyimleri, küreselleşmenin bir gereği olarak bizleri de birlik duygusunun da içerisinde yer bulacağı çoğulcu ve özgürlükçü bir paradigma kurmaya zorlamaktadır. Ancak farklılık, özgürleşme ve ayrışma aynı zamanda yalnızlaşma, anomi, dayanışma ve birliğin kaybolması, nihilizm, kaos, anarşi vb. risk ve tehditleri de beraberinde taşımaktadır. Ve Batı son dönemlerde devam eden tartışmalarla, Alain Touraine'nin "çeşitlilikte birlik", Peter Wagner'in "güçlü bir zayıf cemaat duygusu" dediği paradoksal bir demokrasi tanımında hala bir çözüm bulmayı ümit etmektedir. Oysa mistik ve tasavvufi düşünce bu çözümü asırlar öncesinden günümüze taşımaktadır. Bu düşünceye göre, mistik/tasavvufi deneyim, farklılıkların kendi farklılıklarını kaybetmeksizin bir olmasının imkanını sunmaktadır. Bu düşünce hem farklılığı ve çeşitliliği korumakta ama aynı zamanda farklılıkları evrensel ve ilahi bir aşk potasında bir araya getirerek kardeşliği, merhameti, organik bir birlik duygusunu ilham etmektedir. Mistik/tasavvufi düşünceye göre, Hak ya da Ezeli Gerçek hiçbir sonlu zihne sığmayacağı ve tam olarak kavranamayacağı için O, kendisini çok çeşitli ve sürekli yepyeni tezahür ve tecellilerle göstermekte ve böylece, çoğulcu, yaratıcı ve hoşgörülü bir kültürün oluşmasına zemin hazırlamaktadır.

* Doç. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, Sivas, atuzer@hotmail.com

ABSTRACT**MYSTICAL/SUFISTIC PHILOSOPHY AS THE BEST WAY TO UNDERSTAND THE IDEA OF UNITY IN DIVERSITY, TOLERANCE AND CREATIVITY**

Modern and postmodern experiences of the West with regard to politics, society and human, it seems, encourage us, as a result of globalisation, to establish a pluralistic and liberalistic paradigm which also embodies a sense of unity. But diversity, freedom and differentiation, at the same time, carry within itself the risk and threat of alienation, anomie, lack of solidarity and unity, nihilism, chaos and anarchy. Western thinkers have been discussing ardently the crucial issue for a long time. And they still hope to find a solution within a paradoxical definition of democracy which is characterized as 'unity in diversity' by Alain Touraine and as 'strong feeling of a weak community' by Peter Wagner. However, mystical and sufistic thought has suggested the solution of which we are in pursuit for ages. For it, mystical/sufistic experience shows the way which all we are one without losing our own individuality and uniqueness. It takes care of diversities and differentiations but at the same time inspires a sense of unity, brotherhood and compassion by uniting the diversities into a universal and divine love. In addition, since the Infinite Reality or One cannot be completely and unmediatedly comprehended by any finite being, absolute truth is not within our reach. The fact and idea that the Infinite Reality manifests Himself perpetually in various and fresh forms and images prepares the way and gives the opportunity for us to enrich and promote our culture with the sublime values of pluralism, creativity and tolerance.

GİRİŞ

Eğitimde amaç, yöntem, müfredat vb. konular üzerine sağlıklı fikirler üretebilmek ve düzenlemeler yapabilmek için öncelikle bir eğitim felsefemizin olması gerektiğini eminim çoğumuz kabul edecektir. Topyekûn eğitim faaliyetine ilişkin kritik meseleler tartışılmadıkça ve birtakım ilke ve değerler üzerinde kapsamlı bir uzlaşmayı ihtiva eden eğitim felsefesi oluşturulmadıkça eğitim alanında istikametsizlik ve istikrarsızlık her zaman kaderimiz olacaktır. Çünkü böyle bir durumda, hem ayaklarımızı üzerine güvenle basabileceğimiz sağlam bir temelden hem de iyi bir yol haritasından yoksun olacağımız aşikardır. Tartışılması ve ivedilikle bir çözüme kavuşturulması gereken en kritik mesele ise, kanaatimizce, eğitimin amacının ne olması gerektiği meselesidir. Bu mesele, bizleri çözümü hayli güç bir paradoksun içerisine hapseder. Eğitimin amacı, devlete, yasaya, topluma, dine vs. saygılı ve itaatkar olup devletin bekasını sağlamak açısından belirli işgücünü karşılayabilen, aynı duygu, inanç, ideal ve düşünceleri taşıyan ve böylece homojenleşmiş ve tektipleşmiş bir topluluk oluşturabilen vatandaşlar, yani birlik, düzen, emniyet vaat eden bir toplum adına vatandaşlar yetiştirmek mi yoksa bireylerin farklılıklarını, hak ve özgürlüklerini, özerkliklerini gözeterek onların kendilerini gerçekleştirmelerine imkanlar sağlamak mı? Bu meselenin bizi bir paradoksun içine ittiğini söylememizin nedeni, seçeneklerin ne birinden ne de diğerinden vazgeçebiliyor oluşumuzdur. Çünkü seçeneklerden her biri zorunlu olarak diğerini de gerektirmektedir. Bir başka ifadeyle, birbirinden her anlamda farklı ve güçlü bireyler olmadan devlet varlığını sürdüremez ancak güçlü bir devlet olmadıkça da bireylerin varlıkları ve özgürlükleri tehlikeye girer. Dolayısıyla hem birlik olmaya hem de farklılaşmaya ihtiyacımız var. Birlik ve farklılaşma arasında makul ve sürdürülebilir bir denge, bir ahenk sağlanmadıkça eğitim alanında aşırılıklardan sanırım yakamızı hiçbir zaman kurtaramayacağız. İşte felsefenin hayati önemi de burada kendisini gösteriyor: Çünkü felsefe daima paradokslarla besleniyor ve varlığını sürdürüyor. Böylelikle, felsefe, hakikat ve özgürlük kaygısıyla, biri olmadan diğerinin var olması ve varlığını sürdürmesi mümkün olmayan farklılıklar ve karşıtlıklar (farklı kavramlar, farklı fikirler, farklı dünya görüşleri vs.) arasında köprüler kurarak aşırılıkları törpülüyor ve dengeliyor, uzlaşmanın, hoşgörünün ve istikrar içinde değişimin ve yeniliğin yollarını açıyor.

Birlik-farklılık paradoksuyla ilgili olarak, felsefe bizlere ne öğretiyor ve nasıl bir yön tayin ediyor? Birlik kaygısının merkezi bir yer işgal ettiği geleneksel toplumlarda güçlü ve etkin bir otorite, tek elden ve daha çok

sorgulama ve eleştiriyi hoş karşılamayan nakilci ve tektipleştirici bir eğitim modeli, resmi bir paradigmanın, alternatifi olmayan tek ve mutlak bir iyi yaşam anlayışının ve iktidarın belirleyip biçimlendirdiği bir kimliğin çocukluk çağından itibaren eğitim, telkin, beyin yıkama vs. yollarla vatandaşlarca içselleştirilmesini sağlayarak insanlar üzerinde tam bir kontrol ve tahakküm kurma söz konusudur. Ne var ki, farklılıkların yeşertilmediği ve rekabet edemediği böylesi bir birlik toplumunda insanlar birey olabilme şansını kaybetmiş, özgürlük ve özerkliklerini yitirmiş; toplum ise yenilenme, yaratıcılık ve her açıdan gelişme, ilerleme ve zenginleşme yeteneğinden mahrum kalmış olur. Böylelikle, bir zaman sonra Popper'ın "kapalı toplum"una dönüşür. Elbette, tehlike ve riskin yoğun olduğu savaş, felaket, kıtlık zamanlarında ve içerisinde insanların kendilerini güvende ve rahat hissettikleri toplumsal yapının dağılmaya ve çökmeye yüz tuttuğu dönemlerde bir toplumun kendi içine kapanması ve güçlü bir birlik oluşturması beklenir. İnsanlık tarihi bizlere bunun gerekliliğini dökülen kanlarla, yitirilen canlarla, esir edilen ruhlarla ve kaybedilen topraklarla ispatlamıştır. Böyle zaman ve dönemlerde, bir olmanın ne denli önemli ve makul olduğunu anlatan ve insanları buna ikna etmeye çalışan din adamları, devlet büyükleri, düşünürler, şairler ve filozofların sesleri yükselir. Kimi milli değerlerin sözcülüğünü yapar, kimi milli bağımsızlık ve özgürlüğün sesi olur, kimi dini inanç ve değerleri dilendirir, kimi mutlak ve evrensel değer, ilke ve kurallara dayanan özgeci bir ahlaki empoze eder. Her nerede ve ne zaman milli ve dini değerlerin yozlaştığına, ahlaksızlığın diz boyu hale geldiğine dair yakınmalar duyarsanız, aslında bu sadece, birlik, barış, güven ve düzenliliği kaybetmeye başladığımız endişesinin bir dışavurumudur.

Ancak aşırı birlik kaygısının, normal zamanlarda, bireyselleşmeyi, özgürlüğü ve özerkliği, yeniliği, gelişmeyi ve yaratıcılığı sakatlayacağı ve ciddi sorunlar doğuracağı bir hakikattir. Birlik-farklılık paradoksunun birlik kanadında oluşan bu aşırılığın tehlikelerine, özellikle filozoflar ciddi sorgulamalar ve eleştirilerle dikkat çekerler ve bu sefer farklılığın, bireysel özgürlük ve özerkliğin ne denli önemli olduğuna ilişkin argümanlar ortaya koyarak aşırılığı dengelemeye çalışırlar. Felsefe tarihindeki Aydınlanmacı hareket ve tavır buna en güzel örnektir. Ancak yine felsefe tarihinden biliyoruz ki, farklılaşma, özgürlük ve özerklik arayışı, tıpkı radikal anarşist ve postmodernist düşüncede olduğu gibi, her tür birlik fikrine nefretle bakan bir başka aşırılığa doğru kayabilmektedir. Nitekim anarşist düşünürler, bireylerin özgürlüğü ve özerkliği adına devlet ve dinin ahlaka, eğitime, ekonomiye vs. müdahale etmesine şiddetle karşı durmuşlar ve yine özgürlük

adına devletsizliği – ya da minimal devleti- ve dinsizliği savunmuşlardır.¹ Bu durumda da, yalnızlaşma, dayanışma ve güven yoksunluğu, organik bir birlik ve kardeşlikten mahrumiyet, değerlerde ve yaşam biçimlerinde görelileşme, ayrışma ve farklılaşma nedeniyle kaos, kargaşa ve dağılma tehlikesi kapımızda bekleyecektir. Öyle görünüyor ki, peşinde olduğumuz doğru ne salt birlikte ne de salt farklılıktadır. Çünkü bunlardan her birinin varlığı ve devamlılığı diğerinin varlığına bağlıdır. Dolayısıyla aradığımız cevap, “farklılıkta birlik” olmalıdır.

Nitekim Batı’nın modernlik ve postmodernlik deneyimi, birlik ve farklılık paradoksunun bir başka tezahürünü oluşturur ki bu deneyim, “farklılıkta birlik”in ne denli önemli ve hayati bir ilke ve değer olduğunu Batıya öğretmiştir. Modernlik, geleneksel düşünme ve yaşam biçiminden kopuşu – bu kopuşun ilk hamlesini, Aydınlanma filozoflarının insanları kendi akıllarını kullanmaya ve kendi kaderleri üzerinde söz sahibi olmaya davet etmelerinde görürüz – ifade eder. Kopuşla birlikte yeni olan, modern olan şey ise bireysel özgürlük ve özerkliğin tesisi ve toplumsal ve siyasal hayata rasyonel ve seküler bir biçim ve düzen verilmesidir. Ne var ki modernizmin rasyonellik vurgusu zamanla tek bir doğal ve meşru kimliğin dayatılmasına, rasyonel bir kimlik ve düzene uymayanların ötekileştirilmesine ve dışlanmasına, modern düşünce ve düzenle uyumsuz farklı düşünce ve yaşam biçimlerinin değersizleştirilmesine ve daha da kötüsü, iktidarın çeşitli vasıtalarla bireyler üzerindeki disiplin, gözetim ve denetim kurma arzusu nedeniyle özgürlük yitimine doğru yol almıştır. Kısacası, evrensellik, rasyonellik, bilimsellik kaygısı ve dayatması özgürlük kaybına yol açmış ve farklılıkların asimile edilerek aynılaştırılmasına sebebiyet vermiştir.²

Özgürlük, farklılık ve hoşgörü sloganıyla kendisini duyuran postmodernizm, modernliğin temelinde yer alan rasyonellik, evrensellik, bilimsellik gibi birleştirici ve aynılaştırıcı değerlere ve kurumlara saldırarak özgürlük ve farklılığın onurunu kurtarmak adına temelsizliği, olumsuzluğu ve görececiliği savunmuştur. Modernizm akılcı bir birliğin peşindeyken postmodernizm tüm birliklere saldırarak farklılığın, çeşitliliğin ve çoğulculuğun

¹ Geniş bilgi için bkz. Joel Spring, **Özgür Eğitim**, çev. Ayşen Ekmekçi, Ayrıntı Yayınları, İstanbul 1997.

² Geniş bilgi için bkz. Peter Wagner, **Modernliğin Sosyolojisi: Özgürlük ve Cezalandırma**, çev. Mehmet Küçük, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2005; Zygmunt Bauman, **Modernlik ve Müphemlik**, çev. İsmail Türkmen, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2003.

sözcüsü olmuştur. Farklılıklara yer açabilmek için de bütün temelleri yıkmış, doğal, dinsel ve rasyonel bir kimlik ve hakikat nosyonunu iptal etmiştir. Eagleton'ın sözleriyle, "Postmodernlik klasik hakikat, akıl, kimlik ve nesnellik nosyonlarından, evrensel ilerleme ya da kurtuluş fikrinden, bilimsel açıklamanın başvurabileceği tekil çerçeveler, büyük anlatılar ya da nihai zeminlerden kuşku duyan bir düşünce tarzıdır. Postmodernlik, Aydınlanma'nın bu normlarına karşı dünyanın olumsal, temelsiz, çeşitli, istikrarsız, belirlenmemiş nitelikte ve bir dizi dağınık kültürlerden ya da yorumlardan ibaret olduğunu bildirir; bu da hakikat, tarih ve normların nesneliliği, doğanın verili oluşu ve kimliklerin tutarlılığı hakkında belli ölçüde bir kuşkuculuğu besler."³ Dolayısıyla postmodernlik, tek bir kodun, ayrıcalıklı bir dil ve hakikatin, üstün bir kimliğin, tek bir dil ve yaşam biçiminin dayatılmasına özgürlük ve farklılık adına karşı durur. Böylece postmodernliğin farklılıklara açık ve çoğulcu dünyasında bütün yaşam biçimleri baskılanmadan, ötekileştirilmeden, yabancı muamelesi görmeden barış içinde yaşayabilir.

Ancak bütün temelleri ve istikrarlı anlamları yıkıp dağıtan postmodern düşüncenin birliğe, ortaklığa, ittifaka, toplumsallaşmaya veya kamusalığa ilişkin kaygısı ya son derece zayıftır ya da söz konusu birlik, tutarsız ve çelişkili bir biçimde, Rorty'de olduğu gibi zulme karşı duyarlılık, acıma ve merhamet duygusunda ya da Derrida'da olduğu gibi bir tür seküler dinsellikte ya da sorumluluk etiğinde ya da Bauman'da olduğu gibi cumhuriyetçi fikirde temellendirilmeye çalışılır. Yine de bütün temelleri yıkan postmodern düşünceden birlik, dayanışma, kamusalık vs. temellendirmesi beklemek yersiz ve hayali olacaktır. Zira temel olmadan veya belli ilke, değer ve inançlarda ortaklık/kamusallık/ittifak/evrensellik tesis edecek bir temel inşa etmeden bir birlik yaratmak mümkün değildir. Oysa daha önce de ifade ettiğimiz üzere, farklılıkların varlıklarının ve özgürlüklerinin teminatı, güçlü ve sağlam bir birliktir. Yani, farklılıklar olmadan birlik, birlik olmadan da farklılıklar var olamaz. Bu yüzden, modern ve postmodern düşüncenin sahne aldığı Batı'nın siyasi ve toplumsal deneyimleri söz konusu paradoksu adeta Batılı sosyal bilimcilere ve felsefecilere dikte etmiş ve onları bu paradoksu hayata geçirecek öneriler, çözümler ve görüşler sunmaya zorlamıştır. Nitekim Alain Touraine'in demokrasiyi, "birlik ve çeşitliliğin, özgür-

³ Terry Eagleton, **Postmodernizmin Yanılsamaları**, çev. Mehmet Küçük, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1999, s. 9.

lük ve bütünleşmenin uyuşma çabasıdır”⁴ biçiminde tanımlayışı bu açıdan son derece dikkat çekicidir. Yine John Rawls’ın bütün farklılıkları ortak bir zeminde buluşturabilecek bir kamusal akıl ve siyasal adalet arayışı, ayrıca liberal düşünce geleneği içerisinde yer alan Alasdair McIntyre, Charles Taylor, Michael Walzer, Michael Sandel gibi düşünürlerin cemaatçi veya toplumcu fikirleri kayda değerdir. Şu halde “Sorun”, Peter Wagner’in ifadesiyle, “bireysel özerkliğe önem veren liberal ilkeye müdahale etmeksizin toplumsal pratikleri ortaklaşa arzulanan tarzda şekillendirebilecek gönüllü birlik ilişkilerinin varolup olmadığı ya da yaratılıp yaratılmayacağıdır. Güçlü bir zayıf cemaat duygusu gibi bir şeylere ihtiyaç duyulmaktadır... kolektif eylem ve karar alma lehine ortaya konabilecek herhangi bir savunuyu daha başlangıcında güvensizlikle karşılanmaktadır ve aslında insafli birisi XX. yüzyılın kısıtlamalar ve disiplinler tecrübesini görmezden gelebilir mi? Ama öte yandan, iyi hayat konusundaki farklı görüşlerimizi özgürlük içinde yaşayabileceğimiz koşulları başka nasıl yaratabiliriz ki?”⁵

Peki, nedir bu paradoksal durumun çözümü? Herhangi bir tözsel iyiye, doğal ya da özel bir kimliğe, evrensel ilke ve değerlere, mutlak hakikate ve etik yükümlülöklere vb. atıfta bulunmaksızın ve de farklılıkları aynılaştırmadan, bireysel özgürlük ve özerkliğe müdahale etmeden bir birlik kurmak nasıl hayal edilebilir? Kendi kimliklerinin tözsellğine ve verilmişliğine inanan ve hakikatlerinin mutlaklığından ve yanılmazlığından ödün vermeyen farklı insanlar arasında birlik ve hoşgörü tesis etmek nasıl mümkün olabilir? Postmodernistler gibi bütün temelleri yıkarak ve tözsellik, evrensellik, ittifak, mutlaklık, rasyonellik gibi kavramları işlevsiz hale getirerek ve de yerine temelsizliği, olumsuzluğu ve görececiliği ikame ederek nasıl birlik kurmayı umabiliriz? Atomistik ve yükümsüz bir özne fikrinden ödün vermeyen ve kişisel yararı tek ahlaki ilke olarak benimseyen liberalistlerden sahici bir toplumsal ve siyasal dayanışma ve birlik beklemek bir tür naiflik değil midir?

Çözumsuzlüğün içinde debelendiğimiz bir durumda, her ne kadar metafiziksel dayanağı ve tözsel uzanımları olsa da mistik düşüncenin – mistik düşüncenin ateistik, doğacı, panteistik, teistik olmak üzere farklı yorumlarının olduğunu ve ille de dini olması gerektiğini, hatta dinler üstü bir boyuta sahip olduğunu aklımızın bir kenarında tutmakta fayda var – “fark-

⁴ Alain Touraine, **Demokrasi Nedir?**, çev. Olcay Kunal, YKY, İstanbul, 2011, s. 29.

⁵ Wagner, **a.g.e.**, s. 348, 351.

halkta birlik” paradoksunu en başarılı biçimde temsil eden düşünce olduğu kanaatindeyiz. Karşıtların birliği olarak tanımlanabilecek mistik bilincin taşıdığı pozitif etkiler nedeniyle mistisizm Abraham Maslow, William James, John Dewey, Carl Gustav Jung gibi psikologların ve Walter Stace gibi önemli bir filozofun özel ilgisine mazhar olmuştur. Kişisel gelişim furyası sayesinde de neredeyse bütün dünya Hinduzmin, Budizmin, Taoizmin ve Sufizmin büyük üstatlarına, meşhur düşüncelerine ve pratiklerine aşina olmuş durumda.

Peki, nedir mistiklerin/sufilerin “farklılıkta birlik” dedikleri şey? Neredeyse bütün mistik gelenekler, tüm farklılıkların ve karşıtlıkların bir olduğu, bir birlik oluşturduğu özel bir bilinç ya da deneyim türüne işaret ederler. Bu anlamda Birlik, ister doğayla, ister nihai bir gerçeklikle, ister kainatla, ister Tanrıyla olsun, her mistisizmin ana deneyimi ve kavramıdır. Ancak bu bilinç halinde ya da deneyim sırasında farklılıklar ve karşıtlıklar, Stace’in dikkatimizi çektiği üzere, kendilerinden bir şey kaybetmeksizin bir olurlar.⁶ Dolayısıyla mistik bilinç, farklılıkta birlik paradoksunun bir deneyim ve hakikat olarak gerçekliğini ifade eder.

Mistik düşüncenin tek gerçek varlık ve hakikat olarak dile getirdiği Bir ya da Tanrı, farklılıktaki birliği, çokluk olan tekliği temsil eder. Alem, yani çokluk evreni Bir ya da Tanrının sonsuz tecellilerinden ibarettir ki O, suretlerde ve kalplerde sonsuz biçimlere bürünür. Dolayısıyla O, tüm farklılıkların merkezinde ve özündeki birliktir. Bu yüzden sufiler, kendini tanıyanın Tanrıyı da tanıyacağı inancındadırlar. Bu Bir ya da Tanrıya ilişkin daha da önemli olan husus, Onun her an yepyeni tecellilerle kendisini göstermesi ve sonsuz biçimlerde tezahür etmesidir ki, hiçbir tecelli ve tezahürde tekrar yoktur.⁷ O her an yeni bir iştendir. Evrende hiç durmaksızın yaratıcı bir faaliyet ve insanlığın tarihinde de yaratıcı bir tekamül ve ilerleme vardır. Mevlana’nın sözleriyle O “... bir anda yüz renge girer. Yüz bin defa tecelli etse, her an görünüşlerin biri öbürüne benzemez.”⁸ O, her surette tecelli ettiği için, iyi de de kötude de, Hıristiyanda da Müslümanda da, dinlide de dinsizde de aslında kendisini gösteren teklik, Tanrıdan başkası değil-

⁶ Walter Stace, **Mistisizm ve Felsefe**, çev. Abdüllatif Tüzer, İnsan Yayınları, İstanbul, 2004, s. 64.

⁷ İbn Arabi, **Fusus’l-Hikem**, çev. Nuri Gencosman, M.E.B., İstanbul, 1990, s. 156-157, 161, 213, 302.

⁸ Mevlana, **Fihî Mafih**, çev. Meliha Ülker Anbarcıoğlu, M.E.B. İstanbul, 1990, s. 178.

dir. Bu ayırım ve farklılıklara dair katı ve dışlayıcı tutum, henüz farklılıkların gerisindeki birliği idrak edemediğimiz bir göstergesidir. Yoksa yine Mevlana'nın ifade ettiği gibi, "kötülük ve iyilik bir şeydir, parçalanamaz."⁹ İbn Arabi'nin sözleriyle ise "Kainatta hiçbir varlık yoktur ki Hakk'ın hüviyetinden gayrı olarak vücut bulsun. Belki o şey Hakk'ın aynıdır. Yani bu suretlerde bilen, anlayan ve tasdik eden Hak'tır. Başka suretlerde de bilmeyen, anlamayan ve inkar eden yine Hak'tır."¹⁰ Şebüsteri'nin diliyle, daha da açıkça ifade etmek gerekirse, "Birisini mümin eden de o, öbürünü kafir eden de o... Bütün aleme fitneler salan da o, cihanı birbirine katan da o!... Gözünde Hak'tan gayrisi varsa mescitte bile olsan kilisedesin demektir. Yok, eğer ağyarı görmezsen o vakit mescit, sana kilise kesilir."¹¹ Kısacası, suretlerimiz farklı olsa da özde biriz. İbn Arabi bu hakikati cam kandildeki nur benzetmesiyle anlatır.¹²

Tanrının sonsuz tecellisi ve birlik fikri, doğal olarak, evrensel bir sevgiyi, merhameti ve hoşgörüyü besler. Çünkü benim senden, senin ondan hiçbir ayrılığın olmadığı ve hepimizin Evrensel Ben'de bir ve kardeş olduğunun idrak edildiği mistik birlik bilinci ve tecrübesi, tüm farklılıklara karşı evrensel bir sevgi ve hoşgörü duygusu yaratır. Tıpkı Nagarjuna'nın müridi Sanditeva'nın dediği gibi, "Neden benzerlerimin varlığını kendi varlığım olarak düşünmeyeyim?... Artık ben, ben olarak yaşamayacağım ve bütün varlıkları kendim olarak kabul edeceğim. Ellerimizi ve kollarımızı bedenimizin azaları olarak severiz; öyleyse neden diğer canlı varlıkları evrenin azası olarak sevmeyelim."¹³ Öyleyse, "sevgi ve acımanın, mistik deneyimin öğeleri veya zorunlu ve yakın eşlikçileri olan duygular olduğu; bu kaynaktan sevginin insanların kalbine aktığı ve böylece onların eylemlerini yönetmeye başladığı bir olgu olarak kabul edilebilir."¹⁴ Aynı zamanda, mistik bilinç Tanrıyı, sarhoş edici sonsuz aşk ve büyüleyici güzellik olarak görüp simgeleştirdiği için kendisini bin bir renge bürüyen Tanrının sonsuz tecellileri karşısında mistik kendinden geçecek ve tüm çokluğu ve farklılık-

⁹ Mevlana, **a.g.e.**, s. 325.

¹⁰ İbn Arabi, **Fususu'l-Hikem**, s. 154.

¹¹ Şebüsteri, **Gülşen-i Raz**, çev. Abdülbaki Gölpınarlı, M.E.B., İstanbul, 1989, s. 78, 79.

¹² İbn Arabi, **Fususu'l-Hikem**, s. 121.

¹³ **The Teachings of the Compassionate Buddha**, ed. By E. A. Burt, The New American Library Publishing, New York, 1955, s. 140.

¹⁴ Stace, **a.g.e.**, s. 331.

larıyla evrene meftun olacaktır.¹⁵ İnsan da Tanrının sureti olduğu için sevilmelidir. Çok bilinen meşhur bir sufi sözüyle yaratılanı yaratandan ötürü hoş görmeliyiz. Çünkü, “hareket ancak ebedi olarak sevgiden ileri gelir... alemin her veçhile sabit bulunduğu yokluktan varlığa hareketi, hem Hak yönünden hem de kendi tarafından gösterilen bir sevgi kıymıdanışı oldu... Demek oluyor ki, kainatta sevgi ile ilgisi olmayan bir hareket yoktur.”¹⁶ Öyleyse Mevlana'nın dediği gibi, “Bütün insanları sev ki, daima çiçekler ve gül bahçeleri içinde bulunasın.”¹⁷

İnsanların birbirlerini ötekileştirmeleri, dışlamaları, birbirlerine karşı merhametsizliklerinin ve yine insanların doğaya karşı acımasızlığının gerisinde büyük ölçüde onların birlik bilincinden uzak oluşları vardır. Her bir kimlik, din, ideoloji, dünya görüşü vs. kendisini tek mutlak gerçek olarak görünce ve hakikati tek kendisinin temsil ettiğine yürekten inanınca, insanların kendilerinden olmayanları dışlamaları, değersizleştirmeleri ve hatta yok etmeleri kaçınılmaz olur. Oysa her şeye birlik nazarıyla bakan sufilerin nezdinde, varlık tek bir hakikattir ve alemde farklı suretlerde sürekli tecelli eden Hak zatı itibarıyla ebediyen kavranamazdır.¹⁸ Bir başka ifadeyle, hakikat tek, görünüşler ise sonsuzdur. Hak ya da Mutlak Hakikat kendi varlığı bakımından asla anlaşılabilir ve bilinemez. O ancak tezahürleriyle bilinebilir. Bu da demektir ki, Hakkın tecellisi varlıkların mizaç ve istidadına göre sonsuzca farklılaşacağından, Hakkın varlığı ve mahiyetine dair inanç da her biri diğeri kadar doğruluk payı taşıyan sonsuz yoruma açıktır. İbn Arabî'nin sözleriyle, “Şu hale göre tek varlık bir ayna makamındadır. O aynaya bakan herkes onda Allah hakkındaki inancının hayaline bakar ve onu bilir ve gerçekler. Şayet o aynada kendi inandığı şeyin gayrını görürse onu inkar eder... Halbuki hayalde tasavvur ve itikat edilen İlah onu tahayyül eden kimsenin yarattığı bir eserdir. Yani o, itikat sahibi şahsın sanatıdır. Şu halde onun inandığı şeyi övmesi kendi nefsinin övmesidir. Bundan dolayı kendi inandığı başkasını zemmeder. Eğer insaf etseydi iş böyle olmazdı. Şu kadar var ki bu hususi mabuda inanan kimse, Allah hakkındaki itikadında kendinden başkasının inanışına itiraz etmesinden dolayı bunda şüphesiz cahildir. Eğer Cüneyd'in dediği ‘Suyun rengi kabının rengidir’ nüktesini anlayabilseydi her itikat sahibinin inandığı İlah'ı teslim eder ve neticede Al-

¹⁵ Mesela bkz. Şebüsteri, **Gülşen-i Raz**, 62-70

¹⁶ İbn Arabî, **a.g.e.**, s. 304, 305, 306.

¹⁷ Mevlana, **a.g.e.**, s. 306.

¹⁸ İbn Arabî, **a.g.e.**, s. 32.

lah'ı her surette ve her türlü inanışa göre bilmiş olurdu. Şu halde böyle hususi bir mabuda inanan kimse zan ve şüphe ehlidir, alim değildir. Bundan dolayı Allah 'Ben kulumun zannettiği gibiyim' buyurdu. Yani kul, Hakk'ı ister mutlak olarak bilsin isterse mukayyed, bunun manası Allah kuluna ancak onun inandığı surette zahir olur demektir."¹⁹ Ya da insanlar Hakk'ı ancak kendi sonlu ve sınırlı varlıkları, istidatları ve kabiliyetleri ölçüsünde bilebilir. Hakk kendisini sonsuz ve her an yeni suretlerle tezahür ettirdiğinden ve Hakk'ın bilgisi ancak farklı ve sonsuz suretlerin sonlu ve sınırlı güç ve istidatları ölçüsünce mümkün olabildiğinden, önümüzde sonsuzca yorum imkanı veren bir özgürlük alanı açılmaktadır. Buna göre hiçbir yorum diğerlerine göre Hakikati daha doğru temsil edici, daha ayrıcalıklı olmayacaktır. Dolayısıyla "Alemin suretinden Hakk'ın ayrılması asla mümkün değildir... alemdeki suretleri tamamıyla kavrayamayız. Bu takdirde alemdeki suretlerin hepsi Hakk'ın dilleri olup onu övmektedir."²⁰ Hakk kendisini asla vasıtasız ya da perdesiz göstermez. Göstermiş olsaydı alem bir anda yıkılır, yok olurdu.²¹

Buraya kadar anlattıklarımızı toparlayacak olursak, mistik düşünce, farklılıkların farklılıklarını korumak ve beslemekle birlikte onlarda birliği tesis edebilen, Tanrının sonsuz ve her an yeni tecellileri inancıyla evrende yeniliği, ilerlemeyi ve yaratıcılığı ikame eden, birlik fikriyle evrensel bir sevgi ve hoşgörü duygusu yaratan, Tanrının bizatihi kavranamayacağını, ancak görünüşleri yoluyla ve ölçüsünce bilinebileceğini ileri sürerek düşünce ve inanç özgürlüğüne, dinsel ve dünyagörüsel çoğulculuğa imkan tanıyan kendine özgü bir bilinç ve deneyime dayanmaktadır. Bu pozitif vasıfları ve etkileriyle mistik düşüncenin saygıya, takdire ve teşvike layık bir düşünce olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, mistisizm, mistik, sufilik vb. terimlerini duyar duymaz hemen hepimizin zihninde belli önyargılar ve olumsuz fikirler dans etmeye başlar: Pasiflik, dünya hayatından el etek çekmek, benliksizlik, kadercilik, dünyanın hayal ve gölge olarak değersizleştirilmesi ve kurumsallaşmış teistik dinlerle olan anlaşmazlık. Kurumsallaşmış teistik dinlerle olan anlaşmazlık dışındaki diğer olumsuzluk olarak zikredilenler aslında birbirleriyle içten ilişkilidirler ve hepsi de nefsin öldürülmesi pratiğinin mantıksal uzanımlarıdır.

¹⁹ İbn Arabi, **a.g.e.**, s. 269, 346.

²⁰ İbn Arabi, **a.g.e.**, s. 55-56

²¹ İbn Arabi, **a.g.e.**, s. 42; Mevlana, **a.g.e.**, s. 22.

Nefsi öldürmek, birlik bilincini kazanmanın olmazsa olmaz şartıdır. Çünkü nefis öldürülmediği sürece ikilik ve ayrışma bakidir. Nefis öldürülmelidir çünkü bağları, bağılıkları, sınırsız istekleriyle nefsin bağımsız varlığına inanç, bütün acıların ve esaretin, ve nihayetinde de ölümle yok oluş korkusunun kaynağıdır. Ve tabi ki bağımsız ve kendine başına ayakta duran bir nefsin varlığı inancı da mistik/sufi ontolojisi açısından tam bir aldanıştır. Ayrıca yeniden çıktığı kaynak olan okyanusa ulaşip ona karışmadıkça damlanın varlığı acılı ve anlamsız olacaktır. Yağmurlarla gelip rahmet ve bereket saçan su damlaları toprağa karışır, ona can verir. Lakin topraktan süzilemeyen su onun ağırlığını taşır ve canlılık niteliğini kaybetmeye başlar. Ancak topraktan süzülükçe arınır, saflaşır ve akarsular kanalıyla tekrar varlık kaynağına kavuşur. Dolayısıyla nefsin öldürülmesi tam bir yok oluş ve varlıktan kesilme değil, sonsuz ve sınırsız Varlıkta dirilme, onda yeniden hayat bulmadır. Sultan Veled'in sözleriyle, "Onlar kendi varlıklarından fani ve dost ile bakidirler. Bu ne garip şeydir ki, onlar hem varlar hem yoklar."²² Bir olan da, çoklukta kendisini gösteren de Tanrı'dır. O, hem aşkın hem içkindir. O hem birdir hem farklıdır. Tanrı ya da Bir, ebediyen farklı suretlerle tecelli edeceğinden farklılıkların yok olması ve alemin bir hayal ve gölge olarak değersizleştirilmesi diye bir şey mistik düşüncenin kendi iç tutarlılığı ve mantığı açısından mümkün değildir. Mesele, tüm farklılıkların evrensel özü, kaynağı ve bağı olan Bir'in idrak edilebilmesi ve dolayısıyla çokluk aleminin kendi başına varlığa sahip tek gerçek olarak kabul edilmemesidir. Nihayetinde çokluk aleminde sürekli değişim, oluş ve bozuluş gerçekleştiğinden hiçbir şey baki kalmayacaktır. Baki kalan, yalnızca Bir'de fena bularak baki olandır. Bu ise bilinçte dönüşüm; ikici düşünmekten vazgeçip birlik bilincini kazanma meselesidir. Birlik bilincini kazanan sonsuz bir varlık ve aşk, sınırsızlık ve özgürlük bilincini de tatmış olur. 'Her şey helak olur, fanidir. Ancak O bakidir' (28/88) ayetinin yorumuyla ilgili olarak Sultan Veled'in ifade ettiği gibi, "Biz deriz ki: Tanrı bu sözü, 'Yalnız ben varım ve benden başka her şey yok olur' deyip övünmek için söylemiyor. İyice bakılırsa bu hitabın, kulları için bir rahmet ve davet olduğu görülür. Yani şunu söylemek ister ki: Eğer beka istiyorsanız baki benim, kendinizden geçip bana bağlanınız ki benim benliğim sizin benliğiniz olsun ve varlıktan kurtulunuz ki, benim varlığım sizin varlığımız olsun."²³ Kul

²² Sultan Veled, **Maarif**, çev. Meliha Ülker Tanıkhaya (Anbarcıoğlu), Ataç Yayınevi, İstanbul, 2011, s. 39.

²³ Sultan Veled, **a.g.e.**, s. 41.

varlıktan kesilip Tanrıda hayat bulunca, kulun fiilleri Tanrının fiilleri olur, sözleri de Tanrının sözleri olur. Kul Tanrıda hayat ve özgürlük bulur, Tanrı da kulda kendi tecellisini bulur. Sözün kıyası, “Demek oluyor ki tecelli eden, bu tecelliyi kabul eden şeyin suretinin aynıdır. Bu takdirde de o hem tecelli eden, hem de kendisine tecelli olunan şeydir.”²⁴

Kulun Tanrıda hayat bulması veya Tanrısallığını kavraması, onun Tanrıca bir sonsuz ve sınırsız varlık ve özgürlüğü tatması demek olsa da bu düşünce, modern anlamda özgür ve özerk birey fikriyle bir bakıma anlaşmazlık içindedir. Birlik bilincini kazanmış bir kul, gerçekte bireyliğinden feragat ederek Tanrılığını idrak etmiş bir kul olduğu için artık onun bireysel seçim ve karar özgürlüğü kalmamıştır. Böyle bir bilinç de kaderci ve uyumcu bir zihniyet yaratacaktır. Ancak yine üzerinde dikkatle düşünülmesi gereken kritik bir nokta vardır: Artık o, Tanrı olması bakımından sınırsız özgürlüğe sahiptir ama kul olması bakımından Tanrının elindeki yay gibidir. Hem özgürdür hem değildir. Bu mesele de öyle görünüyor ki, kavrayışımızı zorlayan paradoksal bir mahiyet arz etmektedir.

Gelelim mistiklerin/sufilerin toplumsal hayatta güçlü bir yeri, nüfuzu ve etkisi olan kurumsal teistik dinlerle anlaşmazlıklarına. Tarih boyunca mistikler/sufiler genellikle kurumlaşmış teistik dinler (Hıristiyanlık, Yahudilik ve İslam) için bir risk ve tehlike olarak algılanmış ve çoğu zaman sürgün, işkence, dışlanma, değersizleştirilme ve idam mistiklerin/sufilerin yazgısı olmuştur. Sebep: İnsanın Tanrıyla bir olması ve tanrılaşması düşüncesi neredeyse bütün mistik kültürlerin hakim temasıdır. Teistik dinler Tanrı ile insan arasındaki ontolojik ayrılığın ve ikiliğin korunmasını imanın en önemli unsuru olarak görürler ve bu ayrılığı bozan her tür itikadı ve uygulamayı şirk ve küfür olarak addederler. Oysa Tanrıyla bir olma, Onda fani olma düşüncesini dile getiren vahdet-i vücudçu ya da panteist mistikler/sufiler, tam aksine, söz konusu ayrılık ve ikiliği şirk olarak görürler ve Tanrıdan başka hiçbir varlığın bizatihi var olmadığını ilan ederler. Ve dolayısıyla gerçek tevhit ehli olarak da kendilerini görürler. Muhtemelen her iki tarafın da kendince haklı bir söylemi vardır. Ancak kanaatimizce teistik bakış, mistik düşüncenin paradoksal yapısını kavrayamamakta ve onu haksız yere küfürle itham etmektedir. Şayet İbn Arabî'nin şu sözleri layıkıyla anlaşılacak olursa, mesele çözülmüş olacaktır: “Bizim varlığımız ise hakikatte onun gölgesidir. Ondan başka değildir. Şu halde O, bizim hem kendi özümüzdür,

²⁴ İbn Arabî, **a.g.e.**, s. 152.

hem değildir.”²⁵ Esasen insan, Tanrının bir suretidir. Mevlana'nın “Ben Hakk'ım” diyen Hallac-ı Mansur'la ilgili olarak söylediği gibi, “Ben Allah'ım (Ene'l-Hak) demeyi insanlar büyüklük iddia etmek sanıyorlar. Ben Hakk'ım demek büyük bir alçakgönüllülüktür. Bunun yerine, ben Hakk'ın kuluyum, kölesiyim diyen, biri kendi varlığı, diğeri Tanrı'nın varlığı olmak üzere iki varlık ispat etmiş olur. Halbuki ben Hakk'ım diyen, kendi varlığını yok ettiği için, Ene'l-Hakk diyor. Yani ben yokum hepsi O'dur; Tanrı'dan başka varlık yoktur. Ben sırf yokluğum ve hiçim. Bu sözde alçakgönüllülük daha fazla mevcut değil midir?”²⁶

Bir diğer çatışma konusu ise, her ne kadar din adamları ve alimleri ile birlikte aynı kutsal kitabı ve aynı sahih kaynakları referans olarak alsalar da mistiklerin/sufilerin hakim dini öğretiyeye ve ideolojiye aykırı/uyumsuz yorumlar getirmeleri ve düşünce ve yorum özgürlüğünden ödün vermemeleleridir. Vahiy ve peygamberlik müessesesinin fiilen sona erdiğini ve sahih ve en makbul yorumcular olarak Allah ve Peygamberi adına tek hüküm verici ve koyucu otoritenin kendileri olduğunu dile getiren din adamları ve alimlerine karşı olarak, Tanrıyla konuşma ve Ondan hüküm olma kapısının açık olduğunu her fırsatta söz ve eylemleriyle dile getiren mistikler/sufiler, dinde düşünce ve yorum özgürlüğünü tesis etmenin yanında din adamları ve alimleri sınıfının otoritesini kırmışlardır. İbn Arabi'nin sözleriyle, “O (Hatem-i Evliya) öyle bir kaynaktan alır ki, Peygambere vahiy getiren melek de aynı kaynaktan alır... Bizim içimizde bunu ([hükümü] doğrudan doğruya) Allah'tan alan kimse de vardır. Bu hale göre de O zat aynı hüküm ile Allah'tan halife olur.”²⁷

Diğer dinlere ve hatta dinsizlere karşı hoşgörölü ve çoğulcu tavırları ve dinde görüntü, görünüş, kuralcılık ve şekilcilikten ziyade erdeme, sevgiye, insancılığa, içsellige, gönle, benliksizliğe (özellikle güçlü bir benliğin ve bencilliğin üç alamet-i farikası olan öfke, kibir ve arzuyu zayıflatmaya) ve fakirliğe önem vermeleri de otorite makamındaki din adamları ve alimleri açısından ciddi bir rahatsızlık kaynağı olmuştur. Çünkü din adamları ve alimlerinin öncelikli kaygısı her zaman insanları aynı düşünce, aynı duygu ve aynı davranışta özdeş ve bir kılacak kalıpları ve kuralları üretmek olmuştur.

²⁵ İbn Arabi, **a.g.e.**, s. 124.

²⁶ Mevlana, **a.g.e.**, s. 68.

²⁷ İbn Arabi, **a.g.e.**, s. 45, 227.

Sonuç olarak, farklılıkta birlik bilinci ve deneyimi olarak mistik/sufi düşüncenin her çağa ve kültüre hitap edebilecek evrensel ideal bir düşünce olduğu kanaatindeyiz. Hem farklılıkları kabul edip hem de birlik imkanını kurması, evrensel bir hoşgörü, sevgi ve merhameti temsil etmesi, yaratıcılığı ontolojik bir esasta temellendirmesi, çoğulculuğun gerçek anlamda sözcüsü olması bakımından mistik/sufi düşünce, özellikle Modern asrın köklü problemlerine şifa olabilecek potansiyeller barındırmaktadır. Walter Stace'in "Kısacası geleceğin üstün insanının mistik adam olması olanaklıdır"²⁸ demesi belki bu açıdan anlamlıdır. Einstein ise *My Credo* başlıklı yazısında, bir insanın sahip olabileceği en derin ve güzel tecrübenin mistik olanın duyumsanması olduğunu söyler. Ona göre mistik olanın algılanması dinin olduğu kadar sanat ve bilimin de temelinde yer almaktadır. Einstein için bu tecrübeyi hiç yaşamamış birisi, ölü değilse bile kördür.²⁹ Yine Abraham Maslow, mistik tecrübelerin sadece mistikler arasında değil sanatçı, bilim adamı, siyasetçi, şair vs. hemen herkes arasında bir buluşma zemini oluşturduğuna inanır.³⁰ Esas itibarıyla mistik tecrübeler, birçok felsefi düşüncenin ortaya çıkışına ilham kaynaklığı etmiş ve önemli felsefi sorunların çözümünde yol gösterici olmuştur. Parmenides, Herakleitos, Pitagoras, Platon, Augustinus, Plotinus, Farabi, İbn Sina, Sühreverdi, Bruno, Spinoza, Kierkegaard, Buber, Hegel ve daha birçoğu, yaptıkları felsefede mistik düşüncenin izlerini ve etkilerini taşırlar. Hatta Kant'ın en derin felsefi düşüncelerini, evinin karşısındaki kilisenin çan kulesine daldığı ve kendisini zaman ve mekandan kopmuş hissettiği anlarda yazdığı anlatılır. Herakleitos'un her şeyin birliğine ve her şeyde ortak olan logosa dair sözleri açıkça mistik karakterlidir. Kendisi bir agnostik veya ateist olsa da Russell, mistisizmin insanda iyi olan her ne varsa, onun kaynağı olduğunu söyleyerek mistikle bilim adamlığını kendi kişiliklerinde bütünleştiren ve harmanlayan düşünür ve filozofların, düşünce dünyasında ulaşmanın olanaklı olduğu en yüksek mevkie sahip olduklarını belirtir.³¹

Şimdi, mahiyetine ve ne denli önemli olduğuna dair yeterince söz sarfettiğimiz mistik/sufi düşünceden eğitim adına neler umabilir ve ne gibi yol gösterici öneriler oluşturabiliriz?

²⁸ Stace, **a.g.e.**, s. 208.

²⁹ Albert Einstein, http://www.einstein-website.de/z_biography/credo.html

³⁰ Abraham Maslow, **Dinler, Değerler, Doruk Deneyimler**, çev. H. Koray Sönmez, Kuraldışı Yayınları, İstanbul, 1996, s. 48

³¹ Bertrand Russell, **Mistisizm ve Mantık**, çev. Aysel Usluata, Varlık Yayınları, İstanbul, 1972, s. 5.

1. Öncelikle, değerler eğitiminde mistik/sufi düşünceden ve ilgili literatürden yardım almanın son derece yararlı olacağını söyleyebiliriz. Nietzsche gibi, hayatın esasının veya en önemli veçhesinin değer koymak olduğuna ve en ehemmiyete sahip eğitimin de değerler eğitimi olduğuna kani olduğumuzda, farklılıkları yeşerten ve kucaklayan ama aynı zamanda birliği de tesis edebilen, yaratıcılığı, sevgiyi, hoşgörüyü, merhameti ve çoğulculuğu teşvik eden bir düşünceye değerler eğitiminde ne kadar çok ihtiyacımızın olduğunu hemen herkes teslim edecektir.

2. Toplumun birliği, dirliği, barış ve düzenini tesis edebilecek, üzerinde geniş bir uzlaşmanın sağlandığı bir takım dinsel, ahlaki, siyasal, toplumsal değerlerimiz olmalı ve bunların eğitiminde gereken önem ve hassasiyet gösterilmelidir. Ancak aynı zamanda, söz konusu değerler bireysel farklılığı, özgürlüğü ve özerkliği de tesis ve teşvik edebilecek kudrette olmalıdır. Dolayısıyla birlikçi ve düzençi politikalar yanında, özgürlüğü, bireyciliği, yaratıcılığı, rekabeti ve özerkliği körükleyen bir eğitim politikası ve yöntemi de, birliği anlamsız ve gereksiz kılacak bir seviyeye getirmemek kaydıyla, asla ihmal edilmemelidir.

3. Eğitim ne sadece öğretmen merkezli ne de sadece öğrenci merkezli yürütülmelidir. Konuya, zamana, durum ve şartlara göre nakilci ve ezberci (birlikçi/toplumcu) bir yöntem de uygulanabilir, yaşayarak ve performansa dayalı öğrenmeyi esas alan (bireyci) bir yöntem de uygulanabilir. Bunun uygulanabilirliği, uygunluğu, zamanı, koşullarına vs. ilişkin karar eğitimcilerin uhdesindedir. Bireysel rekabet ve yaratıcılık kadar toplumsal işbirliği ve paylaşımı da özendirmeliyiz.

4. Devletin ve hükümetlerin eğitimle olan kurucu, biçimlendirici, denetleyici vs. bağı hep var olduğundan, siyasetin eğitimdeki yansımaları da daima farklılıkta birlik kaygısını gözeten bir görünümü korumalıdır. Topluma, siyasete, eğitime ve diğer kurumlara kendi ideolojisine, seçmeninin temsil ettiği dünya görüşüne göre ayar vermeye çalışan hükümetler farklılıkları dışlamış ve zayıflatmış olacak, çatışma ve haksızlık ortamı yaratacak, istikrarsızlığı pekiştirecektir. Bu yüzden her bir siyasi görüş farklılıkları koruyan ve teşvik eden, bireysel hak ve özgürlükleri eşit bir biçimde dağıtan, nimetleri adalet ve liyakat ölçüsünce pay eden bir çerçevede birlik arayışını sürdürmelidir.

5. Eğitim ve öğretimin yöntemi, amacı, içeriği, mekanı ve zamanı konusunda devletin beklentileri kadar bireylerin istek ve beklentileri de önemsenmelidir. Büyük ölçüde devletin ve toplumun bekası amacına ma-

tuf olarak tasarlanmış bir eğitim uygulamasında Rousseau, Neill, Godwin, Illich, Ferrer, Freire, Stürner gibi radikal özgürlükçü eğitim kuramcılarının eleştirilerinin yol gösterici bir fener olarak kullanılabileceği kanaatini taşımaktayız.

6. Çocukların yetiştirildikleri ve biçimlendirildikleri ilk eğitim ocağı olan aileler ihmal edilmemeli ve ebeveynlere ve diğer büyüklerle, temelde farklılıkta birlik, yaratıcılık ve hoşgörü kaygısı gözetilmek üzere, gönüllülük esasına dayalı olarak pedagojik formasyon, sosyal bilimler ve değerler eğitimi verilmeli ve onların çocuğun eğitiminde aktif bir rol almaları sağlanmalıdır. Böylece eğitim faaliyeti sırf devletin tekeline kurtarılmış ve toplumsallaştırılmış olur.

KAYNAKÇA

BAUMAN, Zygmunt, **Modernlik ve Müphemlik**, çev. İsmail Türkmen, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2003.

EAGLETON, Terry, **Postmodernizmin Yanılsamaları**, çev. Mehmet Küçük, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1999.

EINSTEIN, Albert, http://www.einstein-website.de/z_biography/credo.html

İBN ARABİ, **Fususü'l-Hikem**, çev. Nuri Gencosman, M.E.B., İstanbul, 1990.

MASLOW, Abraham, **Dinler, Değerler, Doruk Deneyimler**, çev. H. Koray Sönmez, Kuraldışı Yayınları, İstanbul, 1996.

MEVLANA, **Fihri Mafih**, çev. Meliha Ülker Anbarcıoğlu, M.E.B. İstanbul, 1990.

RUSSELL, Bertrand, **Mistisizm ve Mantık**, çev. Ayseli Usluata, Varlık Yayınları, İstanbul, 1972.

SPRING, Joel, **Özgür Eğitim**, çev. Ayşen Ekmekçi, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1997.

STACE, Walter, **Mistisizm ve Felsefe**, çev. Abdüllatif Tüzer, İnsan Yayınları, İstanbul, 2004.

SULTAN VELED, **Maarif**, çev. Meliha Ülker Tarıkahya (Anbarcıoğlu), Ataç Yayınevi, İstanbul, 2011.

ŞEBÜSTERİ, **Gülşen-i Raz**, çev. Abdülbaki Gölpınarlı, M.E.B., İstanbul, 1989.

The Teachings of the Compassionate Buddha, ed. By E. A. Burtt, The New American Library Publishing, New York, 1955.

TOURAINÉ, Alain, **Demokrasi Nedir?**, çev. Olcay Kunal, YKY, İstanbul, 2011.

WAGNER, Peter, **Modernliğin Sosyolojisi: Özgürlük ve Cezalandırma**, çev. Mehmet Küçük, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2005.

**DEĞERLER EĞİTİMİNDE
UYGULAMALAR ÖĞRENME/
ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ**

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DEĞERLER EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÇOCUKLARIN FARKINDALIK DÜZEYLERİNİ GELİŞTİRMeye YÖNELİK KULLANDIKLARI YÖNTEM VE TEKNİKLERİN İNCELENMESİ

Elçin YAZICI*
Işıl YAMAN BAYDAR**
Yücel GELİŞLİ***

ÖZET

Değerler eğitimi; sosyal yaşamı oluşturan, bireyleri birbirine bağlayan, gelişmeyi, mutluluğu ve huzuru sağlayan, tehditlerden koruyan, sosyal ve manevi değerlerin tüm bireylere kazandırılması ve aktarılması sürecidir. Temel değerlerin olduğu okul öncesinde değerler eğitiminin sistemli verilmesi önemlidir. Bu temel değerlerin şekillenmesinde ise okul önemli rol oynar. Okulda verilen eğitim sisteminin en temel ögesi ise öğretmendir. Öğretmenler, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleştirilmesi ve toplumsal yaşama hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin kuşaklara aktarılmasında etkin rol oynamaktadır. Bu noktadan hareketle araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin çocukların farkındalık düzeylerini geliştirmeye yönelik kullandıkları yöntem ve teknikler ile bu yöntem ve teknikleri kullanma nedenlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Ankara il merkezindeki İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubuna, evren içinden tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen toplam 30 okul ön-

* Yrd. Doç. Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

** Blm. Uzm., M. E. B., Anasınıfı Öğretmeni

*** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

cesi öğretmeni dâhil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Genel Bilgi Formu” ve “Değerler Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikleri Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan analiz tekniklerinden betimsel analiz tekniğine göre çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin çocukların farkındalık düzeylerini geliştirmeye yönelik etkinliklerde çeşitli yöntem ve teknikleri kullanmaya çalıştıkları, bu yöntem ve tekniklerden en çok drama ve oyunu tercih ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca yöntem ve teknikleri çeşitli nedenlere bağlı olarak kullandıkları, bu nedenlerin daha çok motivasyonu ve kalıcı öğrenmeyi sağlama yönünde olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Okul Öncesi Eğitim Programı, Değerler Eğitimi.

**THE EXAMINATION OF THE METHODS AND TECHNIQUES
THE PRE-SCHOOL TEACHERS USE IN ORDER TO
INCREASE THE AWARENESS LEVELS OF CHILDREN
TOWARDS VALUES EDUCATION**

ABSTRACT

Values education is the process of; constituting social life, connecting individuals together, providing happiness and tranquility, protecting from the threats and making gain and transferring the social and moral values to all individuals. It is important to give values education in preschool when the basic values are formed. And school plays an important role in the shaping of these basic values. The most essential component of the education provided in school is the teacher. Teachers play an active role in supplying tranquility and social peace, socializing and preparing of the individuals to the social life, transferring culture and values of the society to the other generations. From this point, this research has been conducted in order to investigate the methods and techniques the pre-school teachers use in order to increase the awareness levels of children towards values education. The study population consists of the teachers working in the independent nursery schools in the city center of Ankara National Educational Directorate in 2014-2015 academic year. 30 pre-school teachers have been included in the sample of the study that were chosen with random sampling method and were willing to participate in the study. As the data collection tool; “General Information Form” and “Evaluating the Methods and Techniques Used in Values Education Form” have been used. The data of the study has been analyzed with descriptive analysis technique that is used in qualitative research methods. At the end of the research it has been found that; the pre-school teachers are trying to use various method and techniques in order to increase the awareness levels of their students towards values education and among these methods and techniques they mostly prefer drama and games. Furthermore, it has been found that the teachers use the methods and techniques for various reasons and these reasons have been found to provide motivation and permanent learning.

Key Words: Preschool Education, Preschool Curriculum/Educational Programs, Values Education.

1. GİRİŞ

Birey, çevresindeki varlıkları anlamlandırmada kendisine özgü belirli ölçütler kullanır. Bu ölçütler, bazen duyu organlarının bazen de duygusal yönün bir ürünüdür. Duyu organları ile elde ettiği özellikleri varlıkları tanımlamada kullanan birey, o varlığa önem atfetmede, değer vermede duygusal olarak sahip olduğu izlenimlerden yararlanır. Duygusal olarak sahip olunan bu izlenimlere genel olarak “değer” adı verilir. Değerler, toplumun içinde yaşayan bütün bireylerce doğru olduğu kabul edilen standartlar olup, değişimi uzun zaman içerisinde olan, toplumun bireylerinden yapılmasını istediği davranış ve uygulamalardır (Kurtdele-Fidan, 2009: 2; Li ve Xiong, 2013: 107; Yeşil ve Aydın, 2007: 66).

Değerler, toplumu bir arada tutan yapı taşlarından olmakla birlikte bireylerin bu evrenin içerisinde, onun bir parçası olarak varlığını sürdürmesini sağlayan evrensel gerçeklerdir. Değerler, toplumsal düzenin sağlanmasında önemli bir yere sahiptir. Toplumsal yaşam içinde değerlerin önemli özellikleri ve bu özelliklere bağlı olarak yerine getirdiği çeşitli işlevleri vardır. Değerlerin en önemli işlevi, sosyal yaşamı biçimlendirmektir. Toplum içinde yaşayan bireyleri değerler ve yasalar bir arada tutar. Toplumsal yaşamın düzenli gitmesi için yalnızca yasalara uymak yeterli değildir. Aynı zamanda ortak değerlerin, görenek ve geleneklerin birleştirici gücüne de gereksinim vardır. Doğruluk, büyüklere saygı, alçakgönüllülük, hoşgörü, girişkenlik, iyimserlik, sabır, törelere ve görgü kurallarına uyma, küçüklere ve güçsüzlere yardım, adil olma ve hak gözetme gibi değerler her toplumda ve her çağda bireyler için aranan niteliklerdir. Çocuklara toplumsal değerler kazandırılarak bireylerin sorumlulukları paylaşması, çevresine ve çevresinde yaşayan canlılara daha duyarlı olması, kendini yönetmesi, geliştirmesi ve bu yolla bireylerin toplumsal yaşamdaki ilişkilerini geliştirmeleri sağlanır. Bu nedenle toplumsal değerler çocuklara kazandırılırken gereken önem gösterilmelidir. Çünkü çocukların erdemli bir birey olarak toplumsal yaşamda yerini alması, en az iyi bir öğrenimden geçip başarılı bir yetişkin olması kadar önemlidir (Court ve Rosental, 2007: 409; Deveci ve Selanik-Ay, 2009: 169; Elbir ve Bağcı, 2013: 1323; Kurtdele-Fidan, 2013: 363; Neslitürk, 2013: 17).

Toplumsal açıdan eğitim sisteminin öncelikli görevi, toplumun varlığını ve kültürünü koruyarak gelecek nesillere aktarılmasını güvence altına almaktır. Bunun sağlanabilmesi için gelecek nesillerin hem bilgi ve beceriyle, hem de ahlaki değer yargılarıyla donatılmış olması gerekir. Çünkü

çocuklara okullarda temel bilgi ve beceri kazandırmak ne kadar önemli ve gerekli ise özellikle günümüzde çocukların değer gelişimine katkıda bulunmak da son derece önemlidir. Bu da ancak eğitim sayesinde gerçekleşir. Eğitim, yalnızca akılcı bilginin ve teknik becerinin geliştirildiği bir alan değil, aynı zamanda kültürel değerlerin, ahlaki tutum ve davranışların aktarıldığı bir araç olması bakımından değerlerin edinimi, eğitimle yakından ilişkilidir. Değerler eğitiminin amacı, bütün insanlığın ortaklaşa sahip olduğu evrensel değerlere vurgu yaparak iyi karakter örnekleri sergileyen, ahlaki değerlere sahip, sorumluluk duygusu içinde hareket eden vatandaşlar ortaya çıkarmaktır. Bu bakımdan, değerler eğitimi bireylerde; saygı, sevgi, sorumluluk, erdem, cesaret, inanç, azim, adalet ve bireysel disiplin gibi çok önemli ahlaki ve medeni değerleri kazandırmayı amaçlar. Değerler eğitimi toplumda giderek daha büyük bir sorun haline gelen ahlaki, etik ve akademik konularda yardımcı olur ve dünyanın daha güvenilir ve yaşanılır hale gelmesine katkı sağlar (Budumlu Akkirik, 2007: 14-15; Altan, 2011: 55; Erkuş, 2012: 21; Cihan, 2014: 431).

Değerler eğitiminin devreye girmesi, eğitimdeki değerlerin transferini güçlendirir. Bu transfer eğitim programı aracılığıyla olur. Eğitim programları hazırlanırken geleneksel ve yeni değerler göz önüne alınarak yeni oluşumlara destek olması açısından değerlendirilir. Bu programların temelinde çocuk etmeni yer aldığından uygulanacak her adımda dikkatli davranılmalıdır. Çünkü değerler kalıcı inançlardır ve bireyin çevresindeki durumları tanıma ve anlamada kullandığı temel ölçütlerdir (Yeşil ve Aydın, 2007: 67; Baydar, 2009: 4; Erkuş, 2012: 21; Elbir ve Bağcı, 2013: 1324; Myyry, Juujarvi ve Pessa, 2013: 270).

Değerler eğitimi yoluyla kazandırılmaya çalışılan değerler, hem eğitim kuramları hem de okullardaki etkinliklerin merkezinde yer alır. Çünkü okullar, onun bir parçası olan öğretmenlerle, aile, medya, arkadaş grubu ile beraber bireyin değerlerinin oluşumuna etki eder. Okullar aynı zamanda dolaylı olarak da toplumun değerlerinin oluşumuna etki eder. Okullar toplumun değerlerini şekillendiren ve aynı zamanda yansıtan yapılardır (Erkuş, 2012: 22). Özellikle son zamanlarda okullarda yaşanan şiddet olayları uzmanların dikkatini değerler eğitimine çekmiştir. Yaşanan bu problemler “Çocuklara değer eğitimi gerektiği gibi verilmekte midir?” sorusu ile karşı karşıya getirir. Bütün bu problemler kişiliğin şekillendiği okul öncesi dönemde daha da önem kazanır. Okul öncesi dönemde değerler eğitimi verilirken çocuğun ahlaki gelişimini destekleyen ahlaki değerlere, toplumsal gelişimini destekleyen toplumsal değerlere ve kişisel gelişimini destekleyen

bireysel değerlere yönelik kapsamlı bir eğitim anlayışı benimsenmelidir. Okul öncesi dönemde değerler eğitiminin kapsamı; ahlaki, toplumsal ve bireysel değerleri çocuğun gelişimine uygun olarak bütünüyle içermeli ve hiç bir alan tek başına ele alınmamalıdır. Bu biçimde ele alınan eğitimde çocuk hem evrensel değerleri benimseyecek hem de yetişkinliğe doğru kendisini ve yaşadığı toplumu anlama yeterliliği geliştirecektir. Bu açıdan okul öncesi dönem, kişisel ve sosyal yaşama yön veren değerlerin öğrenilmesi açısından başlangıç olarak düşünülebilir. Temel değerlerin olduğu okul öncesinde değerler eğitiminin sistemli verilmesi önemlidir. Okulda verilen eğitim sisteminin en temel ögesi öğretmendir. Eğitim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenler, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleştirilmesi ve toplumsal yaşama hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin kuşaklara aktarılmasında etkin rol oynar. Çünkü eğitimin amaçlarının gerçekleşmesi, öğretim-öğretme süreçlerinin etkililiğine, öğretim-öğretme süreçlerinin büyük ölçüde öğretmene ve onun öğretme ortamında gerçekleştirdiklerine bağlıdır. Eğitim sisteminin çocuk, materyal, program vb. öğeleri de etkililiği belirlese bile bu öğelerin etkileşimi öğretmen tarafından sağlandığı, temel belirleyici olan sınıf ortamı öğretmen tarafından yaratıldığı için öğretmenin eğitim sürecindeki rolü önem kazanır (Akbaş, 2008: 10; Johansson ve diğ., 2014:12; Yaşaroğlu, 2014:126; Neslitürk, 2013: 28; Yıldırım, 2009:165; Jenney, 2011; 58).

Bu bağlamda tavırların, düşünce biçimlerinin, dünya görüşlerinin oluşmasında önemli rolü olan öğretmen çocuğun kişiliğinin gelişimi ve oluşmasında etkilidir. Kişiliği; tutumlar, davranışlar, ilgiler, gereksinimler, değerler ve benzer kişilik özellikleri oluşturur. Öğretmenin kişiliğini oluşturan özelliklerinin her biri çocuk üzerinde farklı etkiler meydana getirir. Öğretmen değerler eğitiminin özünü oluşturduğu için, değerleri kendi rollerinin bir bölümü olarak göstermek istemeseler bile; çocuklar, öğretmenlerinin değer yargılarından mutlaka etkilenir. Öğretmenler, çocuklara istenilen davranışları öğretmede ve öğrenilen davranışları pekiştirmede, eğitimin ilk sorumlularıdır. Bu sorumluluğu yerine getirmede ve eğitimin amaçlarına ulaşmasında, izlenilen yöntem ve teknikler belirleyici bir etkiye sahiptir. Yöntem ve teknikler, eğitim sürecine şekil ve renk veren, iklimi belirleyen, sürecin nasıllığını ifade eden temel öğedir ve olanaklar çerçevesinde, ele alınan kazanımlar ve çocukların gereksinimlerine göre belirlenir. Her çocuktaki öğrenme stili de farklılık gösterir. Çocukların buldukları ortamdaki en üst düzeyde yararlanabilmesi için eğitim programlarında yer alan etkinliklerin çok farklı, çeşitli yöntem ve tekniklerle gerçekleştirilmesi önemlidir.

Okul öncesi dönemdeki çocukların da planlı, programlı ve farklı yöntem ve tekniklerin bir arada kullanıldığı etkinlikler aracılığıyla öğrenme deneyimlerinin sağlanması gerekir. Bu genel kabul, değerler eğitiminde izlenecek yöntem ve tekniklerin belirli özellikleri taşıması gerektiğini ortaya koyar (Halstead ve Taylor, 2000: 177; Yeşil ve Aydın, 2007: 72; Güven, Ahi, Tan ve Karabulut, 2013: 27; Yaşaroğlu, 2014: 126; Johansson ve diğ., 2014: 13). Çünkü öğretmenin, eğitim sürecinde kullandığı yöntem ve teknikler, istenilen değerlerin, çocuklar tarafından özümsemesini kolaylaştırır, çocukların farkındalık düzeylerini artırır ve davranış değişikliğine olanak tanır (Yazıcı, 2006: 509; Kurtdede-Fidan, 2009: 3).

Bu noktadan hareketle araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin çocukların farkındalık düzeylerini geliştirmeye yönelik kullandıkları yöntem ve teknikler ile bu yöntem ve teknikleri kullanma nedenlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

2. YÖNTEM

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin çocukların farkındalık düzeylerini geliştirmeye yönelik kullandıkları yöntem ve teknikler ile bu yöntem ve teknikleri kullanma nedenlerini ortaya koyduğundan nitel analize dayalı betimsel bir çalışmadır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubuna, evren içinden tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen toplam 30 okul öncesi öğretmeni dâhil edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin demografik özellikleri incelendiğinde; %73. 3'ünün 30-39 yaş aralığında, %16. 6'sının 29 yaş ve altı, %10. 0'ının ise 40 yaş ve üstünde olduğu; mezun oldukları lise türünün %66. 6'sının kız meslek lisesi, %20. 0'ının diğer lise türleri, %6. 6'sının ise düz ve Anadolu lisesi olduğu; mezun oldukları bölüm türünün %53. 3'ünün eşit ağırlık, %33. 3'ünün sözel, %13. 3'ünün ise sayısal bölüm olduğu; öğrenim düzeylerinin %93. 3'ünün lisans, %6. 6'sının ise yüksek lisans olduğu; %43, 3'ünün 1-5 yıl arası, %33. 3'ünün 11 yıl ve üzeri, %23, 3'ünün ise 6-10 yıl arası hizmet yılına sahip olduğu; mezun oldukları program türünün %86. 6'sının okul öncesi öğretmenliği, %10. 0'ının çocuk gelişimi ve %3. 3'ünün ise diğer program türü olduğu belirlenmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, okul öncesi öğretmenlerin demografik özelliklerinin yer aldığı “Genel Bilgi Formu” ve öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programında hangi yöntem ve teknikleri kullandıkları ve bu yöntem ve teknikleri kullanma nedenlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen “Değerler Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikleri Değerlendirme Formu” kullanılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Çalışmanın verileri, öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmeler ile elde edilmiştir. Görüşmelerde öğretmenlere, “Değerler eğitimine ilişkin çocukların farkındalık düzeylerini geliştirmeye yönelik hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz? Yöntem ve teknikleri kullanma nedenlerinizi açıklayınız.” şeklinde bir soru sorularak öğretmenlerin hangi yöntem ve teknikleri kullandıkları, bu yöntem ve teknikleri kullanma nedenleri görüşme yöntemiyle derlenmiştir. Bireylerin söylemiş oldukları açıklamalar görüşmeci tarafından yazılı olarak kaydedilmiş, daha sonra analiz edilerek yorumlar yapılmıştır. Elde edilen veriler etkin öğrenme yöntemlerine göre temalar halinde analiz edilmiştir.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Okul öncesi öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin kullandıkları yöntem ve teknikler ile bu yöntem ve teknikleri kullanma nedenlerine göre dağılımını gösteren tablolar, aşağıda verilmiş ve tartışılmıştır.

Değerler eğitimine ilişkin etkinliklerde kullanılan yöntem ve tekniklerin dağılımına Tablo 3.1’de yer verilmiştir.

Tablo 3.1. Değerler Eğitimine İlişkin Etkinliklerde Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Dağılımı

Kullanılan Yöntemler	Sayı	Yüzde
Drama	19	15.5
Oyun	17	13.9
Örnek olay inceleme	15	12.2
Aile Katılımı	15	12.2
Soru-cevap	12	9.8

Anlatım	11	9.0
Model Alma Yoluyla Öğrenme	9	7.3
Araştırma İnceleme Yoluyla Öğrenme	7	5.7
Proje Tabanlı Öğrenme	6	4.9
Beyin Fırtınası	6	4.9
İşbirliğine Dayalı Öğrenme	5	4.0
Toplam	122	100

n: 30

Tablo 3. 1 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitime ilişkin etkinliklerde kullandıkları yöntem ve tekniklerin; %15. 5'inin drama, %13. 9'unun oyun, %12. 2'sinin örnek olay inceleme ile aile katılımı, %9. 8'inin soru-cevap, %9. 0'ının anlatım, %7. 3'ünün model alma yoluyla öğrenme, %5. 7'sinin araştırma-inceleme yoluyla öğrenme, %4. 9'unun proje tabanlı öğrenme ile beyin fırtınası ve %4. 0'ının ise işbirliğine dayalı öğrenme olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin kullandıkları yöntem ve tekniklere yönelik görüşleri aşağıda belirtilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri;

“(..) Drama öncelikli olarak tercih ettiğim yöntemdir. Çünkü özellikle okul öncesi dönemde yaşayarak öğrenme her zaman daha kalıcıdır.”(Ö18)

“(..) benim sınıftaki çocuklarla oyun etkinliklerinde paylaşma, dayanışma, insanlara saygı duyma, güven duyma değerlerini çok rahat verebiliyorum”. (Ö15)

“(..) Çocuklara düşünme ve konuşma alışkanlığı kazandırma açısından soru-cevap yöntemini kullanıyorum.” (Ö2)

“(..) Türkçe etkinliklerinde örnek olay incelemesi yapmalarına ve kendilerini öyküde bularak empati kurmalarını sağlamaya çalışıyorum. (Ö9)

“(..) öncelikle düz anlatım tekniğini kullanıyorum. Değerin ne olduğunu, sözlük anlamını açıklıyorum. (Ö21)

“(..) Aile katılımına yer veriyorum. Ailelerin eğitime dahil edilmesi veli-okul işbirliğini güçlendiriyor. Çocuklarda motivasyonu artırıyor. (Ö5)

“(...) en iyi öğrenmenin model alma yoluyla öğrenme olduğunu düşündüğüm için iyi bir model olmaya çalışıyorum. (Ö3)

“(...) olanaklar doğrultusunda geziler düzenleyerek çocukların araştırma ve inceleme yapmalarını sağlıyorum.” (Ö7)

“(...) Çocukların gerçek yaşam koşullarında deneme olanağının sağlanması için ve sorunların çözümünde daha akıcı farkındalık oluşturmak için proje tabanlı öğrenmeye yer veriyorum (Ö6)

“(...) Öncelikle ele alınan değerle ilgili çocukları ön bilgilerini öğrenmek için beyin fırtınası uyguluyorum. (Ö4)

“(...) Çocuklarla değerler eğitimi içerisinde hangi kavramı vermeye çalışıyorsam onunla ilgili grup çalışması yaparak işbirlikli öğrenme yöntemini kullanıyorum. (Ö11)

Elbir ve Bağcı (2013) değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeyindeki çalışmaların değerlendirilmesi adlı araştırmalarında, öğretmenlerin değerler eğitiminde işbirliğine dayalı öğrenme, yaratıcı drama, örnek olay yöntemi, tartışma yöntemi, soru cevap tekniği ve velilerle görüşme gibi yöntem ve teknikleri kullandıklarını tespit etmiştir.

İlgili alan yazın incelendiğinde; öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin değerlerin aktarılmasında kullandığı yöntem ve tekniklerin çok önemli olduğuna, derslerde değer eğitimi gerçekleştirilirken en çok kullanılacak yöntem ve tekniklerin; tartışma temelli yaklaşım ve öğrenci merkezli aktif öğrenme stratejileri ile drama, proje çalışması, uygulamalı aktiviteler, işbirlikli öğrenme, grup çalışması, öğrenciler tarafından yönetilen araştırmalar, eğitimsel oyunlar ve konu günleri olarak sıralandığına vurgu yapılmaktadır (Kurtdele-Fidan, 2009: 3)

Araştırma sonucunun ve ilgili alan yazının, Tablo 3. 1’de yer alan okul öncesi öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin kullandıkları yöntem ve tekniklerin dağılımı ile elde edilen bulgularla örtüştüğü söylenebilir. Bu sonuç doğrultusunda, okul öncesi öğretmenlerinin farklı yöntem ve tekniklerin bir arada kullanıldığı etkinlikler aracılığıyla değerler eğitimine yönelik öğrenme deneyimleri gerçekleştirmeyi sağladığı düşünülebilir.

Değerler eğitimine ilişkin yöntem ve tekniklerin kullanılma nedenlerine göre dağılımına Tablo 3. 2’de yer verilmiştir.

Tablo 3.2. Değerler Eğitime İlişkin Yöntem ve Tekniklerin Kullanılma Nedenlerine Göre Dağılımı

n: 30

Yöntem ve Tekniklerin Kullanılma Nedenleri	Sayı	Yüzde
Motivasyonu sağlama	15	19. 4
Kalıcı öğrenmeyi sağlama	12	15. 5
Günlük yaşamla ilişki kurma fırsatı sunma	11	14. 2
Kendini ifade etme becerisini kazanma	11	14. 2
Öğrenmeyi kolaylaştırma	9	11. 6
Çok yönlü düşünmeyi sağlama	8	10. 3
Etkin katılım sağlama	5	6. 4
Neden-sonuç ilişkisi kurma	4	5. 1
Değerlendirme sürecini kolaylaştırma	2	2. 5
Toplam	77	100

Tablo 3. 2 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin etkinliklerde yöntem ve tekniklerin kullanılma nedenlerinin; %19. 4'ünün motivasyonu sağlama, %15. 5'inin kalıcı öğrenmeyi sağlama, %14. 2'sinin günlük yaşamla ilişki kurma fırsatı sunma ve kendini ifade etme becerisini kazanma, %11. 6'sının öğrenmeyi kolaylaştırma, %10. 3'ünün çok yönlü düşünmeyi sağlama, %6. 4'ünün etkin katılım sağlama, %5. 1'inin neden-sonuç ilişkisi kurma ve %2. 5'inin ise değerlendirme sürecini kolaylaştırma olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin kullandıkları yöntem ve tekniklere yönelik nedenleri hakkındaki görüşleri aşağıda belirtilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri;

“(...) Çocuklar eğlenerek öğreniyor. Yöntem ve teknikler etkinliklerin daha ilgi çekici hale gelmesini sağlıyor ve ortaya çıkabilecek sorunların çözümünü kolaylaştırıyor (Ö8)

“(...) Çocuklarda ilgi ve merak uyandırıyor. Çocukların öğrenme sürecinden zevk almasını sağlıyor (Ö2).

“(...) çocuklar kendileri için içinde olduklarından farkındalıkları daha rahat oluyor ve öğrendikleri daha kalıcı oluyor. (Ö7)

“(...) kullanılan yöntemler çocukların değerleri benimsemesi ve yaşama uyarlayabilmesinde etkili oluyor. (Ö12)

“(...) Çünkü bu tür etkinliklerde çocuklar kendilerini daha iyi ifade edebiliyor ve ele alınan değeri daha iyi anlayabiliyor. (Ö30)

“(...) sonuçlara kendilerinin ulaşmaları ve ele alınan değerini benimsenmesini kolaylaştırarak öğrenme sürecini kısaltıyor (Ö18)

“(...) Çocuklar birbirlerinden daha çok etkilendiği için öğrenme kolaylaşıyor (Ö15)

“(...) farklı bakış açıları kazanarak problemlere alternatif çözüm yolları bulmalarını sağlıyor. (Ö11)

“(...) çocukların düşünme yeteneklerini geliştirerek yaratıcı düşünme becerilerini destekliyor. (Ö21)

“(...) bilgiyi kavrama ve uygulamada bireysel farklılıkları en aza indirerek çocukların aktif katılımını sağlıyor. (Ö23)

“(...) çocukların sorgulama becerisinin gelişmesi, çocukların olaylar karşısında neden-sonuç ilişkisi kurmasını sağlıyor. (Ö27)

“(...) çocukların uygun olan ve olmayan davranışlarını daha net gözlemliyorum (Ö29)

“(...) çocukları gözleme şansını yakaladığımdan çocukların seviyesine inmeyi kolaylaştırıyor. (Ö26)

Karakaya (2007) İlköğretimde drama ve örnek bir uygulama adlı çalışmasında, dramının çocukların bilişsel, sosyal, fiziksel, cinsel, duygusal ve motor gelişimlerini desteklediği, öğrenmeyi eğlenceli hale getirdiği, yaparak-yaşayarak öğrenme olanağı sunduğu, bilgilerin kalıcılığı sağladığı bu doğrultuda eğitim ve öğretimi kolaylaştırdığı tespit edilmiştir.

İlgili alan yazın incelendiğinde; öğretmenlerin, okul ortamında ve dışında değerleri doğru yansıtan örnek model olmaları, ahlaki sınıf ortamları oluşturmaları, değişik yöntem ve teknikler kullanarak formal olarak sınıf içinde, informal olarak sınıf dışında da değerlerin kazandırılmasına ilişkin çocuklara çeşitli uygulamalar yaptırılmaları istenilen evrensel değerlerin, çocuklar tarafından özümsemesini kolaylaştırdığına vurgu yapılmaktadır (Tarkoçin, Berkaş, Uyanık-Balat, 2013: 38).

Araştırma sonucunun ve ilgili alan yazının, Tablo 3. 2’de yer alan okul öncesi öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin yöntem ve tekniklerin kul-

lanılma nedenlerine göre dağılımı ile elde edilen bulgularla örtüştüğü söylenebilir. Bu sonuç doğrultusunda, öğrenmenin kasıtlı olduğu bu dönemde okul öncesi öğretmenlerinin çeşitli yöntem ve teknikleri nedenlerine uygun kullanarak değerler eğitimine yönelik çocukların farkındalık düzeylerini arttırmaya ve etkili öğrenmeyi gerçekleştirmeye çalıştıkları düşünülebilir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin çocukların farkındalık düzeylerini geliştirmeye yönelik etkinliklerde çeşitli yöntem ve teknikleri kullanmaya çalıştıkları, bu yöntem ve tekniklerden en çok drama ve oyunu tercih ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca yöntem ve teknikleri çeşitli nedenlere bağlı olarak kullandıkları, bu nedenlerin daha çok motivasyon ve kalıcı öğrenmeyi sağlama yönünde olduğu bulunmuştur.

Araştırmadan elde edilen veriler ışığında aşağıdaki öneriler sunulmuştur;

- Okul öncesi öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik farkındalık düzeyleri tespit edilerek değerler, değerler eğitiminde kullanılacak yöntem ve teknikler ile bu yöntem ve tekniklerin uygulamasına dönük, değerler eğitiminin tüm boyutlarını içeren geniş kapsamlı hizmet içi eğitim programları ve konu ile ilgili eğitim seminerleri düzenlenebilir.
- Okul öncesi öğretmeni yetiştiren fakültelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının hizmet öncesi değerler eğitimine yönelik farkındalık düzeylerini geliştirici özellikle uygulamalı ders içerikleri artırılabilir.
- Değerler eğitimine ilişkin kullanılan yöntem ve tekniklerin uygulanması, uygulanan yöntem ve tekniklerden hangisinin daha etkili olduğunu belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Değerler eğitiminin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu düşüncesinden yola çıkılarak ilkökul, ortaokul ve liselerdeki öğretmenlerin görüşleri alınarak karşılaştırmalı benzer çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

AKBAŞ, O., “Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, 6(16), 2008.

ALTAN, M. Z., “Çoklu Zekâ Kuramı ve Değerler Eğitimi”, **Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi**, 1(4), 2011.

BAYDAR, P., **İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Belirlenen Değerlerin Kazanım Düzeyleri ve Bu süreçte Yaşanılan Soruların Değerlendirilmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, 2009.

BUDUMLU AKKİPRİK, G., **Genel Lise Öğretmenlerine Göre Karakter Eğitimi Yoluyla Öğrencilere Kazandırılacak Değerler: Çok Boyutlu Araştırma**, Yüksek Lisans Tezi, Yedi Tepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2007.

CİHAN, N., “Okullarda Değerler Eğitimi ve Türkiye’deki Uygulamaya Bir Bakış”, **International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish or Turkic**, 9(2), 2014.

COURT, D. - ROSENTAL, E., “Values Embodied in Childrens Literature Used in Early Childhood Education in Israeli State Schools”, **Early Childhood Education Journal**, 34(6), 2007.

DEVECİ, H. - SELANİK-AY, T., “İlköğretim Öğrencilerinin Günlüklerine Göre Günlük Yaşamda Değerler”, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 2(6), 2009.

ELBİR, B. - BAĞCI, C., “Değerler Eğitimi Üzerine Yapılmış Lisansüstü Düzeyindeki Çalışmaların Değerlendirilmesi”, **International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, 8(1), 2013.

ERKUŞ, S., **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Değerler Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır, 2012.

GÜVEN, G. - AHİ, B. - TAN, S. - KARABULUT, R., “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri Hakkındaki Görüşleri”, **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 1(34), 2013.

HALSTEAD, J. M. - TAYLOR, J. M., “Learning and Teaching About Values: A Review of Recent Research”, **Cambridge Journal of Education**, 30 (2), 2000.

JENNEY, T. J., “The Holistic Development Of College Students: Spirituality As A Predictor Of College Student’s Pro-Social Character Development”, **Culture & Religion Journal Franklin Publishing Company**, 4, 2011.

JOHANSSON, E. - COBB-MOORE, C. - LUNN-BROWNLEE, J. - WALKER, S. - BOULTON-LEWIS, G. - AILWOOD, J., “Children’s Perspectives on Values and Rules in Australian Early Education”, **Australasian Journal of Early Childhood**, 39(2), 2014.

KARAKAYA, N., “İlköğretimde Drama ve Örnek Bir Uygulama”, **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 27(1), 2007.

KURDEDE-FİDAN, N. “Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri”, **Kuramsal Eğitimbilim**, 2 (2), 2009.

KURDEDE-FİDAN, N., “Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi: Nitel Bir Araştırma”, **International Journal of Social Science**, 6(3), 2013.

LI, Y. - XIONG, L., “Moral Education From The Perspective of Moral Belief”, **Asian Social Science**, 9(3), 2013.

MYRY, L. - JUUJÄRVI, S. - PESSO, K., “Change in Values and Moral Reasoning During Higher Education”, **European Journal of Developmental Psychology**, 10(2), 2013.

NESLİTÜRK, S., **Anne Değerler Eğitimi Programının 5–6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi**, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, 2013.

TARKOÇIN, S. - BERKTAŞ, D. - UYANIK-BALAT, G., “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkinliklerde Çocuklarla Olan İletişimlerinde Kullandıkları Değerlerin İncelenmesi”, **Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi**, 3(2), 2013.

YAŞAROĞLU, C., “Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **International Journal of Social Science**, 27, 2014.

YAZICI, K., “Değer Eğitimine Genel Bakış”, **Türklük Dergisi**, 2006.

YEŞİL, R. - AYDIN, D., “Demokratik Değerlerin Eğitiminde Yöntem ve Zamanlama”, **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 2, 2007.

YILDIRIM, K., “Values Education Experiences of Turkish Class Teachers: A Phenomonological, Approach”, **Eurasian Journal of Educational Research**, 35, 2009.

DEĞER AKTARICISI OLARAK ATASÖZLERİNİN KULLANILMASINDA BİR YÖNTEM ÖNERİSİ: DRAMA YÖNTEMİ

Pınar BULUT*

ÖZET

Atasözleri içinden çıktığı toplumla ilgili birçok ipucu vermektedir. Bunlar; o toplumun yaşayışı, kültürü ve değerleri ile ilgilidir. Atasözleri ile toplumun sahip olduğu değerler bir nesilden diğerine aktarılabilir. Bu nedenle atasözleri değerler eğitiminde kullanılacak önemli araçlardan biridir. Değerler eğitiminde bir araç olarak atasözleri ilkökul düzeyinde birçok derste kullanılabilir. Türkçe dersi ise bu dersler içinde öğrencilerin en çok atasözleri ile karşılaşabilecekleri derstir. Burada önemli olan atasözlerinin hangi yöntem/yöntemler yoluyla eğitimde kullanılacağına karar vermektir. Öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları, duydukları ve toplumun önemli değerlerini taşıyan atasözleri kalıplaşmış sözlerdir ve anlamları soyuttur. Bu nedenle atasözlerini sadece açıklamak öğrenilmesi açısından etkili değildir. Özellikle somut işlemler döneminde olan öğrenciler için soyut konuların öğretimi oldukça zordur. Sevgi, saygı, yardımlaşma, hoşgörü, adalet, dürüstlük vb. değerleri anlamlandırmaları için çeşitli etkinlikler yoluyla deneyimde bulunmaları, empati kurmaları gerekir. Bu noktada drama yöntemi son derece etkilidir. Drama yöntemi öğrencilerin hem aktif oldukları ve yaparak yaşayarak öğrendikleri hem de yapısı gereği demokratik tutum geliştirme, birlikte çalışabilme becerisi kazanma gibi demokratik değerlerin kazanılmasına da yardım eden bir yöntemdir. Bu araştırmanın temel amacı; önemli bir değer aktarıcısı olarak atasözlerini eğitim ortamlarında -özellikle ilkökullarda- kullanarak değer eğitimi yapmanın önemi üzerinde durmak, bu eğitimin de öğrencilerin aktif

* Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı, pnrbulut06@hotmail.com.

oldukları, kendilerini tanıyıp başkalarıyla iletişim kuracakları, özgür düşünebilecekleri ve birden fazla ifade aracını kullanabilecekleri drama yöntemiyle etkili olarak yapılabileceğini kuramsal olarak tartışmak ve konuyla ilgili örnek drama etkinlikleri sunmaktır.

Anahtar Kelimeler: Değer Eğitimi, Atasözü, Drama Yöntemi.

A METHOD SUGGESTION FOR THE USE OF PROVERBS AS VALUE CONVEYORS: DRAMA METHOD

ABSTRACT

Proverbs can offer many clues about the society they belong to. These are related to living style, culture and values of this society. Through proverbs, the values possessed by a society can be transferred from one generation to another. Therefore, proverbs are one of the important tools that can be used in value education. As a tool that can be used in value education, proverbs can be used in many courses at elementary level. Turkish Language course is the course in which students have the most opportunities to encounter proverbs. What is important at that point is to determine through which methods/techniques proverbs can be used in education. Proverbs encountered and heard by students in their daily life and including important values of the society are idiomatic expressions and they have abstract meanings. Therefore, only explaining the meaning of proverbs cannot be effective to teach them. Particularly in their concrete operations period, students experience great difficulties in understanding abstract concepts. For them to understand the meanings of abstract concepts such as love, respect, cooperation, tolerance, justice, honesty, they need to experience them through various activities. In this respect, drama method can be quite effective. The drama method allows students to learn by doing and experiencing and helps them to acquire some democratic values and skills. The main purpose of the current study is to emphasize the importance of proverbs as a tool of value education particularly in elementary education settings, to prove that this can be done quite effectively by means of drama method and to present some sample drama activities to be used in this process.

Key Words: Value Education, Proverb, Drama Method.

GİRİŞ

Değerler toplumun tarihi birikimiyle ortaya çıkan; toplumun tamamı tarafından kabul gören; korunan kabulleniş ve inanışlar (Girmen, 2011) olarak tanımlanabilir. “Toplum tarafından doğruluğu onaylanmış kural ve kaideler olarak kabul edilen değerler, toplumdaki ideal olan düşünce ve davranış kalıplarını ortaya koyar” (Ulusoy ve Arslan, 2014: 5).

Toplumu toplum yapan önemli unsurlardan biri olan değerlerin gün geçtikçe kaybolmaya başlaması değerler eğitime olan ihtiyacı artırmaktadır. Değerler eğitimi bireylerin tercihte bulunurken ve karar alırken temel insanî değerleri göz önünde bulundurmalarına; sosyal yaşama biçimlerinin daha dengeli ve daha sorunsuz olmasına; toplumlar arası ilişkilerin daha sorunsuz yaşanmasına ve dünya barışına katkısı olacak bir eğitimidir (Önder, 2009). Altan (2011) değerler eğitiminin temel amacının evrensel değerler çerçevesinde iyi karakterli, ahlaki değerlere sahip ve sorumluluk duygusu olan vatandaşlar yetiştirmek olduğunu, uzun vadede ise dünyanın daha güvenilir ve yaşanılır hale gelmesine katkı sağlamak olduğunu belirtmektedir. Kirschenbaum (1995) ise değer ve ahlak eğitiminde iki temel amacın olduğunu, bunlardan ilkinin tüm insanların daha karakterli bir hayatının olmasını sağlama, ikincisinin ise daha iyi bir toplum olması için katkıda bulunmak olduğunu belirtmektedir. Ekşi (2003) değerler eğitiminin temel amacının hem akademik açıdan başarılı hem de temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek olduğunu vurgulamaktadır.

“Okul, iyi vatandaşlar yetiştirmek ve bu yolla toplumun devamlılığını sağlamak için, bireylere, toplumun ve insanlığın ortak malı durumuna gelen değerleri kazandırmada etkili bir aracı kurumdur” (Belet ve Deveci, 2008). Bu nedenle okullarda değerler eğitimi sistemli olarak yapılmalıdır. Bu amaçla öğretim programlarında da değerler eğitimi vurgulanmalı, hangi sınıf düzeyinde hangi değer verileceği öğrencilerin tüm gelişim özellikleri dikkate alınarak düzenlenmelidir.

İlkokul düzeyinde hâlihazırda uygulanan programlar değer eğitimi açısından incelendiğinde Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programlarında program değerlerinin belirlendiği, Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı’nda tutum ve değer kazanımları başlığı altında adalet, dürüstlük, sorumluluk sahibi olma ve özgüven değerleri, Matematik Dersi Öğretim Programı’nda ise duyuşsal özellikler ve öz yönetim yeterlilikleri başlığı altında değer ve tutumların olduğu (Akbaş, 2008) görülmektedir. Değerler her ne kadar Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda

açık olarak belirtilmemiş olsa da program örtük olarak değer eğitimine yönelik bazı hususlar içermektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (1-5. sınıf) (MEB, 2009) genel amaçlarından biri öğrencilerin “millî, manevî, ahlakî, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek” (MEB, 2009: 12) olarak belirtilmiştir. Bunun yanında program öğrencilerde “kişisel ve sosyal değerlere önem verme” temel becerisini de geliştirmeyi amaçlamaktadır. Yine programda Türkçe dersinde kullanılmak üzere seçilecek metinlerin “millî kültür ve değerlere uygun olması” ve metinlerde “insan hak ve özgürlüklerine, demokratik değerlere ve hukukun üstünlüğüne aykırı öğelerin olmaması” gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2009: 169). Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2009) “değerlerimiz” zorunlu temalardan biri olarak yer almakta, bu tema içinde “Türkçemiz, Türk kültürü (bayramlar ve törenler, türkü, halk oyunları, vatan, kahramanlık, bayrak vb.), Türk büyükleri (Atatürk, Fatih Sultan Mehmet, Mevlana, Hacı Bektaş-ı Veli, Yunus Emre, Mimar Sinan, Nasrettin Hoca vb.)” içerik önerileri olarak sunulan konular arasındadır.

Atasözleri de Türkçe derslerinde hem dersin kazanımlarına ulaşılmasını sağlayacak hem de değerler eğitiminde kullanılabilecek önemli araçlardan biridir. Atasözü “uzun deneme ve gözlemlere dayanılarak söylenmiş ve halka mal olmuş söz, darbimesel” (Türkçe Sözlük, 1998) olarak tanımlanmaktadır. Bir toplumun değer ve yargıları atasözlerindekiyle paralellik gösterir (Duruhan ve İlhan, 2004). Atasözleri, uzun denemeler sonucu ortaya çıkmış olmaları, içinden çıktıkları toplumu ve o toplumun kültürünü ve değerlerini yansıtmaları bakımından önemli bir değer aktarıcısıdır. “Atasözleriyle hem düşünceleri kısa, öz olarak anlatıp çarpıcı uyarılarda bulunma ve etkileyici bir anlatımı elde etme hem de bir olayın doğruluğunu, yanlışlığını ya da bir yargıyı kanıtlama ve bunu atalarımızın deneyimlerinden yararlanarak yaptığımızı belirtme imkânına sahip oluruz” (Tepeli ve Arıcı, 2012: 224)

Sözlü kültür varlığımız olan atasözleri incelendiğinde birçok değerle ilgili atasözü olduğu görülmektedir. Bunlardan bazıları şunlardır:

Yardımsızlık değeri ilgili olarak; “*Komşu komşunun külüne muhtaçtır, Yalnız taş duvar olmaz, El el ile değirmen yel ile, İyilik yap iyilik bul, Veren el alan elden üstündür, Bir elin nesi var iki elin sesi var, Baş başa vermeyince taş yerinden kalkmaz, Birlikten kuvvet doğar*”.

Doğruluk-dürüstlük değeri ile ilgili olarak: “*Doğru söyleyeni dokuz köyden kovarlar, Yalancının mumu yatsıya kadar yanar, Doğru bilinmeyince eğri bilinmez, Doğru söz acıdır, Doğru söz (ağıdan) acıdır, Doğruluk minarede kalmış, Adalet ile zulüm bir yerde barınmaz, Doğru söyleyenin bir ayağı üzengide gerek*”

Çalışkanlık değeri ile ilgili olarak; “*İşleyen demir ışıldar (İşleyen demir pas tutmaz), Lafla peynir gemisi yürümez, Zahmetsiz rahmet olmaz, Açık ağız aç kalmaz, Ağustosta gölge kovan zemheride karnın ovar, Aç ayı oynamaz, Emek olmadan yemek olmaz*”.

Saygı değeri ile ilgili olarak; “*Su küçüğün, söz büyüğün, Ulular köprü olsa bastıp geçme, Öpülecek el ısırılmaz*” atasözlerinin olduğu görülmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2009: 79) 4. sınıf konuşma öğrenme alanında “konuşmalarında söz varlığını kullanır” kazanımının açıklaması olarak, “konuşmalarında deyim, atasözü, tekerleme, mani, özlü söz ve mecazlarla, mizahi öğeleri kullanmaları sağlanmalıdır” ifadesi yer almaktadır. Yine 4. sınıf yazma öğrenme alanında (MEB, 2009: 89) “yazılarında söz varlığından yararlanır” kazanımı yer alırken bu kazanıma ait açıklamada “yazısını güçlendirmek amacıyla deyim, atasözü, özdeyiş vb. kullanmaya özendirilir” ifadesi vardır. Bu nedenle söz varlığı öğelerinin öğretimine özen gösterilmeli ve bunu sağlamak için dersler/etkinlikler planlanmalıdır.

Atasözlerini öğretmek öğrencilerin söz varlığını geliştirecek, geçmişten gelen sözlü ürünlerin yeni kuşaklara aktarımını sağlayacaktır. Böylece atasözleri ile hem değerler aktarılabilir hem de bireylere dili etkili kullanma becerisi kazandırılabilir. Burada önemli olan atasözlerinin bir araç olarak hangi yöntem ya da yöntemler yoluyla eğitimde kullanılabileceğine karar vermektir. Öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları, duydukları ve toplumun önemli değerlerini taşıyan atasözleri mecaz anlamlar taşırlar. Atasözleri kalıplaşmış sözlerdir, anlamları soyuttur. Bu nedenle atasözlerini sadece açıklamak öğrenilmesi açısından etkili değildir. Özellikle somut işlemler döneminde olan öğrenciler için soyut konuların ya da durumların öğretimi oldukça zordur. Sevgi, saygı, yardımlaşma, hoşgörü, adalet, dürüstlük vb. değerlerini anlamlandırmaları için çeşitli etkinlikler yoluyla deneyimde bulunmaları, empati kurmaları gerekir. Bu noktada drama yöntemi son derece etkilidir. Tepeli ve Arıcı (2012) da atasözü öğretimi beyin fırtınası, kavram haritası ve drama gibi yöntem ve teknikler faydalı olabileceğini belirtmektedir. Bulut (2013) öğrencilerin atasözleri ve deyimleri kavrama düzeyleri ile ilgili olarak yaparak-yaşayarak öğrenme kapsamında

düzenlenecek etkinliklerin artırılmasının değerler eğitimi konusunda da başarı sağlanmasına sebep olacağını belirtmektedir. Yalar ve Yelken (2011) elli sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanarak yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin değer eğitimi için öğrencilere yönelik bir materyal hazırlanması durumunda içeriğin en çok toplumsal yaşamdan örnek olaylar(28), hikâyeler (22) ile atasözleri, özlü sözler ve deyimlerden (20) oluşması gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler, öğretmenlere yönelik bir program modülü hazırlanması durumunda bu modüldeki etkinliklerin en çok drama (15), küme çalışması(15), oyunlaştırma (10) ile öykü, atasözü ve deyim analizi (8) olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmalardan yola çıkarak değer eğitiminde atasözü kullanmanın ve atasözlerini öğrencilerin aktif olmaları drama yöntemi ile öğretmenin önemli olduğu düşünülmektedir.

Neden Drama Yöntemi?

“Yaratıcı drama; bir grupla ve grup üyelerinin yaşantılardan yola çıkarak, bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama vd. tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır” (Adıgüzel, 2012). Drama öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlayan önemli bir yöntemdir. Drama yöntemi eğitimde birçok derste amaca uygun olarak kullanılabilir. Özellikle değerler eğitimi gibi bireyin daha çok duyuşsal olarak öğrenime ihtiyaç duyduğu bir alanda etkili olarak kullanılabilir bir yöntemdir. San (1996) drama'nın katılımcı olmayı, bağımsız olmayı, demokratikleşmeyi, karar verebilme becerisini geliştirdiğini ve duyuşsal alan ile bilişsel alanın bir arada olarak öğrenmenin yaşantısal yolla gerçekleşebileceğini belirtmektedir.

Eğitimde drama uygulamalarının önemini artıran bazı gelişmeler vardır. Bunlar: çekirdek ailelerin artması, boşanmaların artması, televizyonun etkileri, şiddetin artması, medyanın giderek artan hâkimiyeti, çok kültürlü eğitim, çok boyutlu eğitim anlayışı ile rollerde ve değerlerde ortay çıkan belirsizliktir (Önder, 2012). Bunların hepsi toplumun değerlerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen gelişmelerdir.

Değerler eğitimi soyut kavramlardan oluştuğu için öğretilecek olan değerle ilgili yapılacak eğitimin etkinlik temelli olması öğrencilerin değeri içselleştirmelerini sağlayacaktır (Aktepe, 2015). Akbaş (2004) ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin değer öğretimi yaparken öğrenciyi aktif olarak öğrenme sürecine katan, öğrencilere bazı değerleri merkeze alan roller oynatma, önemli bireylerin biyografilerini hazırlattırarak tartışma yaptırma vb. etkinlikleri çok az kullandıklarını belirtmiştir.

Değerler eğitiminde bir araç olarak kullanılabilen atasözleri gibi çoğu kez mecaz anlamlar taşıyan söz varlıklarının ilköğrencileri tarafından anlamlandırılması için öğretime ihtiyacı vardır. Bu noktada drama yöntemi öğrencilerin hem atasözlerinin anlamlarını hem de bu atasözlerinin taşıdığı değerleri anlamlandırmalarını sağlayan önemli bir yöntemdir. Zengin (2014) çalışmasında sosyal bilgiler programında yer alan hoşgörü ile duygu ve düşüncelere saygı değerlerinin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkili olduğunu belirtmektedir.

San (1996) drama çalışmalarında 1. Isınma ve rahatlama, 2. Oynama, 3. Doğaçlama, 4. Oluşumlar aşamaları olduğunu belirtirken, Adıgüzel (2012) 1. Isınma-Hazırlık, 2. Canlandırma, 3. Değerlendirme-Tartışma aşamalarının drama etkinliklerinde olması gerektiğini belirtmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı; önemli bir değer aktarıcısı olarak atasözlerini eğitim ortamlarında -özellikle ilköğrencilerde- kullanarak değer eğitimi yapmanın önemi üzerinde durmak, bu eğitimin de öğrencilerin aktif oldukları, kendilerini tanıyıp başkalarıyla iletişim kuracakları, özgür düşünebilecekleri ve birden fazla ifade aracını kullanabilecekleri drama yöntemiyle etkili olarak yapılabileceğini kuramsal olarak tartışmak ve konuyla ilgili örnek drama etkinlikleri sunmaktır.

Bu çalışmada “Birlikten kuvvet doğar” ve “Yalancının mumu yatsıya kadar yanar” atasözlerine ilişkin ve genel olarak 4. sınıf öğrencileri düzeyinde oluşturulmuş iki plan yer almaktadır. Bu planlar drama sürecinin yapısına uygun olarak ısınma- hazırlık, canlandırma ve değerlendirme aşamalarında oluşmaktadır. Planlarda öğrenci grubuna, mekâna ve süreye göre değişiklik yapılabilir.

Örnek Drama Planları:

1. Plan:

Konu: Birlikten Kuvvet Doğar Atasözü

Grup: İlkokul 4. Sınıf Öğrencileri

Yöntem: Yaratıcı Drama

Teknikler: Rol oynama, canlandırma,

Araç-Gereç: Renkli kartonlar, kalemler, A4 kağıtları.

Süreç:

A. Isınma / Hazırlık:

- 1. Etkinlik:** Öğretmen öğrencilere bir oyun oynayacaklarını söyler. Gönüllü bir öğrenci ebe olur. Diğer öğrenciler bu ebeden kaçma-

ya çalışırlar. Ebe kime dokunursa onunla el ele tutuşup hep beraber diğer arkadaşlarını yakalamaya çalışır ve dokundukları herkesi kendi gruplarına katarlar. Giderek ebe sayısı artar. Tüm öğrenciler ebeye dahil olduklarında oyun sonlanır. Oyunun bitiminde öğrencilere “Ebe grubu az sayıda olduğunda mı yoksa çok sayıda olduğunda mı diğerlerini yakalamak kolaydı? Neden?” sorusu sorulur.

- 2. Etkinlik:** Bu oyunda gönüllü öğrencilerden bir ebe seçilir. Diğer öğrenciler el ele tutuşarak ve kollarını olabildiğince açarak geniş bir çember yaparlar. Ebe ortada yer alır. Ebenin amacı çemberin dışına çıkmaktır. Çemberdeki öğrencilerin amacı ise onu dışarı çıkartmamaktır. Ebenin çemberden kurtulmasıyla yeni bir ebe belirlenir. Bu kez çember yapan öğrenciler birbirlerine çok yaklaşarak el ele tutuşmadan ya da kol kola girmeden sadece omuz omuz durarak ebenin dışarı çıkmasını engellemeye çalışırlar. Ebenin kurtulmasıyla bu kez çemberdeki öğrenciler kol kola girer, omuzlarını birbirlerine mümkün olduğu kadar yaklaştırır ve çemberden ebenin çıkmasını engellemeye çalışırlar. Oyunun sonunda öğrencilere şu sorular sorulur:

- Hangi durumda ebe daha kolay çemberin dışına çıktı?
- Hangi durumda ebe çemberin dışına çıkmakta zorlandı?

B. Canlandırma:

- 3. Etkinlik:** Öğrenciler mekânda serbest hareket ederler. Öğretmen bazı yönergeler vererek birlikte bedenlerini kullanarak bazı nesnelere oluşturmalarını ister. Örneğin: 3 kişi bir araya gelin ve çatal olun, 4 kişi bir araya gelin kanepe olun, 5 kişi bir araya gelin ağaç olun vb.
- 4. Etkinlik:** Öğretmen öğrencilerin mekânda birbirlerinden ayrı durmalarını ve verdiği yönergeleri yerine getirmelerini ister. “Çocuklar yaşadığımız yerde bir fırtına oldu. Çok kuvvetli bir fırtınaydı ve ancak sabaha karşı dindi. Sabah dışarı çıktınız ama sokaklar çok kötüydü. Fırtınanın etkisiyle yollarda, kaldırımlarda birçok şey vardı. Tam apartmandan çıktınız ve kaldırımda kocaman bir tahta parçası gördünüz. Bunu buradan kaldırsam iyi olur diye düşündünüz, çünkü birçok insan buradan geçecekti. Tahtayı kaldırmak için uğraştınız ama bu iş biraz zordu. Tekrar denediniz, yine olmadı. Son bir gayretle tekrar denediniz ama boşuna. Tek başımıza bu

işi yapamayacağını anladınız. Tam o sırada yanınızda komşunuz belirdi” der ve öğrencilerin en yakınlarındaki kişi ile eş olmalarını ister. Yönergenin devamında öğretmen “Bu kez komşunuzla beraber kaldırmaya çalıştınız, biraz yerinden oynattınız ama iki kişi ile de olacak gibi görünmüyordu. Başkalarında yardım almanız gerektiğini düşündünüz ve diğer komşularınızı çağırdınız” der ve iki kişilik grupların birleşerek dört kişi olmaları istenir. Yönergenin devamında “Artık biraz daha kalabalıktınız, hep beraber tahtayı kaldırmaya çalıştınız ve biraz sürükleyebildiniz. Anlaşılan birkaç kişiye daha ihtiyaç vardı” diyerek gruplar birleştirilir. Öğretmen mekânın büyüklüğüne ve öğrenci sayısına göre etkinliği düzenler. En sonunda tüm öğrencilerin birleşip tahtayı kaldırdıkları yönerge ile etkinlik sonlandırılır. Etkinlik sonunda öğretmen şu soruları sorar: “Tahta parçasını tek başınıza kaldırdığınızda neler hissettiniz? Gruptaki kişi sayısı artınca işi yapmak kolay mı yoksa zor mu oldu?” Öğrencilerin görüşleri alındıktan sonra öğretmen “Çocuklar atalarımız birlikte kuvvet doğar demişler. Tek başına yapamayacağımız şeylerin beraberken üstesinden gelebiliriz” diyerek atasözünü açıklar.

5. **Etkinlik:** Öğretmen sınıfı 4 gruba ayırır. Her gruba bir A4 kâğıdı verir. 4. Etkinlikte tasvir ettiği ortamı öğrencilere hatırlatarak bu ortamda insanların dayanışma içinde birbirlerine yardım ettikleri kısa bir hikâyeye yazmalarını ister. Hikâyenin sonunda çıkarılacak dersin birlikte kuvvet doğar atasözüne uygun olması gerektiği vurgulanır. Hikâyeye yazımının ardından her grup tek tek hikâyesini canlandırır ve sonra sınıfa okur.

C- Değerlendirme:

6. **Etkinlik:** Öğrenciler 4 ya da 5 kişilik gruplara ayrılır. Her gruba renkli karton ve kalemler verilir. Gruplardan birlikte kuvvet doğar atasözünün anlamını içeren grupça, diğer nesillerde kullanılmak üzere bir söz yazmaları istenir. Örneğin: Bir senin elin, bir de komşunun eli aştırrır engelleri gibi. Her grup çalışmasını tamamlar. Daha sonra tüm öğrenciler çember olur. Öğretmen öğrencilere şu soruları sorar:

- Bugün ne öğrendiniz?
- Etkinlikleri yaparken neler hissettiniz?

Öğrenci görüşleri alınır ve etkinlik sonlandırılır.

2. Plan:

Konu: “Yalancının Mumu Yatsıya Kadar Yanar” Atasözü

Grup: İlkokul 4. Sınıf öğrencileri

Yöntem: Yaratıcı Drama

Teknikler: Rol oynama, canlandırma,

Araç-Gereç: Gazete kağıtları, poşet, A4 kağıtları, kalemler.

Süreç:

A- Isınma / Hazırlık:

- 1. Etkinlik:** Öğretmen öğrencilere birer sayfa gazete kâğıdı verir. Öğrencilerden mekânda dolaşarak bu gazete kâğıdından parçalar kopararak yere atmalarını ve atarken de “Ben yapmadım, ben yapmadım!” demelerini ister. Tüm öğrencilerin kâğıtları bitince katılımcılar iki gruba ayrılır. Öğretmen her gruba bir poşet verir. En çok gazete kâğıdı toplayan grubun kazanacağını söyler. Gruplar kâğıtlarını toplarlar. Daha ağır olan poşet belirlenir. Bu poşetin ağzı sıkıca bağlanarak top haline getirilir.
- 2. Etkinlik:** Öğrenciler ayakta çember olurlar. Öğretmen 1. Etkinlikte oluşan topu eline alır. Doğruluk deyince benim aklıma geliyor der ve topu bir öğrenciye atar. Öğrencilerden de doğruluk deyince akıllarına neler geldiğini bir ya da birkaç kelime ile ifade ederek topu başka bir arkadaşına atması istenir. Sınıftaki tüm öğrencilerin konuşurması sağlanır.

B- Canlandırma:

- 3. Etkinlik:** Öğrenciler 5 gruba ayrılır. Öğretmen aşağıdaki sonu yarım kalan hikâyeyi okur ve gruplardan hikâyenin sonunu tamamlayarak yazmalarını ister.

Jülide arkadaşı Ece'nin kalem setini çok beğenmişti. Bu sette o kadar çok kalem vardı ki... Her rengin birbirinden farklı tonları. Ece kalem setini çok dikkatli kullanıyor, işi bitince hemen dolabına yerleştiriyordu. Cuma günü Ece okula gelmedi. Jülide eve giderken kimse görmeden Ece'nin kalemlerini aldı ve eve götürdü. Annesi kalem setini görünce nereden aldığını sordu. Jülide de proje ödevinde birinci olduğu için öğretmeninin hediye ettiğini söyledi. Annesi bu duruma çok sevindi. Pazartesi günü okula gelen Ece kalemlerini bulamadı. Herkese sordu ama hiç kimse nerede olduğunu bilmiyordu. Jülide arkadaşının bu haline çok üzülmüştü, içi içini yiyordu ama o da kalemleri çok beğenmişti. Öğretmen de öğrencilerine “Çocuklar Ece'nin kalemleri kaybolmuş. Bulan var-

sa bana getirsin” dedi ama kimseden ses çıkmaz. O gün öğle teneffüsüne beş dakika kala Jülide’nin annesi elinde kocaman pasta ile sınıfın kapısında. Öğretmenine Jülide’yi çok mutlu eden kalem seti için teşekkür edecek, ayrıca Jülide’nin başarısını tüm arkadaşları ile kutlaması için onlara bir sürpriz yapacaktı. Kapıyı çaldı ve sınıfa girdi.

Tüm gruplar hikâyelerini tamamladıktan sonra, her gruptan hikâyeye yazdıkları sonu canlandırmaları istenir. Her grubun canlandırması bittikten sonra öğretmen “Demek ki neymiş “Yalancının mumu yatsıya kadar yanarmış” der. Ardından öğretmen yalancının mumu yatsıya kadar yanar atasözünü açıklar.

C. Değerlendirme:

4. Etkinlik: Sınıfın farklı yerlerine dört A4 kâğıdı asılır. Öğrenciler de 4 gruba ayrılır. Her kâğıdın yanına bir grup gider. Öğretmen grupların kâğıtlara bir isim yazmalarını ister. Ardından gruplar saat yönünde ilerler ve başka bir kâğıdın önüne gelirler. Bu kez de kâğıtlarına bir isim yazmaları istenir. Gruplar tekrar başka bir kâğıdın önüne geldiklerinde öğretmen bir mekan yazmalarını ister. Son yer değiştirmede ise bir hareket ifade eden bir kelime yazmalarını ister. Ardından her grup başladığı noktaya gider ve oradaki kâğıdı alır. Öğretmen gruplardan kelimelerin içinde geçtiği ve yalancının mumu yatsıya kadar yanar atasözünü içeren bir hikâye yazmaları istenir. Hikâye yazımından sonra her grup hikâyesini okur. Tüm sınıf çember olur. Öğretmen öğrencilere şu soruları sorar:

- Bugün ne öğrendiniz?
- Etkinlikleri yaparken neler hissettiniz?

Öğrenci görüşleri alınır ve etkinlik sonlandırılır.

KAYNAKÇA

ADIGÜZEL, Ö., **Eğitimde Yaratıcı Drama**, Naturel Yayınevi, Ankara, 2012.

AKBAŞ, O., **Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, 2004.

AKBAŞ, O., “Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, 6 (16), 2008.

AKTEPE, V., **Etkinliklerle Yardımseverlik Değer Eğitimi** (Değerler Eğitimi içinde, Editör: Mevlüt Gündüz), Maya Akademi, Ankara, 2015.

ALTAN, M.Z., “Çoklu Zeka Kuramı ve Değerler Eğitimi”, **Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi**, 1 (4), 2011.

BELET, D. - DEVECİ, H., “Türkçe ders kitaplarının değerler bakımından incelenmesi”, **VII.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu**, Çanakkale, 2-4 Mayıs, 2008.

BULUT, M., “Türkçe eğitimi ve öğretiminde dil ve kültür aktarım aracı olarak atasözleri ve deyimlerin önemi”, **Turkish Studies. International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, 8 (13), 2013.

DURUHAN, K. - İLHAN, B., “Eğitim-öğretimle ilgili bazı atasözleri ve deyimlerimizin öğrenme-öğretme süreci bakımından irdelenmesi”, **Millî Eğitim**, 164, 2004.

EKŞİ, H., “Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları”, **Değer Eğitimi Dergisi**, 1 (1), 2003.

GİRMEN, P., “Türkçe eğitiminde atasözleri ve değer eğitimi”, **Değerler Eğitimi Sempozyumu**, Eskişehir, 26-28 Ekim, 2011.

MEB, **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)**, MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, Ankara, 2009.

KIRSCHENBAUM, H., **100 Ways To Enhance Values and Morality**, Allyn and Bacon, 1995.

ÖNDER, A., **Okul Öncesi Çocukları İçin Eğitici Drama Uygulamaları**, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, 2009.

ÖNDER, A., **Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama**, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2012.

SAN, İ., “Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren bir disiplin: eğitsel yaratıcı drama”, **Yeni Türkiye (Eğitim Özel Sayısı)**, 7, 1996.

TEPELİ, Y. - ARICI, A.F., “Lise öğrencilerinin atasözlerini kavrama düzeyleri üzerine nitel bir araştırma”, **Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi**, 2 (2), 2012, <http://ebad-jesr.com/>

TDK, **Türkçe Sözlük**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 1998.

ULUSOY, K. - ARSLAN, A., **Değerli Bir Kavram Olarak “Değer ve Değerler Eğitimi”**, Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi, Editörler: Refik Turan, Kadir Ulusoy), Pegem Akademi, Ankara, 2014.

YALAR, T. - YELKEN, T. Y., “Değerler eğitiminin iyileştirilmesi ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve bir program modülü örneğinin geliştirilmesi”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 10 (38), 2011.

ZENGİN, E., **Yöntem Olarak Yaratıcı Drama Kullanımının İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Değerlere Etkisi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde, 2014.

DÜŞÜNME BECERİLERİ VE DEĞERLER EĞİTİMİ AÇISINDAN AÇIK SINIF UYGULAMALARI

İlke EVİN GENCEL*

ÖZET

Açık sınıflar, öğrencilerin esnek sayıdaki gruplar içinde, bireysel gelişimleri doğrultusunda öğrendikleri, duvarla bölünmemiş geniş öğrenme ortamlarıdır. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra ilk olarak İngiltere'de ortaya çıkan açık sınıflar, daha sonra ABD ve diğer ülkelerde yaygınlaşmıştır. 1960 ve 70'li yıllarda popüler olan açık sınıf uygulamaları, uygulama sürecinde yaşanan bazı güçlükler ve yüksek maliyet gibi nedenlerle güncelliğini yitirmiştir. 1990'lı yıllarda açık sınıf uygulamaları yeniden tartışılmaya başlanmıştır. Günümüzde Amerika Birleşik Devletleri (ABD), İngiltere, Kanada, Hindistan, Litvanya ve Avustralya'da açık sınıf uygulamasını sürdüren okullar bulunmaktadır. Türkçe alanyazın incelendiğinde açık sınıfların denenmemiş olduğu, açık sınıf/ okul kavramının, okulda ders saatleri dışında halka eğitim verilmesi olarak kullanıldığı görülmüştür. Çalışmada dünyada yeniden gündeme gelmiş olan açık sınıf kavramı ve açık sınıf uygulamaları hakkında bilgi vererek bu uygulamaya dikkat çekmek, beceri ve değerler eğitimi açısından açık okul uygulamalarına ilişkin çalışmaları analiz etmek hedeflenmiştir. Bu amaçla 28 araştırma içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir.

* Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ilke.evin@gmail.com

OPEN CLASSROOMS IN TERMS OF THINKING SKILLS AND VALUES EDUCATION

ABSTRACT

Open classroom is defined as a classroom where students learn with groups in flexible sizes and in accordance with their personal development. Open classrooms are not divided by walls and doors. Open classroom became widespread first in the UK, then the USA and other countries after the Second World War, it became popular in 1960s and 1970s. Because of some reasons such as the high costs and difficulties encountered in implementation it had lost its popularity. Since the 1990s, educators re-focused on positive results of open classroom and its adaptability of today's conditions has been discussed. There are some open classrooms in the USA, the UK, Canada, India, Lithuania and Australia. There is no evidence that implementation has been tried in Turkey. The investigation of 28 research studies were made in terms of values education and thinking skills. It also was aimed to contribute to Turkish literature about open classrooms.

GİRİŞ

Değerler, yaşama rehberlik eden, önem düzeyi bireyler ya da toplumlar açısından farklılık gösterebilen ilkeler olarak ifade edilmektedir¹. Davranışların kabul edilebilir ya da edilemez oluşunun ölçütü olarak da tanımlanan değerler, ortak olma ve süreklilik gösterme özelliği taşıyan inançlardır². Bu özellikleri değerlere sosyal birleştirici olma rolü vermektedir. Ortak değerler, bireylerin toplumsal yaşamla bütünleşmesini sağlama, bir topluma aidiyet geliştirme gibi işlevlere sahiptir³. Bilgi ve teknolojideki gelişmeler, küreselleşme olgusuyla birlikte hayatın hemen her alanında hızlı değişimler yaşanmasına neden olmaktadır. Bu süreçte değerler, önem sıralaması ve benimsenme düzeyi bakımından değişikliğe uğrasa da işlev bakımından birey ve toplumlar açısından önemini korumaktadır. Bununla birlikte bilgi toplumları, söz konusu değişimin hızına uyum sağlayabilmek için yaşam boyu öğrenen, sorgulayan, yaratıcı kısaca düşünme becerileri gelişmiş bireylere gereksinim duymaktadır. Bu nedenle düşünme becerileri ve değerler eğitiminin önemi artmaktadır.

Bireyler bu özellikleri ailede edinmeye başlasa da, eğitim sistemlerinin öncelikli görevi, toplumun kültürünü koruyarak gelecek nesillere aktarılmasını sağlamaktır. Bu amaca ulaşabilmek bireylerin hem bilgi ve beceriyle hem değerlerle donatılmasını gerekli kılmaktadır. İletişim teknolojilerinin yaygınlaşması, tüm kültürleri birbirinden etkilenir hale getirmiştir. Bu aşamada eğitim kurumlarının önüne geçebilen bu etkilerin olumlu yönde olması toplumlar açısından önemlidir. Bu süreçte bireysel ve toplumsal açıdan uygun ya da uygun olmayan durum, tutum ve değerlerin bireyler tarafından fark edilmesi, sorgulanması düşünme becerilerinin gelişmesiyle doğru orantılıdır. Bu beceriler bireyler için bir anlamda otokontrol sistemini oluşturmaktadır. Nitekim Lipman⁴ da düşünme becerilerini; akıl yürütme, uzak benzerlikleri algılayabilme, farklı düşüncelerden anlamlı bir

¹ S. Schwartz, H. Melech, G. Lehmann, A. Burgess, M. Haris & V. Owens "Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement", **Journal of Cross-Cultural Psychology**, 32, 2001,519-542.

² M. Rokeach , **The nature of human values**, Free Press, New York, 1973.

³ S. Parashar, S. Dhar & U. Dahr, "Perception of values: a study of future professionals", **Journal of Human Values**, 10, 2004,143-152.

⁴ M. Lipman,**Thinking in Education** (2nd ed.), Cambridge University Press, Cambridge, 2003.

sentez oluşturma, yordama, kanıt bulma, alternatif olasılıkları keşfetme, sorun çözme sürecini yansıtıcı ve eleştirel bakış açısıyla yorumlama, yeni ve yaratıcı düşünceler, yeni değerlendirme ölçütleri oluşturma gibi çok yönlü, kişiye göre farklılık gösteren özellikler olarak tanımlanmaktadır. Görüldüğü gibi, düşünme becerileri; analitik, bütüncül, yenilikçi, eleştirel, uygulamalı bakış açılarını kapsayan çok yönlü ve çok boyutlu özelliklerdir. Yapılandırıcı eğitim anlayışı ve uygulamalarının temel hedeflerinin başında öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek bulunmaktadır. Bu bağlamda sorgulamaya dayalı öğrenme, proje ve performans görevleri gerçekleştirme gibi çeşitli etkinlikler tasarlanmaktadır.

Değerler, toplumlara ya da zamana göre farklılık gösteren kavramlardır ancak alanyazında genel kabul görmüş bazı değer sınıflamaları bulunmaktadır. Schwartz, motive edici amaçları dikkate alarak bireysel değerleri; güç, başarı, keyif, teşvik/uyarılım, öz yönelim evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyum ve güvenlik olmak üzere on temel grupta incelemiştir. Her bir değer grubunu bireylerin yaşamında öncelikli gördüğü, kendisini güdüleyen amaçlara odaklanarak gerçekleştirmişti⁵. Rokeach ise bireylerin dünyaya bakış açılarını ve önceliklerini dikkate alarak⁷ amaç ve araç değerler biçiminde gruplama yapmıştır. Amaç değerler; rahat ya da heyecan verici bir yaşam, başarı, barış içinde, güzelliklerle dolu bir dünya, eşitlik, aile ve ulus güvenliği, özgürlük, mutluluk, içsel uyum, olgunlaşmış aşk, yaşamdan zevk alma, günahlardan kurtulma, öz saygı, yaşamı anlama, araç değerler ise; idealistlik, açık fikirlilik, etkin, eğlenceli, cesur, bağışlayıcı, sevecen olma, temizlik, affedicilik, yardımseverlik, dürüstlük, yaratıcılık, özgüven, entelektüellik, mantıklılık, saygılı olma, sorumluluk sahibi olma olarak belirlenmiştir.

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’nca⁸ belirlenen değerler; sevgi, sorumluluk, saygı, hoşgörü ve duyarlılık, özgüven, empati, adil olma, cesaret,

⁵ S. H. Schwartz, & K. Boehnke, “Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis”, **Journal of Research in Personality**, 3(8), 2004, 230-255.

⁶ L. Sagiv, & S. H. Schwartz, “Value priorities and subjective well-being: Direct relations and congruity effects”, **European Journal of Social Psychology**, 30, 2000,177-198.

⁷ M. Rokeach, **a.g.e.**

⁸ MEB, http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/51/01/711703/dosyalar/2013_11/19092811_13033050_degerleregitiimi.pdf E.T. 12.03.2015

liderlik, nazik olmak, dostluk, yardımlaşma, dayanışma, temizlik, doğruluk, dürüstlük, aile birliğine önem verme, bağımsız ve özgür düşünebilme, iyimserlik, estetik, misafirperverlik, vatanseverlik iyilik yapmak, çalışkanlık, paylaşımcı olmak, merhamet, selamlaşma, alçakgönüllülük, kültürel mirasa sahip çıkma, fedakârlık olarak belirlenmiştir. Değerler eğitimi, insanları birbirine bağlayan, gelişmeyi, mutluluğu ve huzuru sağlayan, tehditlerden koruyan ahlaki, insani, sosyal, manevi değerlerin tüm bireylere kazandırılmasındaki en önemli etkenin eğitim olduğunu vurgulayarak değerlerin öğrencilere aktarılması süreci olarak ifade edilmiştir.

Değerler eğitimi, bir robotlaştırma, mekanik bir öğretim ya da empoze süreci değildir. Çok yönlü öğrenme ortamları ve belirli bir süreç gerektiren aktif katımlı, uygulamalı bir eğitim sürecidir. Değerler kalıtsal ve doğuştan getirilen özellikler değildir, insanlar tarafından oluşturulmuştur. Yaşayarak, görerek öğrenilir. Türkiye’de değer eğitiminin gerçekleştirilmesi için Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi gibi derslerde ağırlıklı olmak üzere tüm derslerde değer kazandırma amaçlanmaktadır.

Düşünme becerileri ve değerler eğitimini etkili biçimde gerçekleştirmek için çeşitli program tasarımları denenmekte, sempozyum, çalıştay gibi çeşitli paylaşım platformlarında fikir alış-verişi gerçekleştirilmekte, daha iyisini arama süreci devam etmektedir. Bu araştırmayla söz konusu süreçte Türkiye’de daha önce denendiğine yönelik herhangi bir bulguya ulaşılmayan açık sınıf uygulamalarının bir alternatif olarak incelenmesi, açık sınıflarla ilgili yapılmış çalışmaların düşünme becerileri ve değerler eğitimi açısından içerik analizinin gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir.

Açık sınıf uygulaması İkinci Dünya Savaşı’nın ardından ilk kez İngiltere’de ilköğretim okullarında informal bir şekilde başlamıştır. Savaş sırasında ailelerini kaybeden bazı çocuklar öğretmenleriyle kalıp eğitimlerine devam etmiş, diğerleri ise eğitim almamıştır. Savaş sona erdikten sonra okullarda öğrencilerin çok farklı seviyelerde olduğu görülmüştür. Seviye farklılıklarını giderme çabası ve eğitim sürecindeki sorunlara çözüm arayışları sırasında açık sınıf fikri oluşmuştur. Yaygın olarak ilköğretim düzeyinde uygulanmakla birlikte İngiltere’de az sayıda da olsa ortaokul düzeyinde de denenmiştir⁹. Açık sınıflar, geniş alanların farklı kısımlara bölünmesiyle oluşturulan bireysel ya da grup etkinliklerinin gerçekleştirildiği öğrenme

⁹ C. Smith, **Design for educationally appropriate acoustic characteristics in open plan schools**, Research Report to Scottish Executive, Scotland, 2005.

ortamlarıdır¹⁰. İlerlemeci eğitim felsefesine dayanan açık sınıflar, yaşayarak öğrenmeyi vurgulayan öğrenci etkinliğine dayalı programların uygulandığı okullar olarak 1980'lerin başına kadar popüler olmuştur.

Açık sınıflar; esnek sayıdaki gruplarda öğrencilerin hem kendi öğrenmesine hem diğerlerinin öğrenmesine yardımcı olduğu, bağımsız öğrenen özelliğini kazanabildiği, etkinlik köşelerinin oluşturulduğu öğrenme ortamlarıdır^{11, 12, 13}. Genel amaç, merak edilen konuların keşfedilerek öğrenilmesini sağlamaktır. Bu durum, öğrencilerin hata yapma korkusunu azaltmaktadır. Sabit değil öğrenci merkezli esnek program tasarımlarının uygulandığı açık sınıflarda içeriğin oluşturulmasında yerel özellikler de göz önünde bulundurulmakta, süreçte öğrencinin etkin olduğu projeler, bireysel ve grup çalışmaları uygulanmaktadır. Ders zilin olmadığı açık sınıflarda öğrenci gereksinimleri doğrultusunda ara vermek söz konusudur. İhtiyaç duymayan öğrencilere gereksiz tekrarlar yaptırılmamakta, öğrenme köşelerini kullanmaları sağlanmaktadır. Farklı özellikteki öğrencilerin farklı etkinlikleri aynı öğrenme ortamında yapabilecekleri etkinlik bölümleri ve her bölümde ayrı bir öğretmen bulunmaktadır. Değerlendirme sürecinde başarı testleri yerine gözlem kullanılmaktadır.^{14, 15} Açık sınıfın özellikleri incelendiğinde öğrenci merkezli eğitim açısından mükemmele yakın bir görüntü çizdiği görülmektedir. Buna rağmen maliyetli olan bu uygulamanın öğrencinin akademik başarısını artırmada çok da etkili olmadığı gerekçeyle açık alanlara tekrar duvarlar örülmeye başlanmıştır. 1990'lı yıllarda açık okullarla ilgili önceki yıllarda yapılan çalışmalardaki yöntemsel ve istatistiksel hatalar ortaya konmuş, öğrenci başarısını etkilemediği bulgularının aslında hatalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Açık sınıfların başarısız olmasının en büyük nedeni zamanına göre “uç noktada öğrenci merkezli” olması

¹⁰ D. L. Henderson & C. D. Maddux “Open concept schools: Popularity, disillusionment, and attitudes”, **Education**, 103 (2), 1982,183-85.

¹¹ N. A. Schubert, & B. M. Baxter, “The self-contained open classroom as a viable learning environment”, **Education**, 102 (4), 1982, 411-415.

¹² C. Smith, **a.g.e.**

¹³ B. Shield, E. Greenland, & J. Dockrell, “Noise in open plan classrooms in primary schools: A review”, **Noise&Health**, 12 (49), 2010, 225-234.

¹⁴ E. R. Caliste, “Students adjustment from open to structured schools”, **Contemporary Education**, 50,1979,138-145.

¹⁵ J. Rothenberg, “The open classroom reconsidered”, **The Elementary School Journal**, 90 (1), 1989, 68-86.

biçiminde ifade edilmiştir. Birçok yazar eğitim tarihi açısından açık sınıf uygulamasının erken olduğunu, böyle bir değişime hazır olunmadığını, öğrencilerin gelişimi açısından son derece olumlu özellikleri yerine gürültülü bir ortam oluşturması gibi özelliklerine odaklanılarak eleştirildiğini ifade etmektedir¹⁶. Geleneksel ortamın oluşturduğu stres ve öğretmen merkezli uygulamalarla karşılaştırıldığında gürültü düzeyinin aslında çok da sorun olmadığı belirtilmektedir. Yanısıra 1970'li yıllardaki uygulamalarla karşılaştırıldığında artık çok farklı sınıf yönetimi stratejilerinin geliştirildiğini belirterek açık sınıf uygulamalarına tekrar şans verilmesi gerektiği, günümüz koşullarına uyarlanarak yarı açık okullar gibi uygulamaların denenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Günümüzde çok yaygın olmayan bir şekilde Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, Kanada, Hindistan, Litvanya, Avustralya gibi ülkelerde açık sınıflar bulunmaktadır.^{17, 18}

Açık sınıfların, etkin öğrenme, kendini özgürce ifade etme, farklı büyüklükteki gruplarda demokratik davranışlar edinme, diğer görüşlere saygı duyma, öz-düzenleme yapma, sosyal bir sınıf ortamında öğrenme gibi hedefleri olduğu görülmektedir. Bu hedefler yapılandırmacı öğrenme anlayışının yaygınlaştırılmaya çalışıldığı Türkiye'de ulaşılmaya çalışılan hedeflerle örtüşmektedir. Öte yandan bu hedeflerin düşünme becerilerini geliştirme ve değerler eğitimi açısından uygun ortamı sağlamada etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle, açık sınıfları konu edinen bilimsel araştırma ve çalışmaların düşünme becerileri ve değerler eğitimi açısından içerik analizinin gerçekleştirilerek konuya dikkat çekmek, Türkiye koşullarına uyarlanabilir bir uygulama olup olmadığı konusunu gündeme getirmek hedeflenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmada, açık sınıf uygulamaları konusunda yapılan çalışmalarını düşünme becerileri ve değerler eğitimi açısından incelemek amacıyla içerik

¹⁶ İ. Evin Gencil & A. Güngör Leushuis, "Açık sınıflar eski moda bir yenilik olabilir mi?: ABD'den bir örnek", **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 9 (2), 2013, 435-448.

¹⁷ L. Cuban "What happened to the open school," **Education Next**, Spring, 2004, 69-71

¹⁸ E. Greenland, B. Shield & J. Dockrell, Control of noise for speech intelligibility in open classrooms, **8th European Conference on Noise Control**, Proceedings of the Institute of Acoustics, 31 (3), 2009, 976.

analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi; yazılı bilgilerin içerdikleri mesajların özetlenmesi, belirlenmesi olarak da ifade edilir¹⁹. İçerik analizinde birbirine benzeyen verilerin, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmesi söz konusudur. Dokümanlardan elde edilen verilerin işlenmesi, verilerin kodlanması, temaların bulunması, düzenlenmesi, bulguların yorumlanması söz konusudur²⁰.

Açık sınıflara ilişkin çalışmaların 1970'lerin sonu ve 1980'lerde yoğunluk gösterdiği, 1990 ve 2000'li yıllarda da çalışmaların olduğu saptanmıştır. 1972 ile 2013 yılları arasında hakemli dergilerde yayımlanmış çalışmalar ile araştırma raporlarından oluşan 25 çalışma düşünme becerileri ve değerler eğitimi açısından incelenmiş, bunların 23'ünde beceri ve değerlere ilişkin bulgulara rastlanmıştır. Çalışmada "genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama" yapılmıştır. Bu tür kodlamada veri analizinden önce genel bir kavramsal yapı oluşturmak mümkündür ve inceleme sırasında karşılaşılan yeni kodlar listeye dahil edilmektedir²¹.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada inandırıcılık (iç geçerlik) için elde edilen veriler doğrudan alıntılarla gösterilmiştir. Aktarılabilirlik (dış geçerlik) ve teyit edilebilirlik (dış güvenirlilik) için verilerin elde edildiği çalışma isimleri listesi sunulmuş, incelenen çalışmalar ve üzerine alınan notlar ve yapılan kodlamalar olası teyitler için muhafaza edilmiştir. Tutarlılık (iç güvenirlilik) için doğrudan alıntılar, kuramsal yapı doğrultusunda kategoriler belirlenmiştir. Eğitim bilimleri alanında doktora yapmış olan ve iyi düzeyde İngilizce bilen bir öğretim üyesi daha çalışmaları okuyarak kodlama yapmıştır. Kodlamalar üzerinde Güvenirlilik= Görüş Birliği/ Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı x 100 formülü uygulanmış ve uyuşum yüzdesi % 83 olarak hesaplanmıştır. Uyuşum yüzdesinin % 70 veya daha üstü olması yeterli görülmektedir²².

BULGULAR

İçerik Analizi yapılan çalışmalarda ulaşılan değerler Tablo 1'de gösterilmektedir.

¹⁹ L. Cohen, L. Manion & K. Morrison, **Research Methods in Education**, 6th edition, Routledge, London, 2007.

²⁰ A. Yıldırım & H. Şimşek, **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, 9. Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2013.

²¹ Yıldırım, Şimşek, **a.g.e.**, s 259.

²² M. B. Miles & M.A. Huberman, **An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis**, Sage, London, 1994.

Tablo 1. Ulaşılan Değerler ve Buldukları Çalışmalar

Değer	Bulduğu Çalışma
Yardıms severlik	Ç1
İşbirliği	Ç1, Ç3, Ç4, Ç11, Ç16, Ç 23
Sorumluluk	Ç1, Ç2, Ç5, Ç8, Ç13, Ç14, Ç15, Ç19, Ç21, Ç23
Bilimsellik	Ç1
Hoşgörü	Ç6, Ç9
Adalet ve eşitlik	Ç9, Ç11, Ç12
Saygı	Ç2, Ç5, Ç8, Ç16, Ç17, Ç23

Yardıms severlik değeriyle ilgili bulgular aşağıdaki gibidir:

“...öğrenciler birlikte çalışmaya ve birbirlerine yardımcı olmaya yönlendirilmektedir. Öğrenciler sık sık küçük gruplar halinde bir proje, deney, rapor ya da eğitsel bir oyun üzerinde çalışırlar...” Ç1, s. 73.

“...açık sınıflarda zaman zaman farklı kademelerdeki öğrenciler bir arada çalışmaktadır. Büyük sınıflar diğerlerinin öğrenmelerine yardım edebilmektedir...” Ç1, s. 82

İşbirliği değeriyle ilgili bulgular aşağıdaki gibidir:

“...Öğrenciler diğer öğrencilerle verimli bir şekilde işbirliği halinde çalışırlar...İş yaşamı, diğerleriyle birlikte çalışıp üretim yapabilen iş gücüne ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle öğrenciler birlikte çalışmayı öğrenmelidir. Açık okullar buna olanak sağlamaktadır...” Ç1, s.72

“...Gerçek açık sınıflarda öğretmenler birlikte plan yapar ve bir ekip olarak çalışırlar, öğrenciler farklı sayılardan oluşan esnek gruplar olarak görülür.” Ç3, s. 184

“...öğretmenler hem bireysel hem küçük grup etkinlikleri düzenleyerek birlikte çalışma ortamı oluşturur.” Ç4 s. 70

“...öğretmen takımları işbirliği halinde daha büyük ya da küçük gruplar için ortam düzenler” Ç4 s. 70

“...işbirlikli küçük grup çalışmaları, gerçek açık okulların kalbini oluşturur ki bu da gerçek demokrasinin kalbini oluşturur. Bu nedenle öğrenciler küçük gruplarda bir araya getirilmeli, şiir, oyun, boyama, şarkı gibi konularda konuşmalıdır... Küçük grup projeleri yapılmalıdır.” “...oluşturulan olumlu ortam sonucu çocuklar işbirliği halinde hareket etmekte, rahatsız

edici davranışlardan kaçınmakta, birlikte ve bağımsız çalışarak öğrenmektedir ve bunları cezalandırma ya da başka bir şeyin korkusuyla değil öyle olmak istedikleri için yapmaktadırlar” Ç 11 s. 356

“Açık sınıf uygulamasının öğrenciler arasında işbirliği becerisi geliştirme açısından olumlu etkilerine beş öğretmen değinmiştir. K1 “...öğrenciler arasında işbirliği oluşturmanın en önemli yolu olan grup çalışmaları sıklıkla yapılıyor...”, K2 “...zaman zaman gruplar yer değiştiriyorlar ve farklı sınıflardaki öğrenciler örneğin 1. ve 2. sınıflar bir arada grup çalışması gerçekleştiriyorlar ...” ve K4 “...bu sınıflarda sürekli komşularınız var ve birlikte öğrenmeyi öğreniyorsunuz...” ifadelerini kullanmıştır.” Ç 23 s. 442

Sorumluluk değeriyle ilgili bulgular aşağıdaki gibidir:

“...farklı ilgi ve seviye grupları oluşturup öğrencilere buldukları grubun sadece bir öneri olduğu söylenir. Öğrenciler bir süre sonra kendilerine en uygun grubun hangisi olduğunu kendi kendilerine belirleyip yer değişikliği yapabilmektedir...” Ç1 s. 82

“...açık sınıflardaki esnek ortam çocukların kendi davranışlarından sorumlu olma duygusunu ve yaratıcılıklarını destekler.” Ç2 s. 412

“...özetle açık sınıfların avantajlı yönleri...öğrencilerin içsel kontrolünü, keşfetme isteği ve yaratıcılıklarını, öz saygılarını geliştirmektedir.” Ç2 s. 413

“... öğrenciler çeşitli güçlükleri öz yönlendirme ile çözebilmektedir...” Ç5 s. 2

“...Öğrencilere kendini keşfetme, öz disiplin sağlama, öz kontrolü geliştirme fırsatı sunar...” Ç5 s. 2

“...öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumlu olması için cesaretlendirilmelidir...” Ç8 s. 207

“...öğrencilerin davranışlarını kontrol etme, otantik ortamlarda kendi ilgilerini keşfetme, eleştirel düşünme ve iletişim becerisini geliştirmesini sağlamaktadır” Ç13 s. 316

“...açık okulları yaratıcılıkla da ilgili olarak bireysel bağımsızlık ve sorumluluk açısından inceleyen bir çok çalışmada, aslında 23 çalışmadan 18 adedinde açık okullar lehine sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırmaların bir kısmı gözlem, bir kısmı öğretmen görüşü, bir kısmı kağıt kalem testlerine dayalı olarak elde edilmiştir...” Ç14 s. 77

“...açık okul modeli, öğrencilerin toplumdaki bireysel rollerini keşfetmelerine olanak sağlar... Maddiyatın ötesinde değer kazandırma, kendini gerçekleştirme, sosyal sorumluluk, sosyal çıkarla kendi çıkarlarını örtüşür hale getirme söz konusudur...” Ç15 s. 141

“... bilgiyi bilişsel şemalarına aldığını düşünen öğrenci bir sonraki öğrenme konusuna geçip geçmeme konusunda kendisiyle ilgili karar verebilir...” Ç19 s. 80

“...Etkinlikler sırasında sorumluluğu öğretmenden öğrencilere aktaran bir sistem kurulur...öğrencilerin sorumluluğu aldıktan sonra bu sorumluluğu grubun başarısı ve iyiliği için paylaşırlar...” Ç21 s. 82

“Açık sınıf uygulamasının öğrencilerin özdenetim becerisini geliştirdiği görüşü beş kişi tarafından dile getirilmiştir. K3 “...açık sınıf uygulamasındaki esnek ortamın öğrencilerin özdenetim duygusunun gelişmesini sağladığını düşünüyorum...” K 6 “...öğrenci merkezli etkinlikler, proje çalışmaları nedeniyle öğrenci kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğreniyor...” K1 “...sınıflar duvar veya kapılarla bölünmediğinden her an herkesin önünde ve yanında olan öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol ederek uyardırmaya gerek kalmadan kurallara uyduklarını gözlemliyorum...” ifadelerini kullanmıştır.” Ç23 s. 442

Bilimsellik değeriyle ilgili bulgular aşağıdaki gibidir:

“...öğrenciler özellikle Fen ve Sosyal Bilgiler derslerinde keşfetmeye dayalı tekniklerle, bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak öğrenirler... Düzenlenen etkinlikler sırasında öğrenciler çoğu zaman temel ilkeleri keşfederler...öğrenciler bilimsel ve akademik yollarla öğrenmeyi alışkanlık edinirler...” Ç1 s. 73

Hoşgörü değeriyle ilgili bulgular aşağıdaki gibidir.

“...geleneksel okul ve açık okullar karşılaştırıldığında... Arkadaşlık, akranlarıyla iyi anlaşma, yaratıcılık, başarı ve benlik algısında farklılıklar gözlenmektedir.” Ç6 s. 149

“...Diğerlerinden farklı görüş ve düşünceleri olsa da rahatlıkla paylaşılabilir... öğrenciler öğretmenleriyle siyasi ya da sosyal bir konuda farklı görüş savunabilir...” Ç9 s. 8

Adalet ve Eşitlik değeriyle ilgili bulgular aşağıdaki gibidir:

“...farklı görüş, ırk, etnik köken ya da cinsiyet bir sınırlılık olamaz... Açık okullar bu açılardan heterojen ortamlar önerir...” Ç9 s. 16

“...grup çalışmalarında farklı fikirler olsa da uzlaşmak, karar vermek, liderliği paylaşmak önemlidir...” Ç11 s. 356

“...açık okullarda çocuklar nasıl özgür olabilir? Sınıflar, hoşlanarak öğrenecekleri bir ortamdır. Her öğrenci kendi kapasite ve seviyesinde öğrenme fırsatı bulur. Öğrenmeyle ilgili beklentiler bir noktaya sabitlenmemiştir...” Ç12. s. 139

Saygı değeriyle ilgili bulgular aşağıdaki gibidir.

“...geleneksel okullarla karşılaştırıldığında açık sınıflar; öğrencilerin merak ve öz saygılarını geliştirmede etkilidir...” Ç2 s. 413

“...ikinci olarak açık sınıflar öz saygı ve diğerlerine saygıyı, güveni geliştirir” Ç2 s. 413

“... açık okullarda amaçlar yeniden tanımlanmıştır: ...herkese saygı duymak...” Ç5 s. 3

“...temel amaçlardan biri kendine ve diğerlerine saygı duymak gibi insani değerleri kazandırmaktır...” Ç8 s. 207

“...dışsal kontroller ve olumsuz ortamlar öğrencilerin önce özsaygısını sonra diğerlerine olan saygısını azaltır...açık okul uygulamalarında öğretmenler akran grupları içinde arkadaşlık ve saygıya dayalı ortam oluşturmalıdır...” Ç16 s. 106

“...öğrenciler diğer arkadaşlarının görüşlerine ve yaptıkları işlere saygı duymalıdır...” Ç17 s. 266

K1, “...bu sınıflarda demokrasi kitaplardan öğretilmiyor, öğrenci bizzat demokrasiyi yaşıyor, bu da gerçekten kalıcı bir değişim oluşturuyor. Öğrenci için burada farklı görüşlere saygı duymayı öğrenmek kaçınılmaz..” ve K3 “...öğrenciler bir topluluğun üyesi olma duygusunu sürekli yaşıyorlar. Öğrenciler birbirlerine saygı duymaları gerektiğini uygulamalar sırasında yaşayarak öğreniyor ve bu olumlu bir alışkanlığa dönüşüyor. Kurallara uyma alışkanlığı kazanan öğrenciler okul dışı yaşantılarında da toplumsal kurallara uyan, demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlara dönüşüyorlar...” ifadeleriyle görüş belirtmiştir.” Ç 23 s. 442

Değerlerle ilgili bulgular incelendiğinde özellikle sorumluluk, işbirliği, saygı gibi değerleri kazandırmada açık sınıfların etkisine çokça değinildiği görülmektedir. Bununla birlikte incelenen çalışmalarda yaparak yaşayarak öğrenme olgusu da sıklıkla vurgulanmaktadır.

İçerik analizi yapılan çalışmalarda ulaşılan düşünme becerilerine ilişkin bulgular Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Ulaşılan Düşünme Becerileri ve Buldukları Çalışmalar

Düşünme Becerisi	Bulduğu Çalışma
Yaratıcı düşünme	Ç1,Ç2, Ç5, Ç7, Ç10, Ç16, Ç18
Yansıtıcı düşünme	Ç1, Ç7, Ç8, Ç14, Ç23
Eleştirel düşünme	Ç5, Ç9, Ç13, Ç20
Özdüzenlemeli düşünme	Ç1, Ç14

Yaratıcı düşünme becerisiyle ilgili bulgular aşağıdaki gibidir:

“...açık sınıfların amacı; öğrencilerin sadece temel becerileri kazanmalarını değil aynı zamanda yaratıcı ve bağımsız düşünme becerilerini de geliştirmektir...Aktif öğrenme uygulamaları öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini destekler...” Ç1 s. 72

“...açık sınıflardaki esnek ortam çocukların kendi davranışlarından sorumlu olma duygusunu ve yaratıcılıklarını destekler.” Ç2 s. 412

“...geleneksel okullardaki öğrencilere göre çok daha fazla yaratıcı fikir ortaya koyabilmektedirler...en küçük çocuklar bile yaratıcılıklarını ifade edebilmektedir...” Ç2 s. 413

“...özetle açık sınıfların avantajlı yönleri...öğrencilerin içsel kontrolünü, keşfetme isteği ve yaratıcılıklarını, öz saygılarını geliştirmektir.” Ç2 s. 413

“... sonuçlar, yaratıcılık ve problem çözme sürecinde açık okul lehinedir...” Ç7 s. 182

“...öğrenme ortamında oluşturulan ilgi ve çalışma alanları yaratıcı düşüncüyü geliştirmede etkilidir... seçenek çeşitliliği yaratıcılığı geliştirmede etkilidir...” Ç10 s. 225

“...açık sınıflardaki çocuklar bağımsız, yaratıcı aktif katılım gösteren öğrencilerdir...” Ç16 s. 106

“...açık okullarda öğretmenlerin gerçekleştirdiği yaratıcı yöntemlerle yapılan farklı uygulamalar öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede çok büyük öneme sahiptir...Yaratıcı öğrenme süreci hem öğretmen hem öğrencinin yaratıcı fikirleriyle sürece katılmasını gerektirir...” Ç18 s. 115

“...açık okullarda yaratıcı düşünmeyi geliştirmek için grup etkinlikleri içinde duyuşsal ve bilişsel özellikler birlikte işe koşulmaktadır. Bu da yaratıcılık, hayal gücü ve enerjinin paylaşıldığı olumlu bir ortam oluşturmaktadır...” Ç18 s. 120

Yansıtıcı düşünme becerisiyle ilgili bulgular aşağıdaki gibidir:

“...kendilerine uygun olan etkinliği seçmek için öz değerlendirme yaparak karar vermektedirler...” Ç1 s. 72

“...yansıtıcı bir sınıf ortamı çeşitli değişkenler arasındaki ilişkileri daha net tanımlanabilir hale getirebilir...” Ç7 s. 188

“... öğrenciler öğrenme sürecini değerlendirmelidir...” Ç8 s. 207

“... açık okullarla ilgili yapılmış araştırmaların yarısından fazlası öğrencilerin yaratıcılığını olumlu etkilediğini ortaya koymaktadır. Her ne kadar yaratıcılığı ölçme konusu ayrıca tartışılacak bir şey ise de açık okullardaki etkinliklerin geleneksel okul düzeninde yapılanlara göre daha yaratıcı olduğu söylenebilir...” Ç14 s. 77

“K5, “...öğrencilere yapılan etkinlikler ve öğrenme süreci hakkında düşünme fırsatı sunuyoruz. Yansıtma materyalleri kullanarak öğrencilerin bu becerilerini geliştirmeye çalışıyoruz. Gerçi bunu artık diğer okullar da kullanıyor ama açık sınıf uygulamasının doğasında en başından beri vardı...”, K6 “...öğrenciler çalışmalar sırasında sürekli kendi stratejilerini geliştirmek, bu stratejilerin işe yarayıp yaramadığını düşünmek ve yenileri üzerinde çalışmak durumunda. Hem kendilerini hem akranlarını değerlendirme sürecine de katılınca yani sanırım onlar yansıtıcı düşünmeyi öğreniyor demek istiyorum açıkçası...” ifadeleriyle açık sınıf uygulamasının öğrencide yansıtıcı düşünme becerisinin geliştiğini vurgulayan dört katılımcı arasındadır.” Ç23 s. 422.

Eleştirel düşünme becerisiyle ilgili bulgular aşağıdaki gibidir:

“...Amaç; çocukların girişimci, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektir...” Ç5 s.1

“...öğrenciler öğretmenlerin söylediklerini kabul etmek zorunda değildir. Tartışıp kendi fikirlerini oluşturabilirler...” Ç9 s. 8

“...öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol etme, otantik ortamlarda kendi ilgilerini keşfetme, eleştirel düşünme ve iletişim becerisini geliştirmesini sağlamaktadır...” Ç13 s. 316

“...açık okullarda öğrenciler bilginin aktif arayıcısı ve sorgulayıcısıdır...” Ç20 s. 443

Özdüzenlemeli düşünme becerisiyle ilgili bulgular aşağıdaki gibidir:

“...nasıl öğrenmesi gerektiğini belirleyebilmek için düşüncelerini organize etme fırsatı bulur...” Ç1 s. 72

“...ölçme kısmında ölçekler açısından bazı sorunlar olsa da geleneksel sınıflarla karşılaştırıldığında öğrencilerin merak, öz düzenlemeli öğrenme gibi özelliklerini geliştirdiğine yönelik araştırma bulguları söz konusudur. Ancak yine de daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır...” Ç14 s.78

Düşünme becerileriyle bulgular incelendiğinde birçok çalışmada açık sınıf uygulamalarının düşünme becerilerini geliştirmede olumlu etkilerine değinildiği görülmüştür. Özellikle yaratıcı düşünme becerisini geliştirme etkisi bir çok çalışmada vurgulanmıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Toplumların gereksinim duyduğu insan gücünü yetiştirme amacıyla eğitim sistemlerinde pek çok farklı uygulama gerçekleştirilmektedir. 1950’li yıllardan 1970’li yıllara kadar yoğun biçimde uygulanan fakat yüksek maliyet, dönemi için uç düzeyde öğrenci merkezli olma gibi sebeplerle vazgeçilen açık sınıflar da bu uygulamalardan biridir. Düşünme becerileri ve değer kazandırma sürecindeki arayışlarda alternatif bir uygulama olarak açık sınıflara dikkat çekme amacıyla hazırlanan bu çalışmada, açık sınıflara ilişkin 28 çalışma incelenmiştir. Değerler açısından yapılan içerik analizi sonucunda çalışmalarda, yoğunluk sırasıyla sorumluluk, işbirliği, saygı, adalet ve eşitlik, hoşgörü, bilimsellik, yardımseverlik gibi değerleri kazandırmadaki etkisine değinildiği belirlenmiştir. Düşünme becerileri açısından özellikle yaratıcı düşünme, yansıtıcı, eleştirel ve öz düzenlemeli düşünme becerilerini geliştirmedeki etkisi dikkat çekicidir.

Açık sınıflar, duvarlarla bölünmemiş geniş öğrenme ortamlarında, bireysel ve grup çalışmaları içinde eleştirel, yaratıcı, bağımsız düşünme, yardımlaşmayı sağlama gibi hedeflerle ortaya çıkmıştır. Özellikle gürültülü bir ortam olması bakımından eleştirilse de öğrencilere katkısı noktasında görüş birliği de bulunmaktadır. Türkçe alanyazın incelendiğinde açık sınıfların Türkiye’de açık sınıf uygulamasının denenmemiş olduğu görülmektedir.

Gerekli düzenlemelerle, ülkemize uygunluğunun araştırılması, beceri ve değerler eğitimi açısından açık sınıflar ya da yarı açık sınıflar gibi modellerin teknolojiyle de bütünleştirilerek günümüze uyarlanılabilirliği konusunda çalışmalar yapılmasının eğitim sistemimize ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

CALISTE, E. R., "Students adjustment from open to structured schools". **Contemporary Education**, 50, 1979.

COHEN, L. - MANION, L. - MORRISON, K., **Research methods in education**, 6th edition, Routledge, London, 2007.

CUBAN, L., "What happened to the open school," **Education Next**, Spring, 2004.

EVİN GENCEL, İ. - GÜNGÖR LEUSHUIS, A., "Açık sınıflar eski moda bir yenilik olabilir mi?: ABD'den bir örnek.", **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 9 (2), 2013.

GREENLAND, E. - SHIELD, B. - DOCKRELL, J., Control of noise for speech intelligibility in open classrooms, 8th **European Conference on Noise Control**, 26-28 October, Proceedings of the Institute of Acoustics, 31 (3), 2009.

HENDERSON, D. L. - MADDUX C. D., "Open concept schools: Popularity, disillusionment, and attitudes", **Education**, 103 (2), 1982.

LIPMAN, M., **Thinking in Education**, (2nd ed.), Cambridge University Press, Cambridge, 2003.

MILES, M. B. - HUBERMAN, M. A., **An expanded sourcebook qualitative data analysis**, Sage, London, 1994.

PARASHAR, S. - DHAR S. - DAHR, U., "Perception of values: a study of future professionals", **Journal of Human Values**, 10, 2004.

ROKEACH, M., **The nature of human values**, Free Press, New York, 1973.

ROTHENBERG, J., "The open classroom reconsidered", **The Elementary School Journal**, 90 (1), 1989.

SAGIV, L. - SCHWARTZ, S. H., “Value priorities and subjective well-being: Direct relations and congruity effects”, **European Journal of Social Psychology**, 30, 2000.

SCHUBERT, N. A. - BAXTER, B. M., “The self-contained open classroom as a viable learning environment”, **Education**, 102 (4), 1982.

SCHWARTZ, S. H. - BOEHNKE, K., “Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis”, **Journal of Research in Personality**, 3(8), 2004.

SCHWARTZ, S. - MELECH, H. - LEHMANN G. - BURGESS, A. - HARIS M. - OWENS V., “Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement”, **Journal of Cross-Cultural Psychology**, 32, 2001.

SHIELD, B. - GREENLAND, E. - DOCKRELL, J., “Noise in open plan classrooms in primary schools: A review”, **Noise&Health**, 12 (49), 2010.

SMITH, C., **Design For Educationally Appropriate Acoustic Characteristics in Open Plan Schools**, Research Report to Scottish Executive, Scotland, 2005.

YILDIRIM, A. - ŞİMŞEK, H., **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, 9. Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2013.

MEB http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/51/01/711703/dosyalar/2013_11/19092811_13033050_degerleregitiimi.pdf, 2013.

İÇERİK ANALİZİNDE İNCELENEN ÇALIŞMALAR

BADER, Carol H.& BLACKMON, C. Robert, “Open education: A review of the literature”, **Research Report**, 8, 1. ED148830, 1978.

BERCHUCK, I. - TAUSS, V., “The opening classroom Guiding the transition from traditional to open classroom”, **The Elementary School Journal**, 74 (2), 1973.

CAMPBELL, E.D., “Voice in the Classroom: How an open classroom environment facilitates adolescents’ civic development”, **Cricle Working Paper**, 28, 2005.

CUBAN, L., “What happened to the open school”, **Education Next**, Spring, 2004.

ELLSWORTH, R., "Research on open education: Do we need a moratorium?", **Education**, 100(2), 1979.

EVİN GENCEL, İ. - GÜNGÖR LEUSHUIS, A., "Açık sınıflar eski moda bir yenilik olabilir mi?: ABD'den bir örnek", **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 9 (2), 2013.

GENGARELY, A.M., "Beyond the open classroom", **The Elementary School Journal**, 75 (4), 1975.

HARDY, A.C., "Societal change and the open classroom", **The Clearing House**, 47 (3), 1972.

HENDERSON, D.L. - MADDUX, C.D., "Open concept schools popularity, disillusionment, and attitudes", **Education** 103(2), 1982.

HORWITZ, R.A., "Psychological effects of the 'open classroom' ", **Review of Educational Research**, 49 (1), 1979.

KRASNER, M. - HANLEY, G.L., "On evaluating open education", **Education**, 105 (2), 1984.

LEBARON, J., "The new television and the open classroom", **The Elementary School Journal**, 74 (5).

MADDEN, P. C., "Skinner and the open classroom", **The School Review**, 81 (1), 1972.

MARSHALL, H.H., "Open classrooms: Has the term outlived its usefulness?", **Review of Educational Research**, 51(2), 1981.

National Council of Teachers of English, "The open classroom", **College Composition and Communication**, 23 (3), 1979.

NYSTRAND, M., "Lesson plans for the open classroom", **The English Journal**, 63 (5), 1974.

PARKER, R.P., "Preparing for open-classroom teaching", **The Elementary School Journal**, 73 (7), 1973.

PETERS, H.W., "The open classroom and creative teaching", **The High School Journal**, 59 (3), 1975.

ROTHENBERG, J., "The open classroom reconsidered", **The Elementary School Journal**, 90 (1), 1989.

ROTHSTEIN, B.E. - GOLDREVIEWED, B. K., “Reading in an open classroom: Extending the gift”, **The Reading Teacher**, 27 (5), 1974.

SCHUBERT, A. N. - BAXTER, M.B., “The self-contained open classroom as a viable learning environment”, **Education**, 102 (4), 1982.

SUN, H.C., “The open classroom: A critique”, **The High School Journal**, 56 (3), 1972.

SHIELD, B., GREENLAND, E. - DOCKRELL, J., “Noise in open plan classrooms in primary schools: A review”, **Noise&Health**, 12 (49), 2010.

AHLAK VE DEĞER EĞİTİMİNDE YEREL BİR MODEL: SİMAV YARENLİK GELENEĞİ

Yusuf Ziya BEYDÜZ*

ÖZET

Türk kültür ve medeniyet tarihini derin bir şekilde incelediğimizde, ahlaki unsurları üstün kılan, yaşam standartlarını yüksek seviyelere çıkaran ve insan ilişkilerini ön planda tutan birçok kültürel değere sahip olduğumuzu görmekteyiz. Bu değerlerden sadece birisi olan, kaynağı ahiliğe dayanan ve günümüzde halen birçok yörede olduğu gibi Kütahya'nın Simav ilçesinde de sürdürülen "yarenlik geleneği" nin başta gözetilen amacı; gençlerin bir araya gelerek uzun kış gecelerini iyi değerlendirmeleri, kötü yollardan uzak durmalarının sağlanması, başıboş kalmamaları, eğlenmeleri ve eğitilmeleri olarak düşünülmüştür. Gelenek ve göreneklere bağlı kalmak, birlik ve beraberliği yaşatmak, saygı ve sevginin ön safhada tutulduğu, erdemli davranışların yaşatılması adına misyon üstlenen yaren geleneği, söz konusu değerlerden birisi olarak incelenecektir.

Bu araştırmada ilk olarak, konunun kavramsal yönleri ele alınmış, bunların tarihsel gelişimi ve dayanaklarına yer verilmiştir. Ayrıca, yarenlik geleneğinin içinde bulunan dayanışma kültürü, toplumsal değer taşıyıcılığı, sosyal terbiye fonksiyonu hususlarının nasıl oluştuğu ve uygulanırlığı ortaya konulmuştur. Daha sonra yarenlik geleneğinin dünya görüşleri, felsefi yönleri, inanç temelleri ele alınmıştır. Bunların toplumsal, ekonomik, sosyal, dini, siyasi, eğitimsel ve ahlaki yönlerinin, topluma yansımaları açıklanmaya çalışılmıştır.

Sonuç olarak genel bir değerlendirme yapıp, yarenlik geleneğinin toplumsal dokuda ne gibi izler bıraktığı ve olumlu etkileri belirtilmiştir. Ayrıca yarenliğin günümüz modern toplumuna ne şekilde aktarıldığı; tarihsel, kültürel yapısında ne tür değişikliklik-

* Okutman, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, yzbeyduz@hotmail.com

ler yaşandığı, dejenerasyona uğrayıp uğramadığı ve bunların olumlu yönlerinden nasıl faydalanılması gerektiği ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ahilik, Yarenlik, Din, Felsefe, Dayanışma Kültürü, Toplumsal Değerler, Sosyal Terbiye.

A LOCAL MODEL OF MORALS AND VALUES EDUCATION: SİMAV'S "YARENLIK" TRADITION

ABSTRACT

When we examine the history of Turkish culture and civilization in a profound way, we see that we have many cultural values which make it superior moral elements, bring high levels of living standards and keep in the forefront of human relations. Only one of these values is the "yarenlik" tradition which takes its source from the Akhism and is continuing in Kütahya, Simav. The preferential purposes of the "yaren" tradition are that young people make it count long winter nights with coming together, stay away from the evil way, don't stray and entertain and educate. Yaren tradition which undertakes missions on behalf of feeding traditions, customs, the unity, solidarity and virtuous behavior will be examined in one of these values.

First part of this research, discussed the conceptual aspects of the subject is given to their historical development and support. Moreover it has been demonstrated that culture of cooperation in the yaren tradition, social values carriage, how the formation of social decency function and implementation. Then yaren tradition's worldview, philosophical aspects and fundamentals of faith are discussed. We have attempted to explain that reflections of social, economic, religious, political, educational and moral aspects.

As a result, we made a general assessment, what has left traces in the social fabric of yaren traditions and positive effects are noted. In addition, it has been demonstrated that in what way is transferred to the yaren tradition modern-day society, in what types of changes that occurred historical, cultural structure, they have been subjected to degeneration and how should be utilized in a positive way.

Key Words: Yaren Tradition, Akhism, Religion, Philosophy, Solidarity, Culture, Social Values, Social Decency.

GİRİŞ

Yaren Teşkilatı temelinden ele alınacak olursa, karşımıza ilk çıkan kavram Ahiliktir. Bu konuyla ilgili kaynaklardan yapılan incelemelerde, Ahi Birlikleri'nin Anadolu'daki ilk izleri, 1300 yılında Anadolu'yu dolaşan Faslı dünya seyyahı İbni Batuta'nın "Ahi'ler bilâd-ı Rum'da sâkin Türkmen akvâmının her vilayet ve belde ve kariyesinde (köy) mevcuttur" ifadesiyle Anadolu'daki izlerinin çok eskilere dayandığı görülmektedir (Güllülü, 1977).

Ahi sözcüğü Arapçada "kardeş", Türkçede ise "cömert" anlamlarını taşımaktadır. Bu dillerden hangisine ait olduğu henüz açıklığa kavuşmamış olan ahi sözcüğü; içeriği değerlendirildiğinde, Fütüvvet'in devamı olarak karşımıza çıktığından, bu sözcüğün Arapçadan geldiği düşünülmektedir (Güllülü, 1977).

Güllülü' (1977) Fütüvveti; Kavli, Seyfi ve Şurbî olarak üç temel grupta ele almaktadır. Bunlardan Kavli Fütüvvet grubunun sanatkârlardan, Seyfi Fütüvvet grubunun kılıç kuşanan askerlerden ve Şurbî Fütüvvet grubunun ise, sanatkârlar ve askerler dışında kalan, Fütüvvet ideolojisine bağlı diğer halktan oluştuğunu ifade etmektedir (Güllülü, 1977). Bozyiğit (2000: 10) ahiliği şöyle tanımlamıştır:

Ahîlik, bir taraftan fetih ve gazâ hamlelerini kolaylaştıran askeri bir teşekkül, bir taraftan şehir ve kasabalarda sanatkârları ve çalışanları kendi kadro ve himayesine almış iktisadi bir kurum, bir esnaf teşkilatıdır. Asıl önemlisi ise, bütün bu teşkilata mensup kimselerin dini-manevi ihtiyaçlarına müspet cevap veren bir inanış ve tasavvuf hareketidir. Ahîlik, İslam inancıyla Türk örf ve adetlerini kaynaştıran bir düşünce sistemidir. Bu düşünce sisteminde; her şeyden üstün tutulan insanın dünyasında ve ahretinde mutlu olabilmesi için onu bir bütün olarak ele almış ve "insan-ı kâmil" diyebileceğimiz bir ideal tip ortaya koymuştur.

Güllülü (2010) bunun sadece bir esnaf dayanışması ve askeri birliktelik değil, halkın kaynaşma, birlik ve beraberlik hareketi olduğunu ortaya koymuştur. Bu düşünceleri destekleyen başka bir kaynakta ise Güllülü (1977: 23-24) "Ahiler, yalnızca belli sanatların üyeleri değildir. Bunlar Selçuklu Anadolu'su şehir halkının çeşitli kesimlerinden gelmektedirler." ifadelerine yer vermiş ve yarenliğin temelinde yatan ahiliğin, halkın her sınıfından insanları içerdiğini göstermiş ve bu teşkilatların temelini eskilere dayandığını vurgulamıştır.

Bütün bu bilgilerin ışığı altında ahiliği, sadece mesleki ve savunma gücene dayalı bir teşkilat değil, bunların dışında, hiçbir vasfı bulunmayan halkı da içeren sosyal bir teşkilat olarak tanımlayabiliriz. Bu sosyal yönünden yola çıkıldığında, günümüzde bir kısmı devam eden, bir kısmı da devam etmese dahi izleri süregelen birçok geleneğe rastlamaktayız. Bunların yöresel isimleri farklı, fakat birbirleriyle benzerlik gösteren topluluklar olsa bile, günümüzde hala faaliyetlerini sürdüren sıra geceleri, oturak âlemleri, barana, delikanlı teşkilatı, gezek, yaren toplantıları vb. gibi topluluklardır. Bu bölümde de Ahilik kültürü ile benzerlik gösteren Yaren teşkilatı ele alınacaktır. Yaren kelimesi çeşitli kaynaklarda:

Yaren, Farsça yâran sözcüğünden gelmektedir. Dost, arkadaş anlamını içerdiği gibi; bir amaç için bir araya toplanmış, aynı görüşü paylaşmış topluluğa da denir (Erdoğan, 1991: 79).

Yaren; Farsça (İran dili) kökenli bir kelime olup, Yar, Yaran, Yaren, Yarenlik etme gibi söyleniş biçimleri ile Osmanlı Türkçesi içinde yer almıştır (Gürümak, 1999: 1).

Ansiklopedi ve Türkçe Sözlüklerde yer alan bu bilgileri açıklayacak olursak, Yaren; Dostlardan, tanıdıklardan, sadık, samimi arkadaşlardan oluşan, ortak amaçlarını gerçekleştirmek üzere düzenli çalışmalar yapan bir topluluk, kuruluş veya organizasyondur (Gürümak, 1999: 1).

İfadelerle tanımlanmış ve ahilikle olan benzerlikleri de Cenikoğlu'nun "Akşehir'de Sıra Yarenleri" kitabında yarenlik geleneğinin bir esnaf ve sanat teşkilatı olan "Ahilik" kurumu ile benzer yönler gösterdiğini ifade edip, şu açıklamaları yapmıştır (Cenikoğlu, 1998):

"Belirli bir meslek ve sanat mensuplarının girebileceği "Ahilik" teşkilatına Osmanlılar döneminde devlet adamlarının da girdiklerini, üye olmayı şeref saydıklarını görüyoruz. Aynı durum "Yarenlik" geleneği için de geçerli olup, bu topluluğa da yine belli meslek sahipleri girebilmekte, hiyerarşik bir disiplin altında çeşitli konularda gençler "Yarenlik" ülküsüyle eğitilmektedirler."

Tarihte uzun yıllardan beri yer alan Yaren Teşkilatı, belli bir yaşta-ki erkeklerin toplandığı, geleneksel bir oluşum olarak ifade edilmektedir. Önceleri boş zamanları değerlendirmek ve eğlenmek amaçlı toplandığı görülse de, uzun süre ayakta kalmasının sebebini, yöredeki halk, teşkilatın önemli bir misyon taşıdığı kanaatine bağlamaktadır (Er, 1988).

Simav ilçesi kendine özgü bir coğrafi konuma sahip, etrafındaki vilayet ve kasabalardan uzak bir ilçedir. İlçenin bu durumu yöredeki kültürel değerlerin korunmasında ve günümüze kadar ulaşmasında etken olmuş, Yaren Teşkilatının halen sürdürülen bir etkinlik olmasında önemli bir rol oynamıştır (Er, 1988).

Er (1988: 30) “Simav İlçesi ve Çevresi Yaren Teşkilatı” kitabında teşkilatın işleyişi ve yapısı hakkında, Simavlı kaynak kişilerden yaptığı araştırmalar sonucunda teşkilatın üç ayrı anlam taşıdığını saptamıştır:

Okulların bulunmadığı dönemlerden günümüze kadar gençlere, toplumca belirlenen olumlu kişilik özelliklerini kazandırmak amacıyla teşkilatlanmış geleneksel bir eğitim, yardımlaşma ve dayanışma kurumu.

Bu teşkilâta üye olan kişilerden her biri.

Teşkilâta üye olan kişilerin kararlaştırdıkları yer ve zamanlarda, belirli aralıklarla yaptıkları toplantılar.

Erdoğan (1991: 79) da Yaren Teşkilatının eğitimle olan bağlantısını şu şekilde açıklamıştır.

“Simav’da yarenciliğin ta 14. yüzyıla kadar uzandığı sanılmaktadır. Çünkü bu yüzyılda kurulmuş olan “Ahilik” teşkilatı ile benzerliği vardır. Yarencilik, aynı ahilikte olduğu gibi bir mesleki dayanışma örgütü olarak kurulmuş, daha sonraki yıllarda ise bu niteliğini kısmen yitirerek, eskiden beri var olan eğitim kurumu olma niteliğini geliştirmiştir. Ayrıca Osmanlı Devleti’nin merkezi otoritesinin zayıfladığı dönemlerde, eşkıyalığa ve düzensizliğe karşı bir öz savunma örgütü olarak da görev üstlenmiştir. Bunların yanı sıra yarencilik, toplumun eğlence gereksinimini de yerine getirmiştir ki; bu yanı sıra yıllarda daha ağırlık kazanmıştır.”

Ayrıca Yarenin yaş sınırını belirleyen bilgilere de, Gürümk’ın (1999: 9) yaptığı çalışmada şu şekilde rastlanmıştır:

Yaren, 15-16 yaşların üzerindeki erkeklere açık bir teşkilattir.

“Yaren’in bir üst yaş sınırı yoktur. Yaren en az 25 en çok 30 kişiden oluşur. Teşkilat yaş sıralamasına göre mertebelenir. Yarenin dörtte biri 55 yaş üzeri, dörtte ikisi 25-50 yaşlarında, kalan dörtte biri ise 16-25 yaşlarında olması gerekmektedir. Yarene girebilmek için gereken şartlardan biri de adayın ve ailesinin çevreye iyi ahlaklı, dürüst namuslu olarak tanınmış olmasıdır. Yaren kuralları sırasında SIR saklamanın ve büyüklere itaat etmenin yeri ol-

dukça önemlidir. Saygısız olanlar, sır saklamasını bilmeyenler ve Yaren'in diğer kurallarına uyabileceğinden kuşku duyulan kişiler yarene alınmazlar” (Gürv-mak, 1999: 9-10).

Er (1988) ayrıca kitabında, Yaren Teşkilatının kuruluş ve işleyişini beş başlıkta toplamıştır:

1. Yarene girebilmek için gerekli şartlar:
2. Yarende mertebe,
3. Yaren'in kuruluşu
4. Yaren'in ilk toplantısı ve yemin töreni,
5. Yaren'i yönetenler.

Yaren teşkilatı Köşe İhtiyarı, Büyük Yarenbaşı (Yiğitbaşı), Küçük Yarenbaşı, Sözcü ve İdare Memuru (Muhasip) olmak üzere beş kişiden oluşur. Çok sayıda kişinin bulunduğu yaren teşkilatlarında, büyük ve küçük yaren başına vekillik edecek iki kişiye daha ihtiyaç duyulduğundan, bu teşkilatlar-da yönetim sayısı yedi olarak belirlenmektedir (Er, 1988).

Yaklaşık 900 yılı aşkın süredir uygulanan ve kuşaktan kuşağa günümüze aktarılan Yarenlik Teşkilatı, sadece geleneksel kurallarla yönetilmekte ve yörede bu kurallar “Yaren Kanunları” olarak bilinmektedir. Er, Yaren Kanunlarını; yaptığı çalışmaları ayrıntılarıyla anlatarak ve söz konusu metnin yalnızca bilimsel çalışmada kullanılacağına dair söz vererek, Asım Simav'dan imza karşılığında aldığını belirtmiş, bunların nasıl kaleme alındığını şu şekilde anlatmıştır:

“Yıllarca Yarenlik yapmış ve bu süre içinde Yarenlik geleneğinin sürdürülmesi için emek vermiş kişilerden biri olan Asım Simav, gün gelip yaren toplantılarının yapılmayacağını, yerel anlatımıyla kanun maddelerini hatırlayan kişilerin sayısının azalacağını düşünerek bunları yazıya geçirmiş; büyüklerinden gördüğü, duyduğu, bu arada yaşayarak edindiği bilgilere, yaşlarınınkini de ekleyerek 1924 – 1936 yılları arasında 208 maddelik Yaren Kanunları'nı derlemiştir. Derlediği bu malzemeyi, uygun bir zamanda yayınlamak üzere arşivine kaldırmış, hiç kimseye göstermemiş, ancak bu arada Yaren toplantılarının söz konusu kurallar çerçevesinde sürdürülmesi için gerekli çabayı göstermiştir” (Er, 1988: 64).

Er, yapmış olduğu çalışmasında, 208 maddeyi 16 ana konu çerçevesinde ele alıp, bunlardan birkaç konuyu aynı anda içeren maddeleri de,

ağırlıklı olan konular içerisinde sınıflandırmıştır. Kısaca değinecek olursak 29 madde genel kurallar, 12 madde yaren teşkilatının kurulması ile ilgili kurallar, 10 madde yarenin ilk toplantısı ile ilgili kurallar, 7 madde yemin etme ile ilgili kurallar, 12 madde yöneticilerin seçimi, görev ve sorumlulukları ile ilgili kurallar, 35 madde ev açma ile ilgili kurallar, 10 madde kırdaki yapılan toplantılarla ilgili kurallar, 13 madde misafirle ilgili kurallar, 7 madde yardımlaşma ve dayanışmayla ilgili kurallar, 7 madde çalgı ve müzikle ilgili kurallar, 5 madde halkoyunları oynanırken uyulması gereken kurallar, 14 madde yeme içmeyle ilgili kurallar, 9 madde farklı yaren teşkilatları arasındaki ilişkilerle ilgili kurallar, 11 madde cezalandırma ile ilgili kurallar, 22 madde Simav yarenlerinin Simav kurtuluşu dolayısıyla benimsediği törenle ilgili kurallar ve 5 madde ise (203-208) Cumhuriyetin ilanının onuncu yılından sonra eklenen kurallar, toplam 208 madde olarak belirlenmiştir (Er, 1988).

Bütün bu bilgilerin ışığından yola çıkarak ortaya konulan Yaren Teşkilatı, eğitim değerleri, iktisadi değerleri, sosyal değerleri ve hukuki değerleri işleyen, tam anlamıyla değerler eğitimi veren bir hayat okuludur.

Değer eğitimi adı altında bu konu ele alınacak olursak, öncelikle; değerler birey, grup ya da toplum tarafından önem atfedilen, çoğunluk tarafından kabul gören, beğenilen, istenilen şeyler olarak tanımlanabilir (Haralambos, 1987, 6 Akt:Turan, 2014: 3).

Toplum tarafından önemsenen ve günümüzde de uygulanması noktasında önem arz eden değerler, milli, dini, ahlaki, insani, toplumsal, hukuksal ve evrensel değerlerdir. Bu çalışmada da Yaren Teşkilatının değerler eğitimi açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu inceleme ile hayatın bizzat içinde olan bir uygulamanın değerler eğitimi çalışmalarına yol gösterici olması amaçlanmıştır. Çalışmada, Yaren Kanunları değerler eğitimi açısından incelenmiştir.

YAREN KANUNLARININ DEĞERLER EĞİTİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Konu, Yaren Kanunları çerçevesinde incelenecek olunursa, kanun maddelerinin tamamının, değerler eğitimini genel anlamıyla içerdiği söylenebilir. Yaren Kanunlarında toplam 208 madde bulunmaktadır. Bu maddeler arasında, ahlaki, dini, hukuki, sosyal, toplumsal, ekonomik ve eğitim gibi birçok konuyla ilgili ilkeler bulunmaktadır. Bu maddelerden örneklerle, karşımıza çıkan 1. Madde de (Er, 1988):

Madde 1 – Simavlılar için iş mevsimi olmayan Kasım ayı ile Mayıs ortalarına kadar olan zamanlarda teşekkül eder ve bu süre içinde icrayı faaliyet eder.

ilkesi gereğince, insanların zamanını çalmadan, onların işlerine kazançlarına ve çalışmalarına engel teşkil etmeden, organizasyonun tarihinin belirlenmesi; tamamen insanların ahlaki, toplumsal, hukuksal ve ekonomik değerlerine karşı gösterilen saygı olarak ifade edilebilir.

Yaren Teşkilâtı, üyelerini, **toplumun ahlaki değerlerini** üstün tutan, namuslu, dürüst, çalışkan, becerikli, atılgan, yardımsever, saygılı, güvenilir ve başkasına güven duyan, sır tutması bilen bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bununla ilgili olarak (Er, 1988):

Madde 10 – Yarene alınacakların sıhhati, yaşları, hal ve tavır, iktisadi ve içtimai durumları, inceden inceye telkik edilir.

ilkesi doğrultusunda teşkilat tüzüğü diyebileceğimiz Yaren Kanunları'nda, yukarıda belirtilen ahlaki değerler göz önünde bulundurulur. Bu teamüller Yaren büyükleri tarafından uyulması noktasında gençlere sürekli hatırlatılır ve denetim mekanizmasıyla sıkı bir şekilde denetlenerek kontrolü sağlanır.

Kanunlarda 10 madde de yer verdikleri yarenlik seçimi konusunda, oldukça hassas davranan yaren teşkilatı, üyelerini; temiz ahlaklı, dürüst ve çevresinde sayılan kişilerden seçmeye özen gösterir. “Yarene girmek istiyorsan saygın bir kişi olabilmelisin” düsturundan yola çıkarak, bireyler bir tür özdenetim olan otokontrol sistemi ile kendilerine çeki düzen verip, çevreyle olan ilişkilerinde daha dikkatli ve daha hassas davranma gereksinimi duyarlar. Yarene alınmanın ön koşulundan biri, yarene katılacak kişinin yarende bulunanların tümü tarafından kabul edilmesidir. Bu da kişilerin toplum içerisinde herkesle dost olabilmesi ve bireyler arasındaki sürtüşme ve husumetlerin daha asgariye indirilmesi veya ortadan kaldırılması adına etken bir davranış sergilemektedir.

Toplumumuzda bu şekilde değerlerin öğretildiği, edep ve adabın ön planda tutulduğu, sonucunda hep olumlu meziyetlerin değer bulunduğu cemiyetlere karşı, anne ve babaların eskiden beri sıcak bir bakışı vardır. Gençlere önem veren ve onları koruyup kollamayı amaçlayan teşkilatın başka bir maddesinde (Er, 1988):

Madde 46 – Büyük yarenbaşının vasiyfları, vazife ve salahiyetleri:

Ç. Yaren başı akranlarına kardeş ve küçüklerine evlat muamelesi yapar. Bütün olaylarda adil hükümleri esas tutar.

D. Büyük yarenbaşının her sözü yarenin kanunu demektir.

ilkesi, Simav'da bulunan ebeveynler tarafından, çocuklarının yaren teşkilatına katılmaları, bu tip meziyetleri edinmeleri noktasında yarenlik geleceğini destekledikleri gözlenmektedir. Bu doğrultuda gençler, ebeveynleri tarafından hiç tereddütsüz “Eti senin, kemiği benim” denilerek yaren teşkilatına teslim edilirler.

Yaren Teşkilatı her yaşta kişilerden oluştuğu için, yarenlerin birbirine karşı davranışlarında, makam ve mevki değil, yaş sırası çok önemlidir. Büyükler küçüklerine karşı merhametli ve örnek teşkil eden davranışlarda bulunurken, küçükler de büyüklerine karşı saygılı ve ölçülü davranırlar.

Büyükler karşı saygıyı ön planda tutan ve yarenbaşını büyüklerinden seçmeye özen gösteren Yaren Teşkilatı, eğitim ilkesini daha çok önemseyen ve eğitime verdiği değeri en önemli biçimde vurgulayan (Er, 1988):

Madde 32 – Yarenbaşların cahil olmaları halinde bir yaren sözcüsü seçilir.

maddesi, bu konuya ne kadar özen gösterdiklerini sergilemektedir.

Ayrıca **yaren eğitiminin** önemli bir parçası da, gençlerin kız isteme anında karşımıza çıkmaktadır. Kız isteyen gençlerin referansı Büyük Yarenbaş'ndan sorulur. Olumlu referans alınan gençlere, hiç tereddütsüz, kızın da rızası alındıktan sonra olumlu cevap verilir. Yaren'den kovulan bireye veya onun oğluna kız verme konusunda tereddüt edilir ve olumlu cevap verilmez.

Halk müziğinin icra edildiği ve halk oyunlarının oynandığı yaren gecelerinde (Er, 1988):

Madde 149 – Kim olursa olsun beste ve güftesini bilmediği şarkılara iştirak edemez.

Madde 151 – Oyun oynayanlar ısrar olmazsa çabuk oturur ve ayrıca kendisi başka bir oyun havası isteyemez ve başkasını kaldıramaz.

maddelerindeki müziğin güftesini ve ezgisini bilmeyen yarenlerin müziğe eşlik etmemeleri, oyununu bilmedikleri halk oyunlarını oynamamaları,

halk müziğine ve halk oyunlarına verdiği önemi göstermektedir. Eğitimi almadıkları konuda hiçbir şeye müdahil olmamaları, doğrusunu öğrenmeleri konusunda gençleri teşvik ettikleri ortaya konulmaktadır.

Yarenler eğlence sırasında düzenli ve mağrur duruşlarını bozmadıkları gibi, içtimai hayatta da aynı davranışları sergilemektedirler. Bununla ilgili olarak: (Er, 1988)

Madde 142 – Yarenlerde herhangi bir el şakası ve ağır dil şakası yasaktır.

kanun maddesini uygulayıp, aynı zamanda büyüklere karşı saygıda kusur etmemekte, kendi yaşlılarıyla bile el şakası, sözlü şaka ve atışmalar yapmamakta, birbirlerinin mahremlerine ve aile efratlarına, kötü gözle bakmamakta ve onları koruyup kollamaktadırlar.

Ahlaki değerlere de önem veren yaren teşkilatı bu durumu (Er, 1988):

Madde 141 – Yarenin devamı müddetince kızanlara kumar oynamak yasaktır.

Madde 143 – Yarenlerde lades tutuşmak veya benzeri bahislere girmek yasaktır. Bu hareketler bir tarafın teessürüne sebebiyet verirken diğerinin fazla sevincine yol açacağından neticede istenmeyen olaylar çıkabilir.

düsturunu ilke edinip, insanlar arasındaki huzuru bozan ve kötü alışkanlıklardan biri olan kumar, Yaren üyeleri arasında kesinlikle tasvip edilmeyen ve yasaklanan bir davranış şeklidir. Bu konuyla ilgili olarak yörede 1900'lü yılların başında bununla ilgili şaibesi olan Karatavuk Yaren'i'nin halk arasında rağbet görmediği söylenmektedir. Dini değerleri göz ardı etmeyen yaren teşkilatı, israf ve temizlik konusunda (Er, 1988):

Madde 118 – Evini açanlar lüzumsuz israf ve gösterişten uzak dururlar.

Madde 119 – Ev açacak temizliğe riayet eder.

Madde 121 – Ev sahibi yemek kaplarının kalayına dikkat eder.

maddeleri doğrultusunda, dinimizce yasaklanan israfın, Yaren Teşkilatında bulunanlar tarafından titizlikle benimsendiği, yarenlerin savurganlıktan uzak, tutumlu olmaya yönelik davranış sergiledikleri ve temizlik ilkesine uyup buna özen gösterdikleri gözlenmektedir.

Yaren Teşkilatı, eğitimdeki mutlak faktörlerden, dikkatli olmayı ve kişisel gelişimdeki önemli meziyetlerden biri olan, sır saklama düsturunu, üyelerine meziyet olarak kazandırmayı ilke edinmiş ve bu konuları şu maddelerle pekiştirmiştir (Er, 1988):

Madde 122 – Ev sahibi dışarı sır vermez.

Madde 139 – Yarencilikte sır saklamak esastır. Bunların dışında hareket edenlere kovulmaya kadar ceza verilir.

Madde 123 – Evini açan yaren başına sormadan dışarıdan gelenlere kapı açamaz.

Madde 124 – Ev sahibi tavandan vesâireden muhabbeti başkalarına gözelttirmek.

Başkalarının haklarına her zaman saygılı davranmayı prensip edinen Yaren Teşkilatı, üyelerinin kusurlarını örtmek ve daha olgun davranışlar sergilemek adına (Er, 1988):

Madde 97 – Yarenler birbirlerinin ufak tefek kusurlarını mümkün mertebe yaren büyüklerine duyurmamaya gayret ederler.

Madde 98 – Lüzumsuz yere ve yerli yersiz sık sık şikayette bulunanlar cezalandırılırlar.

İlgili maddeleri göz önünde bulundurmuş ve bu ilkeyle beraber toplumun en küçük parçasını oluşturan aile müessesesine de ayrıca önem vermişlerdir. Yaren teşkilatı, üyelerinin evlilikteki sürekliliğini ve mutluluğunu benimsemiş, onların bu tip sorunlarıyla yakından ilgilenmiştir. Eşine ve çocuklarına iyi davranmayan, onların nafakasında eksik ve yetersiz davranışlar sergileyen Yaren üyeleri, Yarenbaşı tarafından uyarılıp ve tekrarlanması durumunda kendisine cezai işlemin uygulanacağı bildirilmiştir.

Ekonomik ve sosyal yönden de üyelerini koruyup gözeten Yaren Teşkilatı, bununla ilgili olarak (Er, 1988):

Madde 76 – Yardımla iş tutan yarenler takip edilir.

maddesi gereğince kendilerine dahil olan tüm üyelerinin, maddi ve manevi sıkıntılarında yanlarında olup, her türlü imkan ve desteği sunarak onların huzur ve güven içerisinde bir hayat geçirmelerini sağlar. Ayrıca ticari ha-

yata yeni atılan teşkilat üyelerine veya ticari hayatında sorunlar yaşayan üyelerine, maddi destekte bulunarak, onların bu zor durumdan kurtulmalarına yardımcı olup, ticari itibarlarını kaybetmeden mesleklerine devam etmeleri sağlanır.

Ekonomik dayanışmada gösterdikleri önemli ilkelerden birisi de (Er, 1988):

Madde 77 – Yarenler ihtiyaçlarını mümkün mertebe birbirinden görür ve birbirlerinden alışveriş ederler.

maddesi gereği alışveriş ihtiyaçlarını birbirlerinin dükkânlarından yapmayı tercih ederek, önemli bir ticari kalkınma örneği sergilemektedirler.

Yaren Teşkilatının en önemli maddi dayanışmalarından biri de ölüm, doğum, düğün ve benzeri durumlarda, aralarında topladıkları teberrularla maddi açıdan birbirlerine destek olmaları ve bu parayı hibe olarak kabul etmeyenlerden de daha sonra geri alsalar bile buna herhangi bir faiz uygulamamalarıdır. Bununla ilgili olarak kanunlarında (Er, 1988):

Madde 78 – Yaren parası kullananlar başına bir hadise geldiğinde umum yaren bu parayı affeder ve hatta mağdura ayrıca yardım eder.

yer verdikleri madde gereğince, birbirlerine zor zamanlarında, ekonomik boyutta, kredi imkanı sağlayan finansal bir yapı oluşturmaktadırlar. Bu durum sadece kendi üyelerine değil, ilçede zor durumda olan diğer kişilere de, yardım şeklinde uygulanmaktadır.

Bir kısım düsturları da, tavsiye kararları niteliğinde uygulayan Yaren teşkilatı, bunları kanun maddelerin belirtmeyip, kendilerine prensip edinenerek uygulamaya koymuş ve günlük yaşantılarında hayata geçirmişlerdir.

Yaren üyelerinden biri her hangi bir sebeple hapse düşmüşse, bunun suçu işleyip işlemediği araştırılır, gerçekten suçu işlediyse Yaren Teşkilat kanunlarına göre yarenden çıkarılır. Eğer haksız yere iftira veya farklı sebeplerle hapis olmuşsa hapis yattığı sürece kendisine ve ailesine maddi yardım yapılır ve tüm ihtiyaçları karşılanır.

Hukukun üstünlüğünü kendilerine ilke edinen Yaren Teşkilatı, maddeler halinde belirledikleri yaren kanunlarının hemen her maddesinde yer verip, titizlikle üzerinde durdukları hak ve adalet kavramlarını, güncel yaşantılarında uygulamakta ve bu konuda birbirlerini gözetmektedirler. Bu konuyu pekiştirecek olan (Er, 1988):

Madde 164 – Muhabbete iştirak eden bilumum misafirlerin bir şeylerinin zıyanından yaren mesuldür.

Madde 89 – Yarenler tüzükteki sınırın dışına çıkarlarsa üç şekilde cezalandırılırlar.

A. Bir sefere mahsus ihtar

B. Falaka cezası

C. Kovulma

Madde 90 – Cezalar mahkeme usulü ile olur. Savunma hakkı tanınır.

bu ve buna benzer bir çok maddeyle belirtilmiştir. Ayrıca Yaren teşkilatı gelenek ve göreneklerimizde ayıp veya suç niteliği taşıyan, fakat yasalar da suç olarak yer almayan birçok geleneksel ve ananevi kuralları çığneyen üyelerini, kendi kanunlarının 11 maddesinde açıkça yer alan, cezai işlemler doğrultusunda yargılayıp belirledikleri cezaları uygulamaktadırlar.

Değerler eğitimini milli, dini ve ahlaki, evrensel, insani, bireysel toplumsal, ekonomik, siyasi, psikolojik, felsefi ve buna benzer birçok alanda ele alarak incelediğimizde, Yaren teşkilatının bu alanların hemen hepsinde fiili olarak eğitim verdiğini görmekteyiz.

SONUÇ

Değerler eğitimini milli, dini ve ahlaki, evrensel, insani, bireysel toplumsal, ekonomik, siyasi, kültürel, psikolojik, felsefi ve buna benzer birçok alanda ele alarak incelediğimizde, Yaren teşkilatının bu alanların hemen hepsinde fiili olarak eğitim verdiğini görmekteyiz.

Günümüzde teknoloji ve iletişim hızla gelişmiş ve bu değişim hayatımızın her yerinde ve aşamasında etkili olmuştur. Bu teknolojik çağın insan hayatında sağladığı önemli katkılar ve getirilerin yanı sıra, insanın manevi yaşantısından götürdükleri de göz önünde bulundurulduğunda, kültürel değerlere eskisinden çok daha fazla ihtiyaç duyulan bir dönem karşımıza çıkmaktadır.

Yaren teşkilatı, sistematik olarak ele alındığında, günümüz gençlerinin, uyumda zorluk çekmeyecekleri bir model olduğu gözlenmektedir. Bu ve buna benzer kültürel teşkilatların faydalı yönleri ele alınıp, gençlerin bu tarz kültürel öğelere adaptasyonunun sağlanması ve gençlerin bu tip kültü-

rel teşkilatlanmalara özendirilmesi, değerler eğitimine önemli katkılar sağlayacaktır. Sistematik ve şematik yapısının yanı sıra, içeriğinin de günümüz gençlerine çok uzak olmayan değerleri taşıması, bunun uygulanabilirliğini daha mümkün kılmaktadır.

Günümüz eğitiminde öğrencilerin okul önlerinde oluşturdukları, kendi deyimleriyle “delikanlılık raconu”, hukuki deyimle “öğrenci çetesi” ve halk deyimiyle “serseri topluluğu” olan illegal teşkilatlanmaları ortadan kaldırmak amaçlı, bu tip kültürel teşkilatlanmalar gençlere özendirilmeli ve gençlerin bu birliktelikleri olumsuz davranışlardan arındırılarak faydalı hale getirilmelidir. Gençlere insani, dini, ahlaki ve hukuki değerlerin üstünlüğü anlatılmalı ve birbirlerinin sorunlarına kaba kuvvetle çözüm aramalarının yanlış olduğu ifade edilmelidir. Bu çerçevede değerler eğitimi aracılığıyla sorunların daha kolay ve barış odaklı bir biçimde çözüme ulaştırılmaları sağlanabilir.

Medya ve yayın organlarında, sürekli olarak gençlere değerlerimizi unutturup, yanlış davranışların doğruymuş gibi sunulması ve onların bu modelleri örnek almaları, günümüzün en önemli tehlikeleri arasında yer almaktadır. Bu olumsuz örneklerin yerine gençlere milli değerlerimizin ve kültürümüzün doğru bir şekilde yansıtıldığı ve yaşanarak uygulandığı oluşumların varlığı anlatılmalı ve bu oluşumları hayata geçirme noktasında gençlere fırsat verilmelidir.

Bu modellerin, tarihimizin her döneminde, doğru bir biçimde ve milli değerlerin yaşatılarak uygulandığı kültürel olguların varlığı anlatılmalı ve bu oluşumları hayata geçirme noktasında gençlere fırsat verilmelidir.

Günümüzde sürekli olarak işlenen ve üzerinde durulan değerler eğitimi konusu, sadece kağıt üzerinde kalmış ve bir türlü uygulama noktasında istenilen düzeye ulaşamamıştır. Değerler eğitimi sadece örgün eğitim kapsamında yapılmamaktadır. Bu nedenle bu görev sadece öğretmenlere yüklenmiş bir misyon olarak algılanmamalı, ebeveynlerin de içinde bulunduğu, kolektif bir çalışmayla başarıya ulaşılacak bir eğitim süreci olduğu unutulmamalıdır.

Eğitimde sıkça kullanılan rol model alma anlayışının yaygın olduğu gerçeğinden yola çıkarak, eğitimcilere ve ebeveynlere düşen en önemli görev, iyi birer model olmalarıdır. Eskilerin sıkça kullandığı “lisan-ı hal” deyişi etkili bir eğitim aracıdır.

Yaren teşkilatı birlikte hareket etmekte ve bu birlikteliklerini, kendi koydukları kanunlar çerçevesinde uygulamakta ve bu uygulamayı otokontrol sistemiyle muhafaza etmektedirler. Yarenlerin zor durumda kalanlara birlikte hareket edip yardım elini uzatmaları, doğum, ölüm, düğün vb. gibi durumlarda birlikte hareket edip, birbirlerini yalnız bırakmamaları, alış veriş mümkün merteye yaren üyelerinden yaparak, ticari anlamda ayakta kalmalarını sağlamaları, sır tutmaları, birbirlerinin hata ve kusurlarını gizleyerek, husumeti ortadan kaldırmaları, misafirlere karşı izzet ve ikramda bulunarak, hürmette kusur etmemeleri, mütevaziliğe önem verip, israftan kaçınarak gösterişten uzak, sade bir yaşam seçmeleri ve buna benzer bir çok meziyetleri karşımıza olumlu bir değerler birikimini çıkarmaktadır.

Yaren teşkilatı içerisindeki büyüklere saygı, küçüklere sevgi düsturu hiçbir zaman çiğnenmemiş ve hatta yerine getirilmemesi durumunda ceza mekanizması devreye girmiştir. İçinde bulunulan bir yaren meclisinde, davranış biçimlerinden kesinlikle ödün verilmemesi, yaren başının talimatlarıyla hareket edilmesi ve mutlak itaat, sınıf yönetimine olumlu bir örnek olarak alınmalı ve uygulamaya geçirilmesi konusunda adımlar atılmalıdır.

Genel bir çerçeve içinde değerlendirilecek olursa yarenlik teşkilatı, günümüzde değerler eğitimi açısından önemli bir örnek olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda değerler eğitimi sürecinde yarenlik uygulamalarının model alınarak müfredatta uygulanmaya konulması öğrencilerin değerler eğitimi kapsamında hedeflenen kazanımlara ulaşmalarına yardımcı olacaktır.

KAYNAKÇA

BOZYİĞİT, Y., **Simav'da Ahilik ve Ahiler**, Erkam Matbaası, Kütahya/Simav, 2000.

CENİKOĞLU, T., **Akşehir'de Sıra Yarenleri**, Özrenk Matbaa, İstanbul, 1998.

ER, T., **Simav İlçesi ve Çevresi Yaren Teşkilatı**, Sistem Ofset, Ankara, 1988.

GÜLLÜLÜ, S., **Ahi Birlikleri**, Ötüken Yayınları, İstanbul, 1977.

GÜRİRMAK, A. **Simav'da Yaren Geleneği**, Hürefe Matbaası, İzmir, 1999.

PALA, C. - ERDOĞDU, E., **Doğası, Tarihi ve Folkloruyla Simav**, Ertem Basım Yayın, Ankara, 1991.

TURAN, R. - ULUSOY, K., **Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi**, Pegem Akademi, Ankara, 2014.

KÜÇÜK YÜREKLER İYİLİK YAPIYOR PROJESİ

Onur DEMİR*
Nihan KARABULUT**

ÖZET

Projenin amacı; annesi cezaevinde olan özellikle 36-72 ay aralığındaki okul öncesi dönem çağı çocuklarının cezaevinde okul öncesi eğitim almalarını sağlayarak çocukların çeşitli gelişim alanlarındaki (bilişsel, sosyal-duygusal, dil, öz bakım ve psiko motor) gelişimlerine katkı sağlamaktır. İlimizdeki Elazığ E tipi cezaevinde ve ülke genelindeki cezaevlerinde hüküm yemiş bayanların cezaevinde dünyaya getirmiş olduğu dezavantajlı konumdaki çocuklarının nitelikli gündüz bakımı ve okul öncesi eğitimi alamadıkları görülmektedir. Ülke genelindeki devlet ve özel eğitim hizmetleri sayesinde, okul öncesi eğitim hizmetlerinden faydalanan öğrencilerin oranı arttırılmaya çalışılsa da bu cezaevi şartlarında pek mümkün olmamaktadır. Proje de asıl sürdürülebilirlik cezaevinde hayatını sürdürmekte olan annelerin çocuklarının okul öncesi eğitimiyle dezavantajlı durumlarının az da olsa ortadan kaldırmasına yönelik çalışmalardır. Bu amaç için gerçekleştirilen anasınıfı, projenin uygulanmasından sonra da mevcut cezaevinde hayatını anneleriyle devam ettiren çocuklar için kullanılacaktır. Cezaevinde okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin gelecek eğitim- öğretim yıllarındaki başarı seviyeleri bu eğitimi almamış olanlara göre yüksek olacak ve böylece cezaevinde okul öncesi eğitime katılım isteği artacaktır böylelikle projede öğrencilerin kullanımı için alınacak eğitim materyalleri ile projenin defalarca tekrarlanması mümkün olacaktır. Çocuklar burada düzenli beslenme alışkanlıkları kazanacaktır. Aynı zamanda arkadaşları ve çevresiyle sosyalleşme düzeyleri arttırılacak ve Türkçeyi düzgün konuşmaları sağlanacaktır. Bu da projenin çarpan etkisini arttıracaktır. Anasınıfı Cezaevi yönetimine bırakılarak sonraki süreçte öğretmen atamasıyla devamının sağlanması planlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Elazığ, Okul Öncesi Eğitim, Cezaevi.

* Okul Müdürü, Elazığ Anaokulu, onurfettahgil@hotmail.com

** Okul Öncesi Öğretmeni, Elazığ Anaokulu, nhnkrblt87@gmail.com

LITTLE CHILDREN DOING FAVORS PROJECT

ABSTRACT

The purpose of this project is to contribute to the development of children who are especially between 36-72 months pre-school age range whose mothers are in prison, in various development areas by providing pre-school education in prison. It is observed that the disadvantaged children who are born in prison are not getting qualified day care and pre-school education in Elazığ E type prison and country-wide prisons. At country-wide, thanks to public and private education services, the proportion of students who benefit from pre-school services in attempts to increase is not unlikely in these prison conditions. The main aim of the project is slightly to eliminate the disadvantage of children whose mothers are in prison. The kindergarten performed for this purpose will be used for children whose mothers are in prison after the implementation of the project. The achievement level of pre-school students who get pre-school education will be higher than those who have not received the same education in future academic years in prison and thereby the participation demand of pre-school education will increase in prison, thus the project could be repeated as many times as possible with the training materials which will be bought for this project for use by students. Children will gain regular eating habits here. At the same time socializing with friends and environmental levels will be increased and talking proper Turkish will be provided. This will increase the multiplier effect of the project. It's planned to leave the management of the kindergarten to the prison administration and ensuring the continuation by assigning teachers in next process.

Key Words: Elazığ, Preschool Education, Prison.

GİRİŞ

Projenin amacı özellikle 36-72 ay aralığındaki cezaevindeki mahkum annelerin okul öncesi dönem çocuklarının okul öncesi eğitim alarak dezavantajlı durumlarını az da olsa ortadan kaldırıp bu çocukları rahat, huzurlu, kendine güveni olan, bilişsel, sosyal – duygusal, dil, öz bakım ve psiko motor gelişimler yönünde ilerlemiş bireyler haline getirmektir.

Bu çalışmada oluşturulan anasınıfı projenin uygulanmasından sonra da mevcut cezaevinde hayatını anneleriyle devam eden çocukları için kullanılacaktır. Projede yararlanıcıların kullanımı için alınacak eğitim materyalleri ile projenin tekrarlanması mümkün olacaktır. Çünkü okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin gelecek eğitim-öğretim yıllarındaki başarı seviyeleri bu eğitimi almamış olanlara göre yüksek olacak bu da aileleri rekabete sokacaktır. Çocuklar burada düzenli beslenme alışkanlıkları kazanacaktır. Aynı zamanda arkadaşları ve çevresiyle etkileşim düzeyleri arttırılacak Türkçeyi düzgün konuşmaları sağlanacaktır. Bu da projenin çarpan etkisini arttıracaktır. Anasınıfı Cezaevi yönetimine bırakılarak sonraki süreçte öğretmen atamasıyla devamı sağlanacaktır.

Okul Öncesinde Değerler Eğitimi

Değerler, insanların tutum ve davranışlarını etkiler; tutum ve davranışları belirleme, biçimlendirme ve yönlendirmede önemli rol oynarlar. Bireylerin önemli problemlerini ve o kişinin benimsedikleri değerler hakkında güvenilir bilgileri dikkate almadan anlamak, değerlendirmek ve yorumlamak zordur. Bireylerin, grupların ve çeşitli kültürlerin değerleri hakkında bilgi edinerek, onların tutum ve davranışlarını büyük ölçüde önceden kestirebiliriz (Başaran, 1992: 49).

Ahlak; iyi ve kötü davranışlar bütünüdür ve insanların uymakla sorumlu oldukları davranışlar ve kurallardır (Kulaksızoğlu, 1997: 86).

Eğitimin ve okulun amaçlarından biri de iyi ahlaklı insanlar yetiştirmektir. Ahlak eğitiminde amaç; özgür olarak dış etkenlerden sıyrılmış, vicdanına sığınarak yargıda bulunan ve davranan insanlar yetiştirmektir (Kaya, 1997: 185).

Bilindiği gibi eğitimin amaçlarından biri de toplumun değer yargılarını bir sonraki kuşağa aktarmaktır. Bu aktarım sürecinde eğitimciler, değerlerin aktarılmasında önemli bir rol oynamaktadırlar.

Temel değerlerin kazandırılması amacı Türk Milli Eğitim Temel Kanunu ve ders programlarının amaçları incelendiğinde de açıkça görülür (Ekşi, 2003).

Ülkemizde; Türk Milli Eğitim Temel Kanununda “Bütün bireyleri: Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren yurttaşlar olarak yetiştirmek” ve “beden, zihin, ahlak ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı bir şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek” maddeleriyle temel değerlerin kazandırılmasının amaçlandığı görülmektedir.

Okul öncesi eğitimde çocukları tüm gelişim alanlarında desteklemek hedeflenir ve kaliteli bir okul öncesi eğitimde akademik becerilerin yanı sıra toplumsal değerlere de yer verilmelidir. Çocukların bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal, ahlaki gibi birçok gelişimini büyük ölçüde tamamladıkları, dini duygunun gelişiminin ve dini konulara merakın en yoğun olduğu okul öncesi dönem, çocukların gelecekteki kişilik yapılarını, duygu ve düşüncelerini doğrudan etkileyen dönem olduğundan oldukça önemlidir. Bu dönemde çocukların yaşanmış oldukları ve kazandıkları davranış biçimleri bütün hayatları boyunca devam etmektedir.

Okul öncesi dönemde kendine güvenme, sorumluluk alma, sorumluluklarını yerine getirme, bir göreve başlama/ görevi tamamlama, takım çalışması, yalan söylememe, nezaket kelimelerini kullanma gibi değerlerin kazandırılması çocuğun tüm yaşamı boyunca kullanacağı becerileri de beraberinde getirir. Okul öncesinde değerler eğitimi kapsamındaki (sevgi ve saygı, barış, yardımlaşma ve işbirliği, sorumluluk, iyilik ve hoşgörü, özgüven, sabır, dürüstlük...) çocuğun kişilik gelişimi kadar akademik başarısını da olumlu etkileyecektir.

Küçük Yüreklar İyilik Yapıyor Projesi

23.10.2008 tarihinde açılan Elazığ Anaokulunun proje tabanlı bir eğitimi önemseyeceği ve sosyal sorumluluk içeren projelerde yer alması gerektiği misyonundaydık.

Özellikle çevremizdeki aile-çocuk içerikli tüm projelere açık olan okulumuzda 2009 yılında okul müdürümüz Onur Demir 8 Mart Dünya Kadınlar günü nedeniyle 08.03.2009 tarihinde Elazığ E tipi Ceza ve Tutuk

evinde kalan tutuklu ve yükümlü kadınlarla tanışmış ve oradaki kadınlara moral eğitimi düzenlemiştir. Bu etkinlikte özellikle annelerle kalan çocukları görmüş ve onların acil olan (yiyecek, bez, temizlik ürünleri, mama vs.) ihtiyaç listelerini ve cezaevi müdürlüğünden alınan annelerin ihtiyaçlarının yazılı olduğu ihtiyaç listelerini alıp Elazığ Anaokulu ve okul aile birliği aracılığı ile tüm ihtiyaçları karşılamaya vesile olmuştur. 2009 yılının Mayıs ayının ikinci haftası düzenlenen anneler günü programında annelerle birlikte olunca tutuklu ve yükümlü kadınlarla ve özellikle çocuklarıyla kalan annelerle daha yakından ilgilenilmiştir. Anneleriyle koğuştaki kalan 9 çocuğun olduğunu ve bunların 4 tanesinin 0-24 ay, 5 kişinin de 37 ay ve üzeri olduğu öğrenildi. Ceza infaz kurumları ve tutukevlerinden bulunan kadın hüküm ve tutukluların 3-5 yaş grubundaki çocuklarının dezavantajlarını asgariye indirmek ve onlara daha iyi bir gelecek sağlamak için bir araya gelmenin önemi üzerinde durmaya karar verildi.

Öncelikli olarak annelerinin kaderini yaşamak zorunda kalan bu 5 çocuğun cezaevi içinde uygun bir yerde okul öncesi eğitimle okul öncesi eğitimle tanışmalarını, sınıf ortamında hem eğlenip hem de çeşitli becerileri öğrenmelerini sağlama amaçlı cezaevi müdüründen izin istendi. Cezaevi müdürlüğü bunun için uygun bir yer ayarladı fakat bu işlemlerle ilgili tüm işlemlerin projenin yürütücülerinin (Elazığ Anaokulu) yapması gerektiğini belirtti. Bu aşamadan sonra proje yürütücülerini o dönemin İl Milli Eğitim Müdürü Sn. Nihat BÜYÜKBAŞ ile görüşüp projeden bahsettiler. İl Milli Eğitim Müdürlüğüne desteği ile cezaevindeki sınıf için bir öğretmen görevlendirildi. Cezaevinin okul öncesi sınıfının tüm donanımı (oyuncaklar, araç gereçler, materyaller...) Elazığ Anaokulu ve okul aile işbirliği aracılığı ile karşılandı. 10 Mayıs 2010 tarihi itibarı ile cezaevindeki okul öncesi sınıfının açılışı yapılarak okul öncesi eğitimi almak üzere 5 çocuk ile eğitim öğretime başlandı. Gün geçtikçe sınıfta eğitim öğretim gören çocuk sayısı arttı.

Projeden sonra ilimizde cezaevi müdürlüğü araçları ve güvenliği ile cezaevinde yaşamak zorunda kalan 60-72 aylık öğrenciler eğitim öğretim almak üzere ilimizdeki bağımsız anaokullarına gönderildi. Böylece cezaevinde yaşamlarını sürdürmekte olan çocukların daha kalabalık ortam şartlarına alışarak daha çok sosyalleşmeleri ve okul öncesi eğitimi akranlarıyla birlikte almaları sağlandı.

Elazığ ilinde ilk defa Elazığ anaokulu tarafından yapılan bu proje çevrede ilgi uyandırmıştır. Elazığ ilindeki sivil toplum kuruluşları moral eğlen-

celeri düzenleyerek, Elazığ il devlet korosu çeşitli konserler düzenleyerek, iş adamları da cezaevindeki anne ve çocukların ihtiyaçlarını daha sonraki süreçlerde karşılayarak bu projeye destek olmuşlardır.

Elazığ Anaokulu ve okul aile birliği ile cezaevi programları devam etmektedir. Ancak 2012 yılı itibarı ile İçişleri Bakanlığı cezaevlerinde anneleri ile kalan çocuklara okul öncesi eğitimi vermeleri için bu kurumlara okul öncesi öğretmeni atamalarını yapmaya başlamıştır.

KAYNAKÇA

BAŞARAN F., “Üniversite Eğitim Süresi İçinde Öğrencilerin Değer Tercih Sıralamalarında Değişme” **VII Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları**, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 22-25 Eylül 1995.

EKŞİ, H., Temel insanî değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları, **Değerler Eğitimi Dergisi**, 1 (1), 2003.

KAYA. M., “Kişilik Özelliklerinin Ahlak Yargısı Üzerindeki Etkisi”, **Marmara Üniversitesi Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi**, S 4, 1997.

KULAKSIZOĞLU. A., **Ergenlik Psikolojisi**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1997.

<http://www.dem.org.tr> (Aralık 2014).

**DÜRÜSTLÜK VE HOŞGÖRÜ DEĞERLERİNİN
ÖĞRETİMİNE YÖNELİK BİR UYGULAMA ÖRNEĞİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ
(ESKİŞEHİR ŞEHİT MUTLU YILDIRIM ORTAOKULU
ÖRNEĞİ)**

Fatma ÜNAL*
Ferrah NİGAR**
Nurettin NİGAR***
Şenol YAKA****

ÖZET

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerine yönelik değer öğretiminin nasıl yapılacağına ilişkin bir uygulama örneği geliştirilmiş ve bu örnek 2013-2014 eğitim öğretim yılında Eskişehir ilinin Tepebaşı ilçesinde bulunan Şehit Mutlu Yıldırım Ortaokulu'nda okuyan tüm öğrencilere uygulanmıştır. Okulda bu çalışmanın yapılması için kurulan ekip tarafından bir program hazırlanmıştır. Hazırlanan programda “dürüstlük ve hoşgörü” değerlerine yönelik; değer açıklama, ahlaki muhakeme, değer analizi ve gözlem yoluyla değer öğretimi yaklaşımlarından yararlanılarak çeşitli etkinlikler geliştirilmiştir. Etkinlikler okuldaki tüm öğretmenler tarafından ders içi ve dışı süreçte planlı bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, öntest-sontest deseni yoluyla veriler toplanmıştır. Çalışma sürecince toplanan veriler ve yapılan analizler sonucunda seçilen değerlere yönelik bir farkındalık ve bilinçlenme oluştuğu; öğrencilerin davranışlarında bu değerleri ön plana çıkarmak için çaba sarf ettiği ve çevrelerindeki bireylere değerlere

* Yrd. Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, fatmaunal@bartin.edu.tr

** Eskişehir Şehit Mutlu Yıldırım Ortaokulu, ferrahulger@hotmail.com

*** Eskişehir Şehit Teğmen Subutay Alkan Ortaokulu, kays-06@hotmail.com

**** Eskişehir Şehit Mutlu Yıldırım Ortaokulu, senolyaka70@hotmail.com

uygun davranmaları konusunda bilinçlendirdiği gözlenmiş; öğrencilerin öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul, Değer, Değer Eğitimi, Dürüstlük, Hoşgörü.

**ASSESSMENT OF A SAMPLE PRACTICE TOWARDS
TEACHING HONESTY AND TOLERANCE (ESKİŞEHİR
ŞEHİT MUTLU YILDIRIM SECONDARY SCHOOL CASE)**

ABSTRACT

In the current study, a sample practice was developed on how to carry out values education in secondary school students and this sample was implemented on all students studying at Şehit Mutlu Yıldırım Secondary School in Tepebaşı district of Eskişehir province in 2013-2014 academic year. A programme was prepared by the team organized for carrying out the study. Using values teaching approaches via values explaining, ethical reasoning, values analysis and observation, various activities were developed towards teaching “honesty and tolerance” in the programme. The activities were carried out in a planned manner during and outside the course hours by all teachers in the school. The data were collected via pretest-posttest design in the study. As a result of the data collected during the process of the study and the analyses made, it was observed that an awareness and consciousness was formed towards the chosen values; that students made an effort to bring those values into the forefront in their behaviors and created an awareness in the people around them to behave according to these values. And a statistically significant difference was found between their pretest-posttest scores.

Key Words: Secondary School, Value, Value Education, Honesty, Tolerance.

GİRİŞ

Çocuklar dünya üzerinde büyüyen sosyal problemlerden, şiddet ve hoşgörüsüzlükten artan bir şekilde etkilenmektedir. Pek çok ülkede aileler ve eğitimciler toplumsal düzeni tehdit eden bu sorunlardan kurtulmanın yolunun etkili bir değerler eğitiminden geçtiği kanaatinde dirler (Arslan, 2006; Akbaş, 2008; Parlar, Çavuş, Levent ve Ekşi, 2010; Yiğittir, 2010). Sosyal denetim mekanizmalarından en önemlisi olan değerler, toplumsal bütünlüğün ayrılmaz unsurlarındandır. Toplumun bir bütün olarak gelişmesi için bu değerlerin toplumsal yaşama katkı getirici nitelikte olması gerekir. Oysa günümüzde bir değer bunalımı yaşanmaktadır. Toplumun ahlaki değerlerine ters düşen değerler daha ön plana çıkarken olması gereken değerler kaybolmaya başlamıştır. Toplumdaki bu değer karmaşıklığı okullarımıza da yansımaktadır. Eğitim sistemimizdeki yarışmacılık öğretmenleri sadece belli konularda bilgi aktaran kişiler hâline getirmiştir. Çocuğa milli ve kültürel değerlerin kazandırılması ve iyi bir vatandaş olarak yetiştirilmesi ikinci plana itilmiştir (Demir ve Köçer, 2006; Demirhan İşcan, 2007). Bu yüzden toplumsal yaşama olumlu katkı getirecek değerlerin okullarımızda öğretmenler tarafından aktarılması ve uygulanması büyük önem arz etmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı, 2005 yılından itibaren hazırladığı ilkokul ve ortaokul programlarında değer eğitimine dönük olarak başlıca (1) değer açıklamak, (2) ahlaki muhakeme, (3) değer analizi ve (4) gözlem yoluyla öğretim yaklaşımlarını önermektedir. Bunlardan “değer açıklamak”, bireylerin öncelikle sahip oldukları değerlerin yapı ve özelliklerinin farkında olmalarını sağlamak amacıyla yapılan bilgilendirme çalışmalarını içermektedir. “Ahlaki muhakeme”, öğrencilere farklı ahlaki ikilemler sunularak onların bunlar arasında muhakemeler yapmalarına ve bu konulardaki problemlerine ve çıkmazlarına çözümler getirmelerine dönük çalışmalar yapmalarını gerektirmektedir. “Değer analizi” ile öğrencilere, değerlerin nedenleri ve nasılları gibi yönlerden düşünmeleri, akılcı yaklaşımlar sergileyerek çıkarımlarda bulunmaları amaçlanmaktadır. “Gözlem yoluyla değer öğretimi” yaklaşımında ise öğrencilere, doğal bir öğrenme yolu olan gözlemler yaptırarak değerleri ve yaşama yansımalarının kavratılması önerilmektedir (MEB, 2015). 2005 yılından itibaren uygulanmaya konulan ilkokul ve ortaokul programlarında her derste değerlere yer verilmiş ve bu derslerin öğretim programlarına uygun hazırlanan ders kitaplarında değerler ön plana çıkarılmaya çalışılmış ve çeşitli etkinlikler hazırlanmıştır.

Çocukların karakter gelişimlerinin olumlu yönde olması için değerler eğitimi bir tek ders olarak ele alınmamalı ve okul içinde yapılan tüm etkinliklerin içinde olacak şekilde bir program olarak yürütülmelidir. Sınıftaki günlük yaşam kadar, kantin, spor salonu, tenefüs alanları gibi bütün okul ortamları da insani değerlerin yaşandığı yerler olmalıdır (Neslitürk, 2013). Değerler eğitimi, okulların yanında aile ve toplumdaki diğer kurumlarla işbirliği ve destek içinde yürütülmelidir. Değerler eğitiminin aile, okul, veli, toplum gibi tüm paydaşlar tarafından önemsenmesi, işbirliği içinde uygulanmaya çalışılması ile ancak gerçek bir değer ediniminden söz edilebilir.

Değerler eğitimi “yaşam boyu eğitim” ilkesine dayalı olarak erken yıllardan başlayıp üniversiteye kadar okul hayatının her basamağında temel değerleri teşvik eden bir yaklaşım içerisinde ele alınmalıdır (Neslitürk, 2013). Değerler eğitiminde öncelik değerlerin öğretilmesi olmalı, akademik başarı bundan sonra gelmelidir. Yani değerler eğitimi akademik başarı ile uyum içinde olmalı ancak akademik başarıdan sonra gelmemelidir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), okullarda istenmedik öğrenci davranışlarını (şiddet, saldırganlık, zorbalık, bağımlılık, ihmal ve istismar, devamsızlık) önlemek, öğrencilerin güven ortamı içinde eğitim kurumlarına devam edebilmelerini sağlamak ve eğitim sisteminden istenilen başarıyı elde edebilmek amacıyla koruyucu, önleyici çalışmaların yapılması için amaçlar ve planlar hazırlamaktadır. Değerler bireylere, önemli olan şeyleri ve tercih edilmesi gereken şeylerin ne olduğunu belirtir. Okulların genel hedefleri arasında vatansever olma, temiz olma, sağlığına dikkat etme, düzenli olma, dürüst olma, yaratıcı olma, girişimci olma, hoşgörülü olma gibi birçok değer olduğu görülmektedir. Okullar bu vb. değerler ile öğrencilere nelerin önemli olduğunu ve nasıl yaşanması gerektiği konusunda rehberlik emektedirler (Akbaş, 2008: 10).

Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü, MEB'nin değerler eğitimiyle ilgili amacını gerçekleştirmek için “2013- 2014 Eğitim Öğretim Yılı Sosyal ve Kültürel Etkinlikler El Kitabı” çıkarmıştır. Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü, hazırladığı kitapçıkta, değerler eğitimi planı için örnek bir yapı oluşturmuş ve tüm il genelindeki okulların kendi ihtiyaç ve imkânlarına göre bir değerler eğitimi planı hazırlamalarını ve uygulamalarını istemiştir. Bu doğrultuda Eskişehir ili Şehit Mutlu Yıldırım Ortaokulu'nda değerler eğitimine yönelik bir uygulama planı hazırlanmıştır. Bu planda; her ay için bir değer belirlenmiş, çeşitli değer yaklaşımlarına yönelik etkinlikler hazırlanmış, okuldaki idareci ve öğretmenlerle işbirliği içerisinde

plan uygulanmıştır. Bu planlamada; velilere o ayın değeri ile ilgili broşür ve mektup hazırlanmıştır. Bu broşür ve mektubu aile içinde okumaları ve o akşam bu konu ile ilgili paylaşımında bulunmaları istenmiştir. Tüm sınıf ve okul koridorlarına değerler ile ilgili yazılar, güzel sözler, resimler asılmıştır. Hoşgörü değeri ile ilgili resim öğretmeni tüm öğrencilere resim yaptırmış ve her öğrencinin resmi okul koridorlarında sergilenmiştir. Öğretmenler sınıflarında değer ile ilgili konuşma yapmış ve öğrencilerle beraber değer üzerine konuşmalar yapmışlardır. Öğretmenler odasına değerler ile ilgili afiş çalışması yapılmış ve sergilenmiştir. Öğretmenlerle birlikte dürüstlük ve hoşgörü değerlerini anlatan filmler izlenip tartışmalar yapılmıştır. Her sınıf düzeyinde farklı etkinlikler seçilmiştir. Örneğin hoşgörü ile ilgili 5. sınıflara film izletilirken 6. ve 7. sınıflardan drama hazırlamaları istenmiştir. Dürüstlük değeri ile ilgili “Dürüstlük Şekeri” çalışması yapılmıştır. Özel eğitim sınıfı öğrencilerimizde değerler eğitimi ile ilgili sürece katılmıştır. Değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirilmesi için öğrenci odaklı çalışmalar ön plana çıkarılmıştır. Araştırmanın amacı, dürüstlük ve hoşgörü değerlerinin öğretimine yönelik değer öğretimi yaklaşımlarından faydalanılarak hazırlanan bu uygulama örneğinin değerlendirilmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Dürüstlük değerine yönelik yapılan eğitim öncesi ve sonrası arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Cinsiyete göre, dürüstlük değerine yönelik sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Sınıflara göre, dürüstlük değerine yönelik sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Hoşgörü değerine yönelik yapılan eğitim öncesi ve sonrası arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Cinsiyete göre, hoşgörü değerine yönelik sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Sınıflara göre, hoşgörü değerine yönelik sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, ortaokul öğrencilerine yönelik değer öğretiminin nasıl yapılacağına ilişkin geliştirilen bir uygulama örneğinin etkililiği tespit edilmeye çalışıldığı için deneysel desen kullanılmıştır. Fraenkel ve Wallen

(2006), tüm deneysel araştırmaların altında yatan temel fikri, basitçe, “bazı Şeyleri dene ve neler olup bitiğini sistematik olarak gözle” olarak açıklamaktadır (Akt. Büyüköztürk vd., 2009: 191). Bu araştırmada, tek grup öntest-sontest karşılaştırma deneysel deseni kullanılmıştır. Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir. Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde öntest, sonrasında sontest olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir (Büyüköztürk vd., 2009: 198). Desende tek gruba ait öntest ve sontest değerleri arasındaki farkın anlamlılığı test edilir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılında Eskişehir ilinin Tepebaşı ilçesinde bulunan Şehit Mutlu Yıldırım Ortaokulu’nda okuyan tüm öğrenciler oluşturmuştur. Çalışma grubunda yer alan ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıf) öğrencilerinin cinsiyete göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1 Cinsiyetlerine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	181	44,6
Erkek	225	55,4
Toplam	406	100

Tablo 1’in incelenmesinden anlaşılacağı gibi, araştırmaya katılan 406 ortaokul öğrencisinden 181 (%44,6)’i kız, 225 (%55,4)’i erkektir.

Çalışma grubunda yer alan ortaokul öğrencilerinin sınıflara göre dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2 Sınıflara Göre Ortaokul Öğrencilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Sınıf	f	%
5	87	21,4
6	97	23,9
7	118	29,1
8	104	25,6
Toplam	406	100

Tablo 2'nin incelenmesinden anlaşılacağı gibi, araştırmaya katılan 406 ortaokul öğrencisinin 87 (%21,4)'si 5; 97 (%23,9)'si 6; 118 (%29,1)'i 7; 104 (%25,6)'ü 8. sınıfta öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan ve iki bölümden oluşan iki anket formu (Dürüstlük Değeri Anketi ile Hoşgörü Değeri Anketi) kullanılmıştır. Anketin birinci bölümünde öğrencilerin kişisel bilgileri (cinsiyet ve sınıf) sorulmuştur. İkinci bölümde ise araştırmanın konusu olan değerler ile ilgili maddelere yer verilmiştir. Anket maddelerine ilişkin yanıtlar “1 Hiçbir zaman”, 2. “Nadiren”, 3. “Bazen”, 4. Sık sık”, 5. “Her zaman” olarak likert tipi derecelendirme ölçeğindedir.

Hazırlanan “Dürüstlük Değeri Anketi” ile “Hoşgörü Değeri Anketi” uzman görüşleri alındıktan sonra çalışma grubunda yer almayan ortaokul öğrencilerine ön uygulaması yapılmıştır. Dürüstlük Değeri Anketi ön uygulama sonucunda bazı maddeler çıkarılmış ve toplam 9 maddeden oluşan anketin Cronbach's Alpha katsayısı 0,806 olarak belirlenmiştir. Anket maddelerinin Cronbach's Alpha ile Kuder Richardson (KR)-20 sonuçları aynıdır. Dürüstlük Değeri Anketi maddelerine göre Cronbach's Alpha değerleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3 Dürüstlük Değeri Anketi Maddelerinin Cronbach's Alpha Değerleri

Madde	Cronbach's Alpha	Madde	Cronbach's Alpha
B1	,797	B6	,772
B2	,797	B7	,786
B3	,780	B8	,794
B4	,786	B9	,791
B5	,775	Cronbach's Alpha: ,806	

Hazırlanan Hoşgörü Değeri Anketi ön uygulama sonucunda bazı maddeler çıkarılmış ve toplam 22 maddeden oluşan anketin Cronbach's Alpha katsayısı 0,931 olarak belirlenmiştir. Anket maddelerinin Cronbach's Alpha ile Kuder Richardson (KR)-20 sonuçları aynıdır. Hoşgörü Değeri Anketi maddelerine göre Cronbach's Alpha değerleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4 Hoşgörü Değeri Anketi Maddelerinin Cronbach's Alpha Değerleri

Madde	Cronbach's Alpha	Madde	Cronbach's Alpha
B1	,927	B13	,930
B2	,928	B14	,928
B3	,929	B15	,927
B4	,928	B16	,928
B5	,929	B17	,927
B6	,929	B18	,928
B7	,929	B19	,929
B8	,926	B20	,929
B9	,927	B21	,928
B10	,932	B22	,928
B11	,927	Cronbach's Alpha: ,931	
B12	,929		

Veri toplama araçlarının hazırlanarak geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapıldıktan sonra uygulama için Eskişehir ilinin Tepebaşı ilçesinde bulunan Şehit Mutlu Yıldırım Ortaokulu'nda bir ekip oluşturulmuştur. Ekipte okul müdürü ve rehber öğretmen ekip içinde koordinasyonu sağlama, çalışmanın sorunsuz uygulanması görevlerini üstlenmişlerdir. Bu süreçte üniversiteden konuyla ilgili sürekli destek alınmıştır. Okulda bu çalışmanın yapılması için kurulan ekip tarafından bir program hazırlanmıştır. Hazırlanan programda “dürüstlük ve hoşgörü” değerlerine yönelik; değer açıklama, ahlaki muhakeme, değer analizi ve gözlem yoluyla değer öğretimi yaklaşımlarından yararlanılarak çeşitli etkinlikler geliştirilmiştir. Etkinlikler okuldaki tüm öğretmenler tarafından bütün öğrencilere (5, 6, 7 ve 8. sınıf) ders içi ve dışı süreçte planlı bir şekilde uygulanmıştır. Çeşitli nedenlerle (okula gelmeme, öntest ve sontest anketlerinin düzgün doldurulması vb.) Şehit Mutlu Yıldırım Ortaokulu'nun 65 öğrencisinin anketleri verilerin analizi sürecine dahil edilmemiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan anketlerden elde edilen veriler bilgisayar ortamında çözümlenmiştir. Anketlerde, kişisel bilgiler (cinsiyet ve sınıf) bölümünden elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistiklerden; frekans ve yüzde kullanılmıştır. Tek grup öntest-sontest deseni için verilerin analizinde

ilişkili ortalamalar t testi uygulanır. Bu test öntest ve sontest ortalamaları farkının manidar olup olmadığını gösterir. Her deneğin iki ayrı ölçümü bulunduğundan ilişkili t-testi kullanılır (Balcı, 2011: 256). Tek grup öntest-sontest deneysel desenin kullanıldığı bu çalışmada ortalamalar arası farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin ilişkili t-testi, cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin ilişkisiz t testi; sınıfa göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde dürüstlük ve hoşgörü değerlerine yönelik öntest ve sontest sonuçları ile cinsiyete ve sınıfa göre sontest sonuçlarının karşılaştırılmasından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1. Dürüstlük Değerine Yönelik Öntest ve Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması

Dürüstlük değerine yönelik sontest puanlarının öntest puanlarından anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını belirlemek için “ilişkili örneklemeler için t testi” kullanılmıştır. Dürüstlük değerine yönelik t testi sonuçları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5 Dürüstlük Değeri Öntest ile Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonucu

Ölçüm	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	406	3,91	,25	405	3,05	,002
Sontest	406	3,97	,33			

$p < .05$

Tablo 5’te görüldüğü gibi, dürüstlük değerine yönelik öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$t_{(405)} = 3,05$; $p < ,05$]. Öğrencilerin dürüstlük değerine yönelik etkinlikleri içeren program uygulanmadan önce aldıkları puanların ortalaması $\bar{X} = 3,91$ iken, program uygulandıktan sonra $\bar{X} = 3,97$ ’ye çıkmıştır. Dürüstlük değerine yönelik okulda yapılan etkinliklerden öğrencilerin etkilendikleri söylenebilir.

2. Cinsiyete Göre, Dürüstlük Değerine Yönelik Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması

Cinsiyete göre, dürüstlük değerine yönelik sontest puanlarının anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını belirlemek için “ilişkisiz örneklem için t testi” kullanılmıştır. Cinsiyete göre, dürüstlük değerine yönelik t testi sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6 Cinsiyete Göre, Dürüstlük Değeri Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonucu

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kız	181	3,98	,31	404	,915	,361
Erkek	225	3,96	,34			

$p < .05$

Tablo 6’da görüldüğü gibi; cinsiyete göre, dürüstlük değerine yönelik sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [$t_{(404)} = ,915$; $p > ,05$]. Dürüstlük değerine yönelik etkinlikleri içeren program uygulandıktan sonra kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

3. Sınıflara Göre, Dürüstlük Değerine Yönelik Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması

Sınıflara göre, dürüstlük değerine yönelik sontest puanlarının anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını belirlemek için “tek yönlü varyans analizi (ANOVA)” kullanılmıştır. Sınıflara göre, dürüstlük değerine yönelik varyans analizi sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7 Sınıflara Göre, Dürüstlük Değeri Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	,781	3	,26	2,378	,069
Gruplarıçi	44,02	402	,11		
Toplam	44,80	405			

$p < .05$

Tablo 7’de görüldüğü gibi; sınıflara göre, dürüstlük değerine yönelik sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [$F_{(3-402)} = 2,378$; $p > ,05$]. Dürüstlük değerine yönelik etkinlikleri içeren program uygulandıktan sonra sınıflara göre öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

4. Hoşgörü Değerine Yönelik Öntest ve Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması

Hoşgörü değerine yönelik sontest puanlarının öntest puanlarından anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını belirlemek için “ilişkili örneklem için t testi” kullanılmıştır. Hoşgörü değerine yönelik t testi sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8 Hoşgörü Değeri Öntest ile Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonucu

Ölçüm	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	406	3,43	,68	405	-21,19	,000
Sontest	406	4,47	,69			

$p < .05$

Tablo 8’de görüldüğü gibi, hoşgörü değerine yönelik öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$t_{(405)} = -21,19$; $p < ,05$]. Öğrencilerin hoşgörü değerine yönelik etkinlikleri içeren program uygulanmadan önce aldıkları puanların ortalaması $\bar{X} = 3,43$ iken, program uygulandıktan sonra $\bar{X} = 4,47$ ’ye çıkmıştır. Hoşgörü değerine yönelik okulda yapılan etkinliklerden öğrencilerin etkilendikleri söylenebilir.

5. Cinsiyete Göre, Hoşgörü Değerine Yönelik Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması

Cinsiyete göre, hoşgörü değerine yönelik sontest puanlarının anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını belirlemek için “ilişkisiz örneklem için t testi” kullanılmıştır. Cinsiyete göre, hoşgörü değerine yönelik t testi sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9 Cinsiyete Göre, Hoşgörü Değeri Sontest Puanlarının
Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonucu

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kız	181	4,49	,71	404	,553	,580
Erkek	225	4,45	,68			

$p < .05$

Tablo 9’da görüldüğü gibi; cinsiyete göre, hoşgörü değerine yönelik sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [$t_{(404)} = ,553$; $p > ,05$]. Hoşgörü değerine yönelik etkinlikleri içeren program uygulandıktan sonra kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

6. Sınıflara Göre, Hoşgörü Değeri Yönelik Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması

Sınıflara göre, hoşgörü değerine yönelik sontest puanlarının anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını belirlemek için “tek yönlü varyans analizi (ANOVA)” kullanılmıştır. Sınıflara göre, hoşgörü değerine yönelik varyans analizi sonuçları Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10 Sınıflara Göre, Hoşgörü Değeri Sontest Puanlarının
Karşılaştırılmasına Yönelik Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	11,24	3	3,74	8,196	,000	7-8
Gruplariçi	183,89	402	,45			
Toplam	195,14	405				

$p < .05$

Tablo 10’da görüldüğü gibi; sınıflara göre, hoşgörü değerine yönelik sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$F_{(3-402)} = 8,196$; $p < ,05$]. Sınıflara göre hoşgörü değerine ait son test sonuçları anlamlı bir şekilde değişmektedir. Sınıflara arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, anlamlı farkın 7 ve 8. sınıf öğrenci puanları arasında olduğu görülmüştür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Dürüstlük ve hoşgörü değerlerinin öğretimine yönelik değer öğretimi yaklaşımlarından faydalanılarak hazırlanan plan/program Eskişehir ili Tepebaşı ilçesinde bulunan Şehit Mutlu Yıldırım Ortaokulu'ndaki 5, 6, 7 ve 8. sınıftaki tüm öğrencilere okuldaki idareci ve bütün öğretmenlerin katılımıyla uygulanmıştır. Bu uygulama örneğinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan bu araştırmanın sonuçları şunlardır:

1. Dürüstlük değerine yönelik öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
2. Dürüstlük değerine yönelik etkinlikleri içeren program uygulandıktan sonra kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.
3. Dürüstlük değerine yönelik etkinlikleri içeren program uygulandıktan sonra sınıflara göre öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.
4. Hoşgörü değerine yönelik öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
5. Hoşgörü değerine yönelik etkinlikleri içeren program uygulandıktan sonra kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.
6. Hoşgörü değerine yönelik etkinlikleri içeren program uygulandıktan sonra sınıflara göre öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık vardır. Anlamlı farkın 7 ve 8. sınıf öğrenci puanları arasında olduğu görülmüştür.

Araştırmanın bu sonuçları, değerler ile ilgili yapılan özel bir program, plan ya da uygulamanın öğrencilerin değer edinimini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu sonuçlar daha önce öğrencilere değer kazandırmaya yönelik yapılan benzer nitelikli araştırmalar ile de tutarlıdır (Demirhan İşcan, 2007; Dilmaç, 2007; Izgar, 2013; Neslitürk, 2013). Bu araştırma değer eğitiminin tek bir sınıf, ders gibi çok sınırlı bir grup ile yapılması yerine okuldaki tüm bireylerin katılımıyla gerçekleştirildiğinde daha etkili olacağı varsayımıyla yapılmıştır. Okuldaki öğrencilerin aynı etkinlikleri uygulamasının ve birbirlerinden etkilenmesinin, sosyal ve akran öğrenmesi açısından da önemli olduğu düşünülmektedir. Özellikle okulda, değer eğitimi ile ilgili uygulamalarda okul idaresinin ve tüm öğretmenlerin destek ol-

masının önemli olduğu yaşanarak görülmüştür. Bunun yanında 8. sınıfların sınava yönelik çalışmaları, velilerin değer eğitimi uygulamaları ile yeterince farkındalığının olmayışı, öğretmenlerin özellikle zorunlu derslerde bilgi ağırlıklı sınava yönelik çalışmalara ağırlık vermesi ya da temel eğitiminden ortaöğretime geçiş sınavında öğrencilerin başarılı olmasına yönelik öğretmenlerin kendilerini bilgi ağırlıklı ders işlemek zorunda hissetmeleri değer eğitimine yönelik uygulama sürecini olumsuz etkileyen faktörler olmuştur.

Araştırma sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

1. Eğitimin en önemli paydaşlarından/yerlerinden biri olan okullarda değer eğitimine bütüncül yaklaşılmalı, hem her ders içinde hem ders dışı faaliyetlerde tüm okul personelinin gayretiyle gerçekleştirilmeli ve özellikle sürekli ve süreç içinde gözlem ve değerlendirme yapılmalıdır.
2. Değer eğitimine yönelik okullarda kolaylıkla uygulanabilecek zengin etkinlik içeriklerine sahip eğitim modülleri geliştirilmelidir.
3. Değer eğitiminde süreç izlencesinin yapılmasında kullanılacak ölçekler geliştirilmelidir.
4. Derslerin öğretim programlarında içerik ögesini oluşturan konuların yoğunluğu azaltılmalıdır.
5. Değer eğitiminin tüm paydaşların katılımıyla (okul, aile, öğretmen, medya vb.) gerçekleştirilmesine yönelik bilinçlendirme faaliyetleri yapılmalıdır.
6. Değer eğitiminde değerler her ay bir değer öğretilecek şekilde değil tüm eğitim yaşamını kapsayacak şekilde planlanmalı ve yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

AKBAŞ, O., “Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, 6(16), 2008.

ARSLAN, M., “Değişen Değerler ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Programlarına Yansımaları”, **II. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı**, 26-28 Mayıs 2005, Milli Eğitim Basımevi, Van, 2006.

BALCI, A., **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler**, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2011.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. vd., **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2009.

DEMİR, S. B. - KÖÇER, M., “Sosyal Bilgiler Dersi Duyuşsal Amaçların Gerçekleşme Düzeyinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **II. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı**, 26-28 Mayıs 2005, Milli Eğitim Basımevi, Van, 2006.

DEMİRHAN İŞCAN, C., **İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği**, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara, 2007.

DİLMAÇ, B., **Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması**, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya, 2007.

GÜNGÖR, E., **Değerler Psikolojisi**, Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı Yayınları, Amsterdam, 1993.

IZGAR, G., **İlköğretim Okulu 8. Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Demokratik Tutum ve Davranışlarına Etkisi**, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Konya, 2013.

MEB, Sosyal Bilgiler 4 ve 5. Sınıf ile 6. ve 7. Sınıf Öğretim Programı, 2015, <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> (Alındığı tarih 20. 02. 2015.)

NESLİTÜRK, S., **Anne Değerler Eğitimi Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi**, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Konya, 2013.

PARLAR, H. - ÇAVUŞ, M. - LEVENT, F. - EKŞİ, H., “Yöneticilerin Karakter Eğitimi Yeterlik İnancı Ölçeğinin Türkçe Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, 8 (19), 2010.

YİĞİTTİR, S., “İlköğretim Öğrenci Velilerinin Okullarda Kazandırılmasını Arzuladığı Değerler”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, 8(19), 2010.

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN HAZIRLANAN WEB-TABANLI DEĞERLER EĞİTİMİ SİTESİNİN TANITILMASI

Seher BALCI ÇELİK*
Kemal ÖZCAN**

ÖZET

Değerler, insanların tutum ve davranışlarını etkileyerek, bunların biçimlenmesinde önemli bir role sahiptirler. İnsanların dünyaya bakış açıları değerler sayesinde değişmektedir. Bu nedenle de Türkiye’de değerler eğitimine önem vermeye başlanmış ve son yıllarda Türkiye’de değerler eğitimi ile ilgili çalışmalar hız kazanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığının 2003 yılında aldığı kararla ders içeriklerinde “değer eğitimi” yer vermeye başlanmıştır. Değerler eğitiminin amacı, bireyin doğuştan getirdiği iyi yönlerini ortaya çıkarmak; kişiliğinin gelişmesine yardımcı olmak; bireyi ve toplumu kötü ahlaktan korumak ve kurtarmak, bunun yanında iyi ahlakla donatmak ve devamını sağlamaktır. 18. Milli Eğitim Şurasında “Eğitimde 2023 Vizyonu” kapsamında da “Değerler Eğitimi” ele alınmış hatta ilkokullara “Değerler Eğitimi” dersi konulması önerilmiştir. Değerler geçmişte, şimdi ve gelecekte hiçbir zaman önemini yitirmeyecektir. Bu nedenle bu çalışmada, ilkokul öğrencilerine yönelik hazırlanan Web Tabanlı Değerler Eğitimi sitesinin tanıtılması amaçlanmıştır. Böyle bir sitenin hazırlanmasındaki amaç ise, öğrencinin değerleri bilgisayar ortamında, oyun oynayarak, kitap okuyarak ve eğlenerek mi daha iyi öğreniyor yoksa yüz yüze verilen eğitimle mi bunu da test etmektir.

Anahtar Kelimeler: Değerler Eğitimi, Web Tabanlı Değerler Eğitimi, Web-Sitesi, İlkokul Öğrencisi.

* Prof. Dr., OMÜ Eğitim Bilimleri Bölümü, PDR Anabilim Dalı

** Öğr. Gör., OMÜ Samsun Meslek Yüksek Okulu

GİRİŞ

Değer; nesne ve olayların bir toplum, bir sınıf ya da bir insan bakımından taşıdığı önemi belirleyen niteliği ya da bir toplum, bir sınıf, bir insan için önem taşıyan nesne ve olaylardır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2010). Değer, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut bir kavram ve bir şeyin değdiği karşılık (TDK, 1983) olarak tanımlanmaktadır. Değer, bir şeyin arzu edilebilir veya arzu edilemez olduğu hakkındaki inançtır. En genel anlamı ile değer ise, bizim neyin iyi neyin kötü olduğu konusundaki yargılarımızdır (Veugelers ve Vedder, 2003; Güngör, 1993). Değerlerin birçok yazar tarafından farklı şekilde tanımlanmasının nedeni bireyin yaşama, yaşam biçimine ve mesleğine bakış açısını oluşturan yapı taşlarından biri olmasıdır. Değerler, davranışlarımıza yol gösteren, rehberlik eden inançlar ve kurallardır (Hökelekli, 2010). İnsanlar değer ve inançlarını çevresinden öğrenir. İlk öğretmen olan anne ve baba çocuklarının ahlaki eğitiminden birinci derecede sorumluyken, daha sonra okulu değerleri öğreten önemli bir kurum görüyoruz. Bu süreçte öğretmenler değerleri öğrencilerine ders ve ders dışı aktivitelerle aktarmaktadırlar (Coombs-Richardson ve Tolson, 2005). Eğitim sistemimize baktığımızda milli eğitimin genel hedefleri arasında vatanını seven, milli kültürünü tanıyan, çağdaş vatandaşlık bilincine sahip bireyler yetiştirmektir (Kafadar, 2002).

Schwartz ve Bilsky (1987, 1990) değerlerin evrensel yapısı konusunda bir kuram geliştirmişlerdir. Bu kuramı test etmek için RDL’nde ifade edilen değerlerin yanı sıra başka değerler de ekleyerek yeni bir liste oluşturmuşlardır. Günümüzde yaygın bir şekilde kullanılan liste budur.

Schwartz (1992) değer kavramıyla ilgili şu özellikleri belirtmiştir:

- a) Değer bir kavram veya inançtır,
- b) Değer, arzu edilir sonuç durum veya davranışlarla ilişkilidir,
- c) Değer belirli (özel) durumları aşar,
- d) Değer, davranış ve olayların seçimi veya değerlendirilmesinde yol göstericidir,
- e) Değerler göreceli önemleri açısından sıralanırlar.

Schwartz değer öbeklerini sekiz başlık altında toplamış ve bu sekiz alt başlığın altında da ona bağlı değerleri sıralamıştır. Öz-yönetim (Kendine saygılı olmak, yaratıcılık, meraklı olmak, kendi amaçlarını seçmek, özgürlük, bağımsız olmak), **Uyum** (Anababaya ve yaşlılara değer vermek, itaatli

olmak, kibar olmak, kendini denetleyebilmek), **Uyarılma** (Heyecanlı bir yaşam, değişken bir hayat, cesur olmak), **Hazcılık** (Yaşamdan zevk almak, zevk, isteklerine düşkün olmak) **Başarı** (Sözü geçen biri olmak, hırslı olmak, başarılı olmak, yetkin/muktedir olmak, zeki olmak), **Güç** (Sosyal güç, zengin olmak, otorite sahibi olmak, sosyal saygınlık, toplumdaki görüntümü koruyabilmek), **Güvenlik** (Ulusal güvenlik, bağlılık duygusu, iyiliğe karşılık vermek, toplumsal düzen, aile güvenliği, sağlıklı olmak, temiz olmak), **Gelenek** (Dindar olmak, bana düşen hayatı kabullenmek, ılımlı olmak, alçakgönüllü olmak, geleneklere saygı, mahremiyet/özel haklara saygı), **Evrensellik** (Barış içinde bir dünya, sosyal adalet, erdemli olmak, güzel bir dünya, çevreyi korumak, açık fikirli olmak, eşitlik, doğayla bütünlük, iç huzur), **Hayırseverlik** (Manevi (tinsel) bir yaşam, bağışlayıcı olmak, dürüst olmak, yardımsever olmak, gerçek dostluk, olgun sevgi, sorumlu olmak, anlamlı bir yaşam, sadık olmak).

Literatürde, değer kavramı ile eşanlamlı olarak yaşam biçimi veya hayat tarzı kavramlarının da kullanıldığı görülmektedir. Değer, kültürden bağımsız olarak düşünülemez. Kültür ise paylaşılan değerler, semboller, ideolojiler, inançlar ve yaşantıların bütünüdür (Şişman, 1994: Akbaba-Altun, 2001: Akt: Akbaba-Altun, S.2003: 7-18.).

Web Tabanlı Öğretim

Günümüzde internet ve buna bağlı web uygulamalarının arttığı görülmektedir. Bu gelişen teknolojinin eğitime yansımaları sonucunda Web Tabanlı Öğretim doğmuştur (Eşgi, 2006). İlgili alın yazın incelendiğinde Web Tabanlı Öğretim (Web Based Training) ile aynı amaca hizmet eden fakat farklı başlıklar altında toplanan metotların farklı isimlerle ifade edildiği görülmektedir. Bu farklılıkların düşünsel anlamda olmadığı, konunun yeni olması ve ortak kabul görmüş standartlara henüz ulaşamamasıdır. Bu nedenle **İnternete Dayalı Uzaktan Eğitim** (Internet Based Distance Education), Web Tabanlı Öğrenme (Web Based Learning) ve E-Öğrenme (E-Learning) kavramlarıyla ifade edilmek istenenler temelde aynı şeyler olduğu görülmektedir. Mutlaka tanım yapmak gerekirse “uzaktan eğitim yapmak amacıyla her türlü internet olanaklarının kullanılması” **Web Tabanlı Öğretim** veya “İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim” olarak ifade edilebilir. Bu tür bir öğrenmeye de Web Tabanlı Öğrenme veya E-Öğrenme denilmektedir (Şahin 1995).

Çalışkan’a göre çeşitli ortamlardan, çok farklı formatlardaki eğitim materyallerini (yazı, grafik, hareketli görüntü ve ses ve etkileşim) HTML

dilini kullanarak bütünleştirme yeteneğine sahip olan Web, uzaktan eğitimde de etkin ve verimli öğrenme olanakları sağlamaktadır.

Rieber, görsel, işitsel ve etkileşimli materyallerin eğitim, öğretimde önemli bir yeri olduğunu yaptığı çalışmalarda ispat etmeye çalışmıştır. Rieber görsel işitsel ve etkileşimli animasyonların eğitim öğretim ortamlarına katkısının beş özelliğe sahip olduğunu söylemekte ve bunları: Bilginin algılanmasını geliştirme, öğrenme motivasyonunu artırma, öğrenmeyi pekiştirme, bilginin hafızada kalmasına yardımcı olma, eğitimin çekiciliğini artırma ve geri bildirimlerin kısa sürede alınmasına yardımcı olma şeklinde ifade etmektedir (Rieber ve Kini, 1991a)

Web Tabanlı Öğrenmede verilen eğitimler kurumların ve bireylerin ihtiyaçlarına göre değişmektedir. Önemli olan hangi eğitimlerin, ne kadarının Web Tabanlı Öğrenme olarak bireylere verileceğine tasarım aşamasında karar vermektir. Bazı eğitimler için tek başına Web Tabanlı Öğrenme eğitimi yeterli ve etkiliyken bazı eğitimlerde destekleyici olarak kullanılması gerekmektedir. Web Tabanlı Öğretim Bilişsel Eğitimler ve Duyuşsal Eğitimlerin verilmesinde sıklıkla kullanılmaktadır. Bilişsel Eğitimlerde; kurum içindeki bilgilerin standart olarak kullanıcılara verilmesi sağlanmakta ve geniş bir kitleye ucuz olarak verilmektedir. Örneğin, fen ve yabancı dil öğretiminde kullanılabilir. Duyuşsal Eğitimlerde ise, tutumların değiştirilmesine yönelik olarak yararlanılmaktadır. Dramatize edilmiş durumlar ve oyunlarla sınıfta olduğundan daha eğlenceli bir şekilde hedeflenen davranış değişikliği meydana getirilebilir. Örneğin; sigara ve uyuşturucu kullanımına karşı tutum geliştirme, trafik kurallarının öğretilmesi gibi. Bunun dışında da somut davranış değişikliğinin beklendiği eğitimlerde uygulanarak Web Tabanlı Öğretim kullanımı etkili olmaktadır. Örneğin; Microsoft Word, Outlook, Windows gibi bilgisayar eğitimleri, Web Tabanlı Öğrenmede ile verilebilir (Şahin, 1995). Bütün bu faydalarının yanında Web Tabanlı Öğrenme bazı eğitimsel sorunları da beraberinde getirdiği görülmektedir. Günümüz web temelli öğretim ve web destekli öğretim sayesinde yüksek teknoloji kullanarak tüm problemlerin ortadan kalkacağı, öğrencilere verilmek istenen öğrenme yaşantılarının tümünün basitçe ve bir çırpıda web üzerinden verilebileceği gibi yanlış bir bakış açısı oluşmuştur.

Web Tabanlı Öğretim 'in sorunlarını şu atasözümüz çok güzel özetlemektedir: *"Atı suya götürebilirsiniz ancak suyu zorla içemezsiniz"* Web Tabanlı Öğretim 'in tasarlanması esnasında öğretimi desteklemek amacıyla öğrenme kuramlarının temel alınması durumunda ortaya çıkan ürünlerin elek-

tronik kitaplardan öteye gitmediği görülmektedir. Bu tür sorunları aşmak adına kişilerin motive edilmesi gerekmektedir. Kullanıcıları motive etmek için ise zihinsel aktivite gerektirecek, yaptıklarının sonuçlarını gösterecek yani yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlamayacak programların hazırlanmasıdır. Bu çalışmada, Web Tabanlı Öğretimin tasarlanmasında temel alınması önerilen kuram, yapılandırmacı öğrenme kuramıdır (constructivism). Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı aktif öğrenme, yaparak öğrenme, gerçek hayatla ilişkilendirme, motivasyon, öğrencinin kendi öğrenmesini kontrol etmesi, sosyal öğrenme, etkileşerek öğrenme gibi kavramların Web Tabanlı Öğretimin sorunlarıyla birebir örtüştüğü görülmektedir. (Şahin 1995)

WEB TABANLI EĞİTİMİN PEDOGOJİK BOYUTU

Akın'ın yaptığı çalışmada elektronik sınıf ortamında eğitim gören öğretmen adaylarının bu uygulamadan yararlanmayanlara göre, gerek uygulamada gerekse de teorik derslerde katılım ve paylaşım yönünden diğer gruba göre daha ileride oldukları belirtilmektedir. Çalışmada ayrıca internet temelli ders anlatım ve uygulamalarının öğretmen adaylarının özgüvenlerini arttırdığı ve kalıcı öğrenme açısından materyal kullanma becerisi kazandırdığı anlaşılmaktadır (Akın, 2007).

İnternet teknolojilerinin uzaktan eğitimde kullanılmasının pedagoji açısından sonuçlarından biri de “kendi kendine öğrenme” alışkanlığının kazanılmasıdır (Erturgut, 2008).

Web tabanlı öğrenmenin diğer uzaktan öğrenme metotlarında da olan üstünlükleri; Yaşam boyunca öğrenme, zamandan ve mekandan bağımsız olma ve isteğin zaman istediğin sürede öğrenmedir (Oran, 2007).

Değerler eğitiminde de web tabanlı öğrenmenin bu özelliklerini kullanarak, yaşam boyu sürebilen ve her yaş ve kesime verilebilecek, zamandan ve mekandan bağımsız bir şekilde, bireyin istediği zaman ve istediği süre boyunca güncel, eğlenceli ve daha etkili bir şekilde verebilmek için ideal bir eğitim-öğretim tekniği olarak gözükmektedir. Öğrenme hızları farklı bireyler açısından da önemli bir avantaj sağlayan sistem farklı öğrenme hızlarına sahip öğrencileri de aynı platformda öğretim faaliyetine katabilmektedir.

Ayrıca basılı materyallere nazaran web tabanlı sistemlerin en önemli özelliği kolay güncellenebilir olmasıdır. Örneğin satın alınan bir gazetede sadece düne ait haberlere ulaşılabilirken aynı gazetenin web sitesinde “son dakika” haberlerine ulaşmak mümkündür (Düzakın ve Yalçınkaya, 2008).

Değerler eğitimine, okul öncesinden başlayarak yaygın eğitim dâhil olmak üzere eğitim öğretimin her kademesinde, tüm dersler ve okul kültürü içerisinde yer verilmeli ve bu konuda öğretmen, yönetici, öğrenci, aile ve çevre ile iş birliğine gidilmeli, farkındalık oluşturulması için kitle iletişim araçlarından faydalanılması amacıyla gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

Değerler Eğitimi, “Değerleri öğretmek için açık bir girişim” olarak tanımlanabilir. Anne, babalar ve eğitimciler olarak sormamız gereken soruların başında şunlar gelir: İçinde bulunduğumuz ortam ve çevre istediğimiz değerlere sahip çocukları yetiştirmek için uygun mu? Biz her şeyi çocuklarımız adına düşünüp yaparken onlar sorumluluk sahibi olabilecekler mi? Televizyonlarda bu kadar şiddet içerikli programı seyrederken barışçı olabilecekler mi? Biz aşırı korumacı ve müdahaleci davranırken onların özgüvenleri gelişecek mi? Biz şimdi onlar mutlu olsun, üzülmesinler diye uğraşırken, onlar mücadele etmeden mutlu olabilecekler mi? Bütün bu sorulardan hareketle bu çalışmanın amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencileri için hazırlanan Web Tabanlı Değerler Eğitimi Sitesinin tanıtılmasıdır.

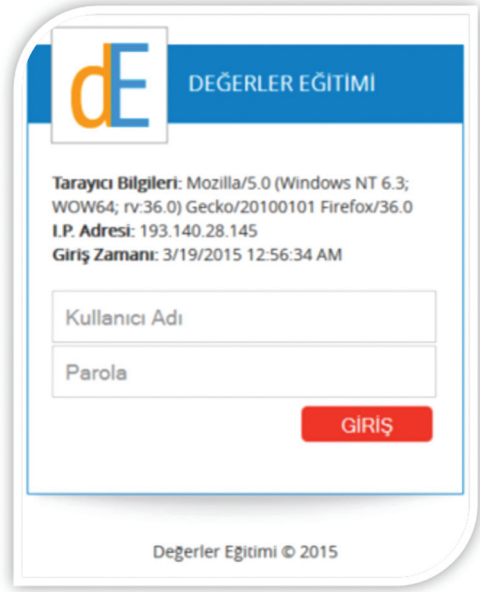
Değerler Eğitimi Sistemi Teknik Bilgi ve Özellikleri

Web Tabanlı Değerler Eğitimi Sitesi HTML/ASP dili kullanılarak yazılmıştır. Veri tabanı olarak ise, Microsoft ACCESS kullanılmıştır. www.degerleregitiimi.net adresinin isim hakkı ve hosting hizmeti alınarak yayına konulmuştur. Temel değerlerden olan dürüstlük, saygı, yardımlaşma, dostluk, sevgi, adalet, merhamet, hoşgörü, çalışkanlık gibi evrensel değerlerin kazandırılması için öğrencilerin internet ortamında kendi kendilerine, zaman sınırlaması olmadan, öğrencinin öğrenim hızına bağlı olmadan, görsel ve işitsel materyaller kullanılarak, öğretmenin ve ailenin kontrolü altında, çocuğun ilgisini çekecek oyunlar aracılığı ile etkili bir kazanım olacağı düşünülmektedir.

Genel Bilgi ve Özellikleri

- Web tabanlı Değerler Eğitimi Sistemi Classic ASP programlama dili ile kodlanmıştır.
- Verilerin depolanması işlemi Microsoft Access veri tabanı ile sağlanmıştır.
- “Yönetici” ve “Öğretmen” yetkisine sahip kullanıcıların ara yüz tasarımı Adobe Fireworks aracı ile çizilmiştir.
- Tasarımın web üzerinde etkileşimli hale gelebilmesi için HTML/CSS kullanılmıştır.

- Bunun yanı sıra ek olanaklar sunması amacıyla JavaScript web programlama dilinden faydalanılmıştır.
- Uzun metinlerin kolay biçimlendirilmesi amacıyla “CKEditor” aracı kullanılmıştır.
- Karşı tarafa dosyaların gönderilmesini sağlamak için “ASPUload” bileşeninden yararlanılmıştır.
- Sistem üç farklı yetkilendirmeden oluşur: “Yönetici”, “Öğretmen” ve “Öğrenci/Çocuk”
- “Öğretmen” yetkisine sahip kullanıcılar sadece kendi alanında bulunan “Öğrenci”, “Kitap”, “Soru” ve “Oyun” verileri üzerinde işlem yapabilir.
- Her “Öğretmen” yetkisine ait kullanıcı farklı bir sınıf anlamı taşır.
- Sisteme girişlerin izlenebilmesi için “Log” kayıt işlemi yazılmıştır.
- Verilerin toplam miktarını görebilmek için işleme ait toplam bilgiler yazdırılmıştır.
- “Yönetici” ve “Öğretmen” yetkisine sahip kullanıcılar aynı form ekranını kullanır.
- Sisteme kayıtlı bütün kullanıcılar giriş yapma ve çıkış yapma yetkisine sahiptir.
- Daha önce oluşturulmuş kullanıcı adı ile hesap açılması engellenmiştir.
- Bütün sıralama yapılan sayfalarda ‘Sayfalama’ kullanılarak veriler daha düzenli listelenmiştir.
- “Yönetici” ve “Öğretmen” yetkisine sahip kullanıcıların sistemde daha pratik işlemlerini gerçekleştirilmesi için bağlantıların kolay bulunabilir olması sağlanmıştır.



- Sisteme yüklenecek olan resim formatındaki dosyalara “.jpg, .jpeg, .gif, .png” olarak dört farklı resim yükleme sınırlandırılması getirilmiştir.
- Sisteme yüklenecek olan oyunların sadece “.swf” olması için diğer formatların yüklenebilmesi engellenmiştir.

Güvenlik

- Özellikle verilerin URL üzerinden transfer edildiği zamanlarda yabancı karakterlere karşı önlem alınmıştır.
- Kullanıcıların karşı sunucuya dosya transferi aktarımı sırasında yükleyebileceği formatlara sınırlandırma getirilerek zararlı yazılımlardan korunaklı hale getirilmiştir.
- Sisteme ait bütün sayfalarda (giriş sayfası dahil) kullanıcı kontrolü yapılmıştır.
- Sisteme giriş yapan kullanıcı giriş sayfasını, giriş yapamayan kullanıcı içerik yönetim sayfalarını görebilmesi engellenmiştir.
- Oturum yönetiminde “Session” kullanılarak güvenlik düzeyi artırılmıştır.
- “Güvenli Çıkış” bağlantısı ile kullanıcıya ait bütün bilgilerin düzenli bir şekilde silinmesi sağlanmıştır.
- Sisteme giriş yapmayı deneyen bütün ziyaretçilerin I.P. adresi kayıt altına alınmıştır.

Yetki ve Sorumluluk Alanları:

Yönetici

- “Öğretmen” yetkisine sahip kullanıcılar üzerinde bütün yetkilere sahiptir.
- Öğretmenleri, ‘Ad Soyad, Kullanıcı Adı, Kota’ biçiminde sıralama.
- Toplam öğretmen sayısını ve öğretmenlerin toplam öğrenci (kota) sayısını görebilir.
- Yeni öğretmen ekleyebilir. ‘Ad Soyad, Kullanıcı Adı, Parola, E-Posta, Kota’
- Öğretmen bilgilerini düzenleyebilir. ‘Ad Soyad, Kullanıcı Adı, Parola, E-Posta, Kota’

- Öğretmenleri silebilir.
- “Kullanıcı Bilgilerim” formu ile yönetici bilgileri değiştirebilir.
- “Hesap Geçmişleri” ile sisteme giriş yapan veya yapamamış kullanıcıları (yönetici dahil) ‘Tarayıcı, I.P. Adresi, Giriş Zamanı, Kullanıcı Adı, Durumu’ biçiminde sıralama.
- “Genel Ayarlar” sayfasında sisteme ait özellikleri değiştirebilir. ‘Bilgi Ekranı’ sayesinde “Öğretmen” yetkisine sahip tüm kullanıcıların başlangıç sayfasına duyuru gönderebilir.
- Kota miktarı yerine sayı dışında karakter ve kullanıcı adı bölümlerine Türkçe karakter girilmesi engellenmiştir.

Seher BALCI ÇELİK (Yönetici) | [Güvenli Çıkış](#)

Öğretmenler

[Yeni Öğretmen](#)

Öğretmen	2	Öğrenci	33
Ad Soyad	Kullanıcı Adı	Kota	İşlemler
Kemal ÖZCAN	kemalozcan	3	Düzenle Sil
Gökhan AKDEMİR	gokhanakdemir	30	Düzenle Sil

Seher BALCI ÇELİK (Yönetici) | [Güvenli Çıkış](#)

Hesap Geçmişleri

Tarayıcı	I.P. Adresi	Giriş Zamanı	Kullanıcı Adı	Durum
Mozilla/5.0 (Windows NT 6.3; WOW64; rv:36.0) Gecko/20100101 Firefox/36.0	193.140.28.145	3/19/2015 12:56:34 AM	emrecoban	Başarılı
Mozilla/5.0 (Windows NT 6.3; WOW64) AppleWebKit/537.36 (KHTML, like Gecko) Chrome/41.0.2272.89 Safari/537.36	78.169.219.196	3/18/2015 1:46:11 PM	kemalozcan	Başarılı
Mozilla/5.0 (Windows NT 6.3; WOW64) AppleWebKit/537.36 (KHTML, like Gecko) Chrome/41.0.2272.89 Safari/537.36	78.169.219.196	3/18/2015 12:45:13 PM	gokhanakdemir	Başarılı
Mozilla/5.0 (Windows NT 6.3; WOW64) AppleWebKit/537.36 (KHTML, like Gecko) Chrome/41.0.2272.89 Safari/537.36	78.169.219.196	3/18/2015 12:38:32 PM	kemalozcan	Başarılı
Mozilla/5.0 (Windows NT 6.3; WOW64; Trident/7.0; rv:11.0) like Gecko	193.140.28.145	3/18/2015 7:00:14 AM	kemalozcan	Başarılı
Mozilla/5.0 (Windows NT 6.3; WOW64; Trident/7.0; rv:11.0) like Gecko	193.140.28.145	3/18/2015 6:56:23 AM	emrecoban	Başarılı
Mozilla/5.0 (Windows NT 6.3; WOW64) AppleWebKit/537.36 (KHTML, like Gecko) Chrome/41.0.2272.89 Safari/537.36	78.169.219.196	3/18/2015 5:49:46 AM	kemalozcan	Başarılı
Mozilla/5.0 (Windows NT 6.3; WOW64) AppleWebKit/537.36 (KHTML, like Gecko) Chrome/41.0.2272.89 Safari/537.36	78.169.219.196	3/18/2015 5:49:33 AM	kemalozcan	Başarılı
Mozilla/5.0 (Windows NT 6.3; WOW64) AppleWebKit/537.36 (KHTML, like Gecko) Chrome/41.0.2272.89 Safari/537.36	78.169.219.196	3/18/2015 5:48:15 AM	emrecoban	Başarılı
Mozilla/5.0 (Windows NT 6.3; WOW64) AppleWebKit/537.36 (KHTML, like Gecko) Chrome/41.0.2272.89 Safari/537.36	:::1	3/18/2015 12:00:42 PM	kemalozcan	Başarılı
Mozilla/5.0 (Windows NT 6.3; WOW64) AppleWebKit/537.36 (KHTML, like Gecko) Chrome/41.0.2272.89 Safari/537.36	:::1	3/18/2015 2:25:54 AM	emrecoban	Başarılı
Mozilla/5.0 (Windows NT 6.3; WOW64) AppleWebKit/537.36 (KHTML, like Gecko) Chrome/41.0.2272.89 Safari/537.36	:::1	3/18/2015 2:25:35 AM	kemalozcan	Başarılı

Seher BALCI ÇELİK (Yönetici) | [Güvenli Çıkış](#)

Genel Ayarlar

Bilgi Ekranı:
(Bilgi Ekranını kapatmak için
kutucuğu boş bırakın)

// Öğretmenleri Bilgilendirme Ekranı

- * Adınıza oluşturulan kullanıcı hesapları ile belirtilen kota miktarı kadar öğrenci hesabı oluşturabilirsiniz.
- * Bilgilerinizi güncelleştirmek için "Kullanıcı Bilgilerim" bağlantısını kullanabilirsiniz.
- * Hesap etkinliğinize ait son 20 kullanıcı giriş geçmişini özeteleyebilirsiniz.
- * Uzun süre işlem yapmadığınızda hesabınız otomatik kapanır.
- * Bu mesaj yönetici tarafından tüm öğretmenlere gönderilmiştir.


Güncelle

Öğretmen

- Başlangıç sayfası ile ‘Bilgi Ekranı’na düşen bildirimleri görebilir.
- “Öğrenci” yetkisine sahip kullanıcılar üzerinde bütün yetkilere sahiptir.
- (Sadece öğretmene ait öğrenciler üzerinde)
- Öğrencileri, ‘Ad Soyad, Kullanıcı Adı, Puan’ biçiminde sıralama.
- Hesabına ait kotasını, kalan kotasını, daha önce oluşturmuş olduğu öğrencilerinin toplam puanlarını ve oluşturduğu öğrenci sayısını görebilir.
- Eğer kalan kotası 0 (sıfır) ise yeni öğrenci oluşturabilmesi engellenmiştir.
- Yeni öğrenci ekleyebilir. ‘Ad Soyad, Kullanıcı Adı, Parola, E-Posta, Yaş’
- Öğrenci bilgilerini düzenleyebilir. ‘Ad Soyad, Parola, E-Posta, Yaş’
- Öğrencileri silebilir.
- Kitapları, ‘Kitap Adı, Sayfa, Oluşturulma Tarihi’ biçiminde sıralama.
- Toplam kitap sayısı ve kitaplara ait sayfa sayısını görebilme.
- Yeni kitap ekleyebilir. ‘Kitap Adı’
- Kitap bilgilerini düzenleyebilir. ‘Kitap Adı’
- Kitabın içinde eğer daha önce sayfa oluşturulmamış ve soru yayınlanmamış ise kitabı silebilir aksi halde kitabı silebilmesi için önce sayfaları silmesi veya soruları silmesi için uyarı mesajı alır.
- Sayfaları, ‘Resim, Özet’ biçiminde sıralama.
- Kitaba ait toplam sayfa sayısını görebilme.
- Yeni sayfa ekleyebilir. ‘Sayfa İçeriği, Resim’
- Sayfa bilgilerini düzenleyebilir. ‘Sayfa İçeriği, Resim’
- Sayfaları silebilir.
- Soruları, ‘Kitap Adı, Soru’ biçiminde sıralama.
- Toplam soru sayısını görebilme.

- Yeni soru ekleyebilir. ‘Kitap, Soru, CevapA, CevapB, CevapC, Doğru Yanıt’
- Soruları düzenleyebilir. ‘Kitap, Soru, CevapA, CevapB, CevapC, Doğru Yanıt’
- Soruları silebilir.
- Oyunları, ‘Resim, Oyun Adı, Puan’ biçimde sıralama.
- Toplam oyun sayısını görebilme.
- Yeni oyun ekleyebilir. ‘Oyun Adı, Puan, Resim, Oyun Dosyası’
- Oyun bilgilerini düzenleyebilir. ‘Oyun Adı, Puan, Resim, Oyun Dosyası’
- Oyunları silebilir.
- “Kullanıcı Bilgilerim” formu ile kendine ait bilgileri görüntüleyebilir veya düzenleyebilir.
- “Hesap Geçmişim” sayfasında kendi kullanıcı adına son 20 giriş kaydını listeleyebilir.

Öğrenciler				Yeni Öğrenci	
Kota	3 / 0	Puan	38	Oğrenci	3
Ad Soyad	Kullanıcı Adı	Puan	İşlemler		
Elif DUMANLI	elifdumanli	0	Düzenle	Sil	
Şule ERSOY	sulersoy	0	Düzenle	Sil	
Utku KANDEMİR	spiderman4	38	Düzenle	Sil	

 Kemal ÖZCAN (Öğretmen) | [Güvenli Çıkış](#)


Kitaplar

[Yeni Kitap](#)

Kitap Sayfa

Kitap Adı	Sayfa	Oluşturulma Tarihi	İşlemler		
Gökhan İçin Kitap	6	3/17/2015	Sayfalar	Düzenle	Sil
Yunus Emre Ne Söyler ?	11	3/17/2015	Sayfalar	Düzenle	Sil
Emre'nin Kitabı	0	3/17/2015	Sayfalar	Düzenle	Sil
Prenses Sarayda	0	2/6/2015	Sayfalar	Düzenle	Sil
Cin Ali	0	2/6/2015	Sayfalar	Düzenle	Sil
Ali Baba ve Kirk Haramiler	3	3/1/2015	Sayfalar	Düzenle	Sil
Cici Kuş	0	3/16/2015	Sayfalar	Düzenle	Sil

Degerler Egitimi © 2015

 Kemal ÖZCAN (Öğretmen) | [Güvenli Çıkış](#)

Sorular

[Yeni Soru](#)

Soru

Kitap Adı	Soru	İşlemler	
Prenses Sarayda	deneme	Düzenle	Sil
Cin Ali	Cin Ali'ye neden Cin demiş olabilirler?	Düzenle	Sil
Yunus Emre Ne Söyler ?	Başlangıçta ne söylüyor ?	Düzenle	Sil




Degerler Egitimi © 2015

Kimlik Bilgileri
Kemal ÖZCAN (Öğretmen) | [Güvenli Çıkış](#)

Oyunlar
Yeni Oyun

Oyun

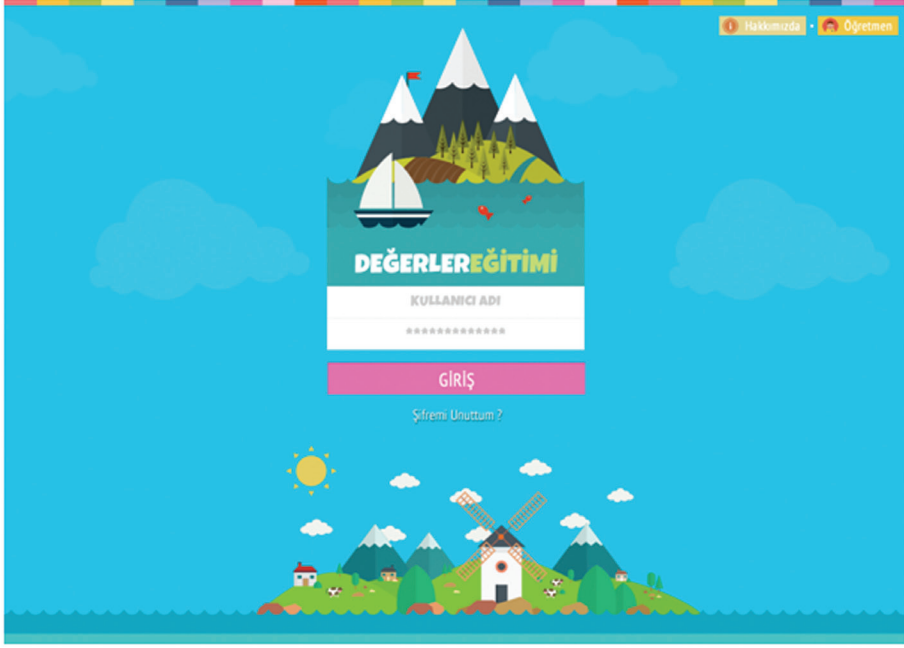
3

Resim	Oyun Adı	Puan	İşlemler
	Resimsiz Oyun	15	Düzenle Sil
	Tren Mren	10	Düzenle Sil
	Fark Bulmaca	5	Düzenle Sil

Değerler Eğitimi © 2015

Öğrenci/Çocuk

- Öğretmenin izin verdiği ve yüklediği her türlü eğitim materyallerine ulaşır.
- Öğretmenin izin verdiği ve yüklediği kitapları okur.
- Materyallerle ilgili soruları cevaplandırır.
- Ödül olarak verilen Öğretmen tarafından sisteme yüklenmiş kontrollü oyunları oynar.
- Kişisel bilgilerini düzenleyebilir.



KAYNAKÇA

AKBABA-ALTUN, S., “Eğitim Yönetimi ve Değerler”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, (1), 2003.

AKIN, M., “Bilgisayar ve İnternet Teknolojilerinden Yararlanmanın Uygulama Alan Bilgisi Oluşturma Yönünde Etkisi”, **Erzincan Üniversitesi Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi**, C 9, S 2, 2004.

BACANLI, H., “Üniversite Öğrencilerinin Değer Tercihleri”, **V. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde Sunulan Bildiri**, Ankara, 15-17 Eylül 1999.

COOMBS-RICHARDSON, R. - TOLSON H., “A comparison of values rankings for selected American and Australian teachers”, **Journal of Research in International Education**, 4, 2005.

ÇALIŞKAN, S., **Uzaktan Eğitim Web Sitelerinde Animasyon Kullanımı**, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi, Eskişehir, 2002.

DİLMAÇ, B., **İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği ile Eğitimin Sınanması**, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 1999.

DÜZAKIN, E. - YALÇINKAYA, S., “Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sistemi ve Çukurova Üniversitesi Elemanlarının Yatınlıkları”, **Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 17(1), 2008.

ERTURGUT, R., **İnternet Teknolojileri ile Uzaktan Eğitim Sempozyumu (UES08)**, 1-2 Mayıs, Ankara, 2008.

EŞGİ, N., “Web Temelli Öğretimde Basılı Materyal ve Yüz Yüze Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 4 (4) 2006.

KAFADAR, O., **Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tartışmaları**, “Modernleşme ve batıcılık modern Türkiye’de siyasi düşünce”, (Editör: Kocabaşoğlu, U.), İletişim Yayınları, 3, İstanbul, 2002.

OĞUZ, E., “Öğretmen Adaylarının Değerler ve Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, 12 (2), [Ek Özel Sayı] Bahar, 2013.

ORAN M., K. - KARADENİZ, Ş., “İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitimde Mobil Öğrenmenin Rolü”, **Akademik Bilişim’07 - IX. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri**, 31 Ocak - 2 Şubat Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, 2007.

RIEBER, L.P. - KINI, A.S., “Theoretical foundations of instructional Applications of computer-generated animated visuals”, **Journal of Computer-Based Instructions**, 18 (3), 1991a.

ŞAHİN, M.C., **Web Tabanlı Öğretimde Etkileşimin Önemi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, 1995.

ŞİŞMAN, M., **Örgüt Kültürü**, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınlar, Eskişehir, 1994.

TDK, **Türkçe Sözlük**, Türk Dil Kurumu Yayını, Ankara, 1983.

VEUGELERS, W. - VEDDER, P., “Values in teaching”, **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, 9, 2003.

EĞİTİMİN GELECEĞİNİ İNŞA ETME ÜZERİNE BİR ÖNERİ: TÜRKİYE OKUMA VE YAZMA MERKEZLERİ (TOYMER)

Ali Fuat ARICI*

ÖZET

Bireylerine okuma ve yazma kültürü kazandırmak hemen her ülkenin öncelikli eğitimsel hedefleri arasındadır. Pek çok ülkede bu amaçla başta çocukların okumayı sevmelerini sağlamak için çalışmalar yapılmakta, aileler eğitilmekte, ulusal kampanyalar düzenlenmekte ve basın yayın faaliyetleri yürütölmektedir. Türkiye’de de özellikle son zamanlarda konuyla ilgili bir takım çalışmalar yapıldığı bilinmektedir. Hatta özellikle okuma konusunda bir miktar ilerleme kaydedildiği de gözlenmektedir. Ancak henüz maalesef tatmin edici bir durum söz konusu değildir. Bunun için Türkiye’nin okuma ve yazma konusundaki mevcut olumsuz durumunun ciddi bir şekilde ele alınması gerekmektedir. Bu çalışmayla Türkiye Okuma ve Yazma Merkezleri (TOYMER) adıyla bir merkezin kurulması önerilerek ülkenin geleceğinin inşasının sağlam temeller üzerine oturtulmasının sağlanması amaçlanmaktadır.

* Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü,
afaturkey@hotmail.com

GELECEK İÇİN OKUMA VE YAZMA

İnsanların okuma ve yazma ihtiyacı günden güne artmaktadır. Çünkü bir taraftan yeni araştırmalar yapıp eserler ortaya konarken diğer taraftan bilginin üretim hızı ve paylaşımı da bu doğrultuda ilerlemektedir. Dolayısıyla okur-yazar olmak eskiden önemli bir özellik olarak görülürken bugün artık kaçınılmaz bir gereksinim hâlini almakla kalmamış; yeni okur tipleri (sözelimi hızlı okur, eleştirel okur vs.) ortaya çıkmaya başlamıştır. Öte yandan iletişimin sosyal medya üzerine kaymasıyla birlikte, yazma becerisi de önemini artırmıştır. Bu iki becerinin gelişmiş olması öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra toplumun sosyal ve ekonomik kalkınmasında da temel teşkil etmektedir.

Bireyin başarılı olması, büyük ölçüde okuma ve diğer zihinsel becerilerini geliştirmelerine bağlıdır. Bunun için ilkokuldan üniversiteye kadar okumaya büyük önem verilerek sürekli bu alanla ilgili yeni yaklaşım ve yöntemler geliştirilmektedir (Güneş, 2012). Çünkü günümüzde bilgi belki şimdiye kadar hiç olmadığı kadar bugün önemli hale gelmiştir. Bunun için başta bilginin kolay ulaşılması, depolanması, etkin bir şekilde kullanılması ve bunlardan daha da önemlisi “bilginin üretilmesi” gerekmektedir. Bilginin etkin bir şekilde hayatımızda yer almasını sağlayacak becerilerin temeli ise ancak okumayla atılabilir. Böylece okuma, bir taraftan öğrenme-öğretme sürecinin temelini oluştururken diğer taraftan bireylerin ve dolayısıyla ülke ve medeniyetlerin geleceğinin inşası için de temel bir gereklilik halini almaktadır.

Günümüzde öncelikle bireylere okuma becerisini kazandırmak, daha sonra onları düzenli okur haline getirmek, okunacak kitap ve diğer materyallerin sayısını artırıp çeşitlendirmek ve nihai olarak nitelikli okur yetiştirmek hemen her ülkenin öncelikli eğitimsel hedeflerini oluşturmaktadır. Çünkü okuma, bir taraftan ülkelerin eğitimdeki verimliliğini % 30 düzeyinde artırma oranına sahipken diğer taraftan ekonomideki verimliliği de % 44 oranında artırmaktadır (Çocuk Vakfı, 2006). Ancak okuma toplum nazarında beklenen karşılığı maalesef bulamamaktadır. Nitekim pek çok araştırmacının sonucu bunu doğrulamaktadır (Applegate ve Applegate, 2004; Mullis vd., 2004; Srommen ve Mates, 2004; Hopper, 2005; Hughes-Hassell ve Lutz, 2006; 17; Çocuk Vakfı, 2006; Arıcı, 2008; Kardeşahin, 2009; Kuş ve Türkyılmaz, 2010).

Okumayı öğrenmek ve bunu yaşam boyu devam ettirebilmek için çok çeşitli ve etkili çalışmaların yapılması gerektiği ortadadır. Bunun için pek

çok ülkede ve Türkiye’de bireylerin okumayı sevmelerini sağlamaya yönelik etkinlikler (konferans, sempozyum, imza günleri vb.) yapılmakta ve ulusal kampanyalar düzenlenmektedir. Ayrıca yayınevleri ve çeşitli dernek ve kuruluşlar tarafından toplumun farklı kesimleri (yaş, cinsiyet, eğilim, meslek grubu vs.) için kitap listeleri belirlenmektedir. Örneğin Amerika’daki Uluslararası Okuma Derneği (IRA) 1989 yılından beri her yıl çeşitli sınıf düzeyleri için ayrı ayrı kitap listeleri belirlemektedir (IRA, 2013). Türkiye’de ise birkaç önemli ulusal okuma faaliyetinin yapıldığı bilinmektedir. 1940’lı yıllarda Batı edebiyat ve düşünce eserlerinin çevrilip yayınlanması; 1950’den sonra Doğu kültürüne ait eserlerin yayınlanması; 1970’lere doğru yerli ve yabancı eserlerin yayınına esas alan “1000 Temel Eser” çalışması; daha sonra “1001 Temel Eser” adı altında Tercüman gazetesinin çalışması bunlardandır. Ancak bunlardan ilki dışındakiler hedeflenen sayıya ve amaca ulaşamamıştır (Okay, 2004). Son olarak MEB tarafından 2004 yılında lise öğrencileri için, 2005 yılında da ilköğretim öğrencileri için “100 Temel Eser” listeleri hazırlanmıştır. Ancak bu sonucunda diğerlerinden farklı olarak sadece eser isimleri belirlenerek bir genelge (MEB, 2004) ile öğretmenlere ulaştırılması sağlanmış ve öğretmenlerden bunları öğrencilerine okutması istenmiştir. Bu kampanya da maalesef amacına yeterince ulaşamamış, lise öğrencileri içinden bu eserlerin yaklaşık onda birini bile okuyanların oranı % 9,5 olarak tespit edilmiştir (Arıcı, 2008).

Yapılan bu çalışmalara rağmen Türkiye’nin okuma oranı Çocuk Vakfı’nın (2006) araştırmasında % 0,01 düzeyinde gösterilmektedir. Ancak PISA’da 2006 ve 2012 yılları arasında Türkiye yıllık okuma performansındaki artış ile OECD ülkeleri arasında 1. sırada yer almasına rağmen 2012’de 34’ü OECD üyesi olan 65 ülke içinde okumada 42. sırada yer almıştır (MEB, 2013). Yani okumada bir ilerleme söz konusudur. Ancak bu yeterli düzeyde olmayıp hala ciddi bir sorun halini korumaktadır.

İletişimin ve sosyal hayatın iyice değiştiği günümüzde, yazma becerisinin de gelişmiş olmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyacı karşılamak için bireylerden yazma becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. İyi bir okuma ve dinleme ile başarılı bir konuşma, yazma eğitimini kolaylaştıran en önemli etkenlerdendir. Bu becerinin gelişmesiyle birlikte öğrenciler, bir olayı, düşünceyi kanıtları ile birlikte ifade etme, rapor yazma, metni gözden geçirme, plan yapma, değerlendirme ve bilgilerini derinleştirerek o alanda daha yetkin bir duruma ulaşmış olurlar. Yazma becerisinin gelişmesiyle birlikte bireylerin bilgiyi transfer etme, kendi düşünceleri ile bilgiler arasında bağlantı kurma ve metnin yapısında

tutarlılık sağlama imkânları artmaktadır. Yine okul ortamında yazılı anlatım becerisinin gelişmiş olması öğrencilerin akademik başarılarını da olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca bu beceri öğrencilerin estetik yönden gelişmelerine de katkı yapmaktadır.

Türkiye’de ilkökulda başlanıp üniversiteye kadar hatta bazı fakülte ve bölümlerde (özellikle eğitim fakültelerinde) burada da devam edilen eğitime rağmen öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin yeterince iyi olmadığı, hangi öğretim kademesinde olursa olsun yazmadan pek hoşnut olunmadığı bilinmektedir. Bu durum, öğrencilerin yazma etkinliğini yeterince sevmedikleri ve dolayısıyla başarısız oldukları şeklinde yorumlanabilir. Nitekim öğrencilerin en çok zorlandıkları, isteksiz oldukları öğrenme alanının yazma becerisi olduğu da bilinen bir gerçektir (Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2010).

Okuma ve yazma konusunda Türkiye’de çözülmeyi bekleyen çok ciddi sorunlar bulunmaktadır. Okumama ve yazmamanın başında geldiği bu sorunlar alan yazınına göre şöyle sıralanabilir (Ağca, 2003; Akyol, 2006; MEB, 2007; Arıcı, 2009; Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2010; Karatay, 2011; Arıcı ve Ungan, 2012; Gün, 2012).

Ebeveynlerin ilgisizlikleri, okuduğunu tam ve doğru anlayamama, okumayan ve yazmayan çevre, ekonomik sıkıntılar, okumayı ve yazmayı becerememe, okuma ve yazma eğitiminin zor bir süreç olarak algılanması ve bunları ihtiyaç olarak görmeme, geleneksel anlayışla okuma ve yazma eğitiminin devam etmesi, teste dayalı sınav sistemi, öğrencilerin yaşamış olduğu olumsuz okuma ve yazma deneyimlerine bağlı isteksizlikler, yerel ağız kullanımının okumaya ve yazmaya yansımaları, gereksiz medya kullanımı ve sınıflardaki öğrenci yoğunluğu gibi etkenler okuma ve yazma becerisinin gelişmesinde olumsuz bir rol oynamaktadır.

Hal Çaresi: Türkiye Okuma ve Yazma Merkezleri (TOY-MER)

Ülkemizde okuma ve yazmaya ilişkin sorunların giderilmesi birey bazında yapılacak çalışmalarla mümkün gözükmektedir. Bunların giderilmesi için çeşitli yapısal düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu ve geniş çaplı çalışmaların yapılmasının gerekli olduğu görülmektedir. Ayrıca bunların yapılmasının ve sonuç alınmasının uzun bir zaman alacağı da açıktır. Dolayısıyla hem bu işin önem düzeyi hem de yapılacak çalışmaların kapsamı

dikkate alındığında bu çalışmaların bir merkez veya merkezler tarafından düzenlenmesinin gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bunun için Türkiye Okuma ve Yazma Merkezleri (TOYMER) adıyla toplumun bütün kesimlerine yönelik okuma ve yazma politikaları belirleyecek planlayacak, uygulamasını ve koordinasyonunu yapacak bir kurum veya ajansa ihtiyaç duyulmaktadır. Örneğin ABD'deki National Writing Project (NWP) adlı çalışma da bu yönetime benzer bir şekilde yürütülmektedir.

Kalkınma ajanslarına benzer bir yapıda kurulacak bu merkezlerde okuma ve yazma alanlarında yetkin akademik uzman ve öğretmenlerin görev yapmasının yanı sıra çeşitli zamanlarda dışarıdan (üniversite ve okullardan) eleman görevlendirilerek desteklenmesi sağlanabilir. Yine belediye, üniversite ve okullarla (anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise) işbirliğiyle başta anne ve babalar olmak üzere öğrencilere eğitimler verilip projeler uygulayarak ülkenin geleceğinin inşa edilmesinde hayati bir öneme sahip olan okuma ve yazma sorunları giderilebilir.

Türkiye Okuma ve Yazma Merkezleri'nin (TOYMER) öncelikli görevi kitabı, okumayı ve yazmayı başta öğrencilere daha sonra da topluma sevdirmek olmalıdır. Bu amaçla Türkçe, edebiyat, anaokulu ve sınıf öğretmenlerinin devamında da diğer öğretmenlerin okuma konusunda eğitilmesi ve bilinçlendirilmesi; ebeveynler ile diğer aile bireylerinin kitaba, okumaya ve yazmaya ilgisinin sağlanması için gerekmektedir. Yine okullarda "kültür ortamları" (kompozisyon yarışmaları, okul gazete ve dergilerinin çıkarılması vs.) oluşturulmalıdır. Ayrıca toplumun farklı kesimleri, meslek ve yaş grupları için kitap seçim listeleri oluşturulmalıdır. Alan eğitimi uzmanları hemen hemen herkesin sevebileceği dolayısıyla okumaktan keyif alabileceği kitapların olduğu görüşünde birleşmektedirler. Ancak bireylerin bu kitaplarla buluşturulabilmesi gerekmektedir. Okumayla birlikte yazma için de kısa vadede yapılacak işler bulunmaktadır. Örneğin okulda özellikle okul idaresi ve Türkçe öğretmenleri tarafından iyi bir yazma ortamı da oluşturulması, yapılacak kompozisyon yarışmaları ve çıkarılacak okul gazete ve dergileri bunlardandır. Yine yazılı anlatım konusunda başarılı olan öğrencilerin ödüllendirilmesi, öğrencilerin ilgisini bu konuya çekebilir. Yazma öncesi aşırı kaygı ve başaramama korkusu öğrencilerin yazma becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu yönde eğitimler verilmesi sağlanabilir. Ayrıca öğrencilerin yazmaya karşı motivasyonlarını artırmak için genel seçme sınavlarında kompozisyon çalışmaları da yaptırılabilir.

Türkiye Okuma ve Yazma Merkezleri (TOYMER) çeşitli kurum ve kuruluşlarla işbirliği içinde olmalı, eğitim politikaları geliştirmeli, yeni düzenlemelere gidilmesine ön ayak olmalıdır. Bu kurumların başında YÖK, MEB, Kültür Bakanlığı ve ÖSYM gelmektedir. Bu konuda yapılacak çalışmaların ilki öğretmen yetiştirme sisteminin yeniden ele alınarak bu kurumların ıslahı olmalıdır. Bu kurumlara öğrenci alınmasıyla başlanıp buradaki akademik personelin niteliğiyle birlikte niceliğiyle devam eden ve nihai olarak öğretmenlerin istihdamlarıyla sürüp giden sorunlar çözülerek merkezinde okuma ve yazma kültürünün olduğu bir öğretmen yetiştirme felsefesi oluşturulmalıdır. Daha sonra okuma ve yazma kültürünü geliştirmeye yönelik ulusal ve uluslararası projeler üretilmelidir. Ayrıca okul kütüphaneleri başta olmak üzere kütüphaneler yeniden yapılandırılarak bu mekânların işlevsel hale getirilmesi sağlanmalı; çeşitli basın yayın faaliyetleri düzenlenmelidir.

Sonuç olarak Türkiye'nin okuma ve yazma konusundaki olumsuz durumunun ortaya konulup bunun çözümüne ilişkin bir öneri sunulan bu bildirinin amacı, bir merkez kurulmasının düşünüülmesinin ve konuşulmasının sağlanarak bu mühim meseleye katkı sunmaktır.

KAYNAKÇA

- AĞCA, H., **Yazılı Anlatım**, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara, 2003.
- AKYOL, H., **Yeni Programa Göre Türkçe Öğretim Yöntemleri**, Kök Yayıncılık, Ankara, 2006.
- APPLEGATE, A. J. - APPLEGATE, M. D., "The peter effect: Reading habits and attitudes of pre-service teachers", **The Reading Teacher**, 57, 2004, 554-563.
- ARICI, A. F., "A national reading compaign in Turkey: 100 basic literary works", **World Applied Science Journal**, 3(2), 2008, 162-167.
- ARICI, A. F., "Problems in Turkish Reading Education: Interviews with Teachers", **Reading Improvement**, 46(3), 2009, 123-129.
- ARICI, A. F., **Okuma Eğitimi**, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2012.
- ARICI, A. F. - UNGAN, S., **Yazılı Anlatım El Kitabı**, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2012.

Çocuk Vakfı, **Türkiye'nin Okuma Alışkanlığı Karnesi**, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul, 2006.

IRA, **Excellent Reading Teachers**, DE: International Reading Association, Newark, 2006.

IRA, **Young Adults' Choices 2013**, DE: International Reading Association, Newark, 2013.

GÜN, M., "İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Okuma Etkinliklerinde Karşılaşılan Sorunlar", **Turkish Studies**, 7(4), 2012, 1961-1977.

GÜNEŞ, F., "Okuma ve zihni yönetme", **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 9(18), 2012, 1-15.

HUGHES - Hassel, S. - LUTZ, C., "What do you want to tell us about reading?", **Literature Surveys and Research**, 4, 2006, 39-45.

KARAŞAHİN, M., **İlköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okuma kültürlerinin değerlendirilmesi**, MEB Yayınları, Ankara, 2009.

KARATAY, H., "4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi", **Turkish Studies**, 6(3), 2011, 1029-1047.

KURUDAYIOĞLU, M., - KARADAĞ, Ö., "İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Konu Seçimleri Açısından İncelenmesi", **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 7(13), 2010, 192-207.

KUŞ, Z. ve TÜRKİYILMAZ, M., "Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları: (İlgi, alışkanlık ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri)", **Türk Kütüphaneciliği**, 24(1), 2010, 11-32.

MEB, **100 Eser Genelgesi**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, 2004.

MEB, **Öğrencilerin Okuma Düzeyleri**, Milli Eğitim Bakanlığı EARGD Yayınları, Ankara, 2007.

MEB, **PISA 2012 Ulusal Ön Raporu**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, 2013.

MULLIS, I. V. - MARTIN, M. O. - GONZALES, E. J. - KENNEDY, A. N., PIRLS 2001 International report, International Study Center, Boston, 2003.

OKAY, M. O., “Gerçek okumak”, **Zaman Gazetesi**, 2004, 02 Mayıs.

SROMMEN, L. T. - MATES, F. M., “Learning to love reading: Interviews with olders children and teens”, **Journal of Adolescent ve Adult Literacy**, 48, 2004, 188-200.

TUİK, Eğitim istatistikleri, [http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do? alt_id=1018], 16.10.2014, 2013.

İSTASYON TEKNİĞİNE DAYALI DEĞERLER EĞİTİMİ UYGULAMASI: HOŞGÖRÜ İSTASYONLARI

Pınar YAKAR*
Ali YAKAR**

ÖZET

Bu çalışmada değer öğretimine yeni bir bakış açısı kazandırmaya ve etkili değer öğretimine yönelik uygulama örnekleri sunulmaya çalışılmıştır. Bu uygulama örneğinin amacı öğretim tekniklerinden olan istasyon tekniğinin perspektifinden faydalanaarak değerler eğitiminin bir parçası olan “hoşgörü” değerinin kazandırılmasıdır. İstasyon tekniğinde her bir öğrenme istasyonunda farklı bir becerinin öğretilip geliştirilmesi esastır. Bu sayede hoşgörü değerinin öğrencilere benimsetilmesi, hatırlatılması ve öğrencilerin bu değeri yaşayıp özümsemeleri amaçlanmıştır. Değer öğretimine yönelik olarak tasarlanan bu uygulama, Muğla'nın Ula ilçesinde bulunan Gökova Salih Güneyman Ortaokulu'nda öğrenim gören 21 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bahsedilen 21 öğrenci, tüm sürece aktif olarak katılan öğrenci sayısıdır. Etkinliklerin planlanıp, uygulanmasında çok daha fazla öğrenci rol almıştır. Burada amaç, daha fazla öğrenci katılımının sağlanması ve değer öğretiminin daha geniş bir kitleye ulaşabilmesinin gerçekleştirilmesidir. Bunun için okuldaki gönüllü tüm öğrencilerin uygulamaya bir şekilde katılması hedeflenmiştir. Bu değer öğretimi uygulaması, “Hoşgörü İstasyonları”, öğrencilerin üst düzeyde beğenisini toplamış ve ilgisini çekmiştir. Bu uygulama, belirlenen değeri öğrenerek, benimseyerek ve yaşayarak deneyimleyecekleri bir uygulama olarak kabul edilebilir. Bu uygulamayı deneyimleyen (izleyen veya aktif olarak katılan) öğrenciler, etkinliği yeniden gerçekleştirmeyi veya izlemeyi istemişler-

* Fen ve Teknoloji Öğretmeni, Gökova Salih Güneyman Ortaokulu, Ula/Muğla, pinaryakar10@gmail.com

** Uzman, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, aliyakar10@gmail.com

dir. Yapılan uygulamalar sonucu öğrencilerin etkin bir şekilde değer öğretimi uygulamalarına katılmasının, hoşgörü değerine yönelik üst düzey farkındalığa erişmesine, bu değeri benimseyerek yaşamasına katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu değer öğretimi uygulaması, hoşgörü değerinin benimsenmesi, kazandırılması ve yaşatılmasına yöneliktir. Farklı değerlerin öğretiminde de (örneğin sorumluluk, sevgi, dayanışma, yardımseverlik vb.) istasyon tekniği uygulamaları planlanarak gerçekleştirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Değerler Eğitimi, Değer Öğretimi, İstasyon Tekniği, İstasyon Tekniğine Dayalı Değer Öğretimi, Hoşgörü Değeri.

AN APPLICATION OF VALUES EDUCATION BASED ON STATION TECHNIQUE: TOLERANCE STATIONS

ABSTRACT

In this study, it has been attempted to present application practices for the effective values education and to gain a new perspective on it. The aim of this application practice is to gain value of tolerance that is a part of values education from the perspective of station technique which is a kind of the teaching techniques. In the station technique, it is essential to teach and develop a different skill in each learning station. By this way, it is intended to remind students about the values of tolerance, to adopt it and to internalize this value in their lives. Designed for the educational value, this application was carried out by the participation of 21 students studying in Gökova Salih Güneyman Secondary School in Ula, Muğla. These 21 students are the number of students who are actively involved in the whole process. Many more students got involved in the planning and implementation of activities. The goal in here is to ensure much more student participation and to reach a wider audience on value education. To perform it, it was targeted to participation of all the voluntary students in this application in a way. This value teaching practice, "Tolerance Stations", has attracted students' attention and won recognition at a high level. This practice can be accepted as an application they live by learn, adopt and experience the specified value. Students experiencing (watching or actively participating) this application wanted to perform or monitor the activity again and again. As a result of the applications, it is thought that the active participation of students in value of teaching practice contributes awareness to reach for the tolerance value and adopting this value in their lives. This value education application is for adaptation, gaining and keeping tolerance value alive. In the teaching of different values (eg, responsibility, love, solidarity, charity, etc.), station technique applications can be planned and performed.

Key Words: Values Education, Values Instruction, Station Technique, Values Instruction Based On Station Technique, Tolerance Value.

GİRİŞ

Toplumsal yaşamın bir parçası olarak bireylerin sahip olduğu özelliklerin ve duyguların, yaşamı ve davranışları yönlendirdiği açık bir gerçektir. Doğuştan getirdiğimiz özelliklerimiz, anne karmından başlayarak devam eden süreçlerde öğrendiklerimiz, çevresel koşullar, toplumsal etkiler, sosyal etkenler, yaşantılarımız, deneyimlerimiz vb. birçok şeyin sahip olduğumuz değerleri doğrudan ya da dolaylı bir şekilde etkilediğini söyleyebiliriz. İnam'a (2009) göre, insan anlamlarla yaşayan bir varlıktır. Çevresindeki her şeyi sorgular ve yorumlayarak anlamlandırmaya çalışır. Bu eylem onu "değer"e ulaştırır. Değerler anlamın içindedir. Dolayısıyla insan anlamsız yaşayamayacağı gibi değersiz de yaşayamaz. İnsan değer yargısı veren, değer üreten bir varlıktır. Bilimsel, ekonomik, sosyal, ahlaki, estetik, siyasi ve dini alanda, diğer bir deyişle insanla ilişkili her alanda değer kavramından söz edilmektedir. Değerlerin bu çok yönlü yapısı "değer" kavramının tanımlanmasında farklı bakış açılarının oluşmasına sebep olmuş ve birçok değer tanımı yapılmıştır (Çakıroğlu, 2013).

Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğü'ne (2015) göre değer kavramı, *"bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü"* ve *"bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet"* şeklinde açıklanmaktadır. Aydın (2010) değeri; bir nesneye, varlığa veya faaliyete bireysel ve toplumsal açıdan tanınan önem ya da üstünlük şeklinde ifade ederken, Püsküllüoğlu (2003); "nesnelerin ve olayların bir toplum, bir sınıf ya da bir insan yönünden taşıdığı önemi belirleyen niteliği ya da bir toplum, bir sınıf, bir insan için önem taşıyan nesne ya da olay" olarak tanımlamaktadır.

Dilmaç, değerlerin özelliklerini dört maddede özetlemiştir: (Akt. Çakıroğlu, 2013).

1. Toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgulardır.
2. Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığı ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir.
3. Sadece bilinç değil, duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılardır.
4. Bireyin bilincinde yer eden, davranışı yönlendiren güdülerdir.

İnsan daima bir toplum içinde ve o toplumla karşılıklı ilişki halinde yaşar. Bir topluluğun yaşamı kurallarla ve toplumsal normlarla belirlenir. Bu kuralların amacı topluluğu oluşturan bireyleri baskı almak ya da sınırlandırmak değil, aksine onların mümkün olduğunca özgürlük haklarını kullanabilmelerini sağlamaktır. Bunun için de eylem ve davranış biçimlerinin düzenlenerek yapılandırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. İnsanları bir arada tutarak toplum hayatını düzenleyen ve dengede tutarak huzur ortamı sağlayan kurallar bütünü olarak ahlak, insanlara hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiği konusunda yardımcı olur. Aynı zamanda başkalarının da nasıl davranacağı ile ilgili tahminlerde bulunarak güven duygusu içinde yaşamalarına katkı sağlar (Çakıroğlu, 2013).

Günlük hayatın akışını organize ederek toplumsal olay ve olgular üzerinde belirleyici rol oynayan toplumsal değerler; toplumu ayakta tutan dinamik unsurların başında gelir. Tarihsel ve kültürel birikimler davranışlara yansiyarak nesilden nesle yaşanarak devam etmektedir. Kişilerarası ilişkilerden doğan kültürel değerler, kültürün öğeleri üzerine kurulur. Her zaman bir seçimi vurgulayarak yapılması gerekeni bulmak için rehberlik ederler. Ne yapmamız ve nasıl yapmamız gerektiği konusunda “iyi olanı yapıp, kötü olandan kaçınmak” bir tercihi belirtir. Değerler, davranışlara kaynaklık ederek “iyi- kötü”, “güzel- çirkin”, “doğru- yanlış” arasında bir ayırım yapmayı ve tercihte bulunmayı sağlar. Yapılan tercihler bireysel olmakla birlikte çevre, kültürel birikim, din ve/veya dünya görüşü faktörlerinin etkisi altında bulunmaktadır. Değeri kültürden bağımsız düşünmek olanaksızdır (Çakıroğlu, 2013).

Değer Öğretimi

Milli eğitim, temel amaçlarını yerine getirirken, bir yandan da bireylere kimliğini ve kişiliğini kazandıran bir değerler sistemi sunmak durumundadır. Bunu yapabilirse o zaman insanların hayatlarını anlamlı, değerli ve onurlu bir şekilde yaşamalarını sağlayabilir; onları toplumun mutlu bireyleri olarak görebilir. Ancak tüm dünyada sıklıkla yaşanmaya başlayan, toplumların vicdanını yaralayıcı ve güven sarsıcı olaylar sonucunda Batılı refah toplumları, insan yetiştirme düzenindeki yetersizliği ve isabetsizliği fark etmekle birlikte, evrensel, insani ve ahlaki değerlerden beslenen olumlu iyi bir karakter yapısı geliştirme yönünde düzenlemeler yapmayı okul eğitiminin bir parçası olarak görmeye başlamışlardır. Bu paradigma değişikliği eğitimde yeni bir anlayış ve uygulamanın yolunu açmıştır. Bunun adı “Değerler Eğitimi”dir (Hökelekli, 2010).

Çakıroğlu'na (2013) göre, eğitim alanında özellikle son yıllarda yapılan tartışmalar ve öne atılan yeni kuramlar, eğitimin asıl hedefinin öğrencinin bilişsel fonksiyonlarını ve bilgi haznesini geliştirmekten çok daha öte olduğunu savunmaktadır. Toplumun arzu edilen medeniyet düzeyine ulaşması için toplumu meydana getiren bireylerin belli ilke ve davranışları “değer” olarak kabullenmeleri gerekir. Değerler, insan davranışlarına etki eden, iyiye- güzele yönlendiren, bireyi ve toplumu ayakta tutan unsurlardır. Bu noktada eğitimde değerler ve değerler eğitimi konusu göz ardı edilmemesi gereken bir önem taşımaktadır.

Değerler birey ve toplum hayatını etkileyerek gündelik yaşamın bir parçası haline gelmektedir. Bireylerin, birbirlerine inanmaları ve sorumluluklarını yerine getirmeleri onların sahip olduğu değerlere bağlıdır. Değerler aracılığıyla toplumlar kendi varlıklarını koruyup devam ettirirler. Bireylerin topluma faydalı olabilmeleri için, toplumun değerlerini içselleştirip, bu değerleri yaşadıkları zaman olanaklı olmaktadır. Değerler bireyler tarafından içselleştirilmediği zaman, bireysel ve toplumsal problemler ortaya çıkmaktadır. Bu problemleri çözümü ise değerleri temele alan bir eğitim ile olacaktır (Tozlu, 1997; Şahin, 2013).

Değer eğitiminin hedefine ulaşabilmesi adına yapılması gerekenler şunlardır (Northwiev Public Schools, Grand Rapids, MI., 1970; Akt. Dilmaç, 1999):

1. Bireysel değer sistemleri aydınlanmasında öğrencilere yardım için birçok strateji ve materyallerin geliştirilmesi,
2. Yeni fikir ve materyallerin oldukça etkili kullanımları için onlara birçok tecrübeli eğitimcinin ilgi göstermesi,
3. Değer kavramının kurulması için çeşitli teorilerin geliştirilmesi,
4. Çeşitli konularda değerlerle ilgili biyografilerin derlenmesi,
5. Değer eğitiminde bir diğerine nasıl daha iyi hizmet yapılacağını öğrenmek için birçok insanla birlikteliğin sağlanması,
6. Değer eğitimiyle ilgili araştırma hakkında birçok insana bilgi vermek.

Deroche ve Williams'a (2001) göre okullarda değerler eğitimi yapılmasının gerekli nedenleri şunlardır:

- Değerler eğitimi öğrenciler, aileler ve toplum için faydalıdır.
- Değerler eğitimi toplum uygun olan davranışları geliştirir.
- Değerler eğitimi öğrencilerdeki ahlaki anlayışı geliştirir.
- Değerler eğitimi öğrencilerin bilinçli karar almalarına yardım eder.
- Değerler eğitimi, öğrencilerin farklı sosyal çevre ve farklı yeteneklere sahip insanlar ile gruplardaki çalışmalarına hazırlanmada yardım eder.
- Değerler eğitimi, öğrencilere onların ve diğerlerinin davranışlarını değerlendirebilmelerini sağlayan kriterler oluşturur.
- Değerler eğitimi, kişisel ve vatandaşlık değerlerini benimsemiş ve destekleyen demokratik toplumun üyeleri olan öğrencileri eğitir (Derroche ve Williams, 2001; Akt. Şahin, 2013).

Değerlerin sürekliliğini ve etkili olduğu alanı genişletmek, böylece insanlığın bireysel ve toplumsal huzurunu sağlamak amacıyla çalışmalar yapmak üzere, ülkemizde 2003 yılında Değerler Eğitimi Merkezi kurulmuştur. Değerler Eğitimi Merkezi, bireysel gayretlerin ötesine geçerek konuyu kurumsal planda ele alan, içeriği akademik olarak belirlenmiş bir yapıya sahip olup; eğitim anlayışı, geçmiş tecrübe ve birikime dayanarak geleceği görme ve planlama, aynı zamanda geçmişteki birikimi gelecekte daha kullanışlı ve canlı hale getirme idealine dayanmaktadır. Bu amaçla değerler ve eğitimi konusunda araştırmalar, proje ve atölye çalışmaları, seminer ve sempozyum organizasyonları, süreli yayın, kitap ve sanal yayın faaliyetleri, kütüphane derlemesi gibi birçok alanda çalışmalarını yürütmektedir (Şişman, 2007).

Okullarda değerler eğitimi Türkçe, Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Vatandaşlık ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi gibi bazı derslerin konuları içerisinde verilmeye çalışılmakla birlikte, bu durumun etkili bir eğitime ulaşmak için yeterli olmadığı düşüncesi öne çıkmış ve bu konuda planlı bir eğitim anlayışına duyulan ihtiyacı ortaya çıkarmıştır. Bu doğrultuda değerler eğitimi konusunun 18. Eğitim Şurası'nda ele alınmasından sonra, Milli Eğitim Bakanlığı 2010/53 nolu genelge ile bir çalışma başlatmış, bu doğrultuda birçok İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından 2010-2011 Eğitim-Öğretim yılında; okul öncesi, ilk ve orta öğretimde milli ve manevi değerlerin derslerin başında birkaç dakikalık süre içinde öğrencilere verilmesi ile ilgili Değerler Eğitimi Projesi hazırlanmıştır. Bu amaçla Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile işbirliği yapılmış ve

yürütülen çalışmaların bir ürünü olarak, Okulöncesi, İlköğretim ve Ortaöğretim seviyesinde, üç ayrı kılavuz kitap hazırlanmıştır ve yürürlüğe konulmuştur. Yapılan bu çalışmaların başarılı olmasıyla uygulama alanı genişletilmiş, böylelikle “Değerler Eğitimi Projesi” 2011-2012 Eğitim-Öğretim döneminde Milli Eğitim Müdürlükleri’ne bağlı tüm resmi/özel okul ve kurumlarda uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2011; Çakıroğlu, 2013).

Milli Eğitim Bakanlığı, geliştirilen öğretim programlarına doğrudan değerlerle ilgili konuları yerleştirmiştir. Değerler eğitimi öğrencilere eğitim süreçleri içerisinde tüm evrensel yaşam değerlerini öğretmek amacıyla; okul öncesi programlarında, ilköğretimde Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Vatandaşlık ve İnsan Hakları ve Düşünce Eğitimi dersleriyle sağlanırken, orta öğretim düzeyinde Demokrasi ve İnsan Hakları, İnsan İlişkileri ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleriyle verilme-ye çalışılmaktadır. Bunlara ek olarak yürütülen Değerler Eğitimi projesi kapsamında “Her Ay Bir Değer” uygulaması ile programa alınan değerler kademelere göre şu şekildedir (Antalya MEM, 2011):

Okulöncesi Programı Kapsamında Uygulamaya Alınan Değerler:

- Saygı
- Sevgi
- Yardımlaşma ve İşbirliği
- İyilik ve Hoşgörü
- Barış
- Özgüven

1., 2. ve 3. Sınıf Programlarında Uygulamaya Alınan Değerler:

- Saygı (Kendine, Büyüklerine, Aileye, Çevreye, Öğretmenlerine, Farklılıklara Saygı)
- Sevgi (İnsan- Doğa ve Hayvan Sevgisi, Ülke ve Bayrak Sevgisi)
- İyilik Çalışkanlık (Azim ve Sebat, Hırs, Kararlılık)
- Sabır
- Dayanışma

- Misafirperverlik
- Temizlik-Hijyen (Kişisel Temizlik, Çevre Temizliği)

4. ve 5. Sınıf Programlarında Uygulamaya Alınan Değerler:

- Sorumluluk
- Hoşgörü – Yardımlaşma
- Özgüven
- Tutumluluk
- Vatanseverlik
- Dürüstlük
- Merhamet

6., 7. ve 8. Sınıf Programlarında Uygulamaya Alınan Değerler:

- Ahlak
- Barış
- Alçakgönüllülük
- Onurluluk
- Duyarlılık
- Hoşgörü – Paylaşımçı Olma
- Vefalı Olma
- Cömertlik

Ortaöğretim Programlarında Uygulamaya Alınan Değerler:

- Saygı
- Sorumluluk
- Dürüstlük
- Sevgi
- Adalet
- Vatanseverlik
- Yardımlaşma

- Kişiler Arası İlişkiler
- Kitle İletişim Araçları

Değerlerin öğretiminde birçok yöntem kullanılabilir. Bu araştırmada, yeni bir uygulama olarak, değer öğretimi için kullanılan teknik, istasyon tekniğidir. Bu teknik kullanılarak, öğrencilerin hoşgörü değerini benimsemesi, kazanması ve yaşaması amaçlanmıştır. Bu anlamda değer öğretimine yeni bir bakış açısı kazandırmaya ve etkili değer öğretimine yönelik uygulama örnekleri sunulmaya çalışılmıştır.

İstasyon Tekniği

İstasyonlarda öğrenme 1900'li yılların başında Montessori ile başlayan, Dewey'in eğitim felsefesiyle şekillenerek, Piaget ve Vygotsky'nin yapılandırmacılık görüşlerinden etkilenecek 60 ve 70'lerde tanınmış bir model olmuştur. Günümüzde ise yapılandırmacı eğitim kuramının ışığında, Gardner'in Çoklu Zekâ Kuramıyla desteklenerek sınıflarda farklılaştırılmış öğretim aracı olarak kullanılabilir (Demir, 2008; Maden ve Durukan, 2010).

İstasyon tekniğinde sınıfta ayrı masalardan oluşan istasyonlar kurulur. Birer karta masada hangi etkinlik yapılacaksa o yazılır ve bunlar masalara yapıştırılır. Her masaya yapılacak etkinliklerle ilgili malzemeler konur. Öğrenciler istasyon sayısı kadar gruba ayrılır. Gruplar bir süre (örneğin 10'ar dakika) boyunca birer masada çalışır. Belirlenen sürenin sonunda gruplar yer değiştirir. Yeni geldikleri istasyonda, önceki grubun yapmış olduğu işi devam ettirirler. Eğer önceki grup işi tamamlamışsa, yeni grup kendi ürünü oluşturur. Sürenin sonunda bu yer değiştirme işi bir kez daha yapılır. Etkinliğin sonunda istasyonlarda oluşturulan ürünler değerlendirilir. Oluşturulan ürünler okunur ya da sergilenir. Bu tekniğin uygulanmasından önce öğrenciler zekâ alanlarına, öğrenme stillerine ya da sınıf seviyesine uygun olarak heterojen gruplara ayrılırlar. Gruplar konunun özelliğine uygun olarak önceden belirlenmiş olan öğrenme istasyonlarında konularıyla ilgili olarak etkin öğrenmeye katılırlar. Örneğin fen ve teknoloji dersine yönelik olarak; drama, araştırma-inceleme, sergi, proje ve deney istasyonlarından oluşan beş öğrenme merkezi oluşturulabilir. Öğrenci her bir istasyonda yapacağı etkinliği önceden bilir ve çalışmalarını ona göre yönlendirir. Bütün gruplar her bir istasyonu tek tek dolaşır ve aynı konuyu her bir istasyonda farklı etkinliklerle tamamlamaya çalışarak ilerler. İstasyonları dolaşan öğrenciler, hem baskın zekâ alanlarını kullanarak diğer arkadaşlarına katkıda

bulunur hem de arkadaşlarından yararlanarak baskın olmayan diğer zekâ alanlarını geliştirir (Ocak, 2011).

Porter (2004) öğrenme istasyonlarını, bireyin kendi öğrenmesini kendisinin oluşturması gerektiğini düşünen Piaget'e ve kişinin anlamlı yaşantılar yoluyla kendi ilgi, ihtiyaç ve ön öğrenmelerine göre tüm duyu organlarını kullanabilecek imkânlar sunduğu ilerlemeci eğitim felsefesinin öncüsü J. Dewey'e dayandırır (Akt. Benek ve Kocakaya, 2012). İstasyon tekniği, öğrencilerin farklı becerilerini geliştirmeye, yarım bırakılmış bir işe katkı getirmeye yönelik bir öğretim tekniğidir. İstasyonlarda yapılacak etkinliklerin çoklu zekâ anlayışına uygun şekilde tasarlanması önemlidir. Her bir öğrenme istasyonuna her öğrenci katkıda bulunabilir. Öğrenme istasyonlarında farklı öğrenme biçimleri de kullanılabilir. Bu anlamda öğrencilere herhangi bir beceri, düşünme biçimi veya değer kazandırılmasında etkili bir teknik olabileceği düşünülmektedir.

Uygulamanın Amacı

Bu etkinliğin amacı öğretim tekniklerinden olan istasyon tekniğinin perspektifinden faydalanarak değerler eğitiminin bir parçası olan “hoşgörü” değerinin kazandırılmasıdır. İstasyon tekniğinde her bir öğrenme istasyonunda farklı bir becerinin öğretilip geliştirilmesi esastır. Bu sayede hoşgörü değerinin öğrencilere benimsetilmesi, hatırlatılması ve öğrencilerin bu değeri yaşayıp özümsemesi amaçlanmıştır. Gerçekleştirilen bu uygulamanın adı: “Hoşgörü İstasyonları”dır.

Uygulamanın Önemi

Değer öğretimi üzerine yapılan bu uygulama örneği, tüm okullarda kullanılabilmesi özelliğiyle öğrencilerin sahip olması gereken değerleri hissederek yaşamasına yöneliktir. Bu tür bir uygulama, belirli günler ve haftalar etkinliğinden öte, değerlerin farkına varılması, yaşatılması ve benimsenmesi amacıyla tasarlanmıştır. Bununla birlikte öğretim süreçlerinde, her öğrencinin kendi yeteneğine uygun etkinliklere katılma hakkı vardır. Duyuşsal bir özellik olan değerlerin bireyden topluma uzanan derin ve yoğun etkileri bulunmaktadır. Buna paralel olarak öğrencilerin nitelikli bir değerler eğitimine “maruz kalması”, değerlerin toplum olarak benimsenmesi ve yaşatılması konusunda önemli bir etken olarak görülmelidir.

Çalışma Grubu (Hedef Kitle)

Değer öğretimine yönelik olarak tasarlanan bu uygulama, Muğla'nın Ula ilçesinde bulunan Gökova Salih Güneyman Ortaokulu'nda öğrenim

gören 21 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bahsedilen 21 öğrenci, tüm sürece aktif olarak katılan öğrenci sayısıdır. Etkinliklerin planlanıp, uygulanmasında çok daha fazla öğrenci rol almıştır ve 150'den fazla öğrencinin uygulamaları izlemesi sağlanmıştır. Burada amaç, daha fazla öğrenci katılımının sağlanması ve değer öğretiminin daha geniş bir kitleye ulaşabilmesinin gerçekleştirilmesidir. Bunun için okuldaki gönüllü tüm öğrencilerin uygulamaya bir şekilde katılması hedeflenmiştir.

Uygulamanın Oluşturulması ve Gerçekleştirilmesi

Öğrencilerle “Hoşgörü” değeri ile ilgili neler yapılabileceğine dair beyin fırtınası yapılarak fikirler alınır. Bu fikirler tartışılıp değerlendirilir. Hoşgörü değeri ile ilgili 7 istasyon tasarlanmasına karar verilir. Tasarlanan tüm etkinlik ve uygulamalar, öncelikle sınıf ortamında uygulanarak denir. Eksiklikler tamamlanır ve uygulama, performans sergilemek amacıyla geniş bir izleyici kitlesine önünde ve okul ortamında (salon, bahçe vb.) gerçekleştirilir. Bu istasyonlar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo 1. Hoşgörü İstasyonları

İstasyon		Etkinlik ve Uygulama
1.	Hoşgörü Şiirleri	3'er kişilik öğrencilerden oluşan dönüşümlü gruplardaki her öğrenci, hoşgörü ile ilgili kendi yazdıkları akrostiş şiirleri okur.
2.	Hoşgörü Afişleri ve Sloganları	3'er kişilik öğrencilerden oluşan dönüşümlü gruplardaki her öğrenci, dünyaca ünlü kişilerin (M. Kemal Atatürk, Hz. Muhammed, Yunus Emre, Mevlana vb.) hoşgörü ile ilgili sözlerini pankart haline getirirler. Bu pankartlarla birlikte slogan atarak etkinliklerini gerçekleştirirler.
3.	Hoşgörü Hikâyesi	3'er kişilik öğrencilerden oluşan dönüşümlü gruplardaki her öğrenci, Mevlana ve Hacı Bektaş-i Veli arasında geçen hoşgörü ile ilgili bir hikâyeyi, yaşlı bir nineyi ve yanında oturan 2 genci canlandırarak anlatır.
4.	Hoşgörüsül İşlemler	3'er kişilik öğrencilerden oluşan dönüşümlü gruplardaki her öğrenci, tıpkı matematiksel işlemler gibi hoşgörü kavramını oluşturan etkenler (alçakgönüllülük, affetme, sözünde durma vb.) ile toplama, çarpma gibi işlem türlerini kullanırlar. Öğrenciler görev paylaşımı yaparlar ve aralarından birisi matematik öğretmenini canlandırarak arkadaşlarına “hoşgörüsül işlemleri” anlatır.

5.	Temizlik Saati	3'er kişilik öğrencilerden oluşan dönüşümlü gruplarda, 2 kişi öğrenciyi, 1 kişi onların öğretmenini canlandırır. Öğretmenleri eşliğinde öğrenciler, etrafa dağılmış olan kötü huyları (bencillik, katı yüreklilik, kavgacılık vb.) çöp toplarmışçasına çöp poşetlerine doldurur.
6.	Hoşgörü Yemeği	3'er kişilik öğrencilerden oluşan dönüşümlü gruplarda, öğrenciler materyaller kullanarak aşçı edasıyla hoşgörü değerini oluşturan etmenlerden, tıpkı yemek programındaymış gibi hoşgörü yemeğinin tarifini verirken hoşgörü yemeği pişirirler.
7.	Hoşgörü Korusu	3'er kişilik öğrencilerden oluşan dönüşümlü gruplarda, öğrenciler hoşgörü ile ilgili, kendi yazıp besteledikleri şarkıları koro halinde söyleyerek oyun oynarlar.

SONUÇLAR, ETKİ VE BEKLENTİLER

Değer öğretimine yeni bir bakış açısı kazandırmak amacıyla gerçekleştirilen bu değer öğretimi uygulaması, “Hoşgörü İstasyonları”, öğrencilerin üst düzeyde beğenisini toplamış ve ilgisini çekmiştir. Bu uygulama, öğrencilerin yoğun taleplerle yeniden uygulamayı veya izlemeyi arzu ettiği, her eğitim-öğretim kademe ve düzeyinde uygulanabilecek, öğrencilerin eğlenerek öğrenebilecekleri, belirlenen değeri öğrenerek, benimseyerek ve yaşayarak deneyimleyecekleri bir uygulama olarak kabul edilebilir. Bu uygulamayı deneyimleyen (izleyen veya aktif olarak katılan) öğrenciler, etkinliği yeniden gerçekleştirmeyi veya izlemeyi istemişlerdir. Yapılan uygulamalar sonucu öğrencilerin etkin bir şekilde değer öğretimi uygulamalarına katılmasının, hoşgörü değerine yönelik üst düzey farkındalığa erişmesine, bu değeri benimseyerek yaşamasına katkı sağladığı düşünülmektedir.

Bu değer öğretimi uygulaması, hoşgörü değerinin benimsenmesi, kazandırılması ve yaşatılmasına yöneliktir. Farklı değerlerin öğretiminde de (örneğin sorumluluk, sevgi, dayanışma, yardımseverlik vb.) istasyon tekniği uygulamaları planlanarak gerçekleştirilebilir. Öğrencilerin tüm eğitim-öğretim kademelerinde, birçok değeri kazanması, benimsemesi, yaşaması ve kişilik haline getirmesi açısından, Milli Eğitim Bakanlığı'nın değerler eğitimi politikası ve yaptığı/yapacağı düzenlemeler büyük önem taşımaktadır. Bu değer öğretimi uygulamasının ve geliştirilecek yeni uygulamaların, okullarda öğrencilerin değerleri yaşaması açısından işlevsel olabilmesi, iyi bir

tasarımla birlikte, nitelikli bir uygulamaya dayanmaktadır. Bunun için de Milli Eğitim Müdürlüklerine, okul yönetimlerine, öğretmenlere ve velilere önemli ve kritik görev ve sorumluluklar düşmektedir. Bu çalışmada gerçekleştirilen “Hoşgörü İstasyonları” değer öğretimi uygulamasının, değerler eğitimi ve öğretimi süreçlerinde faydalı olması ve bireylerin değerleri okul ortamlarında tam anlamıyla yaşamalarına katkı getirmesi umulmaktadır.

KAYNAKÇA

Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü, **Değerler Eğitimi Kılavuz Kitapları (Okul Öncesi, İlköğretim ve Orta Öğretim)**, 2011, http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/07/01/123908/dosyalar/2013_10/2310172_3_deerlereitimiklavuzkitab.pdf

AYDIN, M. Z., **Okulda Çalışan Herkesin Görevi Olarak Değerler Eğitimi**, 2010, <http://www.degeregitimi.com/makaleler/makaleler.html> [Erişim Tarihi: 08.07.2014].

AYDIN, M. Z., “Okulda Değerler Eğitimi”, **Eğitime Bakış, Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi**, 6 (18), 2010.

BENEK, İ. - KOCAKAYA, S., “İstasyonlarda öğrenme tekniğine yönelik öğrenci görüşleri”, **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**, C 1, S 3, 2012.

ÇAKIROĞLU, A. E., **Değerler Eğitiminde Korku Kültürünün Etkisi**, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu, 2013.

DEMİR, M. R., **İstasyonlarda Öğrenme Modelinin Hayat Bilgisi Dersindeki Üst Düzey Beceri Erişimine Etkisi**, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2008.

DEROCHE, E. F. - WILLIAMS, M. M., **Character Education**, Scarecrow Press, Inc., Boston, 2001.

DİLMAÇ, B., **İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği İle Eğitimin Sınanması**, Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 1999.

HÖKELEKLİ, H., “Modern eğitimde yeni bir paradigma: Değerler eğitimi”, **Eğitime Bakış**, 6 (18), 2010.

İNAM, A., “Değerler hayatımızın kendisidir: Değerler biziz”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, 5, 2009.

MADEN, S. - DURUKAN, E., “İstasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma etkisi”, **Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)**, XXVIII, 2010.

OCAK, G., “Yöntem ve teknikler”, (Ed.: G. Ocak). **Öğretim İlke ve Yöntemleri** içinde, Pegem Akademi, Ankara, 2011.

PORTER, E. J., **Classroom Learning Centers: Study of A Junior High School Earning Assisted Program in Mathematics**, MA thesis, Pacific Lutheran University, 2004.

PÜSKÜLLÜOĞLU, A., **Türkçe Sözlük**, Arkadaş-Angora Yayınları, Ankara, 2003.

ŞAHİN, T., **Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimi Öz-Yeterliliklerinin İncelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2013.

ŞİŞMAN, A., “Değerler Eğitimi Merkezini Niçin Kurduk?”, R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Z. Ş. Arslan, M. Zengin (ed.), **Değerler ve Eğitimi** (ss. 11-17) içinde, Dem Yayınları, İstanbul, 2007.

TOZLU, N., **Eğitim Felsefesi**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1997.

Türk Dil Kurumu - **Güncel Türkçe Sözlük**, 2015, Online: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.53c6637930f218.00353719 [Erişim: 07.07.2014].

EKLER

Ek-1: Hoşgörü İstasyonları Uygulama Fotoğrafları



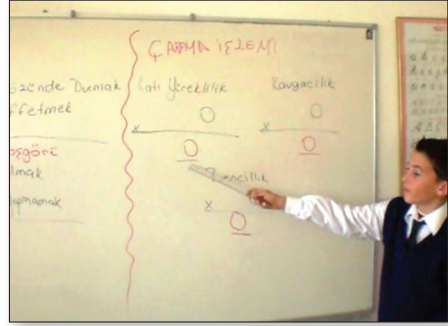
Hoşgörü Hikâyesi İstasyonu



Temizlik Saati İstasyonu



Hoşgörü Yemeği İstasyonu



Hoşgürsel İşlemler İstasyonu



Hoşgörü Afişleri ve Sloganları İstasyonu

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SAYGI VE SORUMLULUK DEĞERLERİNİN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN OLUŞTURDUKLARI ETKİNLİKLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Ebru UZUNKOL*

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının saygı ve sorumluluk değerlerinin öğretime yönelik hazırlanmış oldukları etkinliklerin değer öğretimi yaklaşımlarına göre değerlendirilmesidir. Bu sebeple araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmaya, Sakarya Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde okumakta olan 36 öğretmen adayı katılmıştır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen “değer öğretimi yaklaşımlarına göre etkinlik değerlendirme formu” kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; saygı değerinin öğretiminde sırasıyla değer analizi, değer açıklama, değer telkini ve ahlaki muhakeme yaklaşımlarının kullanıldığı görülmüştür. Sorumluluk değerinin oluşturulmasında ise sırasıyla; değer telkini, değer analizi, değer açıklama ve ahlaki muhakeme yaklaşımlarının kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmeni Adayı, Saygı, Sorumluluk, Değer Öğretimi Yaklaşımları.

* Arş. Gör. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Hendek/Sakarya, ebrud@sakarya.edu.tr

EVALUATION OF THE PRIMARY SCHOOL TEACHER CANDIDATES' TEACHING RESPECT AND RESPONSIBILITY ACTIVITIES

ABSTRACT

The aim of the study is to evaluate that primary school teacher candidates improved activities to teach respect and responsibility according to approaches of values education. The data of this study were collected by using qualitative approaches and document analysis was used in the study. This study is carried out with 36 primary school teacher candidates who studied at Sakarya University Education Faculty. An assessment form which was developed by the researcher and analyzed from the aspects of reliability and validity has been used as the data collection tool. Content analysis was performed on the data of the study. Consequently, it was pointed out that values analysis, values clarification, suggestion and moral reasoning were used for teaching respect. Also, suggestion, values analysis, values clarification and moral reasoning were used for teaching responsibility.

Key Words: Primary School Teacher Candidate, Respect, Responsibility, Approaches of Values Education.

GİRİŞ

Değerler, insanların seçimlerine dolayısıyla davranışlarına yön veren faktörlerin başında gelmektedir. Bireyler, hayatlarında benimsemiş oldukları değerlere göre bir karakter ve karakterlerine göre bir yaşam biçimi oluştururlar. İşte bu yüzden, değerler yüzyıllardır çeşitli yollarla nesilden nesile aktarılmış ve günümüze ulaşmıştır. Ancak içinde bulunduğumuz dönemde, özellikle hızla gelişen teknolojiyle ilişkili olarak, öğrencilerin geçmişe nazaran çok daha fazla etkileyici unsurla karşılaşılıyor olmaları değerler eğitimine verilen önemin her geçen gün artmasına neden olmaktadır.

Değer eğitimi, iyi yaşamının ve hayatı ciddiye almanın en önemli anahtarlarından birisi olarak görülmektedir (Freakley, Burg ve Mac Sporan, 2008) ve iki temel amacı vardır. Bunlardan birisi, bireylerin kişilerin hayatlarını yeterli ve tatmin olabilecekleri bir şekilde sürdürmeleridir. Buradaki temel amaç mutluluğun yanı sıra, kendilerini tanıyan, hayatta karşılaştıkları problemlerle başa çıkabilen bireyler yetiştirmektir. Bununla birlikte, değer eğitiminin bir diğer boyutu ise toplumsal faydaya yöneliktir. Yaşadığı topluma ve dünyaya yararlı olmaya istekli bireyler yetiştirmek değerler eğitiminin diğer ayaklarını oluşturmaktadır (Kirschenbaum, 1995). Böylece değer eğitimi hem kişisel ve toplumsal yaşamı etkileyen son derece önemli bir araştırma alanı hem de eğitim kurumlarının en önemli görevlerinden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple değer eğitimi formal ve planlı bir şekilde okullarda verilmek durumundadır çünkü okul ahlaki değerlerin kazandırılması için en güvenilir alanlardan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Doğanay, 2009; Ryan ve Bohlin, 1999). Okulların değerler eğitimindeki etkisi iki farklı şekilde karşımıza çıkmaktadır. İlk olarak, öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkiler değerlerin kazandırılması açısından son derece önemlidir. Öğretmenin sınıfta benimsemiş olduğu genel tarz, öğrenciye vermiş olduğu tepkiler, öğrencilerini cesaretlendirme stili ve hatta öğrenme sürecinde kullanılan yöntemler gibi faktörler öğrencilerin doğrudan öğretmen aracılığıyla değerleri kazanmasını sağlamaktadır. İkinci olarak ise, okul toplumsal değerleri yansıtan ve somutlaştıran alanlardır. Okulların sosyal yapısı, okullarda izlenen eğitim programları, okulun izlediği disiplin süreçleri gibi pek çok farklı faktör değer aktarımında rol oynamaktadır (Halstead, 1996). Bununla birlikte, günümüzde öğrencilerin çok farklı değerler barındıran pek çok içeriğe ulaşımının kolaylığı göz önünde alındığında, okulların ortak bir takım değerlerin öğrencilere kazandırılmasında çok önemli bir görev üstlendiği söylenebilir. Bu sebeple, artık öğrencilere kazandırılması gereken değerler, eğitim programlarında yer almaktadır.

Değer eğitimi, genellikle çok yönlü bir süreç olarak ele alınmaktadır ve geçmişten günümüze değin bireylerin sosyal değerleri içselleştirmeleri için farklı yaklaşımlar kullanılmıştır (Broadbent ve Boyle, 2013). Bu yaklaşımlar iki temel görüş altında değerlendirilebilir. Bunlardan ilki daha çok değerlerin yetişkinlerden çocuklara aktarılması şeklinde ifade edilebilecek olan geleneksel yaklaşımdır. Diğer bir yaklaşım ise çocukların ahlaki anlamı sosyal etkileşim ve ahlaki muhakeme ile kendilerinin yapılandırması gerektiğini savunan yaklaşımdır (Solomon et al., 2001, p. 573, Akt. Thornberg ve Oğuz, 2013). Bu farklı görüşlerin etkisiyle, değerlerin öğrencilere kazandırılmasına yönelik izlenecek yolların belirlendiği farklı yaklaşımlar belirlenmiştir. Bu yaklaşımlardan en sık kullanılanları; değer telkini, değer açıklama, değer analizi ve ahlaki muhakemedir (Yazıcı, 2006; Doğanay, 2009; Akbaş, 2004; Yiğittir ve Kaymakçı, 2012).

Değer telkini yaklaşımı, değerlerin öğrencilere doğrudan aşılmasının etkili olduğunu savunmaktadır. Bu yaklaşımda, kazandırılması gereken değerler belirlenir ve öğrencilere öğretmen tarafından doğrudan aktarılır. Değer telkini yaklaşımı geleneksel bir yaklaşımdır. Değer telkini veya değer aşılama yaklaşımı, kazandırılması istenen değerlerin tekrar ve teşvik ile öğrencilerin zihinlerinde yer etmesini sağlayarak kazandırılması gerektiğini savunur. Öğrencinin bir şeyi ne kadar fazla duyarsa doğru kabul etme olasılığının aynı derecede artacağı görüşünden hareket eder. Değer telkini yaklaşımına göre, kazandırılması gereken sosyal ve kültürel değerler değişmezdir ve bu sebeple öğrenciler tarafından kabul edilmelidir. Her hangi bir şekilde tartışılmasına veya analiz edilmesine gerek yoktur. Bu yaklaşımda doğrudan öğretim ve model olma en çok kullanılan yöntemlerdendir (Welton ve Mallan, 1999; Whitney, 1986). Bununla birlikte, olumlu ve olumsuz pekiştireçler de değerlerin kazandırılmasında büyük bir önem taşımaktadır (Huitt, 2004).

Değer açıklama yaklaşımı, değerlerin hazır bir şekilde öğrencilere aktarılmasından, öğütlenmesinden ziyade öğrencilerin kendi değerlerini keşfetmeleri üzerinde durmaktadır. Bunun için öğrenciler, birden çok alternatif arasından kendi değerlerini özgür bir şekilde seçerler ve öğretmenler öğrencileri seçmiş oldukları değerleri davranışa dönüştürebilmeleri için cesaretlendirir. Değer açıklama yaklaşımına göre birey, toplum ve çevre ile etkileşim içerisinde olan ve değer öğrenimini başlatan en önemli faktör olarak görülür. Bu sebeple, değer öğretimi dışsal faktörlerden çok içsel süreçlere odaklanmalıdır (Whitney, 1986; Huitt, 2004). Öğretmenler de öğrencilerin kendi içsel süreçlerinin farkına varmalarını sağlayarak, öğrencilerin

sahip oldukları değerleri açığa çıkarmakla yükümlüdürler. Değer açıklama yaklaşımı yedi basamakta uygulanmaktadır. Bu basamaklardan ilk üçü seçim yapma boyutu altında yer almaktadır ve bunlar sırasıyla; öğrencilerin özgür seçim yapmaları için cesaretlendirme, alternatifler arasından seçim yapma, her bir alternatifin sonuçları üzerine düşünmedir. İkinci boyut olan takdir etme boyutu altında ise; seçiminden mutlu olmak ve seçimini çevre ile paylaşma basamakları yer almaktadır. Son boyut olan davranma ise; seçimi doğrultusunda eylemde bulunmak ve yaşamı boyunca bu eylemleri tekrarlamak basamaklarından oluşmaktadır (Huitt, 2004; Tahiroğlu, 2012). Değer açıklama yaklaşımının verimli bir şekilde uygulanabilmesinde, “sence diğer olasılıklar nelerdir?”, “başka alternatifler söz konusu olabilir mi?” gibi düşünmeye sevk edici sorular büyük bir önem taşımaktadır (Whitney, 1986).

Değer analizi yaklaşımı sosyal bilgiler eğitimcileri tarafından geliştirilmiş bir yaklaşımdır. Öğrencilerin problem çözme süreçlerini kullanarak değer kazanmalarını öngören bir yaklaşımdır ve temelinde sosyal problemler yatar. Burada öğrencilerden söz konusu problem durumuna yönelik alternatif çözümler üretmeleri, bu çözümlerin doğurgularını düşünerek en iyi çözüme karar vermeleri ve böylece değerleri içselleştirmeleri beklenir. Değer analizi yaklaşımında mantıklı ve objektif bir biçimde çatışma çözümü üzerinden değer kazandırılması esastır (Whitney, 1986). Özellikle sosyal problemler içeren örnek olaylar veya hikâyeler, kullanılan sorular aracılığıyla tartışılarak analiz edilir. Kullanılan sorular, mantıklı düşünmeyi ve bilişsel süreçleri harekete geçirecek, öğrencilerin olayları farklı boyutları ile değerlendirebilmelerini tetikleyici nitelikte olmalıdır. Öğrenciler söz konusu değer çatışmasına çözüm bularak, kendi değerlerini geliştirmektedirler (Sunal ve Haas, 2003; Kupchenko ve Parsons, 1987). Değer sorununu belirleme, karşılaşılan değer sorununu açıklığa kavuşturma, sorun hakkında bilgi ve kanıtlar toplama, bilgi ve kanıtların uygunluğunu ve doğruluğunu değerlendirme, olası çözüm yollarını belirleme, çözüm yollarının her birinin olası doğurgularını belirleme ve değerlendirme, seçenekler arasından birini seçme ve seçilen öneri doğrultusunda davranımda bulunma olmak üzere sekiz basamaklı olarak uygulanabilir (Welton ve Mallan, 1999).

Ahlaki muhakeme yaklaşımı ise, Kohlberg’in ahlaki gelişim kuramına dayalı olarak oluşturulmuştur. Bu yaklaşımda, öğrencilerin Kohlberg’in ahlak gelişimi sınıflamasındaki en üst basamağa, yani gelenek ötesi düzeye ulaşmaları hedeflenmektedir ve temelinde, çocukların bir sonraki evreye sorgulayarak geçebileceği düşüncesi vardır (Kupchenko ve Parsons, 1987).

Ahlaki muhakeme yaklaşımında, öğrenciler ahlaki ikilem durumları içeren örnek olaylar ile karşılaşır ve tartışma yoluyla bu ikilem durumunu çözüme kavuşturarak nasıl davranılacağına karar verirler (Akbaş, 2004; Michaelis ve Garcia, 1996; Yiğittir ve Kaymakçı, 2012).

Değerlerin öğretimi sürecinde, öğrencilerin aktif ve eleştirel bir şekilde sürece katılmaları, öğrencilerin ahlaki anlamı yapılandırılmaları açısından büyük bir önem taşımaktadır (Johansson, Cobb, Lunn-Brownle, Walker, Boulton-Lewis ve Ailwood, 2014). Bu sebeple değerler öğretilirken, öğrencilerin düşünme becerilerini kullanarak sürece aktif bir şekilde katılmalarının sağlanması, değerleri içselleştirmeleri bakımından önemli görülmektedir. Bu süreçte, değer eğitiminin uygulayıcısı olan öğretmenler ve öğretmenlerin benimsediği yaklaşımların belirleyici olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, gelecekte öğretmenlik mesleğine atılacak olan ve toplumsal hayata okulla birlikte daha gerçekçi bir biçimde adım atmış olan ilkökul öğrencilerine değer kazandırmakla yükümlü olan sınıf öğretmeni adayları da, değerler eğitiminin şekillenmesi bakımından büyük bir önem taşımaktadır. Bu araştırmada da bu düşünceden yola çıkılarak, sınıf öğretmeni adaylarının Lickona (1991) tarafından diğer değerlerin oluşmasında temel teşkil edeceği belirtilen saygı ve sorumluluk değerlerinin öğretimine yönelik hazırlanmış oldukları etkinliklerin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenliği programı üçüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının saygı ve sorumluluk değerlerinin öğretimine yönelik olarak hazırlanmış oldukları etkinliklerin, değer öğretimi yaklaşımlarına göre değerlendirilmesidir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılacak olan, olgu veya olaylara ilişkin bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmada, öğretmen adaylarının oluşturmuş olduğu etkinlikler değer öğretimi yaklaşımları temel alınarak analiz edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmaya, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı üçüncü sınıfta öğrenim görmekte olan, 29 kız ve 7 Erkek olmak üzere 36 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır.

Uygulama

Araştırmanın amacına yönelik olarak, sınıf öğretmeni adaylarından saygı ve sorumluluk değerlerinin öğretimine yönelik birer tane etkinlik planlamaları istenmiştir. Etkinlik planlama aşamasında, öğretmen adaylarına araştırmacı tarafından hazırlanan bir form verilmiştir. Bu formun, birinci bölümünde kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümünde saygı, üçüncü bölümünde ise sorumluluk değerine ilişkin etkinlik planı şablonu bulunmaktadır. Bu şablonlarda; eğitsel değer, etkinliğin adı, etkinliğin amacı, süre, materyal-araç gereçler, yöntem-teknik ve süreç bölümleri bulunmaktadır.

Uygulamaya başlamadan önce, araştırmanın amacı öğretmen adaylarına anlatılmış ve gönüllü öğrencilere etkinlik plan formu dağıtılmıştır. Ardından öğretmen adaylarından söz konusu değere ilişkin olarak bir amaç belirlemeleri istenmiştir (Örneğin; yaşam alanlarının temizliğine ilişkin sorumluluk alır, farklı görüşlere saygı duyar vb.). Son olarak, öğretmen adaylarından belirlemiş oldukları bu amaç doğrultusunda bir etkinlik tasarlama istenmiştir. Tüm etkinliklerin hazırlanması yaklaşık 90 dk. sürmüştür.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından oluşturulan “değer öğretimi yaklaşımlarına göre etkinlik değerlendirme formu” kullanılmıştır. Bu formun oluşturulmasında, literatürde yer alan değer öğretimi yaklaşımları temel alınmıştır. Bunlar; değer telkini, değer açıklama, değer analizi ve ahlaki muhakeme yaklaşımlarıdır. Formun oluşturulması aşamasında ilk olarak değer öğretimi yaklaşımlarına ilişkin geniş kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır. Ardından, değer öğretimi yaklaşımları ile ilgili olarak yürütülen araştırmalar ve bu araştırmalarda değer öğretimi yaklaşımlarına ilişkin olarak hazırlanmış kriterler incelenmiştir (Aladağ, 2010; Ersoy ve Şahin, 2012). Yapılan incelemeleri takiben, her bir değer öğretimi yaklaşımının uygulanması için gereken hususlar maddeleştirilmiştir. Bu şekilde taslak bir form geliştirilmiştir. Oluşturulan bu taslak form, değerler eğitimi ile ilgili çalışmaları bulunan iki uzmandan görüş alınarak tekrar düzenlenmiş ve forma son hali verilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının oluşturdukları etkinlikler, etkinlik değerlendirme formuna bağlı olarak analiz edilmiştir. Güvenirliğin sağlanması için, 15 etkinlik bir araş-

türmacı tarafından daha incelenmiştir. Miles ve Huberman (1994)'ın önerdiği güvenilirlik formülü (Güvenirlik= Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) aracılığıyla iki araştırmacı arasındaki uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda iki araştırmacı arasındaki uyum yüzdesi .82 bulunmuştur.

BULGULAR VE YORUMLAR

1. Sınıf Öğretmen Adaylarının Saygı Değerinin Öğretime Yönelik Hazırladıkları Etkinliklerin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, öğretmen adayları tarafından saygı değerinin öğretime yönelik hazırlanan etkinliklerin analizine yönelik bulgular sunulmaktadır.

Tablo 1: Saygı Değerinin Öğretime Yönelik Hazırlanan Etkinliklerin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

DEĞER ÖĞRETİMİ YAKLAŞIMLARI	f	%
Değerlerin Telkini Yaklaşımı	8	22
Değere ilişkin bir tanım verilmektedir.	0	0
Söz konusu değer in hayatımızdaki yararları öğretmen tarafından anlatılmaktadır.	4	50
Öğrenci pasif bir konumdadır.	8	100
Konu öğretmen tarafından anlatıldıktan sonra olumlu ve olumsuz örneklerle desteklenmektedir.	6	75
Değerlere ilişkin öğüt verici nitelikte hikâyeler veya örnek olaylar, kahramanlık şarkıları, benzetimler kullanılmaktadır.	7	88
Model olma ön plandadır.	0	0
Değer Açıklama Yaklaşımı	9	25
Öğrencilere söz konusu değere yönelik alternatifler sunulmaktadır.	9	100
Öğrencilerin değerler ile ilgili olarak düşünmelerini sağlayacak sorular kullanılmaktadır.	9	100
Öğrenciler yönlendirilmemektedir.	7	77
Öğrencilere özgürce seçim yapmalarını sağlayacak bir ortam sağlanmaktadır.	9	100
Öğrencilere seçimlerini, nedenleriyle birlikte açıklama fırsatı tanınmaktadır.	8	88

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SAYGI VE SORUMLULUK
DEĞERLERİNİN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN OLUŞTURDUKLARI
ETKİNLİKLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

1423

Öğrencilerin seçimlerinden memnun olup olmadıklarını dile getirmelerini sağlanmaktadır.	0	0
Öğrencilerden seçimlerini nasıl davranışa dönüştüreceklerini açıklamaları istenmektedir.	1	11
Öğrenciler seçimlerine uygun davranma konusunda cesaretlendirilmektedir.	7	77

Değer Analizi Yaklaşımı

12 33

Söz konusu değer ile ilgili problem durumu içeren bir örnek olay sunulmaktadır.	12	100
Değer sorununun anlaşılmasına katkı sağlayacak sorular kullanılmaktadır.	12	100
Değer sorunu öğrencilerle birlikte açıklığa kavuşturulmaktadır.	12	100
Değer sorunu ile ilgili bilgi ve kanıt toplama ile doğruluğunu değerlendirme için tartışma ortamı yaratılmaktadır.	12	100
Öğrenciler değer sorununun çözümüne yönelik alternatif çözüm önerileri sunmaktadır.	1	8
Bu alternatif çözümlerin uygulanması halinde ortaya çıkabilecek sonuçlar tartışılmaktadır.	0	0
Bir çözüme karar verilmektedir.	12	100
Öğrenciler, seçmiş oldukları çözüme yönelik davranışlar sergilemeleri konusunda cesaretlendirilmektedir.	6	50

Ahlaki Muhakeme Yaklaşımı

6 16

Ahlaki ikilem durumu içeren bir örnek olay veya hikâye sunulmaktadır.	6	100
İkilemin anlaşılmasına yönelik sorular kullanılmaktadır.	5	83
İkilem durumunun çözümüne ilişkin tüm sınıfla birlikte tartışma yürütülmektedir.	3	50
Öğrencilerin küçük gruplara ayrılması ve ikilem durumunu tartışarak bir sonuca varmalarını sağlanmaktadır.	3	50
Her grup varmış olduğu kararı, nedenleriyle birlikte sınıfla paylaşmaktadır.	3	50
Paylaşılan fikirler üzerinde bütün sınıfla birlikte büyük grup tartışması kullanılmaktadır.	3	50
Sınıf olarak bir karara varılmaktadır.	4	67

Tablo 1’de görüldüğü gibi, saygı değerini öğretmeye yönelik olarak hazırlanan etkinliklerde öğretmen adayları tarafından en fazla değer analizi yaklaşımı tercih edilmiştir (%33). Ancak, değer analizi yaklaşımı altında değerlendirilebilecek etkinlikler incelendiğinde, özellikle ilk 4 basamağa uyulduğu, bununla birlikte değer analizi yaklaşımının en önemli gerekliliklerinden olan problem durumuna ilişkin alternatif çözümler üretme ve buna bağlı olarak karar verme basamakları oldukça eksik kalmıştır. Öğretmen adaylarının bu yaklaşım altında değerlendirilebilecek etkinlikleri incelendiğinde, genellikle saygı değeri ile ilgili bir problem durumu verildiği, sorular aracılığıyla bu sorunun çözümü üzerinde tartışıldığı ve bir karara varıldığı görülmektedir. Ancak maalesef farklı çözümler üretme ve bu çözümlerin sonuçlarının tartışılması boyutunun da eksik kaldığı görülmektedir. Yalnızca 1 öğretmen adayı alternatif çözüm üreteceğini belirtmiş, ancak o da bu çözümlerin olumlu ve olumsuz sonuçları üzerine tartışma basamağını atlamıştır. Bununla birlikte, değer analizi yaklaşımı altında değerlendirilebilecek etkinliklerin yarısında, davranışı cesaretlendirmeye ilişkin ifadeler yer aldığı görülmektedir. Saygı değerinin öğretimine yönelik olarak hazırlanan ve değer analizi yaklaşımı altında değerlendirilebilecek etkinlik örneklerinden birisi şu şekildedir:

“Öğrencilere ‘çok gezen mi çok bilir yoksa çok okuyan mı?’ sorusu yöneltilir. Her öğrencinin fikrini söylemesi istenir. Öğrencilerin kendi aralarında tartışmaları beklenir ve öğretmen müdahale etmez. Tartışma büyüdüktan bir müddet sonra öğretmen sorular soracağını söyler. Şu an sınıfta büyük bir problem olduğu söylenir. Öğrencilere, seslerin bu kadar yükselmesinin ve kargaşanın neden kaynaklandığı sorulur. Öğrencilerden, ‘herkes farklı bir şey söylüyor, kimse dinlemiyor, onların söylediklerini söylemedik diye bağırıyolar’ gibi yanıtlar alınır. Öğretmen ne yapılması gerektiğini sorar ve öğrencilerden cevaplar alır. Yeni bir soru sorularak bir tartışma başlatılır, tartışmayı nasıl gerçekleştirdikleri gözlemlenir ve değerlendirilir. Etkinlik sonunda öğrencilere saygı kartları dağıtılır.”

Etkinlikler incelendiğinde, değer analizinden sonra değer açıklama yaklaşımına uygun etkinliklerin saygı değerini öğretmeye yönelik olarak kullanıldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının %25’inin oluşturduğu etkinlikler değer açıklama yaklaşımı altında incelenebilir. Bu tür etkinlik-

lerde, öğretmen adayları çoğunlukla öğrencilere saygı değeri ile ilgili olarak olumlu ve olumsuz davranış durumları içeren alternatifler sunmuşlardır. Daha sonra, söz konusu alternatiflerle ilgili sorular kullanmışlardır. Etkinlikler incelendiğinde, çoğunlukla bu soruların öğrencileri yönlendirmekten uzak olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yalnızca bir etkinlikte, öğrencileri yönlendirebilecek “değil mi?” ifadesi ile sonlanan sorular kullanılmıştır. Bu sorular aracılığıyla, öğrencilerin seçimler yapmasına yönelik özgür bir ortam sağlamışlar ve seçimlerini nedenleriyle birlikte açıklamaları sağlanmıştır. Ancak etkinlikler incelendiğinde, etkinliklerin hiçbirisinde değer açıklama basamağının önemli bir basamağı olan, öğrencilerin seçimlerinden mutlu olmalarına yönelik herhangi bir ifadeye rastlanmamıştır. Bununla birlikte 7 öğretmen adayı, etkinliklerinde öğrencileri seçimlerine uygun davranışları konusunda cesaretlendirebilecek açıklamalara yer vermiştir. Saygı değerinin öğretimine yönelik olarak hazırlanan ve değer açıklama yaklaşımı altında değerlendirilebilecek etkinlik örneklerinden birisi şu şekildedir:

“Öğrencilere iki tane ses kaydı dinletilir. Bunlardan birisi; *Ahmet dışarıda çok geç saatlere kadar oyun oynamaktadır. Dedesi de Ahmet için üzülmemektedir. Çünkü Ahmet sürekli hasta olmaktadır. Dedesi tekrar tekrar seslenir ve sonunda Ahmet gelir. Dedesi Ahmet’e güzel bir şekilde Ahmet’in hata yaptığını anlatmaya çalışır. Fakat Ahmet dedesini dinlemez ve ona kırılacağı şeyler söyler.*’ şeklindedir. Diğer alternatif durum ise; *Ayşe dışarıda oyun oynarken anneannesi onu eve çağırır. Ayşe anneannesinin ne söyleyeceğini merak eder ve yanına gider. Ninesini Ayşe’yi eve gelmesi ve üstünü sıkı sıkı giymesi konusunda uyarır. Ayşe de ninesine üstünü giyeceğini fakat ona biraz daha dışarıda kalması için süre vermesini ister.*’ şeklindedir. Öğretmen öğrencilere ses kayıtlarını dinlettikten sonra karşılaştırma yapımları için sorular yöneltir. Ardından öğretmen sınıfı gruplara ayırır ve büyüklere nasıl davranılması gerektiği ile ilgili bir drama oluşturmalarını ister ve canlandırmalardan sonra üzerine tartışılır.”

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının %22’sinin saygı değerine yönelik hazırlamış oldukları etkinliklerde değer telkini yaklaşımını benimsedikleri görülmektedir. Değer telkini yaklaşımı altında değerlendirilebilecek etkinlikler incelendiğinde, doğrudan bir tanıma yer verilmediği ancak kullanılan örnek olayların veya hikayelerin genelde sonucu belli olan, bir değeri empoze eden ve öğüt niteliği taşıyan özellikler gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber, örnek olayların ardından veya örnek olay

kullanılmadığı durumlarda öğretmenin konu ile açıklamalar yaptığı göze çarpmaktadır. 4 etkinlikte öğretmen adayı saygı değerinin yararlarından bahsederken, 6 öğretmen adayı ise olumlu ve olumsuz örneklerle açıklamalarını desteklemişlerdir. Saygı değerinin öğretimine yönelik olarak hazırlanan ve değer telkini yaklaşımı altında değerlendirilebilecek etkinlik örneklerinden birisi şu şekildedir:

“Öğretmen öğrencilere büyüklere saygı ile ilgili ‘Ahmet’in Aile Yemeği’ isimli bir hikâye okur. Hikâye okunduktan sonra, Ahmet’in davranışı ile ilgili sorular sorulur. Son olarak öğretmen, büyüklere karşı saygılı davranmanın ne kadar önemli olduğunu söyleyerek dersi bitirir. Bu hikâye şu şekildedir:

‘4. sınıf öğrencisi Ahmet ailesiyle birlikte bir yemeğe katılır. Bu yemekte annesinin ve babasının arkadaşları ve çocukları da bulunmaktadır. Ahmetler bu yemeğin yeneceği restorana diğer ailelerden daha önce gitmiştir. Birleştirilmiş uzun bir masada herkes hoşuna giden yere oturmuştur. Ancak en son gelen iki kişilik aileye yan yana oturabilecekleri şekilde yer kalmamıştır. Bunun üzerine aile fertlerinden birisi, Ahmet’ten diğer çocukların oturduğu yere geçmesini rica etmiştir. Ahmet ise bir büyüğü ondan ricada bulunduğu için ve bu bir saygı göstergesi olduğu için bu kişiye yer verir. Ahmet’in saygıda kusur etmediğini gören ailesi, başı, gözleri ve gülümsemesi ile Ahmet’in davranışlarını tasdikler. Ahmet, doğru bir davranış sergilediğinin tekrar farkına vararak keyifle yerine geçer ve bu davranışı ile gurur duyar. Bundan sonra elinden geldiğince saygılı olacağını söyleyerek çocukların olduğu tarafa geçer.’”

Saygı değerine yönelik yapılan etkinliklerde, değer telkininden sonra ahlaki muhakemenin kullanıldığı görülmektedir (%16). Ahlaki muhakeme yaklaşımı altında değerlendirilebilecek etkinliklerde, ilk olarak ahlaki ikilem durumu içeren bir örnek olayın öğrencilere sunulması söz konusudur. İkilem durumu verildikten sonra, bir etkinlik hariç diğerlerinde ikilemin anlaşılmasına yönelik sorulara yer verilirken, bir etkinlikte doğrudan grup tartışmasına geçilmiştir. Ahlaki muhakeme yaklaşımına uygun olarak değerlendirilebilecek etkinliklerin 3’ünün küçük grup tartışması şeklinde, 3’ünün ise bütün sınıfla yürütülecek büyük grup tartışması şeklinde yürütüldüğü görülmektedir. Ayrıca, yalnızca bir etkinlikte sınıf olarak karar varmak söz konusu değildir. Saygı değerinin öğretimine yönelik olarak hazırlanan ve ahlaki muhakeme yaklaşımı altında değerlendirilebilecek etkinlik örneklerinden birisi şu şekildedir:

“Sınıfa bir örnek durum sunulur. Bu örnek durum şu şekildedir: ‘Berke Salı günü okuldan çıktı ve oldukça yorgundu. Durakta epey bir süre otobüs bekledi. Beklerken yorgunluğu ikiye katlandı. Nihayetinde otobüs geldi ve bindi. Yüzünde hafif bir gülümseme belirdi çünkü oturabileceği boş bir koltuk bulmuştu. Otobüs birkaç durak ilerledikten sonra otobüse oldukça yaşlı bir amca bindi. O da yorgun gözüküyordu. Berke çevresine baktı ve kendisi dışında amcaya yer verebilecek kimse olmadığını fark etti. Ama yer vermek ve vermemek arasında çok kararsız kalmıştı.’ Öğrencilere düşünceleri için zaman tanınır ve ‘siz Berke’nin yerinde olsaydınız ne yapardınız’ sorusu sorulur. Gönüllü öğrencilerden cevapları alınır ve nedenlerini açıklamaları istenir. Daha sonra 3-4 kişilik gruplar kurar ve tartışmaları için zaman verilir. Her bir grup vardığı kararı gerekçeleriyle birlikte sınıfla paylaşır. Ardından sınıfa bir toparlama yapılarak anlaşma sağlanmasına özen gösterilir.”

Ayrıca, yukarıda yer alan yaklaşımlardan farklı olarak, bir öğretmen adayı saygı değerini kazandırmak için yalnızca empatiyi kullanmıştır. Bu etkinlikte öğretmen adayı, öğrencileri saygısız davranışlara maruz kalan kişilerin yerine kendilerini koymalarını ve hislerini yazarak ifade etmelerine yönelik etkinlikler hazırlamıştır.

2. Sınıf Öğretmen Adaylarının Sorumluluk Değerinin Öğretimine Yönelik Hazırladıkları Etkinliklerin Değerlendirilmesi

Bu bölümde, öğretmen adayları tarafından sorumluluk değerinin öğretimine yönelik hazırlanan etkinliklerin analizine yönelik bulgular sunulmaktadır.

Tablo 2: Sorumluluk Değerinin Öğretimine Yönelik Hazırlanan Etkinliklerin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

DEĞER ÖĞRETİMİ YAKLAŞIMLARI	f	%
Değerlerin Telkini Yaklaşımı	14	39
Değere ilişkin bir tanım verilmektedir.	0	0
Söz konusu değerın hayatımızdaki yararları öğretmen tarafından anlatılmaktadır.	5	36
Öğrenci pasif bir konumdadır.	5	36

Konu öğretmen tarafından anlatıldıktan sonra olumlu ve olumsuz örneklerle desteklenmektedir.	10	71
Değerlere ilişkin öğüt verici nitelikte hikâyeler veya örnek olaylar, kahramanlık şarkıları, benzetimler kullanılmaktadır.	12	85
Model olma ön plandadır.	1	7
Değer Açıklama Yaklaşımı	8	22
Öğrencilere söz konusu değere yönelik alternatifler sunulmaktadır.	8	100
Öğrencilerin değerlerler ilgili olarak düşünmelerini sağlayacak sorular kullanılmaktadır.	7	88
Öğrenciler yönlendirilmemektedir.	6	75
Öğrencilere özgürce seçim yapmalarını sağlayacak bir ortam sağlanmaktadır.	6	75
Öğrencilere seçimlerini, nedenleriyle birlikte açıklama fırsatı tanınmaktadır.	8	100
Öğrencilerin seçimlerinden memnun olup olmadıklarını dile getirmelerini sağlanmaktadır.	0	0
Öğrencilerden seçimlerini nasıl davranışa dönüştüreceklerini açıklamaları istenmektedir.	0	0
Öğrenciler seçimlerine uygun davranma konusunda cesaretlendirilmektedir.	6	75
Değer Analizi Yaklaşımı	9	25
Söz konusu değer ile ilgili problem durumu içeren bir örnek olay sunulmaktadır.	9	100
Değer sorununun anlaşılmasına katkı sağlayacak sorular kullanılmaktadır.	9	100
Değer sorunu öğrencilerle birlikte açıklığa kavuşturulmaktadır.	9	100
Değer sorunu ile ilgili bilgi ve kanıt toplama ile doğruluğunu değerlendirme için tartışma ortamı yaratılmaktadır.	9	100
Öğrenciler değer sorununun çözümüne yönelik alternatif çözüm önerileri sunmaktadır.	5	55
Bu alternatif çözümlerin uygulanması halinde ortaya çıkabilecek sonuçlar tartışılmaktadır.	2	22
Bir çözüme karar verilmektedir.	9	100

Öğrenciler, seçmiş oldukları çözüme yönelik davranışlar sergilemeleri konusunda cesaretlendirilmektedir.	5	55
Ahlaki Muhakeme Yaklaşımı	4	11
Ahlaki ikilem durumu içeren bir örnek olay veya hikâye sunulmaktadır.	4	100
İkilemin anlaşılmasına yönelik sorular kullanılmaktadır.	4	100
İkilem durumunun çözümüne ilişkin tüm sınıfla birlikte tartışma yürütülmektedir.	4	100
Öğrencilerin küçük gruplara ayrılmaları ve ikilem durumunu tartışarak bir sonuca varmaları sağlanmaktadır.	4	100
Her grup varmış olduğu kararı, nedenleriyle birlikte sınıfla paylaşmaktadır.	4	100
Paylaşılan fikirler üzerinde bütün sınıfla birlikte büyük grup tartışması kullanılmaktadır.	4	100
Sınıf olarak bir karara varılmaktadır.	4	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının sorumluluk değerinin öğretimine yönelik olarak kullandıkları etkinlikler, en fazla değer telkini yaklaşımı altında değerlendirilebilecek niteliktedir (%39). Saygı değerinin öğretiminde de olduğu gibi burada da en çok öğüt niteliği olan, ders verici örnek olaylar ve hikâyeler kullanılmıştır. Değer telkini yaklaşımına uygun etkinlikler tasarlayan öğretmen adaylarının neredeyse hepsi bu tarz örnek olaylar ve hikâyeleri tercih etmişlerdir. Bununla birlikte, değer telkini yaklaşımına uygun etkinlikler tasarlayan öğretmen adaylarının %71’i sorumluluk değerine ilişkin olumlu ve olumsuz örnekler sunmuşlardır. Bir öğretmen adayı ise, öğrencilerine olumlu bir model olacağını vurgulamıştır. Özellikle 5 öğretmen adayının hazırlamış olduğu etkinliklerde, öğrenci tamamen pasif konumdadır. Sorumluluk değerinin öğretimine yönelik olarak hazırlanan ve değer telkini yaklaşımı altında değerlendirilebilecek etkinlik örneklerinden birisi şu şekildedir:

“Öğretmen öğrencilere bir devin hikâyesini anlatır. Bu dev, hiç yıkanmaz, dişlerini fırçalamaz, yemek yediği sofrayı bile toplamazmış. Bir gün arkadaşlarının yanına gitmek istemiş. Bütün arkadaşları orada oyun oynuyormuş. Ben de oynayabilir miyim diye sormuş ve arkadaşları da kabul etmiş. Ancak dev o kadar kötü kokuyormuş ki, kimse dev yanında istemiyormuş. En sonunda, arkadaşları ona kendisini sevdiklerini fakat çok kötü koktuğu için

oynamak istemediklerini söylemişler. Neden kendi bakımına, kişisel temizliğine önem vermediğini sormuşlar. Dev arkadaşlarının bu sözlerini çok düşünmüş ve bundan sonra temiz bir dev olacağına söz vermiş. Bundan sonra dev, banyo yapmış, aynanın karşısına geçip saçlarını taramış, tırnaklarını kesmiş ve temiz kıyafetler giymiş. Arkadaşları devin temiz olduğunu görünce çok sevinmişler ve hep birlikte oyun oynamışlar. Devin hikayesini anlattuktan sonra öğretmen, ‘dev temizliğine önem vermeyince ne oldu?, peki arkadaşları onunla oynamayınca ne yaptı?’ gibi sorular sorar. Son olarak, temiz olmanın öneminden bahsederek ders bitirilir.”

Öğretmen adayları, sorumluluk değerine ilişkin hazırladıkları etkinliklerde değer telkininden sonra çoğunlukla değer analizi yaklaşımına yer vermişlerdir. Bu şekilde etkinlik hazırlayan öğretmen adaylarının tamamı, sorumluluk ile ilgili bir problem durumuna ve bu problem durumunun anlaşılmasına yönelik sorulara yer vermiştir. Ancak, bu etkinliklerden yalnızca %55’inde söz konusu problemin çözümüne yönelik alternatif çözümler üretilmesi istenmiştir. Yine etkinliklerin yalnızca %22’sinde bu çözümlerin sonuçları tartışılarak bir sonuca ulaşılmıştır. 5 öğretmen adayı, karar verilen çözüme yönelik davranışları cesaretlendirme niteliği taşıyan açıklamalara yer vermiştir. Sorumluluk değerinin öğretimine yönelik olarak hazırlanan ve değer analizi yaklaşımı altında değerlendirilebilecek etkinlik örneklerinden birisi şu şekildedir:

“Öğretmen öğrencilerin dikkatini çekmek için sokaktaki hayvanların kötü yaşantılarına dair fotoğraflar paylaşır. Ardından şu sorular sorulur:

Bu fotoğraflar ne anlatıyor olabilir?

Fotoğraflardan yola çıkarak sokak hayvanlarının neler yaşadığını açıklar mısınız?

Ülkemizde bu sokak hayvanlarını korumaya yönelik çalışmalar yapan kurumlar var mı?

Siz sokaktaki hayvanlar için ne yapıyorsunuz?

Bu tür olayların yaşanmaması için neler yapılabilir?

Bu sorular sorulduktan sonra, sınıfla birlikte herkesin kapağının önüne bir kap su ve artan yemeklerden koyması gerektiği sonucuna ulaşılr.”

Sorumluluk değerinin öğretilmesine yönelik hazırlanan etkinliklerden %22'si değer açıklama yaklaşımına uygun olacak şekilde tasarlanmış ve öğrencilere yönelik alternatif durumlar sunulmuştur. Alternatif durumların sunulmasının ardından öğretmen adayları, öğrencilerin seçim yapmaları için düşündürücü sorulara yer vermişlerdir. Ancak, 2 öğretmen adayının kullanmış olduğu sorularda öğrencileri yönlendirici ifadeler bulunmaktadır. Etkinlikler incelendiğinde, bütün etkinliklerin sonunda öğrencilerden seçimlerini nedenleriyle birlikte ifade etmelerine fırsat verildiği görülmektedir. Sorumluluk değerinin öğretilmesine yönelik olarak hazırlanan ve değer açıklama yaklaşımı altında değerlendirilebilecek etkinlik örneklerinden birisi şu şekildedir:

“Tahtaya iki adet materyal asılır. Bu materyaller aynı yere ait iki farklı görüntüyü içermelidir. Bu görüntülerin içeriklerinde temiz ve kirli bir ortam olmalıdır. İlk fotoğrafta bölgenin temiz olmasına ve temizlik görevlilerin, çöp arabalarının yer almasına dikkat edilmelidir. İkinci fotoğraf ise temizlik görevlilerinin olmadığı ve insanlar tarafından oldukça kirletilmiş bir bölgeyi göstermelidir. Öğretmen çocuklara fotoğraflara baktıklarında dikkatlerini neyin çektiğini sorar. Fotoğraflar iyice irdelenir. Ardından çocuklara bu yerleşim bölgesinin ilk halinden son haline nasıl gelmiş olabileceği sorulur. Tüm sınıfla birlikte beyin fırtınası yapılır. Öğrencilere ikinci fotoğraftaki durumun devam etmesi halinde neler yaşanabileceği sorulur. Ardından, sınıf üç gruba ayrılır ve ilk gruptan bölgenin temiz halini, ikinci gruptan kirliliğe neden olabilecek halini, üçüncü gruptan ise kirli halini yansıtan birer canlandırma yapıları istenir. Bunun sonunda, yerleşim yeri sakinlerinin ve temizlik görevlilerinin hangi davranışı sergilemeleri gerektiği sorulur.”

Sorumluluk değerinin öğretilmesine yönelik olarak hazırlanan etkinliklerde ahlaki muhakeme yaklaşımına 4 öğretmen adayı yer vermiştir. 4 etkinlikte de, ahlaki muhakeme yaklaşımının sınıfta yürütülmesine yönelik olarak uyulması gereken tüm basamaklara yer verilmiştir. Sorumluluk değerinin öğretilmesine yönelik olarak hazırlanan ve ahlaki muhakeme yaklaşımını altında değerlendirilebilecek etkinlik örneklerinden birisi şu şekildedir:

“Öğretmen öğrencilere yarım bırakılmış bir hikâye okur. Bu hikâye şu şekildedir:

Ahmet hafta sonu tatili için ailesiyle birlikte dedesinin köydeki evine gitmiştir. Bu ev ormanlık bir alanın arasında, yanında ufakça dere akan, etrafında geniş tarım alanları olan güzel bir köymüş. Bu köy çok güzel olmasına rağmen Ahmet'in kafasını kurcalayan bir soru varmış. Kafasına takılan bu soruyu dedesine sormuş. 'Dede, siz buraya taşındığınız zamanlarda her yer orman mıydı?' demiş. Dedesi de 'Evet her yer ormandı. Biz buraya göçle geldik. Yerleşebilmemiz için ağaçları kestik ve evimizi yaptık. Geçinebilmemiz için ise biraz daha yer açtık ve tarım alanlarımızı oluşturduk.' Ahmet'in kafası daha çok karışmıştı. Yapılan şeyin doğru olup olmadığı düşünüyordu.

Bu hikâye okunduktan sonra, ilk olarak sınıftaki gönüllü öğrencilerin fikirleri alınır. Ardından 3-4 kişilik gruplar kurulur ve tartışmaları sağlanır. Bu gruplar, kendi aralarında tartışarak ne yapılması gerektiğine ilişkin bir karar varırlar ve bu kararlarını gerekçeleri ile birlikte sınıfa açıklarlar. Bütün fikirler iletildikten sonra sınıfça tartışılarak bir karara varılır.”

Son olarak, sorumluluk değerinin öğretimi için de bir öğretmen adayı empatiyi kullanmıştır. Öğretmen adayı, öğrencilerden kendilerini sınıfta kötü kullanılan eşyalar yerine koymalarını ve hislerini sınıfla paylaşmalarını istemiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının saygı ve sorumluluk değerlerinin öğretilmesine ilişkin hazırlamış oldukları etkinliklerin değer öğretimi yaklaşımlarına göre incelenmesidir. Bu amaçla sınıf öğretmeni adaylarının hazırladıkları etkinlikler, doküman analizine tabii tutulmuştur.

Öğretmen adayları tarafından saygı değerinin öğretilmesine ilişkin hazırlanan etkinlikler incelendiğinde, öğretmen adaylarının sırasıyla; değer analizi (%33), değer açıklama (%25), değer telkini (%22) ve ahlaki muhakeme (%16) yaklaşımlarına uygun olabilecek etkinlikler hazırladıkları görülmüştür. Sorumluluk değerinin öğretilmesine ilişkin hazırlanan etkinlikler incelendiğinde ise, öğretmen adaylarının sırasıyla; değer telkini (%39), değer analizi (%25), değer açıklama (%22) ve ahlaki muhakeme (%11) yaklaşımlarına uygun olabilecek etkinlikler hazırladıkları görülmüştür.

Değer telkini yaklaşımı, değerlerin öğretmen merkezli bir anlayışla doğrudan aktarımına dayalıdır. Öğretmen adaylarının saygı ve sorumluluk değerlerinin öğretilmesine yönelik hazırladıkları etkinliklerde, özellikle sorumluluğa yönelik etkinliklerde değer telkini yaklaşımını fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları, değer telkinini kullanırken genellikle sonu belli olan, öğüt verici bir yaklaşımla hazırlanmış örnek olaylar veya hikâyeler kullanılmıştır. Öğretmen adayları, bununla birlikte söz konusu değere ilişkin olumlu ve olumsuz örnekler sunarak, bu değerın hayatımızdaki önemini vurgulamışlardır. Değer telkini, öğrencilerin çok fazla düşünmeden, sorgulamadan kendilerine sunulan değerleri doğrudan almalarına yönelik olduğundan eleştirilmektedir (Welton ve Mallan, 1999). Bu sebeple, özellikle Lickona (1991) tarafından, ahlakın aktif yönü olarak ifade edilen ve eylemde bulunmayı gerektiren sorumluluk öğretiminde değer telkininin en fazla tercih edilen yaklaşım olması, hem saygı hem de sorumluluk eğitimi açısından olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir.

Değer açıklama yaklaşımında, öğrencinin alternatif ve olası sonuçları inceledikten sonra, hangi değeri benimseyeceğine özgür bir biçimde kendisinin karar vermesi esastır (Doğanay, 2009: 238). Bu sebeple değer açıklama yaklaşımında, öğrencilere alternatif durumlar sunulması ve öğrenciye özgür bir seçme ortamı sunarak, kendisinin değeri keşfetmesi sağlanır. Sınıf öğretmeni adaylarının hem saygı hem de sorumluluk öğretimine yönelik hazırladıkları etkinliklerde, değer açıklama yaklaşımının kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları, söz konusu değerle ilgili öğrencilere olumlu ve olumsuz durumlar sunmuşlardır. Bunu resimler göstererek, videolar izlettirilerek veya drama yöntemini kullanarak sunmuşlardır. Ancak, öğretmen adaylarının değer açıklama yaklaşımı altında değerlendirilebilecek olan etkinliklerde, özellikle öğrencilerin seçimlerinden memnun olmalarına yönelik basamağı atladıkları görülmüştür. Oysaki değer açıklama yaklaşımına göre, öğrencilerin seçimlerinden dolayı mutlu olmaları ve seçimlerinin açıkça dile getirilmesi oldukça önemlidir (Sunal ve Haas, 2003). Bununla birlikte, alternatifler arasından seçim yapma aşamasında öğretmen adayları tarafından sunulan alternatiflerin çok yeterli olmadığı söylenebilir. Etkinlikler incelendiğinde, değer açıklama yaklaşımı altında değerlendirilebilecek etkinlikler kullanan öğretmen adaylarının yalnızca ikişer alternatif durum kullandığı görülmüştür.

Değer analizi yaklaşımı ise, öğrencilerin sosyal problemler içeren örnek olaylar aracılığıyla değerleri kazanmalarını amaçlamaktadır (Ryan, 1991). Böylece öğrenciler, değerleri yalnızca kendi bakış açılarından ifade

etmeyi değil, aynı zamanda başkasının yerine geçmeyi ve olayları karşısındaki kişinin bakış açısından görmeyi de öğrenmektedirler (Yiğittir ve Kaymakçı, 2012). Bu sebeple öğretmen adaylarının saygı ve sorumluluk değerinin öğretiminde değer analizi yaklaşımını kullanmış olmaları, değer öğretimi açısından oldukça önemli bir durum olarak değerlendirilebilir. Çünkü değer analizi yaklaşımı ile çocuklar davranışlarının nedenlerini, olası etkilerini düşünür ve ona göre karar verirler. Böylece, çocukların davranışlarla ve değerlerle yüzleşmeleri sağlanır (Turner, 2004). Ancak, öğretmen adaylarının değer analizi yaklaşımı altında değerlendirilebilecek etkinlikleri incelendiğinde, problem durumlarına ilişkin alternatif çözümler üretme ve bu çözümlerin olası sonuçlarının tartışılması boyutunun eksik kaldığı göze çarpmaktadır. Çünkü araştırmaya katılan öğretmen adaylarının oluşturmuş olduğu etkinliklerde, var olan problem üzerinde tartışılarak doğrudan çözüm bulunulması söz konusudur. Bu durum, saygı ve sorumluluk değerlerin öğretiminde değer analizi yaklaşımının tam olarak uygulanamaması ve dolayısıyla değerlerin kazandırılmaması sonucunu doğurabilir.

Ahlaki muhakeme yaklaşımı ise, öğrencilerin ahlaki ikilem durumlarını inceleyerek, değerleri kazanmaları hedeflenmektedir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının hem saygı hem sorumluluk öğretiminde ahlaki muhakemeye yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ahlaki muhakeme yaklaşımı, özellikle öğretmenlerin rehber ve kolaylaştırıcı olarak rol aldığı bir ortamda yapılan tartışmalar aracılığıyla yürütüldüğünde etkili olmaktadır (Suh ve Traiger, 1999: 724; Akt. Yiğittir ve Kaymakçı, 2012). Bu sebeple, öğretmen adaylarının oluşturmuş olduğu etkinliklerde, ortaya koymuş ahlaki muhakemeden sonra ikilemin anlaşılmasına yönelik sorular kullanmış olmaları ve hem küçük grup hem de büyük grup tartışmalarına yer vermiş olmaları olumlu bir durum değerlendirilebilir.

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları etkinlikler değer öğretimine ilişkin dört temel yaklaşım çatısı altında incelenmiştir. Ancak, özellikle sorumluluk değeri öğretiminde değer telkini yaklaşımının yüksek düzeyde kullanılmış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum özellikle sorumluluk gibi eyleme dayalı bir değer kazandırılması açısından olumsuz bir durum olarak değerlendirilmektedir. Çünkü değerlerin içselleştirilmesinde düşünme süreçleri büyük bir önem taşımaktadır. Bu sebeple, değerlerin öğretimine yönelik olarak öğretmen adaylarının daha çok düşünme süreçlerini vurgulayan yaklaşımlarını kullanmaya yönlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bununla birlikte, özellikle değer analizi ve değer açıklama yaklaşımlarının bazı basamaklarının atlandığı görülmüştür.

Bu sebeple, eğitim fakültelerinde değerler eğitimi ve değer öğretimi yaklaşımları üzerinde daha kapsamlı bir şekilde durulması gerektiği söylenebilir.

KAYNAKÇA

AKBAŞ, O., **Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleştirme Derecesinin Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2004.

ALADAĞ, S., **İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Kazanma Düzeyine Etkisi**, Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2009.

BROADBENT, C. - BOYLE, M., “Promoting positive education, resilience and student wellbeing through values education”. **The European Journal of Social & Behavioural Sciences**, 8 (5), 2013.

DOĞANAY, A., “Değerler eğitimi”, C. Öztürk (Editör). **Sosyal Bilgiler Öğretimi: Demokratik Vatandaşlık Eğitimi**. PegemA Yayıncılık, Ankara, 2009.

ERSOY, F. - ŞAHİN, T., “Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Değerler Eğitimi Yaklaşımları Açısından İncelenmesi”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 12 (2), 2012.

FREAKLEY, M. - BURG, G. B. - MACSPORRAN, L. T., **Values Education in Schools: A Resource Book For Student Inquiry**, Acer Press, Camberwell, 2008.

HALSTEAD, J. M., “Values and values education in schools”, In J. M. Halstead and M. J. Taylor (Eds.), **Values in Education Andeducation in Values** (pp. 3–14), The Falmer Press, London, 1996.

HUITT, W., “Moral and character development”, **Educational Psychology Interactive**, Valdosta, GA: Valdosta State University, Web: <http://www.edpsycinteractive.org/morchr/morchr.html> adresinden 20.08.2013 tarihinde alınmıştır, 2004.

JOHANSSON, E. - COBB, C. - LUNN-BROWNLE, J. - WALKER, S., BOULTON-LEWIS, G. - AILWOOD, J., “Children’s perspectives on va-

lues and rules in Australian early education”, **Australasian Journal of Early Childhood**, 39 (2), 2014.

KIRSCHENBAUM, H., **One Hundred Ways To Enhance Values And Morality in Schools and Youth Settings**, Allyn and Bacon, Needham Heights, MA, 1995.

KUPCHENKO, I. - PARSONS, J., “Ways of teaching values: An outline of six values approaches” (Guides - Classroom - Teacher; Opinion Papers). Web: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED288806.pdf> adresinden 13 Temmuz 2013 tarihinde alınmıştır, 1987.

LICKONA, T., **Educating and Character Education: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility**, Bantam Boks, New York, 1991.

MICHAELIS, J. U. - GARCIA, J., **Social Studies For Children: A Guide to Basic Instruction**, Allyn & Bacon, USA, 1996.

MILES, M. - HUBERMAN, A.M., **Qualitative Data Analysis**, Sage Publications, Thousand Oaks, CA, 1994.

RYAN, K., “Moral and values education”, In A. Lewy (Ed.). **The International Encyclopedia of Curriculum**, Pergamon Press, Oxford, 1991.

RYAN, K. - BOHLIN, K., **Building Character in Schools**, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1999.

SUNAL, C. S. - HAAS, M. E., **Social Studies For The Elementary and Middle Grades a Constructivist Approach**, 2. Baskı, Pearson Education, Boston, 2003.

TAHIROĞLU, M., “Değerler eğitiminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin trafik kurallarına yönelik tutumlarına etkisi”, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8(1), 2012.

THORNBERG, R. - OĞUZ, E., “Teachers’ views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey”. **International Journal of Educational Research**, 59, 2013.

TURNER, T. N., **Essentials of Elementary Social Studies**, Allyn and Bacon, Boston, 2004.

WELTON, D. A. - MALLAN, J. T., **Children and Their World**, Houghton Mifflin Company, Boston, 1999.

WHITNEY, I. B., **The Status of Values Education in The Middle and Junior High Schools of Tennessee**, Unpublished doctorate thesis, Tennessee State University, 1986.

YAZICI, K., “Değerler eğitimine genel bir bakış”, **Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi**, 19, 2006.

YILDIRIM, A. - ŞİMŞEK, H., **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2005.

YİĞİTTİR, S. - KAYMAKÇI, S., “Sosyal bilgiler dersi öğretim programı uygulama kılavuzunda yer alan etkinliklerin değer eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi”, **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)**, 13 (2), 2012.

DEMOKRATİK OKUL KÜLTÜRÜ OLUŞTURMADA DEMOKRASİ ETKİNLİKLERİNİN ROLÜ

M. Veysel TOP*
Fatma Gülşah AKTI**
Ahmet Feti KAVAK

ÖZET

Demokrasi, sayıca azınlıkta kalanlarının görüşlerinin de dinlendiği, haklarının gözetildiği, niteliğin niceliğine tercih edilmediği, gerçek anlamda karşılıklı anlayışın ve empatik düşüncenin ön planda olduğu bir yaşam biçimidir. Bu yaşam biçimi sadece evde, sokakta değil aynı zamanda okulda da olmalıdır. Bu çalışmada da okullarımızın geleneksel okul kültürü anlayışından sıyrılıp daha demokratik bir okul kültürü oluşturmalarına yardımcı olmayı amaçlayan Demokratik Okul Kültürü Projesinin etkilerini görmek ve uygulanan etkinliklerin önem derecesini yansıtmaktaki rolü araştırılmıştır. Ayrıca bu araştırma öğrencilerde milli ve manevi değerleri geliştirmeye yönelik olup öz değerlerimize saygılı nesiller yetiştirmeyi amaç edinen bir misyonu da yüklenmiştir. Bu araştırma Elazığ Tefvik Yaramanoğlu İlkokulu'nda Demokratik Okul Kültürü ve farklılıklara saygı bilincini oluşturmak amacıyla yapılmıştır. Bu amaca ulaşmak üzere okulda etkinlikler uygulanmadan önce öğrenci ve velilere uygulanmak üzere anketler geliştirilmiştir. Anket 3. ve 4. sınıf öğrenci velilerimiz ve öğrencilerimiz olmak üzere toplamda 120 kişiye uygulanmıştır. Anket sonuçlarına göre okulda Demokratik Okul Kültürü anlayışı istenilen seviyede değildir. Bunun için etkinliklerin uygulanıp son test anketleriyle okulun “Demokratik Okul Kültürü” yolunda gelişimi görülmüştür. Bu gelişim bize uygulanan etkinliklerin amaca hizmet ettiğini ve süreç içerisinde büyük oranda başarılı olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak Demokratik Okul Kültürü etkinlikleri çocuklarımızda demokrasi bilincini geliştirmiş, kendini ifade becerisini arttırmış ve her şeyden önemlisi farklılıklara saygı bilincini kazandırmıştır.

* Okul Müdürü, Tefvik Yaramanoğlu İlkokulu, mvtop0023@hotmail.com

** Rehber Öğretmen, Tefvik Yaramanoğlu İlkokulu, kayansul23@hotmail.com

GİRİŞ

Demokrasi geniş anlamda yöneticilerin yönetilenler tarafından seçilmesi düşüncesini ifade eder ve demokrasilerde kişiler arasındaki eşitlik kavramı ön plandadır. Demokrasi aslında, tüm siyasal ve toplumsal sistemler gibi, teknolojik değişme ve gelişme sonucu ortaya çıkmıştır. Doğu toplumlarında teknolojik değişme ve gelişme yavaş olduğu için, Batı Avrupa'daki değişme ve gelişmeler sonunda sadece din adamları ve toprak sahipleri değil aynı zamanda tüccar ve esnaflar da yönetime dahil olmuşlardır. Demokrasi her ne kadar halkın halk tarafından yönetimi ve ya çoğunluk yönetimi olarak bilinse de çağdaş değişme ve gelişme ona yeni anlamlar kazandırmıştır. Çağımızdaki tüm gelişmeler ve değişmelerden sonra, bugün demokrasi kavramı azınlıkta kalanların düşüncelerini de savunan ve önemseyen bir kavram haline gelmiştir. Dolayısıyla günümüzde demokrasi kavramı hayatın her aşamasında ve tüm süreçlerde etkililiğini sürdürmüştür. Hayatımızın her aşamasında sahip çıkmamız gereken bir kavram olan demokrasi çeşitli şekillerde yönetimlerde kendini göstermiştir bunu doğrudan demokrasi, yarı doğrudan demokrasi ve temsili demokrasi olarak görmekteyiz. Birçok alanda tartışma konusu olan ve tanımları çeşitlilik gösteren demokrasi kavramı biz eğitimciler için okulda temel oluşturan kavramlar arasındadır. Öğrencilerin milli ve manevi değerlerini içselleştirirken demokrasiyi kullanmaları ve demokratik bir yaşam şeklini kendilerine rehber edinmeleri için şüphesiz ki en önemli basamak okuldur. Biz eğitimciler bunun bilinciyle hareket edip okullarımızda demokratik okul kültürü oluşturmamızın rehberi olmalıyız. Bunu sadece yaptığımız etkinliklerle değil davranışlarımızla da desteklemeliyiz. Çünkü biz biliyoruz ki öğrenci model alarak öğrenir ve onun hayatındaki en önemli modeli de öğretmenidir. Bunun yanında demokrasi kitaplarda yazan tanımından ibaret değildir yaparak yaşayarak öğrenilmesi ve içselleştirilmesi gereken bir kavramdır. Bundan ötürü öğrencilerin yetişkin bir birey gibi demokrasinin bütün aşamalarını okulda yaşayıp öğrenmesi gerekmektedir. Okul bunun merkezi olmalı öğretimin yanında eğitim işlevini de yerine getirmelidir. Bunu yapabilmesi için öğrencileri aktif olarak sürecin içine katmalıdır.

Amaç

Bu araştırma okulumuzda uygulanan demokrasi etkinliklerinin okulda demokratik okul kültürü oluşturmada etkililiğini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, alan araştırmasına dayalı, durum tespitine yönelik betimsel bir araştırmadır. Araştırmada, kaynak tarama, anket ve gözlem yöntemlerinden yararlanılmıştır. Okulda uygulanan ön test anketleriyle geliştirilmesi uygun görülen alan belirlenmiş ve üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Aynı anket son test olarak uygulandığında anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür.

Bulgular ve Yorum

Okulumuzda araştırma konumuzu belirledikten sonra toplamda 120 kişiye uyguladığımız anket sonuçlarına göre altı alandan (İletişim, etkileşim ve iş birliği, kimlik ve aidiyet, karar alma ve kamusal sorumluluk, değer tabanlı eğitim, öğrenme ortam ve süreçleri, davranış yönetimi) iletişim, etkileşim ve iş birliği alanında diğer alanlara göre daha eksik olduğumuz görülmüş ve bu alanı geliştirmemiz gerektiği düşünülmüştür. Bunun için geliştirme sürecinde Avrupa Konseyi ve Bakanlığımız tarafından ortak yürütülen Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Projesi'nin etkinliklerinden yararlanarak bir yıllık çalışma planı hazırlanmıştır. Plana göre görev dağılımları yapılmış ve etkinlikler uygulamaya konulmuştur. Aynı anketin son test olarak uygulanmasıyla yüzdeler oran 51,83 den 55,00 a yükselmiştir. Bu da bize anlamlı bir farklılık olduğu göstermiştir. Aşağıdaki tablo 1 ve tablo 2 de görüldüğü gibi geliştirilmesini en uygun gördüğümüz çalışma alanımız iletişim, etkileşim ve iş birliğidir. Bu alanla ilgili Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi projesinde yer alan sekiz etkinliğin yer aldığı bir yıllık çalışma programı hazırlanmıştır (EK A). Programda yer alan sekiz etkinliğimiz ise şöyledir: Benim de Sözüm Var, Yedi Renk Yedi Bölge, Serbest Kürsü, Demokrasi Panosu, Demokrasi Masası, Sporda Dostluk Kazansın, Tematik Veli Toplantıları, Toplumsal Kültürümüze Sahip Çıkıyoruz. Bu etkinlikleri uygulamaya başladıktan kısa bir süre sonra öğrencilerde demokrasi bilinci, sosyalleşme, kendini ifade etme konularında gelişmeler olduğu gözlemlenmiştir. Bu da bize yaptığımız çalışmaların okulda demokratik okul kültürü oluşturmada etkili olduğunu göstermiştir.

Tablo 1. Ön test anket sonuçları

OKUL ORTALAMA PUANLARI (Genel)		
KİMLİK VE AİDİYET	57	Okul bu konuda çok çok iyidir
DEĞER TABANLI EĞİTİM	58,8	Okul bu konuda çok çok iyidir
KARAR ALMA VE KAMUSAL SORUMLULUK	57,9	Okul bu konuda çok çok iyidir
İLETİŞİM, ETKİLEŞİM VE İŞBİRLİĞİ	53,9	Okul bu konuda çok çok iyidir
ÖĞRENME ORTAM VE SÜREÇLERİ	61,5	Okul bu konuda mükemmel denebilecek seviyeye yakındır
DAVRANIŞ YÖNETİMİ	59,4	Okul bu konuda çok çok iyidir
DEMOKRATİK OKUL KÜLTÜRÜ GENEL	58,1	Okul bu konuda çok çok iyidir

Tablo 2. Ön test öğrenci ve veli anket sonuçları

OKUL ORTALAMA PUANLARI (Öğrenci ve Veli Ortalaması)		
KİMLİK VE AİDİYET	55,17	Okul bu konuda çok çok iyidir
DEĞER TABANLI EĞİTİM	56,77	Okul bu konuda çok çok iyidir
KARAR ALMA VE KAMUSAL SORUMLULUK	55,17	Okul bu konuda çok çok iyidir
İLETİŞİM, ETKİLEŞİM VE İŞBİRLİĞİ	51,83	Okul bu konuda çok çok iyidir
ÖĞRENME ORTAM VE SÜREÇLERİ	60,57	Okul bu konuda çok çok iyidir
DAVRANIŞ YÖNETİMİ	57,67	Okul bu konuda çok çok iyidir
DEMOKRATİK OKUL KÜLTÜRÜ GENEL	56,19	Okul bu konuda çok çok iyidir

SONUÇ

Demokrasi her ne kadar klişe olarak halkın kendi kendini yönetmesi olarak bilinse de sadece yönetimden ve seçimden ibaret değildir. Yaşamın her aşamasında ihtiyaç duyduğumuz ve bizi insanlaştıran kavramlardan bir tanesidir. Çocuk önce ailede yetişip gelir ve okulda şekillenir. Okulda toplumsal yaşama bilincini ve kuralları öğrenir. Ödül ceza sistemini öğretimle beraber içselleştirir. Eğitimciler özellikle şu noktayı kaçırmamalıdır. Demokrasi bilincini okulda kazanmış bir çocuk bilinçli bir vatandaş ve her şeyden önemlisi kendi dışındakilere saygı gösteren bir birey olur. Biz okul kültürü olarak bunların önemli olduğunu ve insanlarla doğru bir şekilde iletişime geçemeyen bir çocuğun iyi bir birey olamayacağını farkındayız. Bunun için hız kesmeden okulumuzda demokrasiyi yaygınlaştırıcı etkinliklere ağırlık verdik ve bunun olumlu geri dönüt sağladığını da gördük. Bu çalışma okulumuzda yaşadığımız atmosferi özetlemeye yönelik bir rapor şeklinde olmuştur. Genel olarak sürecin nasıl işlediğini ve neler yaptığımızı özetlemeye çalıştık. Ve gördük ki çalışmalarımız okulumuz adına bir nebze de olsa başarıya ulaşmış ve çocuklarımız demokrasi kavramının içini doldurabilmişler. Bunun yanında çocuklarımız kendine güven, kendine ve başkalarına saygı, kendini ifade etme, doğru iletişim kurabilme, haklarının bilincinde olma ve değerlerine sahip çıkma gibi kavramları da beraberinde öğrenmişler. Okul atmosferinin bu olumlu havayı yansıtıyor olduğunu görmek öğretmenleri ve velileri de mutlu etmiştir. Sonuç olarak demokrasi adına okullarda yapılan çalışmalar yaygınlaştırılmalı ve öğrenciler hem eğitim hem de öğretimle hayata hazırlanmalıdırlar.

KAYNAKÇA

Demokratik Okul Kültürü Projesi (Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Projesi)

GÜNGÖR, Erol, **Değerler Psikolojisi**, Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı Yay. No: 8, Amsterdam, 1993.

KORKMAZ, EVRİM, H. E., **Okullarda Demokratik Eğitim Ortamının Gerçekleşmesine Yönelik Öğretmen Algıları**, Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, 2013.

PERESE, **Karakter Eğitimi Öğretmen El Kitabı**, Nobel Yay., İstanbul, 2003.

Süre	Alan	ST Amaç	St Hedef	Etkinlik	Et. Zorluk	Faaliyetler	Tarih	Katılımcılar	Görevli Ekip	Etkinliğin Yapıldığına Dair Dökümanlar, Göstergeler ve Belgeler
Bir eğitim, öğretim yılı.	İlçerleşim, Erkileşim ve İş Birliçli	İlçerleşim, etkileşim ve iş birliçli geliştiirmek	SH1: Paydaşların her konudaki görüş ve önerilerinin okul yönetimine dikkate alınması. SH2: Veliler ve çevre sakinlerinin karar alma süreçlerine katılmalarının sağlandığı ve okulun düzenleyeceği etkinliklerde sorumluluk aldığı bir okul ortamının oluşturulması. SH3: Okul ile ilgili konuların tartışılması veya sorunların çözümünde paydaşların birbirleriyle ve okul yönetimiyle olan iliştişim ve etkileşimlerinin geliştiirilmesi.	DEMOKRASI MASASI	5	Okul müdürü ve okul temsilçisi okul meclisini toplayıp, uygulamaya ile ilgili bilgi verebilir. Demokrasi Masasının geliştiirme Okulum girişinde işveşel bir yer bir masa yerleştiirilip diğere malzemeler yerleştiirilip etrafa sandalyeler dizilir. Demokrasi masasında, okul meclisinde belirlenen zamanlarda, okul meclisinden bir, ya da birkaç öğrenci gönüllü olarak yer alır. Demokrasi masasında, istek, öneri ve şikayet formlarının kayıt altına alınması. İstek, şikayet ve talep formlarının bir dosyada toplanması ve görevli öğrenciler tarafından her hafta konulara göre ayrılması İstek, şikayet ve talep formlarının bir dosyada toplanması ve görevli öğrenciler tarafından her hafta konulara göre ayrılması İstek, şikayet ve talep formlarının bir dosyada toplanması ve görevli öğrenciler tarafından her hafta konulara göre ayrılması ve akl defterine özet bir şekilde kaydedilmesi. İstek, şikayet ve talep formlarının bir dosyada toplanması ve görevli öğrenciler tarafından her hafta konulara göre ayrılması	03.11.2014 04.11.2014 04.11.2014 05.11.2014 07.11.2014 12.12.2014 16.01.2015 13.02.2015	OKUL İDARESİ TEMSİLCİLER OKUL İDARESİ VE TEMSİLCİLER ÖĞRENCİLER ÖĞRENCİLER ÖĞRENCİLER ÖĞRENCİLER ÖĞRENCİLER ÖĞRENCİLER	Öğrenciler Okul öğrenci meclisi Öğrenciler Öğrenciler	Toplantı tutanağı Fotoğraflar Fotoğraflar Akl defteri Akl defteri Akl defteri TUTANAK SEÇİM TUTANAĞI
			SH1: Paydaşların her konudaki görüş ve önerilerinin okul yönetimine dikkate alınması. SH2: Veliler ve çevre sakinlerinin karar alma süreçlerine katılmalarının sağlandığı ve okulun düzenleyeceği etkinliklerde sorumluluk aldığı bir okul ortamının oluşturulması. SH3: Okul ile ilgili konuların tartışılması veya sorunların çözümünde paydaşların birbirleriyle ve okul yönetimiyle olan iliştişim ve etkileşimlerinin geliştiirilmesi.	SPORDA DOSTLUK KAZANSINI	5	Okulda herhangi bir spor dalında (basketbol, futbol, voleybol) turnuvalar yapılacak öğrencilere duyurulur. Okulda hangi spor dalına ilişkin turnuvarın yapılacağı tüm öğrencilerin katılacağı bir seçime belirlenir. Kız öğrencilere de hitap etmesi açısından kız öğrencilere yönelik turnuva oyunları da belirlenir sonrasında her sınıf düzeyindeki öğrenciler kendi ilçerinde takımlarını oluştururlar.	06.11.2014 11.11.2014 12.11.2014 12.11.2014 13.11.2014	Okulun tüm personeli ÖĞRENCİLER ÖĞRENCİLER ÖĞRENCİLER ÖĞRENCİLER	Komiyon (Okul idaresi ve gönüllü öğretmenler)	

DEMOKRATİK OKUL KÜLTÜRÜ OLUŞTURMADA DEMOKRASİ
ETKİNLİKLERİNİN ROLÜ

1445

Tarih	Alan	ST Amaç	St Hedef	Etkinlik	Et. Zonluk	Faaliyetler	Tarih	Katılımcılar	Görevli Ekip	Etkinliğin Yapıldığına Dair Deliller (Dokümanlar, Göstergeler ve Belgeler)
Tüm eğitim öğretim yılı boyunca	İletişim, Etkileşim ve İş Birliği	İletişim, etkileşim ve iş birliğini geliştirmek	<p>SH1: Paydaşların her konudaki görüş ve önerilerinin okul yönetimince dikkate alınması. SH2: Veliler ve çevre sakinlerinin karar alma süreçlerine katılmalarını sağlandığı ve okulun düzenleyeceği etkinliklerde sorumluluk aldığı bir okul ortamının oluşturulması. SH3: Okul ile ilgili konuların tartışılması veya sorunların çözümünde paydaşların birbiriyle ve okul yönetimiyle olan iletişim ve etkileşimlerin geliştirilmesi.</p> <p>SH2: Veliler ve çevre sakinlerinin karar alma süreçlerine katılmalarını sağlandığı ve etkinliklerde sorumluluk aldığı bir okul ortamının oluşturulması. SH4: Okul faaliyetlerinde sık sık biraraya geldiği ve okula ilgili konuları tartışılan bir yapının oluşturulması. SH5: Okulda ne sözlü ne sözsüz iletişimde ayrımcılığa müsaade edilmediği ve herkesin bu konuda hassas davranıldığı bir ortamın oluşturulması.</p>	<p>TEMATİK VELİ TOPLANTILARI</p> <p>TOPLUMSAL KÜLTÜRÜMLÜZ SEHNE ÇIKIRUZU</p>	5	<p>1. Gönüllü Veli Grubunun Oluşturulması : Etkinliğin ilk aşamasında, eğitim öğretim yılının başında, on gün süreyle okul panolarında, etkinlikle ilgili duyuru yapılarak gönüllü en az beş veli, iki öğretmen, bir yönetici ve beş öğrenci ile Gönüllü Veli Grubu oluşturulur.</p> <p>Oluşturulan gönüllü veli grubu yeni gelen velilere okulun tanıtımını yapar.</p> <p>Belirlenmiş temalarla her ay toplantı yapılması.</p> <p>Yıl sonu şenliğinin yapılması</p>	<p>01.11.2014 Her ayın son haftası</p> <p>29.04.2015</p>	<p>VELİLER</p> <p>VELİLER</p>	<p>Okulun tüm personeli</p>	<p>PANO RESİMLERİ</p> <p>Toplantı tutanakları.</p> <p>Şenlik fotoğrafları</p> <p>Tutanak</p> <p>VIDEO ÇEKİMLERİ</p> <p>FOTOĞRAFLAR</p> <p>SERGI</p> <p>FOTOĞRAFLAR</p>

DEMOKRASI KUŞAĞI (Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Projesi) Çalışma Planı Taslağı										
ELAZIĞ TEVFEK YARAMANOĞLU İLKOKULU (KILAVUZ OKUL)										
Süre	Alan	ST Amaç	St Hedef	Erkinlik	Et. Zorluk	Faaliyetler	Tarih	Katılımcılar	Görevli Ekip	Etkinliğin Yapıldığına Dair Deliller (Dokümanlar, Göstergeler ve Belgeler)
Bir eğitim, öğretim yılı.	İLETİŞİM, ETKİLEŞİM VE İŞ BİRLİĞİ	İletişim, etkileşim ve iş birliğini geliştirmek	SH3: Okul ile ilgili konuların tartışılması veya sorunların çözümünde paydaşların birbiriyle ve okul yönetimiyle olan iletişim ve etkileşimlerin geliştirilmesi.	BENİM DE SÖZÜM VAR	2	Forumların oluşturulması için ve gerekli hazırlıkların yapılması için sene başı öğretmenler kurulunda bir grup kurulur. Bu oluşturulan grup ilk toplantısını yapılar Forum takvimini ve işleyişini açıklayan bir yönerge hazırlar. Bu yönergede belirtilen hususlar ve hazırlanan takvim doğrultusunda her paydaşın forumdan önce yapması gereken hazırlıklar basamaklandırılır. Bu yönerge okul öğrenci meclis kuruluna, okul aile birliğine, okul idaresine, öğretmenlere ve diğer paydaşlara ulaştırılır ve forum öncesinde her paydaş grubun kendi gündem hazırlıklarını yapmalarını ister. Forumlarda her paydaşın gündem önerilerini alarak toplantıya başlatır ve en çok önerilen konular üzerinden forum gündemi Gündemdeki konuların görüşülmesine geçilir ve gündemler üzerinde serbest kürsü yöntemiyle her paydaşın eleştiri ve Forum sonunda divan tarafından tüm forum boyunca dile getirilen düşüncelerden uzlaşışan görüşleri içeren sonuç bildirisi	03.11.2014 07.11.2014 13.11.2014 14.11.2014 14.11.2014 14.11.2014	OKUL İDARESİ TEMSİLCİLER OKUL İDARESİ VE TEMSİLCİLER OKULUN TÜM PERSONE OKULUN TÜM PERSONE OKULUN TÜM PERSONE OKULUN TÜM PERSONE	Okulun tüm personeli Okulun tüm personeli Okul öğrenci meclisi	Toplantı tutanağı Fotoğraflar Fotoğraflar Fotoğraflar Fotoğraflar Toplantı tutanağı Fotoğraflar Fotoğraf ve videolar.
Bir eğitim, öğretim yılı.	İLETİŞİM, ETKİLEŞİM VE İŞ BİRLİĞİ	İletişim, etkileşim ve iş birliğini geliştirmek	SH2: Vellier ve çevre sakinlerinin karar alma süreçlerine katılımının sağlandığı ve okulun düzenleyeceği etkinliklerde sorumluluk aldığı bir okul ortamının oluşturulması. SH4: Okul paydaşlarının düzenlenen çeşitli faaliyetlerde sık sık bir araya geldiği ve okulla ilgili konuları tartıştığı bir yapının oluşturulması. SH5: Okulda ne sözlü ne sözsüz iletişimde ayrımcılığa müsaade edilmediği ve herkesin bu konuda hassas davranıldığı bir ortamın oluşturulması.	YEDİ RENK YEDİ BÖLGE	3	Etkinlikte görev alacak öğrenci ve veli grupları seçilip bölge Her bölge ile ilgili yemek, yöresel kıyafet, pano, yöresel müzik, oyunlar, el sanatları vb. unsurların sergilenmesi için stand çalışmaları yapılır. Her bölgenin farklılıklarını ve zenginliklerini anlatan öğrenci ve veliler tarafından hazırlanan dramaların gösterimi yapılır.	05.01.2015 07.01.2015 09.01.2015	Öğrenci ve veliler Öğrenci ve veliler ÖĞRENCİLER	Okul idaresi Öğrenci ve veliler	Okul idaresi Öğrenci ve veliler Fotoğraflar Fotoğraf ve videolar.

DEMOKRATİK OKUL KÜLTÜRÜ OLUŞTURMADA DEMOKRASİ ETKİNLİKLERİNİN ROLÜ

Tarih	Alan	ST Amaç	St. Hedef	Etkinlik	Et. Zorluk	Faaliyetler	Tarih	Katılımcılar	Görevli Ekip	Etkinliğin Yapıldığına Dair Deyimler (Dokümanlar, Göstergeler ve Belgeler)			
Bir eğitim öğretim yılı boyunca													
İLETİŞİM, ETKİLEŞİM VE İŞ BİRLİĞİ													
İletişim, etkileşim ve iş birliğinin geliştirilme.													
Tüm eğitim öğretim yılı boyunca													
1													
SERBEST KÜRSÜ													
			<p>SH1: Paydaşların her konudaki görüş ve önerilerinin okul yönetimine dikkate alınması. SH3: Okul ile ilgili konuların tartışılması veya sorunların çözümünde paydaşların birbiriyle ve okul yönetimiyle olan iletişim ve etkileşimlerin geliştirilmesi.</p>										
2													
DEMOKRASİ PANOSU													
			<p>SH1: Paydaşların her konudaki görüş ve önerilerinin okul yönetimine dikkate alınması. SH3: Okul ile ilgili konuların tartışılması veya sorunların çözümünde paydaşların birbiriyle ve okul yönetimiyle olan iletişim ve etkileşimlerin geliştirilmesi.</p>										
Okulda serbest kürsü faaliyetlerini yürütmek üzere öğrenci													
Okulda belirli bir bölge serbest kürsü olarak belirlenir.													
Öğrencilere ve öğretmenlere serbest kürsünün işlevleri nasıl kullanılacağı anlatılır.													
Öğrencilerden, hakkında konuşmak istedikleri sorunları tespit etmeleri ve bu konu hakkında yapacakları konuşma metnini serbest kürsü grubuna getirmeleri istenir. Bu metinler gözden geçirildikten sonra seçilir ve seraya konular.													
Serbest kürsü uygulamasının yapılacağı saat bütün öğrencilere duyurulur ve o saate daha önce konuşma metinlerini vermiş olan öğrenciler tespit edilerek sorun hakkındaki konuşmalarını yaparlar.													
Bu konuşmanın ardından soru ve cevap şeklinde bir tartışma başlatılır.													
Okulda gönüllü bir rehber öğretmen ve beş öğrenci tarafından demokrasi panosu oluşturulur. Bu grup panoya asılan iyi uygulamaları örneklerini ve aksaklıkları ilgili azınlıkları toplayıp sınıfıyo seraya da gresinin yapılması için okul yönetimine iletme görevi ile sorumludurlar.													
Okulun uygun bir duvarına demokrasi panosu asılır. Bu pano, iyi uygulamalar ve aksaklıklar diye iki bölüme ayrılır. İyi uygulamalar tarafına pembe postitler, aksaklıklar olduğu tarafı mavi postitler yerleştirilir (renkler okul kendisi istediği gibi de belirlenebilir).													
Öğrenciler okuldaki uygulamaları hakkındaki düşüncelerini yukarıda belirtilen çerçeve içinde buraya yazıp asarlar. Asılanlar bir hafta boyunca kalır.													
Cum günü buraya asılan kağıtlar demokrasi panosu grubu tarafından toplanır tasnif edilir ve sınıfların birer demokrasi panosu defterine yazılır. Öğrencilerden gelen isteklerden gerekli görülenler okul yönetimine rapor halinde Okul yönetiminin bu paylaşımlara verdikleri cevaplar hem panoda duyurulur hem de deftere yazılır. Böylece eğitim-öğretim yılı sonunda okuldaki bu konuda neler yapıldığı düzenli olarak görülebilir.													
Okulun uygun bir duvarına demokrasi panosu asılır.													
Bu pano, iyi uygulamalar ve aksaklıklar diye iki bölüme ayrılır. İyi uygulamalar tarafına pembe postitler, aksaklıklar olduğu tarafı mavi postitler yerleştirilir (renkler okul kendisi istediği gibi de belirlenebilir).													
Öğrenciler okuldaki uygulamaları hakkındaki düşüncelerini yukarıda belirtilen çerçeve içinde buraya yazıp asarlar. Asılanlar bir hafta boyunca kalır.													
Cum günü buraya asılan kağıtlar demokrasi panosu grubu tarafından toplanır tasnif edilir ve sınıfların birer demokrasi panosu defterine yazılır. Öğrencilerden gelen isteklerden gerekli görülenler okul yönetimine rapor halinde Okul yönetiminin bu paylaşımlara verdikleri cevaplar hem panoda duyurulur hem de deftere yazılır. Böylece eğitim-öğretim yılı sonunda okuldaki bu konuda neler yapıldığı düzenli olarak görülebilir.													
Okulda serbest kürsü faaliyetlerini yürütmek üzere öğrenci													
Okulda belirli bir bölge serbest kürsü olarak belirlenir.													
Öğrencilere ve öğretmenlere serbest kürsünün işlevleri nasıl kullanılacağı anlatılır.													
Öğrencilerden, hakkında konuşmak istedikleri sorunları tespit etmeleri ve bu konu hakkında yapacakları konuşma metnini serbest kürsü grubuna getirmeleri istenir. Bu metinler gözden geçirildikten sonra seçilir ve seraya konular.													
Serbest kürsü uygulamasının yapılacağı saat bütün öğrencilere duyurulur ve o saate daha önce konuşma metinlerini vermiş olan öğrenciler tespit edilerek sorun hakkındaki konuşmalarını yaparlar.													
Bu konuşmanın ardından soru ve cevap şeklinde bir tartışma başlatılır.													
Okulda gönüllü bir rehber öğretmen ve beş öğrenci tarafından demokrasi panosu oluşturulur. Bu grup panoya asılan iyi uygulamaları örneklerini ve aksaklıkları ilgili azınlıkları toplayıp sınıfıyo seraya da gresinin yapılması için okul yönetimine iletme görevi ile sorumludurlar.													
Okulun uygun bir duvarına demokrasi panosu asılır.													
Bu pano, iyi uygulamalar ve aksaklıklar diye iki bölüme ayrılır. İyi uygulamalar tarafına pembe postitler, aksaklıklar olduğu tarafı mavi postitler yerleştirilir (renkler okul kendisi istediği gibi de belirlenebilir).													
Öğrenciler okuldaki uygulamaları hakkındaki düşüncelerini yukarıda belirtilen çerçeve içinde buraya yazıp asarlar. Asılanlar bir hafta boyunca kalır.													
Cum günü buraya asılan kağıtlar demokrasi panosu grubu tarafından toplanır tasnif edilir ve sınıfların birer demokrasi panosu defterine yazılır. Öğrencilerden gelen isteklerden gerekli görülenler okul yönetimine rapor halinde Okul yönetiminin bu paylaşımlara verdikleri cevaplar hem panoda duyurulur hem de deftere yazılır. Böylece eğitim-öğretim yılı sonunda okuldaki bu konuda neler yapıldığı düzenli olarak görülebilir.													
Okulda serbest kürsü faaliyetlerini yürütmek üzere öğrenci													
Okulda belirli bir bölge serbest kürsü olarak belirlenir.													
Öğrencilere ve öğretmenlere serbest kürsünün işlevleri nasıl kullanılacağı anlatılır.													
Öğrencilerden, hakkında konuşmak istedikleri sorunları tespit etmeleri ve bu konu hakkında yapacakları konuşma metnini serbest kürsü grubuna getirmeleri istenir. Bu metinler gözden geçirildikten sonra seçilir ve seraya konular.													
Serbest kürsü uygulamasının yapılacağı saat bütün öğrencilere duyurulur ve o saate daha önce konuşma metinlerini vermiş olan öğrenciler tespit edilerek sorun hakkındaki konuşmalarını yaparlar.													
Bu konuşmanın ardından soru ve cevap şeklinde bir tartışma başlatılır.													
Okulda gönüllü bir rehber öğretmen ve beş öğrenci tarafından demokrasi panosu oluşturulur. Bu grup panoya asılan iyi uygulamaları örneklerini ve aksaklıkları ilgili azınlıkları toplayıp sınıfıyo seraya da gresinin yapılması için okul yönetimine iletme görevi ile sorumludurlar.													
Okulun uygun bir duvarına demokrasi panosu asılır.													
Bu pano, iyi uygulamalar ve aksaklıklar diye iki bölüme ayrılır. İyi uygulamalar tarafına pembe postitler, aksaklıklar olduğu tarafı mavi postitler yerleştirilir (renkler okul kendisi istediği gibi de belirlenebilir).													
Öğrenciler okuldaki uygulamaları hakkındaki düşüncelerini yukarıda belirtilen çerçeve içinde buraya yazıp asarlar. Asılanlar bir hafta boyunca kalır.													
Cum günü buraya asılan kağıtlar demokrasi panosu grubu tarafından toplanır tasnif edilir ve sınıfların birer demokrasi panosu defterine yazılır. Öğrencilerden gelen isteklerden gerekli görülenler okul yönetimine rapor halinde Okul yönetiminin bu paylaşımlara verdikleri cevaplar hem panoda duyurulur hem de deftere yazılır. Böylece eğitim-öğretim yılı sonunda okuldaki bu konuda neler yapıldığı düzenli olarak görülebilir.													
Okulda serbest kürsü faaliyetlerini yürütmek üzere öğrenci													
Okulda belirli bir bölge serbest kürsü olarak belirlenir.													
Öğrencilere ve öğretmenlere serbest kürsünün işlevleri nasıl kullanılacağı anlatılır.													
Öğrencilerden, hakkında konuşmak istedikleri sorunları tespit etmeleri ve bu konu hakkında yapacakları konuşma metnini serbest kürsü grubuna getirmeleri istenir. Bu metinler gözden geçirildikten sonra seçilir ve seraya konular.													
Serbest kürsü uygulamasının yapılacağı saat bütün öğrencilere duyurulur ve o saate daha önce konuşma metinlerini vermiş olan öğrenciler tespit edilerek sorun hakkındaki konuşmalarını yaparlar.													
Bu konuşmanın ardından soru ve cevap şeklinde bir tartışma başlatılır.													
Okulda gönüllü bir rehber öğretmen ve beş öğrenci tarafından demokrasi panosu oluşturulur. Bu grup panoya asılan iyi uygulamaları örneklerini ve aksaklıkları ilgili azınlıkları toplayıp sınıfıyo seraya da gresinin yapılması için okul yönetimine iletme görevi ile sorumludurlar.													
Okulun uygun bir duvarına demokrasi panosu asılır.													
Bu pano, iyi uygulamalar ve aksaklıklar diye iki bölüme ayrılır. İyi uygulamalar tarafına pembe postitler, aksaklıklar olduğu tarafı mavi postitler yerleştirilir (renkler okul kendisi istediği gibi de belirlenebilir).													
Öğrenciler okuldaki uygulamaları hakkındaki düşüncelerini yukarıda belirtilen çerçeve içinde buraya yazıp asarlar. Asılanlar bir hafta boyunca kalır.													
Cum günü buraya asılan kağıtlar demokrasi panosu grubu tarafından toplanır tasnif edilir ve sınıfların birer demokrasi panosu defterine yazılır. Öğrencilerden gelen isteklerden gerekli görülenler okul yönetimine rapor halinde Okul yönetiminin bu paylaşımlara verdikleri cevaplar hem panoda duyurulur hem de deftere yazılır. Böylece eğitim-öğretim yılı sonunda okuldaki bu konuda neler yapıldığı düzenli olarak görülebilir.													

OKUL MÜDÜRÜ
M. VEysel TOP

SINIF ÖĞRETMENİ
GÜLŞAH BULUT

REHBER ÖĞRETMEN
FATMA GÜLŞAH AKTI

İLKOKULLARDA 2. VE 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DEĞER İLE AHLAK KAVRAMLARINA İLİŞKİN ALGILARI

Belgin BAL İNCEBACAK*

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; 2. ve 4. sınıf öğrencilerinin değer ve ahlak kavramlarına ilişkin algı fark ve benzerliklerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla katılımcılardan “Değerlerimiz” ve “Ahlak” kavramına ilişkin düşünce ve fikir üretmeleri istenmiştir. Nitel olarak desenlenen araştırmada fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2012). Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 öğretim yılında Samsun il merkezindeki bir ilköğretim okulunun 1. kademede okuyan 2. sınıf (n=30) ve 4. sınıf (n=30)’lardan toplam 60 öğrenci ile oluşturmaktadır. 2. ve 4. sınıf olarak düzeyleri belirlememiz de 1. sınıfların okuma yazma bilmemeleri, 2. sınıfların okuma yazma öğrenip artık değer ve ahlak kurallarının farkına vardıklarını düşündüğümüz ve 3. sınıfların geçiş sürecinde olmaları 4. sınıfın ilkokulun son sınıf olması sebebiyle bu şekilde bir seçim yapılmıştır.

Araştırma verileri katılımcıların, “Değerler.....benzer/gibidir; çünkü.....” cümlesi ile “Ahlak.....benzer/gibidir; çünkü.....” cümlelerini tamamlamaları yoluyla elde edilmiştir. İlk bölümde “Ahlak” ve “Değer” kavramını tek bir sözcükle ifade etmeleri, ikinci bölümde kullandıkları kavramın nedenini açıklamaları, bir gerekçe ya da mantıksal dayanak sunmaları istenmiştir. Verilerin analizinde, üretilen bütün kavramların geçici bir listesi oluşturulmuştur. Tüm kavramların ve gerekçeleri inceleyerek, ortak özellikleri belirlenmiş ve bunları temsil edebileceği düşünülen kategoriler (literatürden yararlanılarak) oluşturulmuştur.

Araştırma sonucunda 2. sınıf öğrencilerinin ortalama 3 ve üzeri üretilen kavramları tanımlamaya yönelik kavramlar üretirken, 4. sınıf öğrencileri ortalama 4 ve

* Arş. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İlköğretim Bölümü, belginbal33@gmail.com

üzeri kavram üretmişlerdir. Her iki öğrenci grubunda da değerlerimizi daha maddi sözcükler ve açıklamalar içeren kavramlar yazmışlardır.

Anahtar Sözcükler: İlkokul, Ahlak, Değer.

METAPHORICAL PERCEPTION ON MORAL VALUES AND CONCEPTS OF 2ND AND 4TH GRADE STUDENTS IN PRIMARY SCHOOLS

ABSTRACT

The purpose of this study; the differences and similarities of perception related to the value and morality of the second and fourth grade students is to reveal or figure out through concepts. For this purpose, the participants were asked to produce concepts related to the concept of “our values” and “morality”. The phenomenology design has been used in this study designed or figured as a qualitative (Yıldırım & Şimşek, 2012). The research of group study has been formed with second (30) and fourth (30) grade students, the number of student is 60 in total, who study in a primary school in the city center in Samsun in 2014-2015 academic year. 2nd and 4th grade identify the level as well, First in their class illiteracy, 2nd learn literacy class values and morals that we no longer think they have realized and 3rd to be the class of the transition process 4th due to the last grade of primary school class in this way was made a selection by.

Research data has been obtained by participants, which “Values are like/as; because” with sentence “Moral are like/as; because;”. In the first part, it is asked to express the concept of value and moral with single word, and to explain the reason of concepts used and to present the reference of justification and rationale in the second part. Temporary lists of concepts which are produced, have been formed and examined whether listing concepts clearly express a certain concepts or not. By examining all concepts and justifications, common features have been identified and created (using literature) categories thought to represent them

Research results in the 2nd grade students are average of 3 and above for defining the concept produced, while the 4th grade students have produced an average of 4 and above concept. Both student groups including the value of our more tangible concept wrote the words and descriptions.

Key Words: Primary, Moral, Value, Metaphorical Sense.

GİRİŞ

Türk Dil Kurumunda kavram, “nesnelere veya olayların ortak özelliklerini kapsayan ve bir ortak ad altında toplayan genel tasarım, mefrum, konsept” olarak tanımlanmıştır. Ormrod (2003) kavramı, benzer olaylar ve objelerin bir grup veya kategorisi olarak adlandırır. Bir kavramı oluşturmak bireyin her gün çevresinde gerçekleşen bir sürü olayı anlamlandırması ve zihninde haritalandırması yoluyla yapılmaktadır. Bu anlamıyla kavram, anlamının birimi, bilginin birimi olarak da adlandırılır (<http://en.wikipedia.org/wiki/Concept>). Kavramlar bilimsel düşünebilme, tartışabilme, üretebilme ve uslamlayabilme için olmazsa olmaz araçlardır. O halde nesnel gerçeklik kavramlar sayesinde kavranılabilir, anlaşılabilir, adlandırılabilir ve bilinebilir. Kullanılan kavramlar, o kavramları kullananların nesnel gerçekliğe ilişkin duruşlarını, dünyaya bakışlarını ve dünyayı algılayışlarını hem belirler hem de gösterir (Duman, 2003: 1-2).

Çalışmada düşüncede yer alan zihinsel algıları ortaya çıkarmaya yönelik olarak yapılandırılmıştır. Kavramlar aracılığıyla ilkökul öğrencilerinin ahlak ve değer kavramlarına olan algılarını belirlenmesi amaçlanmaktadır. Aynı zaman da ilkökul 2. ve 4. sınıf öğrencileri arasında değer ve ahlak kavramlarına olan algıları arasındaki farkıda gözlemlenecektir. Bu kavramlara bakıldığında, değerler eğitimi ilkökulda en önemli eğitimlerden biri olarak düşünülmektedir. Çünkü, “antikçağdan günümüze dek gelen görüşe göre ‘değerler görelidir’, yani aynı çağda toplumdan topluma ve aynı toplumda çağdan çağa değişir; ‘değer ise öznel’dir; aynı objenin değeri kişiden kişiye değişir” (Kuçuradi, 1998: 22). Eğitimde de yıldan yıla öğrencilerin arasında fark olabileceğini düşünmekteyiz.

Değer kavramına gelirsek, Powney ve diğerleri tarafından (2004) tarafından üç kavramsal çerçevede ele alınmıştır: Değerler, inancın dini ve ahlaki alanlarını içerir. Değerler, aynı zamanda yaşamlarımızı nasıl devam ettirdiğimiz, düzenlediğimiz ve deneyimler geçirdiğimiz ile ilgili diğer bakış açılarına işaret eder. Değerler biliş, duygu ve davranışlarımızla ilgili olabilir. Değerler iki farklı düzeyde ifade edilebilir: Temel ve bağlamsal (Temel değerler, evrensel değerler olarak düşünülebilir; bağlamsal değerler ise, belirli durumlardaki belirli davranışlarla ilgili bilgi veren değerlerdir) (Akt. Demircan İşcan, 2007:15). Değerler eğitimi kavramı, uygulamada yurttaşlık eğitimini ve ahlak değerlerinde eğitimi vurgularken; bu kavrama yakın anlamda kullanılan, ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel gelişimi içeren karakter

eğitimi kavramı, erdemler, tutumlar ve kişisel niteliklerin gelişimi üzerine eğitimi vurgular (Halstead & Taylor, 1996: 5).

Değerler eğitiminin önemi çok büyüktür çünkü “insanın biyolojik bir varlık olmaktan çıkıp, toplumun bir üyesi olması ancak toplumda ondan önce var olan kuralların öğrenilmesi, değer ve inançların benimsenmesi, onanması ve bunlara uygun olarak kendisine verilen rolleri yerine getirmesi, gerçekleştirilmesi ile olanaklıdır” (İlgar, 1996:1). Bu yüzden ailelerden başlayıp okulda perçinleşen bir eğitim sürecidir. Bu eğitim sürecinde bireyler medyadan etkinlenmekte ve yeni gelişen dünyaya hızlı bir şekilde adapte olmaya çalışmakta bir yandan da geleneksel değerlerini korumaya çalışmakta ve bu ikisini yaparken ikileme düşmektedir. Sonuç olarak değerlerimiz sürekli değişmekte ve bu süreçten bazen olumlu bazen olumsuz şekilde etkilenmektedir.

Ahlaki gelişimi ilk olarak Piaget tarafından tanımlanmıştır ve Kohlberg tarafından da yeniden ele alınıp, araştırılmıştır. Piaget, ahlaki eğitimin özünün, çocuklara sosyal toplumun ahlaki kurallarına uymak için kendi kendilerini sınırlamayı ve kendilerini toplumun iyiliğine adanmayı öğrettiğini kanıtlamaya çalışan Durkheim’den etkilenmiştir. Kohlberg ise, genellikle etik göreliliği yönlendiren kültürel değerlerin artan bilgisini değil, kişinin düşünce yapısında meydana gelen dönüşümü tanımlamıştır (Senemoğlu, 2004: 68).

Ahlaki gelişimin tanımlanmasında Kohlberg ve Selman ile Galbraith ve Jones katkıları büyüktür. Araştırma sonuçları, “içselleştirilmiş ahlaki yargılama ilkelerinin öğrenilemeyeceğini gösterir. Kohlberg, iyi ya da kötü hakkında yargılar olarak ahlaki muhakemeyi tanımlamıştır. Kohlberg de, Piaget gibi, çocuk ve yetişkinlerin belirli durumlarda davranışlarını yöneten kuralları nasıl yorumladıklarını incelemiştir. Ancak Kohlberg, Piaget’den farklı olarak, araştırmasını çocukların oyunlarını gözleyerek değil, çocuklara ahlaki ikilemleri kapsayan belirli durumlar vererek, onlara bu durumlarda nasıl tepkide bulunacaklarını sorarak yürütmüştür” (Senemoğlu, 2004: 68).

Ahlak ve değer kavramı açısından bakıldığında öğrencilerin gelişimi açısından bu kavramları öğrenmesi gerekmektedir. Bütün hayatı boyunca öğrenmiş olduğu bu kavramlarda onun yaşam şeklini belirleyecektir. Öğrencilerin bu kavramlara bakış açısı, kavramların farkında olup olmadığının bilinmeside alana katkı sağlanacak bir durum içermektedir. Öğrencilerin hangi yaş grubunda hangi kavramlara yoğunlaştığı ve bu kav-

ramları nasıl içselleştirdiklerinin bilinmesi gelecek toplumun şekillendirilmesinde bilinmesi gereken bir gerçekliktir.

Problem Cümlesi (Problem Sentence)

İlköğretim ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin *değer ve ahlak* kavramına ilişkin sahip oldukları kavramlar arasındaki ilişki var mıdır?

Alt Problemler (Sub-problems)

1. İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin *değer ve ahlak* kavramına ilişkin sahip oldukları kavramlar nelerdir?
2. İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin *değer ve ahlak* kavramına ilişkin sahip oldukları kavramlar nelerdir?
3. İlköğretim ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin *değer ve ahlak* kavramına ilişkin sahip oldukları benzer kavramlar nelerdir?
4. İlköğretim ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin *değer ve ahlak* kavramına ilişkin sahip oldukları farklı kavramlar nelerdir?
5. Bu kavramlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemleri içinde değerlendirilen “içerik analizi” modeli çerçevesinde yürütülmüştür. İçerik analizinde temel amaç, araştırma sonucunda elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi, elde edilen ham verilerin anlamlandırılarak belirli bir çerçeve oluşturulması ve beliren durum netlik kazandıktan sonra düzenlenerek kod ve kategorilerin ortaya çıkararak somutlaşmasını sağlamaktadır (Patton, 2002). Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 öğretim yılında Samsun il merkezindeki bir ilköğretim okulunun 1. kademede okuyan 2. sınıf (n=30) ve 4. sınıf (n=30)’lardan toplam 60 öğrenci ile oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri katılımcıların, “Değerler.....benzer/gibidir; çünkü.....” cümlesi ile “Ahlak.....benzer/gibidir; çünkü.....” (Saban,

2009; Linn, Siberman & Gill, 2007) cümlelerini tamamlamaları yoluyla elde edilmiştir. İlk bölümde “Ahlak” ve “Değer” kavramını tek bir sözcükle ifade etmeleri, ikinci bölümde kullandıkları kavramların nedenini açıklamaları, bir gerekçe ya da mantıksal dayanak sunmaları istenmiştir. Bu çalışmanın verileri, 2014-2015 eğitim ve öğretim yılı güz döneminin sekizinci haftasında iki ders saatinde toplanmıştır.

Verilerin Analizi (Data Analysis)

Araştırmada geçerli kavram üreten öğrencilerin yazmış oldukları kavramları ilk olarak geçici bir listesi oluşturulmuştur. Daha sonra alfabetik sıraya konularak numaralandırılmıştır. Tüm kavramlar gerekçeleri inceleyerek, ortak özellikleri belirlenmiş ve bunları temsil edebileceği düşünülen kategoriler (literatürden yararlanılarak) oluşturulmuştur. Öğrencilerin geliştirdiği kavramları temsil eden öğrenci sayısı (f) ve yüzdesi (%) hesaplanarak tablolaştırılmıştır. Son aşamada ise araştırmacılar tarafından ortak özellikleri belirlenen kavramlar bu ortak özellikleri karşılayacak kategoriler altında toplanmıştır. Her bir araştırmacının oluşturduğu kategoriler karşılaştırılarak farklılıklar üzerinde tartışılmış ve kategorilere son şekli verilmiştir.

BULGULAR (FINDINGS)

Araştırmanın alt problemlerine göre yapılan analizler aşağıda sırası ile verilmektedir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci sınıf öğrencilerinin “*Değer ve Ahlak*” kavramına yönelik Değer (61) ve Ahlak (48) toplam 109 kavram geliştirdikleri görülmüştür. İkinci sınıf öğrencilerinin geliştirdikleri kavramlar Tablo 1 de sunulmuştur.

Tablo 1: İkinci Sınıf Öğrencilerinin “Değer ve Ahlak” Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Kavramlar

Değer			Ahlak		
Kavramlar	Frekans (f)	Yüzde (%)	Kavramlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Atatürk	22	36.6	Terbiyeli Olma	23	38.3
Bayrağımız	21	35	İyiliksever	16	26.6
Evimiz	20	33.3	Yaramazlık yapmayan	12	20
Vatan	18	30	Güzel Huylu	10	16.6
Annemiz	18	30	Yardımsever	10	16.6
Milletimiz	17	28.3	Kötülük Yapmama	8	13.3
Öğretmenimiz	15	25	Saygılı Olma	7	11.6
Ailem	12	20	Nezaket Gösterme	6	10
Arkadaşlarım	12	20	Paylaşmayı Sevme	5	8.3
Babam	9	15	Çalışkan Olma	4	6.6
Eşyalarımız	8	13.3	Bilinçli Olma	4	6.6
Dünyamız	7	11.6	Duygulu Davranma	4	6.6
Kardeşlerimiz	6	10	Akıllı Olma	4	6.6
Okulumuz	5	8.3	Küfür Etmeme	3	5

Tablo 1 incelendiğinde İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin “Değer ve Ahlak” kavramına yönelik olarak çeşitli kavramlar ürettikleri görülmektedir. 2. sınıf öğrencilerinin Değer ile ilgili olarak geliştirdikleri kavramlar ağırlıklı olarak Atatürk (22), Bayrağımız (21), Evimiz (20), Vatan (18), Annemiz (18), Milletimiz (17) fikirleri üzerinde birleştiği görülmektedir.

“... Atatürk ... Çünkü; o ülkemizi kurtardı. Bu bizim için çok önemli. O olmasa ülkemiz olmayabilirdi, ... Vatan... çünkü; vatanımız olmadan yaşayacak yerimiz olmaz. ... Milletimiz... Çünkü; biz devletiz bir aradayız. He-

pimiz olmasak milletimiz olmazdı. ...Bayrağımız...Çünkü; bayrak değerlidir. Biz onu hep en yükseğe asarız. Başka bayrakları en yükseğe asmayız. Ama bizim bayrağımızı asarız.”

Öğrencilerin açıklamalarındaki alıntılara bakarak milli değerlere çok önem verdiklerini görmekteyiz.

Ahlak kavramı üzerine geliştirdikleri kavramların ağırlıklı olarak Terbiyeli Olma (23), İyiliksever (16), Yaramazlık Yapmayan (12), Güzel Huylu (10), Yardımsever (10), Kötülük Yapmama (8) fikirleri üzerinde birleştiği görülmektedir.

“... Terbiyeli Olma... Çünkü; tarbiyesiz çocuklar ahlaksız olur ve kimse onlarla arkadaşlık yapmayı istemez. Onlar yalnız kalırlar.İyiliksever... Çünkü; insan iyilik yapmayı severse, Allah da onu sever. Annemiz babamızda iyilik yaptığımızda sevinir, herkes iyilik gördüğünde mutlu olur. ...Yaramazlık yapmayan... çünkü; yaramazlık yapanı öğretmen sevmez, annesi ona kızar. Yaramazlık yapanı babası döver.”

Öğrencilerin alıntıları incelendiğinde ahlak ile ilgili kavramlarda başkasını mutlu etme, büyüklerden onay alma gibi olumlu davranışlara yönelmesi ve olumsuz davranışlardan uzak durulması gibi fikirlerle açıkladığı görülmektedir. Öğrencilerin Kohlberg ahlak kuramında ceza ve itaat döneminde oldukları ve yapılan davranışların sonucunda oluşan olumlu ve olumsuz duruma göre fikirlerini şekillendirdiğini görmekteyiz.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dördüncü sınıf öğrencilerinin “Değer ve Ahlak” kavramına ilişkin Değer (50) ve Ahlak (60) olmak üzere toplam 110 kavram geliştirdikleri görülmüştür. Dördüncü sınıf öğrencilerinin geliştirdikleri kavramlar Tablo 2 de sunulmuştur.

Tablo 2: Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin “Değer ve Ahlak” Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Kavramlar

Değer			Ahlak		
Kavramlar	Frekans (f)	Yüzde (%)	Kavramalar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Ailemiz	20	33.3	Dürüstlük	24	40
Vatanımız	18	30	Terbiyeli Olma	23	38.3
Bayrağımız	18	30	Çalışkan Olma	16	26.6
Annem	15	25	Hoşgörülü Olma	10	16.6
Babam	15	25	Yalan Söylememe	10	16.6
Arkadaşlarım	11	18.3	Kurallara Uyma	9	15
Para	10	16.6	Doğru Olma	9	15
Milletimiz	10	16.6	Saygılı Olma	9	15
Evimiz	9	15	Sevgi	7	11.6
Okulumuz	9	15	Güzel Konuşma	7	11.6
Anne-Babaanne	8	13.3	Düzenli Olma	7	11.6
Kardeşlerim	7	11.6	Fedakar Olma	6	10
Ablam	7	11.6	Yardımsaver	6	10
Öğretmenim	6	10	Temiz Olma	6	10

Tablo 2 incelendiğinde İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin “Değer ve Ahlak” kavramına yönelik olarak çeşitli kavramlar ürettikleri görülmektedir. 2. sınıf öğrencilerinin Değer ile ilgili olarak geliştirdikleri kavramların ağırlıklı olarak Ailemiz (20), Vatanımız (18), Bayrağımız (18), Annemiz (15), Babamız (15), Arkadaşlarımız (11), Para (10), Milletimiz (10) fikirleri üzerinde birleştiği görülmektedir. Öğrencilerin;

“... Ailemiz.. Çünkü; ailemiz bizim için değerlidir. Kaybettiğimizde çok üzülürüz. ...Vatanımız... Çünkü; yaşadığımız yerdir. Vatanımızda olmazsa

bizi başka devletler istila eder. O yüzden çok değerlidir. ...Bayrağımız... Çünkü; bayrak çok önemlidir. Ülkemizin temsil şeklidir. Bayrağımızı yakarlarsa kavga olur. O yüzden bayrak önemlidir. ...Annemiz... Çünkü; annemiz bizi doğurdu. Büyüttü. O olmasa biz olmazdık. Annemizi kaybedersek üzülürüz. O yüzden çok değerlidir. ...Para... çünkü, hayatta para çok önemlidir. Paramız olmazsa aç kalırız, ölebiliriz. Bir şeyler alacağımız zaman paramızın olması gerek o yüzden para çok önemlidir.”

Öğrencilerin açıklamalarındaki alıntılara bakarak milli değerlere, aileye ve paraya önem verdiklerini görmekteyiz. Belli şeylerden kendilerini yoksun bıraktığında üzüntü duyacakları değerlere önem verdikleri görülmektedir.

Ahlak kavramı üzerine geliştirdikleri kavramların ağırlıklı olarak Dürüstlük (24), Terbiyeli Olma (23), Çalışkan Olma (16), Hoşgörülü Olma (10), Yalan söylememe (10), Kurallara Uyma (9) fikirleri üzerinde birleştiği görülmektedir.

“...Dürüstlük... Çünkü; dürüst olan kişi ahlaklı olan kişidir. ...Terbiyeli Olma... Çünkü; herkes terbiyeli olan kişiyi sever, terbiyeli olunca ailem bana para verir. ...Çalışkan Olma... Çünkü; çalışkan olunca bir sürü ödül alırsın, parka gidersin, alışverişe gidersin herkes çok sever. ...Hoşgörülü Olma... Çünkü; iyi insanlar hoşgörülü olurlar. Kimseye kızmazlar. Sakin olurlar. Böylece ahlaklı olmuş olurlar. ...Yalan Söylememe... Çünkü; yalan söylemek günahtır. Yalan söylersek Allah bizi cezalandırır. ...Kurallara Uyma... Çünkü; kurallara uyarsak ahlaklı oluruz çünkü ahlaklı olmanın kuralları vardır.”

Öğrencilerin açıklamalarına bakıldığında ahlaklı olmanın belli kurallara uyma olduğunu, ahlaklı olan kişinin herkes tarafından seveceğini ve maddi olarak bir karşılık alacağını bunun da kişileri mutlu edeceğini söylemektedirler. Öğrencilerin genel olarak maddi kavramlar ile hayatlarını şekillendirdiklerini ceza itaat döneminden çıkmadıkları gözlenmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin “Değer ve Ahlak” kavramına yönelik benzer olarak toplam 27 kavram geliştirdikleri görülmüştür. İkinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin geliştirdikleri kavramlar Tablo 3 de sunulmuştur.

Tablo 3: İkinci ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin “Değer ve Ahlak” Kavramına Yönelik Benzer Geliştirdikleri kavramlar

Değer			Ahlak		
Kavramlar	Frekans (f)	Yüzde (%)	Kavramalar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Bayrağımız	39	65	Terbiyeli Olma	47	78.3
Vatanımız	36	60	Dürüst Olma	26	43.3
Annem	33	55	Güzel Konuşma	23	38.3
Babam	33	55	Çalışkan Olma	20	33.3
Ailemiz	32	53.3	İyilik Yapma	19	31.6
Evimiz	29	48.3	Yardımsever	16	26.6
Milletimiz	27	45	Yaramazlık Yapmayan	15	25
Arkadaşlarım	23	38.3	Saygılı Olma	15	25
Öğretmenim	21	35	Kötülük Yapmama	11	18.3
Okulum	15	25	Kurallara Uyan	10	16.6
Kardeşlerim	13	21.6	Akıllı Olma	9	15
Anne-baba- anne	11	18.3	Güvenilir Olma	9	15
Akrabalarım	9	15	İyi Kalpli Olma	8	13.3
Ablam	9	15	Sevgi Gösterme	8	13.3

Tablo 3 incelendiğinde İlköğretim 2. ve 4. sınıf öğrencilerinin “Değer ve Ahlak” kavramına yönelik olarak çeşitli kavramlar ürettikleri görülmektedir. 2. ve 4. sınıf öğrencilerinin Değer ile ilgili olarak geliştirdikleri kavramların ağırlıklı olarak Bayrağımız (39), Vatanımız (36), Annemiz (33), Babamız (33), Ailemiz (32) Evimiz (29), fikirleri üzerinde birleştiği görülmektedir. Her iki sınıf öğrencilerinin bayrak ve vatan gibi milli değerlere öncelikli önem verdikleri görülmektedir. Daha sonra aileye ve aile bireylerinin önemli olduğunu “çünkü onları kaybedince üzüleceklerini” düşündükleri

için değerli olduğunu dile getirmişlerdir. Evimiz kavramında öğrenciler evlerinin değerli olduğunu “*evimiz olmazsa kalacak yerimiz olmaz, evsiz olmak kötüdür, ev bizi bir arada tutar*” gibi açıklamaları ile ev kavramına da maddi ve manevi olarak değer verdikleri alıntılardan yorumlanmıştır.

Ahlak kavramı üzerine geliştirdikleri kavramların ağırlıklı olarak Terbiyeli Olma (47), Dürüst Olma (26), Güzel Konuşma (23), Çalışkan Olma (20), İyiliksever (19), Yardımsever (16) fikirleri üzerinde birleştiği görülmektedir. Ahlak kavramı üzerine açıkladıkları fikirlerden öğrencilerin olumlu davranışlar sergileyen kişilerin ahlaklı olduğu düşüncesinde olduklarını anlamaktayız.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin “*Değer ve Ahlak*” kavramına yönelik farklı olarak ikinci sınıf (25 Değer + 23 Ahlak) ve dördüncü sınıf (21 Değer + 22 Ahlak) ile toplam 91 kavram geliştirdikleri görülmüştür. İkinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin geliştirdikleri kavramlar Tablo 4 de sunulmuştur.

Tablo 4: İkinci ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin “*Değer ve Ahlak*” Kavramına Yönelik Farklı Geliştirdikleri Kavramlar

Değer			Değer		
2. Sınıf			4. Sınıf		
Kavramlar	Frekans (f)	Yüzde (%)	Kavramlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Atatürk	22	73.3	Para	10	33.3
Dünyamız	7	23.3	Değerli eşyalar	6	20
Allah	4	13.3	Hayvanlar	5	16.6
Yurdumuz	3	10	Küçük Düşürme	4	13.3
Ağlamak	3	10	Kuzenlerimiz	3	10
Kıyafetlerimiz	3	10	Derslerimiz	2	6.6
İstiklal Marşı	2	6.6	Eğitim Hakkı	1	3.3
Türkiyemiz	2	6.6	Şehrimiz	1	3.3

Ahlak			Ahlak		
Nezaket	6	20	Yalan Söylememe	15	50
Paylaşmak	5	16.6	Hoşgörülü Olma	10	33.3
Duygulu Davranma	4	13.3	Doğruluk	9	30
Bilinçli Olma	4	13.3	Fedakarlık	6	20
Güleryüzlü Olma	2	6.6	Temiz Olma	6	20

Tablo 4 incelendiğinde İlköğretim 2. ve 4. sınıf öğrencilerinin “Değer ve Ahlak” kavramına yönelik olarak farklı kavramlar ürettikleri görülmektedir. 2. sınıf öğrencilerinin Değer ile ilgili olarak geliştirdikleri kavramların ağırlıklı olarak Atatürk (22), Dünyamız (7), Allah (4), Yurdumuz (3), Ağlamak (3), Kıyafetlerimiz (3), İstiklal Marşı (2), Türkiyemiz (2) fikirleri üzerinde birleştiği görülmektedir. 4. Sınıfların değer kavramı ile ilgili olarak geliştirdikleri metaforlar ise Para (10), Değerli Eşyalar (96), Küçük düşürme (4), Hayvanlar (5), Kuzenlerimiz (3), Derslerimiz (2), Eğitim Hakkı (1), Şehrimiz (1) fikirleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Her iki sınıfın geliştirmiş oldukları metaforlar incelendiğinde ikinci sınıf öğrencilerinin milli değerlere daha çok önem verdiklerini dördüncü sınıf öğrencilerinin ise maddi kavramlara daha çok önem verdiği görülmektedir. Çalışmamızda çıkan önemli bulgular arasındadır. Çünkü küçük yaş grubu öğrencilerinin manevi ve milli değerlere önem verirken, daha büyük yaş grubu öğrencilerin milli değerlerden daha fazla maddi kavramlara yönelmesi düşünülmeye gereken bir sonuç olarak görülmektedir. Büyük yaş grubu öğrencilerin yaşamda para ile daha iç içe yaşamaları, sorumluluk sahibi olmaları para gibi maddi kavramlara önem vermesinde bir sebep olarak düşünülebilir.

Ahlak kavramı üzerine 2. sınıf öğrencilerinin geliştirdikleri metaforların ağırlıklı olarak Nezaket (6), Paylaşma (5), Duygulu Davranma (4), Bilinçli Olma (4), Güleryüzlü Olma (2) gibi kavramlar üzerine yoğunlaştığı gözlemlenirken, 4. sınıf öğrencilerinin Yalan Söylememe (15), Hoşgörülü Olma (10), Doğruluk (9), Fedakarlık (6), Temiz Olma (6) gibi fikirlere yoğunlaştıkları görülmüştür. Her iki sınıfın geliştirdikleri metaforlar karşılaştırıldığında ikinci sınıf öğrencilerinin kibarlık ve nezaket kuralları üzerine yoğunlaştıkları gözlemlenirken, dördüncü sınıf öğrencilerinin cezadan kaçınma gibi yalan söylememek, doğru konuşmak gibi fikirler üzerine yoğunlaştıkları gözlemlenmektedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin “Değer ve Ahlak” kavramına yönelik geliştirdikleri kavramların 5 kategoride toplam 219 kavram geliştirdikleri görülmüştür. İkinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin geliştirdikleri kavramların Tablo 5 te sunulmuştur.

Tablo 5: İkinci ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Geliştirdikleri Kavramların Kategorileri

Kategoriler	Kavramlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Aile Kavramları	Ailemiz - Annem - Babam - Kardeşlerim- Anne-babaanne Ablam - Abim Akrabalarım - Dedem - Dayım - Halam- Yengem - Eniştem - Sülalemiz	160	73
Mili Kavramlar	Atatürk - İstiklal Marşı - Milletim - Bayrağım - Vatanım - Ülkemiz - Türk Milleti - Cumhuriyet - Türkiye- Yurdumuz - Hürriyetimiz - Özgürlüğümüz -	145	66.2
Dini Kavramlar	Peygamberimiz - Allah - Din Kuralları - Ahlakla ilgili olan çoğu kavram -	81	36.9
Maddi Kavramlar	Para - Gümüş - Bronz - Kupa - Eşyalarımız - Altın Eşyalar - Değerli Eşyalar- Elbiselerimiz - Oyuncaklarımız-	43	19.6
Yaşadığı Çevre İle İlgili Kavramlar	Dünyamız - Şehrim - Hayvanlar - Ağaç- Çiçek - Çimen - Bitki - Okulum - Sınıfım - Doğa - Çevre - İnsanlar - Çevreyi Koruma	43	19.6

Tablo 5 incelendiğinde 2. ve 4. sınıf öğrencilerinin toplamda 219 kavram geliştirdikleri görülmektedir. Bu kavramların içerikleri incelendiğinde 5 kategorileri de toplanabileceği görülmüştür. Öğrencilerin değer ve ahlak kavramları ile geliştirdikleri kavramların birinci olarak % 73 oranı ile aile kavramı üzerine yoğunlaştığını görmekteyiz. Yaşamlarında “ailelerinin en değerli varlık olduğunu dile getirmişlerdir. İkinci sırada öğrencilerin % 66.2 oranı ile milli kavramlara değer verildiği görülmektedir. Milli kavramların yaşadığımız dünyada gerekli olan başlıca kavramlar olarak görmektedirler. Bayrak, vatan, millet gibi kavramların var olması gerektiğine inanmaktadırlar. Üçüncü sırada % 36.9 oranı ile dini kavramlar yerini almaktadır. Öğrencilerimiz değerden ziyade ahlak ile ilgili olan bütün kavramların din

kurallarına göre şekillendirdiklerini anlamaktayız. Ahlaklı olmayı din kurallarına uyma gibi algıladıkları görülmüştür. Dördüncü olarak öğrencilerin % 43 oranı ile maddi kavramların önemli ve değerli olduğunu düşündüklerini görmekteyiz. Özellikle dördüncü sınıf öğrencilerin maddi kavramlara daha ağırlık verdiğini ikinci sınıf öğrencilerin maddiyatın çok önemli olmadığını düşündüklerini gözlemlemekteyiz. Burada bunun sebebi olarak küçük yaş grubu öğrencilerin sorumluluk bilincini almadığı için sonucun bu şekilde çıktığını düşünmekteyiz. Küçük yaş grubunda maddi kavramlar olarak genelde kıyafetlerinin ve oyuncaklarının değerli olduğunu ve onlar olmadığında üzeceklerini dile getirmeleri maddiyatın daha basit şeyler ile sınıflı olduğunu ve elinde olanın değerli olduğunu düşünmektedir. Beşinci olarak % 43 oranında yaşadığı çevreninde değerli olduğunu ve yaşadığı dünya olmasa kendilerinininde olmayacağını dile getirdikleri görülmektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER **(CONCLUSIONS AND SUGGESTIONS)**

Sonuçlar (Conclusions)

Öğrencilerin tüm çalışma boyunca geliştirdikleri kavramlara bakarak milli değerlere çok önem verdiklerini görmekteyiz. Bunun yanısıra her iki grubunda aileye çok değer verdiği sadece dördüncü sınıfların paraya önem verdiklerini görmekteyiz. Bu sonuç çalışmamızda çıkan önemli bulgular arasındadır. Çünkü küçük yaş grubu öğrencilerinin manevi ve milli değerlere önem verirken, daha büyük yaş grubu öğrencilerin milli değerlerden daha fazla maddi kavramlara yönelmesi düşünülmeli gereken bir sonuç olarak görülmektedir. Büyük yaş grubu öğrencilerin yaşamda para ile daha iç içe yaşamaları, sorumluluk sahibi olmaları para gibi maddi kavramlara önem vermesinde bir sebep olarak düşünülebilir. Küçük yaş grubu öğrencilerin tam olarak sorumluluk almamaları paranın değerinin farkında olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin değere yükledikleri anlam; genelde belli şeylerden kendilerini yoksun bıraktığında ve sahip oldukları şeylerin ellerinden alındığında üzüntü duyacakları kavramlara önem verdikleri görülmektedir.

Ahlak kavramı üzerine açıkladıkları fikirlerden öğrencilerin olumlu davranışlar sergileyen kişilerin ahlaklı olduğu düşüncesinde olduklarını anlamaktayız. Her iki sınıfın geliştirdikleri metaforlar karşılaştırıldığında ikinci sınıf öğrencilerinin kibarlık ve nezaket kuralları üzerine yoğunlaştıkları

gözlemlenirken, dördüncü sınıf öğrencilerinin cezadan kaçınma gibi yalan söylememek, doğru konuşmak gibi fikirler üzerine yoğunlaştıkları gözlemlenmektedir. Değer kavramında geliştirilen metafora eş değer olarak ahlak kavramında da büyük yaş grubu öğrencilerin açıklamalarına bakıldığında ahlaklı olmanın belli kurallara uyma olduğunu, ahlaklı olan kişinin herkes tarafından sevilleceğini ve maddi olarak bir karşılık alacağını bunun da kişileri mutlu edeceğini söylemektedirler. Öğrencilerin genel olarak maddi kavramlar ile hayatlarını şekillendirdiklerini ceza itaat döneminden çıkmadıkları gözlenmektedir. Büyük yaş grubunda maddi kavramlar daha büyük yer kapladığını görmekteyiz. Küçük yaş grubu öğrencilerin ise aile bireylerini, öğretmenini mutlu etme, büyüklerden onay alma gibi olumlu davranışlara yönelmesi ve olumsuz davranışlardan uzak durulması gibi fikirlerle ahlak kavramını açıkladığı görülmektedir. Öğrencilerin Kohlberg ahlak kuramında ceza ve itaat döneminde oldukları ve yapılan davranışların sonucunda oluşan olumlu ve olumsuz duruma göre fikirlerini şekillendirdiğini görmekteyiz

Öneriler (Suggestions)

Çalışmadan elde edilen öneriler aşağıda sunulmaktadır.

Elde edilen bulgular ışığında küçük yaş grubu öğrencilerinin milli değerler önem vermesinin, büyük yaş grubu öğrencilerinin de maddi kavramlara önem vermesinin sebeplerinin farklı bir araştırma ile incelenmesi gereği kanısındayım. Sonuçların bu şekilde çıkması ilköğretimin ilk yarısında milli duygulara yönelik kavramlara önem vermesi ikinci yarısında milli duygulara önem verilmediğinin bir göstergesi olabilir mi sorusuna yanıt aranılabilir.

KAYNAKLAR (REFERENCES)

DEMİRHAN İşcan, C., **İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2007.

DUMAN, A., “Bazı Eğitim Bilimi Kavramlarına İlişkin Genel Bir Değerlendirme”, **Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 10(2), 2003.

FORCEVILLE, C., “The identification of target and source in pictorial metaphors”, **Journal of Pragmatics**, 34, 2002.

- GÜLER, G. - AKGÜN, L. - ÖÇAL, M. F. - DORUK, M., “Matematik öğretmeni adaylarının matematik kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar”, **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**, 1(2), 2012.
- HALSTEAD, J.M. - TAYLOR, M. J., “Learning and teaching about values: a review o recent research”, **Cambridge Journal of Education**, 30 (2), 2010.
- HALSTEAD, J.M. - TAYLOR, M.J., **Values in Education and Education in Values**, The Falmer Press, London, 1996.
- ILGAR, M. Z., **Denetim Odağının Değer Sistemleri Ahlaki Gelişim Düzeyi ve Öz-Ahlaki Değerlendirme Üzerindeki Etkileri**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniveristesisi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Erzurum, 1996.
- KOHLBERG, L. - SELMAN, R.L., “Preparing school personnel relative to values: a look at moral education in the schools”, **ERIC Clearinghouse on Teacher Education**, 1972.
- KOHLBERG, L., “Tse child as a moral philosopher”, **Psychology Today**, 2, Reprinted in Brown and Stevens (1975), 1968, 25-30.
- KOVECSES, Z., **Metaphor a Practical Introduction**, Oxford University, New York, 2002.
- KUÇURADI, İ., **İnsan ve Değerleri**, Meteksan A.Ş., Ankara, 1998.
- LAKOFF, G. - JOHNSON, M., **Metaforlar Hayat, Anlam ve Dil**, (Çev: Demir, G. Y.), Paradigma, İstanbul, 2005.
- LINN, G. B. - SHERMAN, R. - GILL, P. B., “Making meaning of educational leadership: The principalship in metaphor”, **NASSP Bulletin**, 91 (2), 2007.
- MORGAN, G., **Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor**, (Çeviren: G. Bulut), MESS Yayın No: 280, İstanbul, 1998.
- ORMROD, J. E., **Educational Psychology: Developing learners**, 2003.
- PATTON, M. Q., **Qualitative Research & Evaluation Methods**, Sage Publications, Thousand Oaks, CA, 2002.
- PIAGET, J., **The Child’s Conception of The World**, Routledge. and Kegan Paul, London, 1929.

PIAGET, J., **The Moral A Justment of The Child, London, Routledge and Kegan Paul**, Extract reprinted in Brown and Stevens (1975), 1932.

POWNEY, J. - CULLEN, M. A. - SCHLAPP, U. - GLISSOV, P. - JOHNSTONE, M. & MUNN, P., **Understanding Values Education in The Primary School**, University of Glasgow, UK, 2004.

QUINE, W. V., **Eğretileme Üzerine Son Düşünceler, Kitap-lık**, (Çev: E. Efe Çakmak), 65 (Ekim), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2003.

SABAN, A., “Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının ‘öğretmen’ kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 2(2), 2004.

SABAN, A., “Okula ilişkin metaforlar”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 55, 2008.

SABAN, A., “Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 7 (2), 2009.

SENEMOĞLU, N., **Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**, Gazi Kitabevi, Ankara, 2004.

Türk Dil Kurumu, **Türkçe Sözlük**, www.tdk.org.tr/tdksozluk, 2005.

WRIGHT, D. - CROXEN, M. - ÖNGEN, D. (bt) Ahlak Yargısının Gelişimi 289-310 21.01.2015, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/511/6306.pdf>

YALÇIN, M. & ERGİNER, A., “İlköğretim Okullarında Okul Müdürüne İlişkin Metaforik Algılar 1”, **Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi**, 1(2), 2012.

YILDIRIM, A. - ŞİMŞEK, H., **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2012.

KARAKTER EĞİTİMİNDE DEĞERLER ÇATIŞMASI VE ALIŞKANLIKLAR PROBLEMİ

Mehmet Kasım ÖZGEN*

ÖZET

Karakter eğitimi aslında bir alışkanlıklar eğitimidir. İnanığımız değerleri zihinsel ve eylemsel dünyamızda gerçekleştirmek için alışkanlıkların gücünü doğru bir biçimde kullanmak en etkin yöntemdir. Karakter eğitiminde en önemli sorunlardan biri değerlerin çatışması sorunudur. Değerlerin çatışması hem karakter aşınmasına hem de karakter sahibinin mutsuzluğuna neden olmaktadır. Eğitim felsefesi açısından değerler çatışmasının nedenleri ve çözümleri üzerinde durmak bu bildirinin amaçlarındandır.

Ayrıca değerlerin öğretimi ile değerlerin eğitimi arasındaki farklara oyun fenomenini açısından dikkat çekilecektir. Oyun felsefesi Bendeki değerler çatışmasını asgariye indirmeyi öğreten, Benlikte zıtlıklarının birliğini meydana getirmek yoluyla değerler çatışmasını yaratıcılığa dönüştüren önemli bir fenomendir. Değerler çatışmasında çözüm, kendine ters düşen değerleri içte ve dışta yok etmek savaşını vermek değildir. Çözüm oyunda olduğu gibi rakipleri oyunun içinde bir araya getirmek, oyun oynayarak hoşgörü, sabır, kendine hâkimiyet gibi zihinsel becerileri kazanmak, hem kendisiyle ve hem de ötekiyle uyumlaşmayı, olumsuz değerden olumluya doğru değişimi gerçekleştirmek ve bunu yaşam tarzı haline getirmektir.

Anahtar Kavramlar: Karakter Eğitimi, Değerler Çatışması, Alışkanlıklar, Ben Felsefesi.

* Yrd. Doç. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Felsefe Eğitimi ABD., mehmetkozgen@hotmail.com

VALUE CONFLICT AND HABIT PROBLEMS IN CHARACTER TRAINING

ABSTARCT

In fact, caharacter training is a habit training. Using the power of habits is the most effective way to realize our convictions in our mental and fuctional world.

Value conflict is one of the major problems in character training. Value conflict can lead both to man's sadness and character attrition. This paper is aimed at revealing the reasons of these value conflicts and drawing attention to their solution in terms of educational philosophy.

In addition, the differences between the training and teaching values will be focused on in terms of game phenomenon. Game philosophy is an important phenomenon teaching how to minimize the value conflicts in Ego and how to transfer them into creativity by forming the unity of the contrasts in Ego. Struggling to destroy the values that contradict to self in and out is not a solution in value conflicts. The solution is at games and it is as well as in bringing the rivals together in games and through them gaining mental skills such as self-mastery, tolerance, patience and both alignment with self and others, changing negative values into positive ones and making them one's lifestyle.

Key Concepts: Character Training, Value Conflicts, Habits, Ego Philosophy.

KARAKTER EĞİTİMİNDE DEĞERLER ÇATIŞMASI VE ALIŞKANLIKLAR PROBLEMİ

Aristoteles’de Karakter Kavramı

Aristoteles Nikomakhos’a Etik’te “her eylem ve her tercihin bir iyiyi arzuladığını” bu nedenle “iyiyi *her şeyin* arzuladığı bir şey” olarak tanımlanacağını söyler. (Aristoteles, 1998:1) Amaçlar birçok ve birbirinden farklı olsa da insan doğasının iyiyi tercih etmek üzerinde kurulu bir yapıya sahip olduğundan, söz konusu bu farklı amaçlara erişmek için yapılan eylem tercihleri nihai olarak “iyiye sahip olmak” ya da “iyi olmak” gibi farklı karakterlere dayanırlar. Gerçekte insan için nihai amaç “insan için iyi” bir karaktere sahip olması beklenen bir şeydir. Ancak kişinin “amaçlar konusunda bilgi sahibi olması” gerekir. Çünkü kişi “bildiği şeylerde yargıda bulunur, bunlarda iyi bir yargıç olur.” (Aristoteles, 1998: 3) Aristo’ya göre o halde amaçlar ve iyiler/değerler konusunda iyi bir yargıç olabilen, eş deyişle uzman olan birisi hem genel ve hem de karakter eğitimi konusunda söz sahibi olabilir.

İnsanın çerçeve değerlere sahip olması, söz konusu bu çerçeve değerlerin etkisi ile kendi amaçlarını tercih etmesi ve onu amaçlarına götürecek araçlar için eylemde bulunması salt bilgiye dayalı bir süreç değildir. Çünkü Sokrates’in tersi bir bakışla Aristo’ya göre bilgi iyi olmak için yeterli değildir, aynı zamanda iyi bir karakter de gereklidir. Karakter unsuru olmasaydı, bu durumda bilgi iyi olmak için yeterlidir denilebilirdi. Ancak Aristo’ya göre bu durum “bildim” demekle hiçte geçiştirecek bir durum değildir. Öğrenme işin bilgi boyutunu yüklenmektedir ancak bununla birlikte bilginin dışında kalan bir diğer alanın tecrübe edinme/kendini eğitime ve tecrübeyi aktarma/başkalarını eğitime boyutunda “iyi olmak” konusunu bil fiil/ de facto gerçekleştirmek de eşit derecede öneme sahip bir konudur. Bu boyut ihmal edildiği zaman iyiye sahip olmak konusunda daima sorunlar çıkar. Öyleyse Aristo açısından genel anlamda deneyim edinmek karakter açısından en önemli boyuttur. Deneyim sahibi olmaya niyetlenmek karakter sahibi olmak için atılan ilk adımdır. Aristo açısından iyi bir dinleyici olmak, iyi dinlemek karakter için atılması gereken ikinci adımdır. Çünkü amaca ancak yapa yapa/egzersiz ile varılabilir. Burada amaca götüren unsur dinlemeyi bilmek/öğrenmektir. Dinlemek zihnine egemen olmanın ilk göstergesidir. Amaç salt bilmek değil, zihne hakim olabilme eylemidir. Kendine egemen olmak, akıla uygun arzu/istek duymak ve eylemde bulunmak atıl-

ması gereken diğer adımlardır. Karakter sahibi olmayan biri için öğrendiği bilgi yararsız bir bilgidir.

Aristoya göre her bilgi ve her tercih bir iyiyi arzuladığından dolayı karakter konusu bilgi konusuyla eşit derecede önem kazanmaktadır. Karakterden amaç nihai olarak her ne kadar mutluluk ise de mutluluğun ne olduğu tartışma konudur. Ancak iyiyi arzulayan insan doğasının ortaya çıkabilmesi için, yani doğasını açığa çıkarabilmesi için karakterin kişide inşa edilmesi gerektiği tartışma götürmeyecek kadar açık bir konudur. Yine de mutluluk tartışma konusu olsa bile o kendisi için istenen, aranan, kendisi için amaç olan, hiçbir zaman başka bir şeyin aracı olmayan en yüksek bir amaç olduğunu unutmamak gerekir. Diğer önemli bir konuda Karakterin oluşması için amaçlar, değerler ve tercihleri ve alışkanlıklar dünyasını da içine alan geniş bir arka plan ve onu belirleyen çerçeve ilkeler uzayının bulunmasıdır. Bu nedenle ilkelerden yararlanmak için karakterce kendini iyi eğitmiş olmak ve söz konusu bu uzay boşluğundan çıkan her ses için iyi bir kulak olmak gerekmektedir. Söz konusu bu gereklilik kolay karakter sahibi olmanın yolunu açar. Bu nedenle filozoflar felsefi düşünmeyi öğrenmeyi amaçlamış isteklilere güzel konuşmayı öğrenmeleri gerektiğini söyledikleri gibi öncelikle güzel dinlemeyi de öğrenmelerini gerektiği üzerinde şiddetle dururlar. “kuşkusuz sözünü bitirinceye kadar konuşmacıyı kendi halinde bırakmak, hemen karşılık vermemek, yüzü ona doğru yöneltmek, konuşmacıya bakmak, anladıklarını iyice bellek ve anladıkları ile amel etmek, güzel dinlemenin kurallarındandır. (El- Muhasibi, 2009:189) Aristo’ya göre insanlar zaten doğuştan bu arka plan a priori bilgilere sahiptir ya da onları refleksiyonel düşünerek kolayca edinebilir. Nitekim Aristo bunlardan hiç biri insanda yoksa o Hesiodos’a kulak versin: “kim ki her şeyi kendi anlar, en iyi kişidir. Kim ki doğru sözle ikna olur, o da iyidir. Kim ki ne kendi anlar ne de kulak verir başkasına, işte o işe yaramaz bir kişidir.” (Aristo, 1998:5)

Aristo karakteri inşa eden iyileri dış iyiler, tinsel iyiler ve tensel iyiler olmak üzere üç kısma ayırmaktadır. Tam anlamıyla yetkin iyiler kuşkusuz tinsel olan iyilerdir. Mutluk da tinsel bir durum olduğu için yetkin bir iyidir. Mutluluğun aklı başındalık, kendine egemenlik, bilgellik ve hazla ilintilendirme tinsel olmasından dolayıdır. Bu nedenle mutluluk tinseldir ve erdemle ilişkilidir. Ancak mutluluğu dış koşullara bağlayan görüşler de vardır ancak Aristo onlara sıcak bakmaz. Aristo’ya göre mutluluğun koşullu olan erdemle özsel özelliği kendine uygun eylemde bulunmasıdır. Bir başka de-

yişle erdem erdeme göre davranır. Eylem eylem için, erdem erdem için olduğundan mutluluk gerçekleşir. Bu durum mutluluğun özelliğidir.

En yüksek mutluluk olan iyinin erdemde bulunduğunu söylemek iki anlama gelir. Birincisi: erdeme sahip olmak, ona yakışır potansiyel bir alışkanlık veya bil fiil olmayan bir karaktere sahibi olmaktır. Karakter isim olarak vardır ancak eylem olarak henüz yoktur. İkincisi ise daima etkinlikte bulunmak, erdem kendi doğası gereği salt eylem halinde olmasıdır. Her iki anlam bir birinden oldukça farklıdır. Çünkü karakter veya huy sahibi olduğu halde hiçbir iyiyi, yani iyi eylemi, erdemi meydana getirmeyebilir. Örneğin uyuyan ya da bir nedenden dolayı eylemde bulunamayan kişi örneğinde olduğu gibi. Oysa erdeme uygun etkinlikte ise iyinin meydana gelmemesi olanaksızdır. Eylemin amacı zaten yöneldiği bu iyiyi meydana getirmektir. İşte gerçek erdem eylem halinde olan erdemdir, karakter halinde olan erdem ismini almayı hak etmemiştir. Çünkü Aristoya' göre isim ile anlam arasında fark vardır. Bir isimin göndergesi ya da işaret ettiği şey ile anlam birbirinden ayrılırlar. Örneğin doktor bir isimdir, bu isimde çağrıştırılan hastayı tedavi etmek "anlamı" isimden ayrıdır ta ki eylem gerçekleşinceye kadar.

Aristo eylemi merkezi kavram olarak aldığına göre bu durumda karakterin değeri nedir? Yaşamda karakterli insanlar ancak doğru olarak eylemde bulduklarında erdemli insan olurlar. Erdemli insanın eylemi kendi başına hoştur. Çünkü hoşlanmak tinsellikte olup bittin bir şeydir. Her bir kişi için de hoş kişinin sevdiği şeydir. Örneğin atı seven için at, oyunu seven için ise oyun hoş bir şeydir. Aynı şekilde hak sever için hak, erdem sever için erdem hoştur. Özgürlük sever biri içinde özgürlük hoş bir şeydir. Erdem hazzını/anlamını kendi içinde taşır, ayrıca dışarıdan bir haza/anlama ihtiyaç yoktur. Şimdi eylemden farklı olarak sevginin de devreye girdiğini görüyoruz. Bu durumda sevgiyle ilgili olduğu için karakter, eylemin arka planında duran bir potansiyel güç olarak karşımıza bütün önemi ile birlikte yeniden çıkar. Bu nedenle Aristo "güzel eylemlerden hoşlanmayanın iyi olmadığı söylenebilir. Çünkü hiç kimse haklı iş görmekten zevk duymayana adil, cömertçe eylemlerden zevk almayana da cömert diyemez. Öteki erdemler konusunda da durum aynıdır." (Aristo,1998:14) Bu durumda yaratılışın amacı olan mutluluk hem en iyi, en güzel, en hoş olur hem de yaşanılan en yüksek iyi olur. Bunlar birbirinden ayrılan şeyler olmadığı gibi bilgi ve karakter de eğitim açısından birbirinden ayrılacak şeyler değildir. Mutlu kişi Aristo'ya göre "kılıktan kılığa giren, kolay değişebilen bir kişi değildir." (Aristo,199:18) Çünkü mutlu kişi erdem sahibi olduğu gibi aynı

zamanda karakter sahibi bir kişidir. Karakter sahibi olmak burada yaptığı eylemden zevk alan bir tinselliğe sahip olmak demektir.

Aristo'ya göre iki tür erdem vardır: biri düşünce erdemi, diğeri ise karakter erdemidir. Düşünce erdemi daha çok eğitimle oluşur ve gelişir. Bu nedenle deneyim ve zaman gerektirir. Karakter erdemi ise alışkanlıkla elde edilir, ritmik tekrarlarla kazanılır ve adı da küçük bir değişiklikte ethos'tan gelir. Karakter erdemleri doğal olarak alışkanlıklar sonucu kazanılır. Bu durumda erdem sahibi olmak için önce düşünce erdemini öğrenip etkinlikte bulunmamız gerekir. Erdemin gerektirdiği eylemi yapa yapa kişi karakter erdemine sahip olur. Karakter de yapa yapayı sahibine alışkanlık yoluyla kendiliğinden sevdirebilir. Örneğin kişi adil eylemler yapa yapa adil, ölçülü davranma davranma ölçülü bir insan olur ve kendiliğinden ölçülü olmayı ister. Tüm bunların sonucu mutluluk kazanılır. Öyleyse kişinin eğitimi konusunda düşünce erdeminin yanı sıra karakter erdeminin de önemi oldukça büyüktür. Bu nedenle eğitimde düşünce erdemlerinin yanı sıra karakter eğitiminin de ısrarlı bir şekilde verilmesi gerekmektedir. İnsanlarla olan ilişkimize göre kimimiz adil kimimiz adaletsiz oluruz. Tehlikeler karşısında şunu ya da bunu yapmakla ve korkmaya ya da cesur olmaya alışmakla kimimiz cesur kimimiz de korkak olur. Arzular ve öfkeler konusunda da durum böyle. Çünkü kimi bu konularda şöyle davranmakla kimi de böyle davranmakla ölçülü ve sakin ya da haz düşkünü ve öfkeli olur. Tek bir cümleyle söylersek, benzer etkinliklerden bize hakim olan karakterler oluşur. Bu nedenle etkinlikleri belli bir şekilde gerçekleştirmek gerekir. Çünkü bunların farklarına göre karakterler oluşurlar. (Aristo, 1998: 24) . Bu nedenle karakter erdemi teorik bilgi için değil; iyi olmak için sahip olmamız gereken bir erdemdir. Bundan dolayı okullarda düşünce erdemiyle birlikte karakter erdemi müfredatlarının da olması zaruridir.

Aristo'ya göre ölçülülük en iyi karakterdir. Ölçülük sonuçta sayıya dayalı bir durumdur. Her eylemin çokça yapmak/ıfrat veya çok az yapmak / tefrit gibi iki temel niteliği veya sayısal düzeni vardır. Bir başka deyişle normal ile anormal arasındaki belirleyici olan unsur temelde aritmetik sayıdır. Eylemi kaç kez, ne kadar yapmak eylemin niteliğini konusunda belirleyici bir unsur olmaktadır. Buradaki durumda tıpkı müzikte sayılar aracılığıyla çeşitli ölçüler/melodiler oluşturup müzik dinleyicisi ile konuşmak gibidir.

Sözcük olarak karakter, bir nesnenin, bir bireyin kendine özgü öz yapısı, onu başkalarından ayıran temel belirti ve bireyin davranış biçimlerini belirleyen ana özellik, öz yapı, ıra, seciye, üstün özellik anlamlarına gel-

mektedir. Kavramsal olarak karakter bir bireyin ya da bir insan grubunun tutumu, duygulanma ve davranış biçimi, bireyin kendi kendine egemen olması, kendi kendisiyle uyum içinde bulunmasını, düşünüş ve eylemelerinde tutarlı ve sağlam kalabilmesini sağlayan özelliklerin bütününe verilen bir isimdir.

Karakter kavramında ön plana çıkan “öz ve öz yapı” kavramları felsefi anlamda iki yönelişi beraberinde getirmektedir. Birinci yönelişte karakterin bir öz olarak kabul edilmesi, özün kendisini tezahür etmek, kendini gerçekleştirmek istemesi anlamına gelir. Buna göre özün gerçekleşmesi için eylem, değişim ve var oluş kavramları ön plana çıkar. Oluş kavramının felsefi düşüncedeki ilk temsilci de Herakleitostur. İkinci yönelişte ise karakter sabit, değişmez, bozulmaz bir öz yapı ve var olanı görebilme, ona göre yaşamak ön plana çıkmaktadır. Bu görüşün felsefi düşüncede yılmaz savunucusu Parmenidedir. Her iki filozofun bakış açısından karakter birbirinden farklı yönelimler ve yeni boyutlar kazanır. Örneğin Parmenides açısından karakter kavramının merkezi kavramı değişmezlik, duyulur dünyanın değişimlerinden kurtulmak ve doğanın özüne göre yaşamak iken, Harekleitos açısından bir ilkenin özünü zaman ve mekan değişimine göre durmadan aktif bir biçimde gerçekleştirmek, özü duyulur dünyada bil fiil var oluşa çıkarmaktır. Bir başka deyişle Parmenides’te varlıktan kurtulmak kavramını merkeze alırken Herakleitos’ta ise varlığa katılmak merkeze alınmıştır.

Stoa felsefesi erdemli bir karaktere sahip olmanın yolunun gölge varlıktan kurtulmaktan, yani çilecilik ve katı, ciddi bir disiplinle ile nefse haki-miyetten geçtiğini savunmuşlardır. Epikür felsefesi ise erdemli bir karakter eğitimi için özellikle gevsemeye, rahatlamaya, vecde, sevgiye, hazza ve varlığa neşe ile katılmaya ihtiyaç olduğunu ısrarla vurgulamışlardır. Özellikle Herakleitos’un “bana değil, Logosa/Söze kulak vermek ve tüm şeylerin bir olduğunu kabul etmek bilgecektir.” (Burnet, 2013:102) sözü aklı gerçekleştirmek, oluşu irade ve istekle inşa etmeye göndermedir. Söz konusu bu bilgelik ilkesidir ki kişiyi erdemli bir karaktere doğru yönlendir. Herakleitos’a göre karakterin oluşumu tıpkı var oluşta olduğu gibi diyalektik bir sürece bağlıdır. “İnsanlar nasıl kendi ile geçimsiz olanın kendi ile anlaşma içinde olduğunu bilmezler. O karşıt gerilimin bir uyumudur. Tıpkı yay ve lir durumunda olduğu gibi.” “bizim için iyi olan karşıt olandır” “iyi ve kötü birdir.” Karakter oluşturma temel ilkesi Herakleitos’a göre “kendini araştırmaya” dayanır. “değişmede dinginlik vardır” “uykudaymış gibi davranmamalı ve konuşmamalıyız” Uyanmak ilkesi ve farkındalık karakter

açısından önemlidir. “insanın karakteri onun yazgısıdır.” Onun tüm bu görüşleri karakteri özyapıya bakarak inşa etmeye yöreklendirmek içindir.

Karakter kavramının özünde düzen kavramı vardır. Düzen ve aritmetik kavramları arasında güçlü bir ilişki kuran Pisagor “Sayılar düzene koydukları şeylerin karakterlerini etkilerler.” Tespiti karakter eğitimi açısından çok ilgi çekicidir. Burada ritmik eylemlerin insan özünü güçlü bir şekilde etkilediğine dair görüş önemlidir. Yine o “Bire göre uygulanan düzen insanı Tanrıya yaklaştır.” (Burnet, 2013:78) görüşü ile kozmik özün Birin etrafında dönen bir düzen olduğunu ifade eder. Doğanın özünde matematiksel bir düzen vardır. Söz konusu bu matematiksel düzen şayet bilinirse birlik, bozulmayan bir bütünlük, karakter, erdem ve mutluluk sağlanmış olur.

Karakter ve düzen arasında kurulan bu sıkı ilişki erdemli bir karakter için katı, değişmez, güç merkezli bir düzen mi yoksa esnek, haz verici, oyun merkezli bir düzen mi tartışması önemlidir. Bu tartışmaya ilerde değerler çatışması konusunda değineceğiz. Ancak filozoflardan söz açılmışken Philo'nun kutsal öze göre değerler oluşturma çabasını yabana atmamak gerekir. Philo Pisagorcunun geleneği Eski Ahitle birleştirmiştir. Başlangıçtaki Bir kendisini on sefirot'a (safer, sayı) yani zamana bölmüş ve her bir zamanı İbrani alfabesindeki 22 harfle bağlantı kurmuş ve böylece Kabala düşüncesinin önünü açmıştır. Philo böylece en yüksek sefirottan başlayıp Tevrat'taki değerleri keşif etmiş oluyor. Philoya göre Tevrat'taki bu değerler taç/ya da bilgelik, zekâ, saygı/büyüklik, adalet, güzellik, zafer, güç/ihtişam ve krallık/ya da gerçektir. (Schummel, 1998: 26)

Karakterde Varoluşsal Sorunlar

Elealı Parmedines varlık üzerinde düşünülmesi gereken önemli şeyler söylemektedir. Ona göre düşünmek için “sözü edilecek tek şey: *'Vardır'* kavramıdır” der. Varlık devinimsiz ve sonsuzdur. Değişim varlık açısından bir yanılısamadır. Varlık Birdir ve yalnızca Bir gerçektir. Biri ciddiye alırsak bu durumda çok gibi görünen varlığı/çokluğu yanılısama olarak kabul etmek zorundayız. (Burnet, 2013: 135) Peki ya çokluğu ciddiye alırsak, eş deyişle, çokluktan/kesretten Birliğe/Vahdete gidersek varlık ve karakter arasındaki ontolojik ilişkide ne tür sorunların ortaya çıktığına bakmakta fayda vardır.

Ben var olduğumu biliyorum. Nereden nasıl olduğunu bilmesem de sezgisel olarak biliyorum. En azından bir benlik/tin ve bir ten sahibi olduğumu biliyorum. Bilmek istediğim, üzerinde düşünmek istediğim konu: her hangi bir karakterin varlığım veya benliğim/kişiliğim için gerçekten

gerekli olup olmadığıdır. Şayet varlığını eşittir Ben artı karakter şeklinde bir düşünme mantığını kurgularsam bu durumda Benliğimle birleşen yeni karakter nedeniyle önceki benim 'Benine' ne olacak? Eş deyişle Karakter Benin yerini mi alır, önceki Ben ölür mü? Karakter yeni Ben mi olur? Karakterle birleşen bu yeni Ben "klonlanmış" gibi birçok farklı zaman ve mekânda ortaya çıkan klonlanmış benciklere mi dönüşür? (Douglas, 2014: 26) Ortalıkta tıpkı bana benzeyen ama her yerde farklı farklı davranabilen, inanan, düşünen bir sürü varlığımın olması gibi. Öte yandan Ben tek başına bir karakter olmak açısından acaba yeterli değil midir? Bir başka deyişle eğer var olanı merkez alacaksak gerçek öz hangi olmalıdır. Evet, gerçek öz hangisi, Ben mi yoksa karakter mi? Karakter sonradan Bene ilişen bir nitelikse bu durumda Ben karakter maskesini takan bir Ben olmaz mı? Hem gerçek ben varken diğerlerine neden ihtiyaç duyarız.

Spinoza her şeyin kendi varlığını kendisi olarak sürdürmek istediğini sık sık vurgulamaktan geri durmamıştır. Bir varlık sonsuza dek kendilik varlığı olarak daima kalmak ister. Ben varlık açısından hep "ben" olarak kalmak isterim. Bu sürekli var olmak isteği Varlığım özünde var olan temel bir istektir. Ancak Benim hangi varlık olduğum konusunda emin olmam gerekmektedir. Konunun sorularının daha iyi anlaşılabilmesi için karakterle birlikte benim değişmesi, hatta benliğin ortadan yok olması ile yüz yüze kalan bir Ben durumundan söz ettiğimiz için bunun üzerinde titizlikle düşünülmesi gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca Ben karakterlerin toplamı olan bir Ben miyim yoksa Ben -karakteri paranteze alsam bile- hala ben miyim? Sorusu üzerinde de düşünülmesi gerekir. Şimdi sorular üzerinde metaforik bir örnek vererek bir düşünme jimnastiği yapalım.

Varsayalım ki siz duyulur dünyasından görünmeyen veya idealar dünyasında olan çizgi film kahramanı Kespır gibi bir hayalet varlıksınız ancak bilinçli bir varlık, saf bir ruh veya tensiz ama tam bir bilinç sahibi içsel bir varlıksınız. Böylesi bir varlığınızdaki sıklığınız, görünen insan olmak, dünyada olmak, görünmek, duyulur dünya ile bir ilişki kurmak istiyorsunuz. Dünyaya gelmek, dünyalı olmak için çok istekli olduğunuz için biri size adına "karakter" dedikleri ancak tam olarak "telleklon makinesi" gibi çalışan bir aygıttan söz ediyor. Siz de merak edip bununla ilgilenmeye başlıyorsunuz. Öncelikle bu makineden geçince bir tene sahip olup, dünyada görünür ve insanlarla iletişim kurabildiğiniz öğreniyorsunuz. Bu sizi çok heyecandırıyor ve dünyada var olmak isteği sizde ağır basıyor. Biraz daha detaylı bilgiler öğrenince aklınıza bazı sorular takılmaya başlıyor. Siz şimdi Fichte'nin dediği gibi bir "Saf Bensiniz" ancak makineye girdikten

sonra bu saf beninize ne olacak diye düşünüyorsunuz ve onu da kaybetmek istemiyorsunuz. Daha sonra öğreniyorsun ki makine sizi incitmeden mümkün olan en küçük parçalara ayırıp; size bir ten ancak bu tenin içinde potansiyel olarak saklı ve gerektiğinde kullanabileceğin bir karakter yükleyip sizi dünyaya gönderiyor. Bu karakter programını yakından incelediğinde bunun tıpkı bir ben gibi olduğunu, ben gibi hissedip düşündüğünü fark ediyorsunuz. Ruhunuza yapışacak olan bu karakterin artık sizin bir özünüz olması, saf beninizin değişimi veya bozulup bozulmaması meselesi sizi oldukça düşündürüyor ve zihninizde aşağıdaki sorular şimşek gibi çakmaya başlıyor.

Ben bu karakter kopyalama/klonlama makinesine girdikten sonra acaba hala “kendim kendim olarak kalmaya” devam edebilecek miyim? Saf Benin üzerinde elbise gibi giydirilmiş yeni Ben hala gerçek ben midir? Bu soruları konunun daha iyi anlaşılması için “şunu yaparsam; ben artık aynı ben olarak hala kalabilir miyim?”, “Şu başıma gelseydi (örneğin hafıza kaybına uğrasaydım) ben şimdi başka biri mi olacaktım?”, “Hiç sevmediğim bir partiye oy verirsem, ben artık başka bir kişi olur muyum?” türünden soruların cevap arayışında duyduğumuz bir kaygıya benzer olarak algılayabiliriz. Öte yandan neden değişmeyeyim, değişim neden kötülük olarak görülsün; neden sabitlik/değişmezlik iyi bir şey olsun ki düşüncesi de ortada durmaktadır. Ben saf Ben olarak eylemde bulunurken ben tam olarak eylemlerimin gerçek öznesiyim. Ancak şimdi karakter makinesine girip çıktıktan sonra bir başka deyişle karakterlerle klonlandıktan sonra benim eylemlerimi karakter belirlemiş olmuyor mu? Eylemlerimin programlayıcısı karakter olmuş olmuyor mu? Burada eylemlerimi başkalarından kopyaladığım ve bir karakterin belirlediği gerçeği, ister bilinçli olsun, ister bilinçsiz olsun gayet açıktır. Bu durumda karakter eylemlerimin öznesi olmaz mı? O zaman ben hangisiyim? Bazen saf olduğumu düşünerek mutlu olurum, bazen de bozulmuş olduğumu düşünür ve üzülürüm. Böylece yaşamıma bir yandan tatmin öte yandan ise bir kuşku girer ve ben daima bu iki çelişik durumla birlikte yaşamak zorunda kalırım.

Gerçi söz konusu bu diyalektik yaşam sayesinde karakterin inşası için gerekli olan “kendimle hesaplaşmayı”, “kendimle ilgilenmeyi, kendime özen göstermeyi” öğrenirim. Ancak bu yorucu kendilik ilgimden dolayı karşımda çözmem gereken büyük bir zihin eğitimi ve bir beden eğitim sorunu olduğuna dair farkındalığım beni kendime karşı iki katlı bir şekilde özenli olmaya yönlendiriyor. Ben refleksiyonel olarak düşündüğümde varlığımı fark edebiliyorum. Örneğin elimin olduğunu, onun gövdeme bağı

olduğunu biliyorum. Bedenimi kontrol edebildiğimden dolayı, o bedene sahip olduğumu ve bu sahiplik duygusunun da bana elimin bana ait olduğu hissini veriyor. Ancak karşıma yeni bir sorun daha çıkıyor eğer bedenime sahip isem bu durumda ben bedenimden ayrı bir şey olmalıyım. Çünkü mülk zorunlu olarak maliki gerektirir. Bu da bir bedene sahip olmak demek bedenın kendi kendisinin sahibi olmadığını söylemek anlamına gelir. Ben bedeni gözlemleyenim, yani özneyim, beden ise denetlenen yani beden burada gözlemleyen benin nesnesi konumundadır.

Benim bir karakterim var, ben bir karakter sahibiyim derken ben mi karakterimi belirliyor ve denetliyorum yoksa karakter mi aslında beni belirleyip kontrol ediyor? Ben örneğin toplumun veya belirli bir başkasının karakterini kendi benime aktardığımda acaba bana ait şimdiki ben yok olduğunda, yerine bu karaktere bürünmüş farklı bir ben mi gelmiş oluyor? Her şeye rağmen bir benliğimiz, bir kişiliğimiz veya bir karakterimiz her zaman vardır. Ancak gerçekte karakterin gerçek sahibinin kim olduğu, bir başka deyişle karakter mi benliğime sahip; yoksa benliğim mi karakterime sahip sorusu üzerinde düşünölmeye değerdir. Öte yandan karakter alışkanlığa dayalı olarak zihne yerleşir ve zamanla bilinçten yoksun bir şekilde otomatik pilotta bağlı bir şekilde eylemlerini sürdürür. Bilincin olmadığı bir durumda gerçekte bir karakter sahibi olduğumuzdan acaba nasıl söz edebiliriz. Bir arzu, isteğe, düşünmeye, eyleme, alışkanlığa, karaktere, kişiliğe ve sonuçta kültüre dönüştüğüne dair bir deyiş vardır. Tüm bunlar bir bilince dayalı olarak gelişir, bilinçlilik zihnin yetkin bir hali olmadan bir karakterden söz edilebilir mi?

Bir insan uzun süreliğine kendi içinde bir birine zıt iki veya daha çok karakter taşıyabilir mi? Taşıyabilirse de ne olursa olsun çok geçmeden her karakterin kendine özgü anıları, amaçları, farklı hayalleri ve farklı hayatları elbette olacaktır. Tüm bunlar bir birine karışmadan bütünsel bir kişilik sürdürmenin beraberinde getirdiği yeni sorunların olacağı ihtimaline açık olmak gerekir. Farklı karakterlere sahip her hayat iki insanın farklı hayatları kadar farklı olacaktır. Ancak bu farklı hayatların çoklu ve tek karakterin aynı kişide ontolojik olarak nasıl var olduğundan ziyade, bu çoklu karakterliliğin beraberinde çok tutarsız, hasta, şizofren, değişimci, esnek bir hayat getirip getirmediğini incelemek dikkat çekicidir. Aynı şekilde söz konusu bu tek karakter sahibi olmanın da beraberinde getirdiği aşırı tutarlı, çok katı, despot, otoriteryen, katı kuralcı, değişmez gibi zihinsel özellikleri de ayrıca değerlendirmek yerinde olacaktır.

Özetlersek beni ben yapan bu öz gerçekte nedir ve karakter açısından ne anlam ifade eder? Benim benlik ve karakter sınırlarım nereden başlar ve nerelerde biter. Sonsuzlukta kaybolmamak için zihinsel sınırlarımı bilmek için ne yapmam gerekir? Tüm bu sorularının amacı kendimi bilincimin merkezi yaparak ancak karakter eğitiminin verimli olacağını belirtmektir. Bu durumda refleksiyonel olarak mutlu ve mutsuzluğun, başarı veya başarısızlığın, iyi ya da kötü olmanın temelinde karakterin nasıl bir rolünün olduğunu görmemiz daha kolay olur. Şimdi acaba karakter sahibi birinin kendi karakterini yaşamak konusunda katı, kuralcı, tavizsiz, değişmez olması mı yoksa karakterini yaşarken daha esnek, yumuşak, gerektiğinde karakterinden taviz verebilen bir tutum mu daha doğru bir tutumdur? Bir başka deyişle karakter eğitimi açısından yüzü gülmez ciddiyet mi yoksa güler yüzlü oyun tekniği mi tercih edilmelidir tartışması bana göre çok önemlidir. Karakter eğitiminde ciddiyet resmîyetin, katı kuralcılığın ve bilişsel yöntemin ağırlığının bir sembolü olarak burada ele alınmıştır. Oyun ise karakter eğitiminde alışkanlıkların gücünü kazanırken zevk almak, eğlenerek öğrenmek, esnek olmak ve tahayyül gücünün ağırlığının etkisini gösterdiği bir sembol olarak değerlendirilmiştir.

Karakter Eğitiminde: Ciddiyet ve Oyun

Karakter eğitimi aslında bir alışkanlıklar eğitimidir. İnanığımız değerleri zihinsel ve eylemsel dünyamızda görünür kılmak için alışkanlıkların gücünü kullanmak en etkin yönetmedir.

Karakter neden gereklidir sorusuna doyurucu bir cevap verebilmek için değerlerin insanın mutlu yaşamı için gerekli olduğunu özümsememiz gerekir. Şayet Fichte'nin Saf Ben görüşünü dikkate alırsak bu durumda Saf Beni bilmek ve ona göre yaşamak yapılması gereken en doğru yöneliş olur. Ayrıca bu durumda yani Saf Bene sahipken iyi/mutlu bir insan olmak için ayrıca karakter sahibi olmak, onu Saf Benin yanında taşımak gerçekte fazlalıktır. Bununla birlikte Saf Bir Ben yoktur düşüncesi bizi insani saflaştıracak ya da onu bozmaktan koruyacak bir takım değerlerin varlığına inanamamızı sağlar. İnanığımız bu değerlerin ister gevşek ister katı teknikler ve alışkanlıklar yoluyla o değerleri bir karakter haline getirmek değerlerin yaşanması için zorunludur.

Felsefi düşüncede söz konusu bu her iki yönelişin taraftarları oldukça dikkat çekici bir şekilde tartışmalarını sürdürmektedirler. Ancak şu kadarını söylemeliyim ki içkin Saf Ben görüşünü şiddetle desteklemekle birlikte yine de Gerçek Beni bilmek yolunda "İnsan-ı Kamil" modelinin gerekli

olduğunu düşünüyor ve insan-ı kâmilin taklit edilmesinin karakteri geliştirdiğini ve değerleri yaşanılır kılmaya yardımcı olduğunu düşünüyorum. İnsanı kâmil ve karakter ilişkisinin özü alışkanlıkların gücünü iyi bir şekilde kullanabilmeye bağlıdır. Karakter kendi gücünü düşünce erdeminin yanı sıra taklit ve alışkanlık gücünden alır.

Alışkanlıkların Gücü

İnsan-ı Kamil modelinin sırrı sevenlerin kendi benliklerini alışkanlıkların gücünü kullanmak için onu taklit etmek, ondan zihinsel bir zevk alınca ya kadar içselleştirmekten ibarettir. Tıpkı sanat eğitiminde taklit gücünün kullanılması gibi. Sanattaki taklit öğretisinin gerçek özü bir örnek vermek gerekirse gözlem gücüyle fiziki Güneşi değil, Güneşteki Kişiyi görmek ve Güneşteki Kişiyi fiziki Güneşten ayırt etmekten gücünden ibarettir. (Ke-eble, 2014:103) Estetik haz kazanmak için her zaman bir üst modeli taklit etmek zorunludur. Ancak karakter oluşumunda taklidin önemli bir rolü olmakla birlikte karakter eğitiminde alışkanlığın gücü daha çok etkilidir. Bununla birlikte yine de ikisi arasında güçlü bir işbirliğinin olduğuna da değinmekte fayda vardır.

Karakter üzerinde bu denli etkili olan alışkanlıkların doğası üzerinde birçok düşünür kafa yormuştur. William James “bütün hayatımız bir yığın alışkanlıktan başka bir şey değildir.” der. Pavlov deneylerinde koşullanmanın insan beyni üzerindeki büyük etkiyi ortaya net bir biçimde koyduğu bilinen bir gerçektir. Ayrıca Pavlov koşullanmayı sadece öğrenmekte değil, aynı zamanda heyecan alışkanlıklarını belirlemede ve daha da ilginç nevrozların ortaya çıkmasında son derece etkili olduğunu göstermiştir. Bilindiği gibi şartlı refleksler iyi kötü tüm alışkanlıkların kökenini oluşturur. Bize rutin işleri yaptıran, tepkilerimizi, yanıtlarımız ani olarak veren hep bu şartlı reflekslerdir. Nevrotik davranışlarda da koşullu reflekslerden dolayı, bilinçaltı heyecanların, beden kontrolünü ele alır ve kişi yaptığı mantıksak olarak saçma olduğunu bildiği halde yapmaktan bir türlü kendini alıkoyamaz.

Pavlov’un köpeklerinin önce eti, sonra et ve zili bir arada, daha sonra ise zil sesini “birazdan et gelecek” koşullu refleksinden dolayı beyin otomatikman salya salgılıyordu. Tıpkı bunun gibi insan beyni de bazı durumlara şartlanır ve beden bu şartlanmamın sonucu olaylar otomatik yanıt verir. Birçok hastalıkların temelinde yatan neden de gereksiz birçok heyecan ve gerginliklerin sonucu olan bu türden şartlı reflekslerdir. Her nevrozun ardından da zıt durumda olan iki refleksin aynı anda uyarılması durumu

vardır. Bedenlerimiz belli bir uyarılmayı korku yanıtı vermek üzere şartlanır, sonra aynı uyarılmaya bedenlerimiz sevgi tepkisi için yanıt vermeye koşullanır. Bu durumda her iki uyarılmayı birbirinden ayırt edemediğimiz için şaşırırız ve içimizde değerler çatışması çıkar. Adata sinir hücrelerimiz arasında savaş başlar. Biz aynı zamanda iki çelişik şeyi yapmaya mecbur olduğumuzu hissederiz. Bu çatışma bilinçaltında olur, bizim bilinçli tarafımız bu çatışmayı fark etmeyebilir. Fark ettiğimizde ise artık durum için çok geçtir. Çatışma organları da artık etkisi altına almıştır. Kendimiz sinirli ve gergin hissettiğimizde olanı biteni henüz yeni anlamaya başlarız. Saçma gelse bile bize bazı alışkanlıklarımız ısrarla sürdürmeye hala devam ederiz. Bazen de alışkanlıklar arasındaki çatışmalar, örneğin bireysel ve toplumsal alışkanlıklar kişide gerginlik yapar. Alışkanlıklarımız iradeyle çok bağlantılı değildir. Daha çok bilinçaltına yerleştirilmiş koşullanmalar, ritimler ve tekrar edilen rutinlerdir. Bir başka deyişle alışkanlıklar bilinçaltıyla ilgilidir. Aslında koşullu refleks heyecan alışkanlıklarının bir diğer adıdır. (Fink, 2010: 16) Örneğin korku ve sevgi ile ilgili koşullu reflekslerimiz korku ve sevgi heyecanı ile ilgili alışkanlıklarımızı düzenler.

Kötü alışkanlıkların etkisi altına girmemek için koşullu reflekslerimiz, duygusal ve düşünsel alışkanlıklarımız bu durumda önem kazanmaktadır. Bunun için öncelikle karakter eğitiminde heyecanı kontrol etmeyi, bir başka deyişle kendimizi gevşetmeyi öğrenmeliyiz. Mutluluğun insan bedeni üzerinde şifa, mutsuzluğun ise beden üzerinde zehir etkisi yaptığını unutmamalıyız. Zihinsel problemler maddi problemlerden daha çok bizi hasta ettiğini bilmek kendimizi, örneğin sürekli negatif düşünmek gibi kötü bir alışkanlığa kendimizi kapturmamız için yeterlidir. Çünkü yanlış çalışan heyecan ve duyguları orta beyin uyumunu bozmaktadır.

Karakter eğitimine giriş açısından sırayla bedeni, heyecanları, duyguları ve düşüncelerimizi gözlemleyip gevşetmek bir ön koşuldur. Gevşemediğimiz takdirde beden zihnin kontrolünü daha rahat bir şekilde kendi kontrolüne alabilir. Bütün beyin üniteleri birlikte çalıştığı zaman, yani beyin uyum içinde olduğu zaman zihin bedeni kontrol eder ve akıl hüküm sürer. Düşünme ve alışkanlıklarımızın çoğu alışkanlık tarzımızdan gelen telkinler sonucu ortaya çıktığı açıktır. Alışkanlıklarda irade gücünün etkisi yoktur. Alışkanlığa dönüşmüş bir davranış iradi yönle değişmez ancak yine alışkanlığın gücüyle değiştirebilir. Bilim adamlarının yaptıkları bilimsel araştırmalar sonucunda farelerin labirent yollarını nasıl bulduklarını öğrendikçe beyinlerindeki aşırı faaliyet azalmış ve fareler gevşemişlerdir. Bunun anlamı rotaları otomatikleşen fareler daha az düşünmeye başlamışlar demektir. Be-

yin bir dizi eylemi otomatik bir rutine çevirdiğinde hem kullandığı enerjide beyin tasarruf etmiş olur hem de alışkanlığın etmelini atmış olur. Aslında beyin kendi haline bırakıldığında hemen her türlü rutini alışkanlığa çevirir. Böylece beyin aslında her şeyi rutinleştirir. (Duhingg, 2012: 10)

Alışkanlığın doğasında üç temel öge vardır: işaret, rutin ve ödül. İşaret alışkanlığı tetikleyen söz, simge, sembol ve koşullu reflekstir. İşaretler bilincimizin dışında bizi otomatikman harekete geçirebilirler. Rutin ise kişiyi ödüle götüren fiziksel, duygusal ve düşünsel ritmik tekrarlardır. Ödül ögesine gelince amaca ulaşınca beyinde ortaya çıkan dopamin-hazdır. Ödüller çeşit çeşit olabilir: doyum, övgü, onur, haz, sevinç, sahip olmak, iyilik yapmak. Alışkanlık aslında işaret ve ödül arasında dönüp duran bir döngüdür. İşaret ve ödül zamanla iç içe geçerek zamanla güçlü bir beklenti ve şiddetli bir arzu meydana getirir. Zamanla bu döngü otomatikleşir. Beyinde alışkanlıklar güçlendikçe ödülle yönelik beklenti ve arzu daha da şiddetlenir. Alışkanlıkları artık kronik bağımlılık düzeyine çıkmış kişilerde işareti, bilinçaltı algılar algılamaz, beyin nörolojik olarak “ben ödülü hak ettim” onu muhakkak almalyım moduna ve düşünce kalıbına geçer. Bu durumda beynin beklentisi gerçekleşmediği takdirde ödülle olan aşırı arzu ve engellenmişlik hissiyle çeşitli içsel patlamalar yaşar. Çünkü alışkanlıkta beklenti ve arzu çok güçlü ve baskın bir unsurdur. Aslında alışkanlıklar nörolojik arzular yaratıyorlar ve bu arzular yavaş yavaş ortaya çıktığı için de çoğu zaman bağımlılık düzeyine ulaşınca kadar fark edilmiyorlar. Bu nedenle alışkanlıkların başlangıcında onun güçlü gücünü ve onun muazzam enerjisini gözden kaçırmız.

Alışkanlıklar iyi ve kötü olmak üzere çift yönlüdürler. Kötü bir alışkanlık bizi mutsuz edebilir ancak başarı ve mutluluğa giden yol da yine iyi alışkanlıktan geçer. Bu nedenle karakter eğitimi açısından kötü alışkanlıkları değiştirmek ve iyi alışkanlıklar kazanmak oldukça önemlidir. Doğru alışkanlık sabır, kendine hâkimiyet, eylem için eylem, doğru değerlerin seçimi ile daha kolay kazanılır. Bununla birlikte eski alışkanlığı kullanarak yeni bir alışkanlık kazanmak ise en kolay yoldur. Eski alışkanlığın doğasından olan işaret ve ödül tanıdık ve bildiktir. Çünkü biz o alışkanlığımızdan dolayı çok kullandık. Bu yüzden kişiyi bu koşulda alışkanlık değişimine ikna etmek daha kolaydır. Şimdi değiştirmek istediğimiz alışkanlığın işaret ve ödülünü olduğu gibi bırakıp sadece rutini değiştiriyoruz. Kötü alışkanlığı yok etmek çok zordur, bu nedenle kolaylaştırmak için eski işareti tutmalı, eski ödülü vermeli ancak rutini tamamen değiştirmeliyiz. Kural şudur: “eğer aynı işareti kullanır ve aynı ödüllü temin ederseniz, rutinle oynayarak alışkanlığı

değiştirebilirsiniz. Yani aynı işareti kullan, aynı ödüllü ver ve yalnızca rutini değiştir.” (Duhingg, 2012: 35)

Bir başka deyişle eski bir alışkanlığı değiştirmek için eski arzuya hitap etmek ve ödülle hiç dokunmadan olduğu gibi kabul etmek gerekir. Bundan sonra işaretin tetiklediği ritmik davranışlar yerine yenisi konulur. Örneğin içinde yalnızlık, güvensizlik işareti his eden bir kişi bir teselliye şiddetli arzu duyar ve her zamanki rutin davranışı olan içmeyi otomatikman zorlanmadan gerçekleştirip tatmin ödülünü alacaktır. Ancak şimdi değiştirmek istediğimiz bu alışkanlıkta yine söz konusu bu arzu olacak ve teselli olma arzusu şiddetli bir şekilde kendini gösterecek, işaret her zamanki rutine binçsizce, otomatikman yönlendirirken, bu sefer farkındalık eğitimi sayesinde “içmek rutini” yerini sohbet etmekle değiştirecektir. Aynı şekilde sıkılan birinin alışkanlığı gereği kahveye gitmek rutinini “yürüyüş rutini” ile değiştirmesi halinde eski kahve alışkanlığından kolayca kurtulabilir. Bunun yanı sıra kötü bir alışkanlıktan kurtulmak isteyen kişinin kendini dikkatlice gözlemlemesi, cesurca kendiyle hesaplaşması, Tanrıya, çevresine, insanlara karşı sorumluluğunu daima hatırlaması ve kendisine güven duyması her zaman ona güç verir. Ayrıca grup sohbetlerinde yapılan farkındalık eğitimi de çok işe yarayabilir. (Duhingg, 2012: 40)

Karakter eğitiminde bedensel alışkanlıkları göz ardı etmemek önemlidir. Kötü alışkanlıklar açısından bedeni en çok etkileyen gerginliktir. Gerginlik tüm bedende tüm organlarda olumsuz bir şekilde kendini gösterir. Birçok hastalığın gerginlikten doğmasının nedeni budur. Gerginlik kendiliğinden iyileşmez. Çünkü çoğunlukla gerginlik bedensel alışkanlığa dönüşür. Gerginlik ya da bir başka deyişle organlar arasındaki uyumsuzluk ve hatalı tutumlar kişinin düşüncelerini olumsuz etkiler. Böylece bedensel kötü alışkanlıklar zihne ne düşünmesi gerektiğini empoze ederler. İnsanın bu kısır mekanizmadan kurtulabilmesi için kesinlikle zihinsel gerginliklerini kontrol edip kendini gevşetmeyi öğrenmelidir. Dinlenmeyi öğrenmek, iyi bir uyku, kendine karşı çok katı olmamak, nefisinden azar azar çalarak alışkanlıklarını değiştirmek, iyilik eylemlerini sıkça yapmak, oyun oynamak, masaj, müzik, meditasyon, ibadet, sohbet, kendini kabul ve kendini anlamaya çalışmak, yeni zihinsel tutumlar ve yeni alışkanlıklar geliştirmek gevşemek için genel olarak işaret edebileceğimiz tekniklerdir. Ayrıca Maslow kişilik gelişimi kuramında kendini geliştirmeye, kendini aramaya, iç gözlem ve meditasyona önem verilmesi gerektiği üzerinde ısrarla durduğunu da eklemeliyiz. (Maslow, 2011: 45)

İnsanın Dünyası Değerlerden Oluşur

Değer kavramı her hangi bir şey için biçilen paha, yarar, fayda, fazilet, erdemlilik, üstünlük, kıymet anlamında kullanılır. (Randall,1982: 110) Değerlerin yaşam felsefesine yol gösterici olmaları, mutluluk, erdem ve üstün karakterlilik yolunda doğruyu, iyiyi ve güzeli gösteren işaretler olmaları açısından büyük bir öneme sahiptir. Değerlerin inançla da doğrudan bir ilişkisi vardır. Birey kendisi için neyin iyi, güzel, doğru, faydalı; neyin kötü, çirkin, yanlış ve zararlı olduğuna karar vermesi sürecinde mantık, duygu ve dinlemenin etkili olduğu kadar kişinin kendi inançları da oldukça etkilidir. Aslında insanlara arzular, istekler, düşünceler, duygular, inançlar, eylemler, değerler, karakterler ve alışkanlıklardan oluşmuş varlıklardır.

Değer, arzu edilen, ilgi duyulan, ihtiyaç hissedilen bir şeydir. Değer kavramı “olması gerekeni” ile ilgilenir ve ortaya koyar. Bu nedenle bilimin konusu olan “olgu” dan farklıdır. Dolayısıyla değer kavramı teoriden çok pratik bir karakter taşır. Bir başka deyişle değer doğrudan ideale ve eyleme yönelik olur işler. Bundan dolayı değerler insanın varlık koşullarıdır. (Bolay, 2007: 60) Dünya basit olarak bir dünya değil, iyi ve kötü olan bir dünyadır. Bu nedenle iyi, kötü ve değerler tanımlamaları önemlidir. Değerlere tanımlamanın yapılabileceğini savunan filozoflar olduğu gibi değerlerin tanımlanamaz olduğunu savunan G.E. Moore gibi filozoflar da vardır. Moore’a göre basit ve karmaşıktan oluşan kavramlardan karmaşığın tanımlanır ancak basit kavram tanımlanamaz. Mutlak olarak basit kavrama örnek kırmızılıktır. Kırmızı bir şeyi işaret ederek birine kırmızılık niteliğinin ne olduğunu gösterebiliriz. Ancak onun ne olduğunun tanımlayamayız. Mor’a göre iyi ve değer de kırmızılık gibi mutlak ve basit bir niteliktir. Nasıl kırmızılık bazı nesnelere aitse, değer de bazı nesne durumlarına aittir. Bu nedenle değer hem nesnel hem de öznelidir. (Randall,1982: 111)

Genel olarak felsefi düşüncede değerler özsel ve araçsal değerler olmak üzere iki kısma ayrılır. Bununla birlikte değerleri konumuna göre farklı sınıflandırmalar yapanlar da olmuştur. Örneğin adalet, cesaret, onur, mutluluk, doğruluk ve bilgelik gibi klasik değerler üstün değerler, ya da amaçsal değerler, kişiyi bu temel amaçlarına götüren faydalı, yararlı, para, sağlık gibi değerlere de araçsal değerler şeklinde sınıflandırılmıştır. Buna benzer olarak insani ilişkileri belirleyen saygı ve sorumluluk gibi değerleri içeren davranış değerleri de vardır. Değerlerin eylem ölçütü olması, insanı bulunduğu konumdan bir üst konuma doğru yükseltmesi, görünür dünyanın arkasında duran görünmeyen ilkelerin üzerinde düşünülmesinin sağlaması ve

insan ilişkilerin belirlenmesi gibi önemli işlevlerinin olduğunu yeri gelmişken hatırlatmakta fayda vardır.

İnsanın dünyasını şekillendiren değerler/karakter eğitimi konusunda önemli tartışmalardan biri de değerlerin mutlaklığı ve değişebilirliği konusudur. Değerlerin değişip değişmeyeceği konusu iki farklı görüşle ele alınmıştır. Birincisi değerlerin değişmeyeceğini ileri süren mutlakçı görüşlerdir. İkinci ise değerlerin değişebileceğini savunan görelilik görüşleri etrafında toplanır. Toplumdan topluma göre değişmeyen evrensel değerlerin olduğunu Lock, Spencer gibi filozoflar olduğu gibi antik Yunan düşüncesinden beri değerlerin bireyden bireye, toplumdan topluma değişebileceğini savunan düşünürlerde vardır. Örneğin adalet, hoş görü, dostluk, barış, özgürlük, merhamet, af, cesaret, cömertlik, doğruluk, düşünceli olmak, empati, güvenirlilik, dayanışma, iyilik severlik, nezaket, sevgi, saygı, sorumluluk, şükran, gibi değerler evrensel değerlerdir. (Theophrastos,1998:15) Üretim biçimlerine dayalı olarak zamanla bazı değerler eski etkisini doğal olarak yitirebilir. Örneğin bugün ki yaşam biçiminde itaatkârlık, yavaşlık, kanaatkârlık gibi değerler eski toplumlardaki kadar değerli değildirler. Boyun eğme değerlerinin yerini günümüzde akılcılık ve sorgulama, kanaatkârlığın yerine ise girişimcilik, rekabet değerleri geçmiştir. (Aydın, 2013: 8)

Değerlerin Öğrenilmesinde Oyunculüğün Rolü

Benim burada ilgilendiğim konu öğrencilere verilen değerler eğitimde oyunun olumlu rolü üzerinde durmaktır. Değerler eğitimde hakim olan görüş, değerler konusunun ciddi bir konu olduğunun, onun da hukuk ve ahlak gibi bir kurallar sistemi ve disiplin olduğunu, bu nedenle hukuk, ahlak eğitiminde olduğu gibi okullarda da değerler öğretiminde bu dersler gibi verilmesi gerektiği yönündedir. Bu durumda Ahlak ve hukuk alanındaki disiplin ciddiyeti, kural aktarımcılığı, teorik ezbercilik gibi eğitim sorunları değerlerin öğretilmesinde de karşımıza çıkacaktır. Söz konusu bu durum değerler eğitimi açısından ciddi olumsuz bir durumdur.

Değerlerin öğretilmesinden ziyade değerlerin kendiliğinden, doğal ortamında öğrenilmesi daha öncelik arz etmektedir. Bana göre değerleri öğrenimini hukuk, ahlak, din öğretimi gibi algılamak hem pedagojik açıdan yanlış hem de değerler eğitimin amacı olan değerlerin zihinde çalışılır bir hale gelmesi amacı önünde en önemli engellerden biridir. Öyleyse Değerler Eğitiminde temel sorun ilkesel açıdan oyun yöntemi mi yoksa hukuk, ahlak, dil ve düşünce de olduğu gibi kuralcılık anlayışını ezberletmeye dayalı bir eğitim sistemi mi tercih edilmelidir sorusudur. İlla da bu alanların

eğitim kategorisinde değerler eğitimi yapılacaksa hukuk, ahlak, din öğretimi alanında değil, değerler alanına daha yakın duruş sergileyen sanat ve estetik eğitimi alanı kategorisinde değerlendirilmelidir.

Sanat eğitimi konusu ile ilgili düşünceleri tartışmak daha geniş bir zaman gerektiren önemi bir konudur. Ben burada sadece sanat eğitimi yaklaşımının değerler eğitiminde de başlangıç olarak kesinlikle tercih edilmesi gereken bir yaklaşım olduğu işaret etmekle yetineceğim. Ancak burada ben Sanat Eğitimi yaklaşımına daha yakın ancak ondan da birçok yönüyle farklı, hayvanlar ve insanlar dünyasında da ortak olan “oyun yöntemi” yaklaşımı üzerinde durmaya tercih edeceğim. Bu nedenle oyun fenomeninin özünde ne olduğunu görmemizde fayda vardır.

Karakter Eğitiminde Oyun Fenomeninin Rolü

Oyun yöntemi hem hayvanların hem de insanların öğrendiklerini başkalarına daha kolay, zevkli, kalıcı ve yaşayarak, tecrübe ederek öğrenme özelliklerini içerdiği için tercih edilen bir yöntemdir. Hayvanlar grubuna katılım, sürüye uyum, avcılığı öğrenmek, kısacası hayata kalmak konularında yavrularını oynatarak, onların oyunlarına sabırla katlanarak, yerine göre oyunlarına katılıp müdahale ederek eğitirler. (Martin, 2013:23) Çocuklarda değerler eğitimi konusunda yetişkinlerden ayrı olarak oynadıklarında kendileri yaşama karşı okul eğitimden daha iyi bir şekilde hazırladıkları gözlemlenmiştir. Bir kız çocuğunun bebekleri ile oynadığında bir yandan oyunu oynayarak aslında zihinsel, bilişsel eğitimini gerçekleştirmekte öte yandan tıpkı bir okuldaymış gibi değerler öğrenim ve eğitimini kendi kendine şekillendirmektedir. Okuldan fazla olarak okuldaki ciddiyetten dolayı sürekli gerilmek yerine öğrenen gevşeye gevşeye öğrenmesi gereken değerleri öğrenmekte ve kendini oyunun sihirli gücüne teslim ederek eğitmektedir. Değerlerin öğrenimde ciddiyet öğreneni sürekli gerdiği için ayrıca zihin sağlığını korumak göz ardı edilmemesi gereken ciddi bir konu haline gelmektedir. Ancak oyunun özelliğinden dolayı gevşeyerek öğrenme yöntemi öğreneni oyundan daha çok zevk alıp oyun onu gevşettiği için kişi öğrendiği değerleri daha kolay ve kalıcı öğrenmektedir.

Karakter kavramı sözcük olarak kendi içinde ciddiyet, kesinlik, belirlenmişlik ifadelerini hissettirmektedir. Bu nedenle karakter söz konusu olduğunda Aristoteles'ten beri Homo Sapiens/ Akıllı insanla ilişkilendirilmiştir. İnsanın temel özelliği sadece rasyonellik olarak ön plana çıkınca karakter ve değerlerin Eğitim Felsefesi de haliyle kuru akılcılık olarak anlaşılan, duygudan, heyecandan, tahayyül gücünden, inanç, estetik ve

oyundan ayrılmış bir akıl ve katı bir ciddiyetle yapılması gerektiği görüşü hakim ola gelmiştir. Bu nedenle bu hakim anlayış, daha doğrusu kötü alışkanlık açısından Homo Ludens/Oyun oynayan insan özelliği bilimsel ciddiyete gölge düşürdüğü için dikkate alınmak istenmemiştir. Oysaki “Oyun oynayan insan” değeri, “Rasyonel İnsan” değeri kadar geçerlidir. Çünkü daha iyi yaşanılır dünya için doğayı ortak alanımız olarak kabul edeceksek, hayvanlarla da ortak olan temel noktamızın oyun olduğunu pedagojik açıdan değerlendirmemiz gerekir. Akıl bizi hayvanlardan ayıran bir özelliğdir görüşü artık bir alışkanlığa dönüşmüş durumdadır. Ancak bu görüşün artık doğanın dengesini bozmaya yönelik çalıştığını, biz insanlar bu konuda kendimiz haklılandırmak ve doğaya karşı pozitif ayırımımızı rasyonel yanımıza gönderme yaparak gerekçelendirmek ve uygulamak düşüncesini yaygın olarak kabul gördüğüne işaret etmemiz gerekir. Gerçekte doğaya karşı bu pozitif ayırımın yaşanılır dünyaya yıkım getirdiğini, özellikle hayvanlara olan içeriksiz üstünlüğün ve onların alanlarını işgal etmedeki pozitif ayrımcılığımızın, doğanın genel ve ortak rasyonel dengesini bozacak bir duruma getirdiğini artık görmenin zamanı gelip geçmektedir. Oysaki canlılık ve yaşanılır bir gezegen üzerinde doğa üzerindeki ortaklık göz önüne alınacak olursa insanlar ve hayvanlar arasında göze çarpan en önemli ortak noktanın oyun oynamak fenomeni olduğu kolaylıkla görülebilir. Biz ve hayvanlar oyun oynamak konusunda ortak bir noktada birleşmekteyiz. Belki ciddiyette, kuralcılıkta, rasyonellikte resmiyete uygun düşmediği için oyun hoş karşılanmaz. Ancak oyunda hem ciddiyet, kural ve rasyonellik vardır, hem de oyunda oyun vardır. Oyunda hem akıl hem de ruh vardır. Oyunda hem ilke, kural hem de gevşeme ve zevkli öğrenme vardır.

Gerçekte insanın yapıp etmelerini derin bir şekilde incelediğimizde bir oyundan ibaret olduğunu söylememizde bir abartma görülmemelidir. Çünkü aslında insan kendi medeniyeti içinde oyun oynayarak gelişir. Medeniyet bir oyundur. Oyun sadece biyolojik bir işlev değil, aynı zamanda kültürel bir olgudur. Çünkü oyun kültürden de daha eskidir. Mitolojik dönemde yaşam mitler oyununa dayalı olarak kendi gelişimini gerçekleştirmiştir. Ancak mitolojik dönemi ile modern dönem arasındaki temel fark, mitolojik dönemde oyunu başlatan mite güçlü bir inançla bağlılık vardı ve mitin oyunu büyük bir ciddiyetle oynanırdı. Modern dönemde ise oyun yine etkisini doğal olarak göstermektedir ancak modernizemin rasyonelcilik zihniyetinin bütün ağırlığını da üzerinde hala taşımaktadır. Aynı zamanda oyun modern insanın aşırı rasyonel renginden o kadar çok etkilenmiştir ki bu yüzden dünyadaki güncel yaşam koca bir sanal oyun alanı olarak

makinelere üzerinden inşa edilmiştir. Yüksek özelliklere sahip bu makineler aracılığıyla dünyayı yaşamak değil, ona sahip olmak ve daima ötekini yok etmek oyunu şeklinde büyük bir ciddiyet ve gaddarlıkla oynanmaktadır. Söz konusu bu gaddarlığın kökeni Roma arenalarına kadar uzanır. Ancak çelişkili bir biçimde bu yeni medeniyet oyunu hem akıldan nasipsiz bir samimiyetsizlik, insana, doğaya, Tanrıya karşı beslenen aşırı bir öfke ve güven-sizlik biçiminde hem de oldukça ciddiyetsiz, kuralsız ve ilkesiz, melankolik, saplantılı ve art niyetli bir biçimde oynanmaktadır.

Oyunun önceliği akıldan çok önce gelir. Çünkü insandan önce hayvanlarda oyun vardı. Üstelik hayvanlar oyunu insandan öğrenmemişlerdir. Ancak hayvanlar da oyunu tıpkı insanlar gibi önce oyuna davet, oyunu ayınmış gibi huşu ile oynamak, sanki “miş gibi” davranmak, oyundan aşırı zevk almak gibi ruhsal hallere sahip oldukları bir biçimde oynadıkları gözlemlenmiştir. (Huizinga, 1995: 13) Kuşkusuz oynanan her oyun kendi içinde bir anlam taşır. Ancak söz konusu bu anlamı pür rasyonellik olarak nitelemek aşırıdır. Şayet oyunun kaynağının içgüdüsel olduğunu söylersek bu durumda hiçbir şey söylememiş oluruz. Bu durumda fenomenolojik açıdan oyunun özünü/karakterini neyin belirlediği oldukça önemlidir. Genel olarak oyunun özünde her zaman maddi olmayan bir unsurun varlığı ve yaşam için elverişli olan yüksek bir anlam enerjisi vardır. Bir başka deyişle oyun aslında “kendini oynayarak” içinde gizli bir anlamın saklı olduğu bir karakteri ifşa etmek, bu potansiyel anlamı oyuncuya öğretmek, oynayanın karakteri pekiştirmek, oynayarak yaşam kalitesini yükseltmek, kendini geliştirmek için ritüel olarak zamana ve mekana bağlı olarak daima egzersiz yapmak için var olan güçlü bir fenomendir. (Huizinga, 1995: 17)

Oyunun bu temel özelliklerine, konunun iyi anlaşılması açısından önemle değindikten sonra oyunun değerler eğitimi açısından yararlı, öğretici ve deneyimci bir karaktere sahip olduğu gerçeği bizim hareket noktamızdır. Oyunun sinir sistemiyle bağlantılı olduğu ve oyunun sınırları geliştirdiği bilim insanları tarafından gözlemlenmiştir. (Martin, 2013: 38) Oyun oynama gerçeği doğanın içinde adeta içkin olarak var olan ve insan ile hayvandan bağımsız bir yetidir. Adeta sosyal oyun varlığının özünde varmış gibi durmaktadır. Genel olarak oyunun özünde, kökeninde “tam yoğunluk”, odaklanma, aşırı tahrik etmek, heyecanlanmak ve motive olmak gücü yatmaktadır. Aynı öz, din ve sanatta ibadetlerde istiğrak ve sanat nesnelere üzerinde estetik haz yoğunluğu ile ortaya çıkmaktadır. Bir oyunu kabul etmek demek bir zihni kabul etmek demektir. Çünkü oyunun görünen maddi yanının içinde saklı bir zihin vardır. Oyun hayatın her yerinde yani gündelik ya-

şamda daima karşılaştığımız bir şeydir. Oyun bireysel, grupsal ve toplumsal karakterlerin kendilerini ilişkilerde pekiştirmek için bir takım zihinsel işlevlere sahiptir. Söz konusu bu işlevler tüm bireysel ve toplumsal işlemlerle iç içedir. İletişim, öğrenmek, buyurmak, dil, düşünce, mantık, değerler, karakter eğitimi konumuz açısından bu işlere birer örnektir.

Oyunda belirli imgeler, simgeler, sözcükler kullanıyorsa bu durumda ilk işimiz bunları iyi bir şekilde öğrenmektir. İnsan dil aracılığıyla varlığı zihin alanına doğru yükseltir, değerler aracılığıyla da gündelik yaşamda pratiğe döker. Dilin yaratıcısı olan zihin, sözcüklerle oyun oynayarak fikirler ve varlık arasında sürekli devinip durur. Soyutun her ifadesinde bir simge vardır ve her simge bir sözcük içermektedir. Böylece insan var olanı zihinsel dünyasında yaratıcılık gücünü sözcükler oyunu içinde kullanarak yeniden onu yaratır. Mitler, öyküler, olayları yeniden düşünmek, onları yeniden yeniden hayal etmek dil oyununu iyi oynamaktan kaynaklanır. (Huizinga, 1995: 26) Bu nedenle karakteri geliştirmek için edebiyat ve drama gücünün etkisi büyüktür.

Oyun fikri geleneksel düşünce tarzımızda ne yazık ki ekseriyetle ciddiyet fikrinin karşıtı olarak görülür. Gerçek şu ki oyun ciddiyetin antitezi olarak algılanmamalıdır. Oyun ciddi olmayan bir şeydir tezi oyunun olumlu yanlarını görememek ve yaşamı gerginleştirip istikrarsızlaştırmaktır. Ayrıca oyun ciddi değildir demek oyunun kendine özgü kural ve ciddiyetini görememek demektir. Gerçekte oyun çok ciddi bir şeydir. Her oyun öncelikle gönüllü bir eylemdir ve emir ve buyruklara bağlı değildir. Özgürlük ve bireysel tercih oyunun karakteriyle doğrudan ilgilidir. Hayvanlar ve reşit olmayan çocukları kast ederek içgüdülerden kaynaklan tercihlerin özgürlük sayılmayacağını ima etmek yanlış bir fikir olsa gerektir. Çünkü hayvanlar ve çocuklar oyun oynamaktan zevk aldıkları için bile isteye oynamaktadırlar. Duygularını yönetmek, acı ve zevkine hüküm etmek bir anlamda zevk özgürlüğüdür. (Huizinga, 1995: 45) Gerçek özgürlük zevki yönetme yeteneğinden ve gücünden başlar. Oyun bir ödev değil, keyfe kederdir. Bu nedenle bu konudaki Stoahılar ve Epikürler arasındaki tartışmalar anlamlıdır.

Oyunun nedensiz olmak gibi irrasyonel bir özelliği de vardır. Neden oynarız? Zevk almak için. Neden zevk alırız? Bulabileceğimiz rasyonel bir yanıt yoktur. Ancak oyunun oynanması birey, grup ve toplumları tatmin ve mutlu eder. Bu da oyunun değer/kültür/karakter özelliğinden kaynaklanır. Bu nedenle oynayarak değerleri öğrenip yaşamak, değerlere göre alışkanlık kazanıp kendini eğitmek kişiyi gevşetir, rahatlatır ve onu mutlu kılar. Bilim-

sel bir konuyu öğrenir gibi değerleri öğrenmek ise kişiyi keyiften mahrum ettiği için sadece onu gerer, zihinsel olarak katılaştırır ancak onun bilişsel gücüne güç katar. Bu da onu ne değer sahibi kılmaya yeter ne de tatmin etmeye yeterdir. Oyunun rahatlatıcı özelliği sadece keyfe –zevke bağlı bir durum değildir. Oyunun en önemli rahatlatıcı özelliği onun gündelik hayatın beraberinde getirdiği rasyonel, mantıksal baskının etkisinden kurtarmaktır. Çünkü oyunda zaman ve mekân gündelik zaman ve mekândan tahayyül gücüyle tamamen ayrılır. Oyunun alanı içinde kendine özgü mutlak bir düzen hüküm sürer. Oyunun düzen yaratması oyunu oynayanı zihinsel olarak kendiliğinden düzenler. Söz konusu bu oyunun bozulması oyunbozanlıktır. Oyunbozanlık ise kötü ve kesinlikle istenmeyen bir değerdir. Oyunun verdiği bu düzen görüşü ve bu ruh haliyle düzen öğreneni/oynayanı tüm değerleri çalıştırarak iyi, doğru, güzel ve kutsala doğru yükselir.

Oyun özüne benzer yapılan ibadetler bile aslında ciddiyet, yoğunluk ve odaklanmanın, teolojik kavramıyla istiğrakın en yoğun olduğu en kutsal biçimlerdir. Oyunda da asıl olan ciddiyettir, dikkattir ve tam bir odaklanmadır. İşte zihni değerleri almaya hazır hale getirenler de gerçekte bunlardır. Çocuk oyunlarının yaratıcılığı olumlu etkilediği ve oyun oynayan çocukların hayal gücünün daha çok geliştiği gözlemlenmiştir. (Martin, 2013:120) Çocuk tam bir ciddiyetle ve odaklanmayla oyunu oynadığında aslında kendi zihnini dikkat, odaklanma, dinleme, görmek, zihne hâkimiyeti sağlamak yolu ile en verimli bir şekilde kullanmayı öğrenmektedir. Öğrenen bunları öğrenirken üstelik bunu vecde ile yapmaktadır. Oyun aracılığıyla elde edilen vecd veya coşkuyla kendinden geçmek aslında ritüeller aracılığıyla elde edilen kutsaldaki vecde aynı şeydir. Bu nedenle ritüeller, sema, müzik, zikir, dans, halk oyunları, şiir, edebiyat, sanat hep oyun kavramı ve karakter/değer eğitimi ile bir şekilde çok yakından ilgilidir. Tüm bunlarda ortak nokta ciddiyet, yoğunlaşma ve odaklanma ve bunların beraberinde getirdiği yoğun ortak zevk, ortak keyif, ortak hoşlanma veya en üst kavramı ile ortak vecddir. Oyun oynayan oyuncunun oyundaki bilinci, yani oyun oynama bilinci gitmiş, yerine kendini oyunun içinde kaybetmiş (fena) bir oyun bilinci ağır basmıştır. İşte vecd denilen, ruhu ve zihni eğiten bu duygu oynanan oyun veya oyuncu bilinci ile ortaya çıkar. İşte başarılı bir şekilde değerleri zihinde şekillendiren de bu oyun bilincidir. Şölen ve ortak kutlamalar, ortak yapılan ritüeller aslında değerlerin öğrenilmesi ve karakterin oluşması için kadim geleneklerden beri kullanılan en etkili pedagojik yöntem ve tekniklerdir. Platon oyunun karakter eğitiminde çok etkili olduğunun farkında idi ancak bu konu başlı başına incelenmesi gereken başka bir konudur. Burada buna değinmekle yetiniyorum.

Değerler Çatışması

Oyun Bendeki değerler çatışmasını asgariye indirmeyi öğreten, zıtlıklarının birliğini meydana getirmek yoluyla değerler çatışmasını yaratıcılığa dönüştüren önemli bir fenomendir. Değerler öğretiminde değerler çözümlenmesi üzerinde odaklanmış, anlatma, betimleme ve açıklamaya dayalı yöntemde değerler arasında teorik açıdan herhangi bir çatışmanın fark edilmesi hemen hemen imkânsızdır. Çünkü değerler anlatıcısı öğretmeyi amaçladığı tüm değerleri kendi içinde tutarlı bir biçimde kitabın bölümleri gibi kendi zihninde sitemleştirmiş ve bunları öğrenciye teorik olarak aktarırken mantıksal bir hata yapmadığı sürece Bende herhangi bir teorik değerler çatışma söz konusu olmaz. Aynı şekilde değerleri doğrudan öğretme, aktarma, açıklama, betimleme, tasvir ve telkin tekniklerinde öğrenene vermeye çalışmak esnasında da değerler çatışması sorunu yaşanmaz. Değer öğretiminin yöntemlerinden biri de davranış değişikliğidir. Bir davranış değişikliği amaçlandığı için bunda da kolay kolay çatışma yaşanmaz. İyi model davranış için temel alınır ve taklit edilir.

Ahlaki ikilem tartışmalarında bile çatışan değerler, örneğin ölmekte olan bir hastayı öldürüp, maktulun organlarıyla beş kişiyi yaşatmanın amaçlandığı gibi değerler de bile teorik değerler çatışması olduğu için sonuçta ikna olma yöntemiyle çözümlenir. Ancak değerler çatışması daha önemli bir alanda, içsel alanda derinden yaşanır ve değerler pratiğe geçerken söz konusu bu çatışmalar yoğun ve canlı bir şekilde kendini belli eder. Değerler öğretimine karşın değerler eğitiminin söz konusu olduğunu dikkate almak değerler çatışmasını nereden kaynaklandığını tespit etmek açısından önemlidir. Eğitim bireyin zihninin eğilip bükülmesi, problemi kendinin doğrudan çözüme alışkanlığını kazanması olarak anlaşıldığı takdirde değerler çatışması probleminin içsel dünyadan kaynaklanıp dış dünya olan pratiğe doğru uzandığını görmek kolaylaşır. Değerler öğretimi ile değerler eğitimi birbirinden oldukça farklıdır. Öğretim bilişsel içerikli iken eğitim tüm zihinsel işlemleri içeren bilişsel, düşünsel, duygusal, düşsel, güdüsel, iradi ve zihinsel değişim ve dönüşümü amaçlayan daimi bir süreçtir. Eğitim felsefesi açısından değerler çatışması iki noktada odaklanır. Birincisi tercih sonrası zihnin kendisiyle olan çatışmasıdır. Zihin kendini pratikte izledikçe zihnin diğer yetileri devreye girdiğinden dolayı çatışma başlar. Burada çatışma bilişsel olarak öğrenilen değerler arasında değil, tam tersi aslında öğrenebildiği kadar öğrendiği değerlerin oluşturduğu kendilik bilincinin kendini gerçekleştirmek çabası sürecinde ortaya çıkan kendilik çatışmasıdır. Ancak kişi bunu bir algılama hatası olarak değerler arası çatışma olarak algılar.

Özetle değerler çatışmasının iki kaynağı vardır: içsel ve dışsal. Birincisi zihin eğitimi sorunudur. İkincisi ise gündelik yaşamdan kaynaklanan ve problem çözümü esnasında karşılaşılan dışsal, nesnel değerler ilgili pratik zorluklardır. Bir başka deyişle değerler çatışması toplumsal çürümeden, toplumsal karakter aşınmasından kaynaklanan kayıtsızlık, vurdumduymazlık, imkân ve imkânsızlık, güç ve güçsüzlük gibi kamusal ve bireysel alan arasından çatışmasından kaynaklanan pratik değerler çatışması vardır. Kişi kendi içinde değerler açısından tutarlıdır ancak kendi tutarlılığını güçlü toplumsal değerler çatışması karşısında çelişkiye düşmeden çözemez. Dürüst bireyin tümü yalancı olan bir toplumda dürüstlüğünü kendisiyle çelişmeden sürdürememesi gibi. Ya da zorunlu alanlarda bulunmanın beraberinde getirdiği çatışma durumunda olduğu gibi.

Zihin eğitiminden kaynaklanan değerler çatışmasının özü kişinin tercih, irade, azim, tutkuların etkisinden kurtulmak, doğru düşünmek, kendiyi tutarlı kalmak, kendini inceleyip gözlemlemek, kendiyi derinden hesaplaşmak gibi kendilik eğitimi sürecinde kişinin kendisiyle olan pratik savaştan ibarettir. Kendiyi olan bu savaş diyalektik bir yöntemle, içsel değerleri arasındaki çatışmayı iyi bir şekilde yöneterek kendini bilmek ve kendi olmak özgürlüğüne sahip olunur. Ben felsefesini ve ben bilincini oluşturan söz konusu bu özgürlük duygusudur. Bu anlamda kendilik çatışması bir krizi iyi yönetmek gibidir ve zihinsel eğitim açısından oldukça gereklidir. Zihin eğitimi bu anlamda kişinin problem çözmeyi yaşayarak öğrenmesi ve öğrendiği değerleri uygulamalı olarak problem çözme sürecinde yaşanılır bir duruma getirmesidir. Bu anlamda felsefi düşünmeyi ve felsefi eğitimi Pierre Hadot kişinin kendiyi diyalog kurması, kendine hâkimiyeti, iyi dinlemeyi, iyi görmeyi, dikkat etmeyi, derinlikli okumayı ve kendini eğiterek iyi olmayı öğrenmek olarak özetler. (Hadot; 2012: 52) Kişiyi üstün yapan bu türden içsel değerlerdir.

En yüksek değerden en düşük değerlere kadar tüm değerleri kendi içsel dünyamızda kendimiz kabul etmiş ve tercih etmiş varsayınız. Ancak karşılaştığımız içsel ve dışsal problemin çözümü konusunda yardıma çağırduğumuz değerlerin çalışıp çalışmadığını problem çözümü sürecinde anlarız. Karşılaştığımız problemin çözümde bilişes değerlerin çalışmadığını veya işe yaramadığını gördüğümüzde, değerler hakkında kriz yaşar ve onları yeniden değerlendirmeye almak isteğini duyarız. Çalışan değerleri gerçek değerler, üzerimizde güç ve etki yaratan gizemli etkiler olarak onları sürekli talep ederiz. Buna karşın zihinsel dünyamızda varlığını kabul ettiğimiz, orada vardır diye inandığımız ancak çalışmadığını gördüğümüzde

onu kendimizde yabancı bir şeymiş gibi algılar ve ona karşı ilgisizmiş gibi davranmaya çalışarak kendi kendimizle büyük bir çatışma yaşarız. Talep ettiğimiz değeri, aslında tüm tasavvurları ile birlikte onaylarız, onu sever ve o değer veya değerlerle birleşiriz. Dolayısıyla sempati öncelikle değere ve bir değer taşıyıcısı, değerler vazedici, değer talep edici olarak öncelikle kişiye yönelir. Bundan başka bilimcimizde farklı değer eğilimi ve sempatileri arasında sürekli bir çatışma mevcuttur. (Spranger, 2001: 94)

Kendimi kalbimin derinliklerinden onayladığım zaman değerler bende kendiliğinden sempatiye bağlı olarak problem çözümümde benimle işbirliği yapacaklardır. Kendime inanmadığım, kendime güvenmediğim ve kendimi onaylamadığım anda hangi değerleri öğrenmiş olursam olayım gerekli olduğunda çözüm için iş başına çağırdığım değerler benimle işbirliği yapmayacaklardır. Zihni olarak başkalarının değerlerini reddetmeden önce o değeri kendin varlığımızın bir gücü haline getirmek için değer güçlerini değerlendirmeyi bilmeliyiz. Her türlü zihinsel enerji dışarıdaki varlıkların enerjisi olmadan önce kendi enerjisi olmalıdır. Zihnin içindeki bizden bağımsız olarak çalışan bu zeki enerjisini göz ardı etmek, sanki Benlik onu kontrol edebiliyormuş gibi davranmak zihin eğitimi açısından en ciddi hatadır. Söz konusu bu hatayı telafi etmeden olmak iradesini, yapmak ya da sahip olmak iradesine dönüştüremeyiz.

Fichte bilginin hangi karakter yapısı üzerinde inkişaf edeceği meselesinin önemli olduğu görüşündedir. Bir başka deyişle karakter bilginin doğru bir şekilde gerçekleşmesi için temeldir. Bu önemli görüş bilgi ve tercih arasında karakter köprüsünü dikkate almak gerektiğini vurgular. Aksi takdirde bilgi iradeye doğrudan yön verdiğinde değer değer olmaktan çoktan çıkmış olabilir. Varsayalım ki büyük bir mağazada hırsızlara karşı önlem olsun diye kapalı devre bir televizyon ekranı gördünüz ve merak edip o ekrana bakıyorsunuz. Ekranda itiş kakış kalabalığı izlerken bir yankesicinin arkası dönük bir paltolunun cebinden bir şey çaldığını görüyorsunuz. Hayretle bakıyor ve elini ağzına götürüyorsunuz, paltolu adamında elini ağzına götürdüğünü ve o yankesici kurbanın kendin olduğunu birden bire fark ediyorsun. Bu çarpıcı geçiş önemli bir keşiftir. Sen bir saniye önce bilmediğin çok önemli bir şeyi artık biliyorsun. Şimdi kendini savunma davranışına iten bu tip değerler ve düşünceler olmasaydı, harekete geçmen beklenemezdi. Bu geçiş olmadan önce elbette bilgisiz değildin. Paltolu adamı düşünüyordun. Ancak kendini kendin olarak düşünmüyordun, yani kendi hakkında “doğru biçimde” düşünmüyordun. (Douglas, 2014: 29)

Nasıl karar aldığımızı biraz yakından bir bakalım. Antik Yunan'dan beri insanın rasyonel varlıklar olduğu ve karar alırken seçenekleri bilinçli ve mantıklı bir şekilde değerlendirip hareket eden canlılar olduğunu düşünürüz. Platon ve Descartes, Spinoza felsefesinin temelinde bu yatar. Bir başka deyişle insanı insan yapan şeyin salt düşünme gücü olduğu düşünülmüştür. Oysa insan aynı zamanda duygusal ve sezgisel bir varlıktır. Ne zaman bir karar alacak olsak beynimiz duygularla dolup taşar, gizli açık tutkular tarafından harekete geçiriliriz. En soğukkanlı bir insanda bile bu tutkular işbaşındadır. Sezgi ile hareket etmek de yeterli değildir. Sezgilerimiz de hata yapabilir. İyi kararlar almak için zihnin iki tarafını, düşünce ve duyguları birlikte kullanmak gerekir. Ya / ya da mantığı yeterli değildir. Apollocu mantığın karşısına Dionysosoçu hisleri koymak da yanlış ve yıkıcıdır. (Lehrer, 2011: 14) Doğru kararlar almak için zihinsel enerjilerimiz belli durumlarda hangi düşünce tarzına başvurmamız gerektiği konusunda hazırlıklı olmalıyız. İşte bu hazırlık aynı zamanda sezgisel gücü de artırır. Egzersiz ve alışkanlıklar sayesinde her durum için zihnin nasıl kullanılacağını öğrenmek zorundayız. Nobel ödüllü Herbet Simon insan zihni makasa benzetmiştir, makasın bir ucu kendisi diğer ucu ise makasın kestiği dış çevresidir. Öyleyse makasın her iki ucuna dikkat etmek zorundayız. Yani bir taraftan hatalarımıza yoğunlaşarak tercihlerimiz hakkında fikir sahibi olmak, kendimize öz eleştiri yapmak, öte yandan hatalarımızı rahatlıkla görebileceğimiz sanal ortamlardan/sanat-oyun gibi yararlanmak oldukça faydalıdır. Willam James' göre doğru kararlar için (Lehrer, 2011: 15) zihnin hangi sisteminden ne zaman yararlanacağımızı bilmek gerekir. Makasın diğer ucu olan çevre, ya da çevre karakteri de doğru kararlar alıp almamak ve değerler çatışmasından etkilenip etkilenmemek açısından önemlidir.

Toplumsal karakter aşınmasından kaynaklanan değerler çatışması sorunu hem birey hem de toplum refahı için oldukça olumsuz bir durumdur. Karakter aşınmasına dayalı değerler çatışması aslında toplumu daima çatışma içinde tutan ve toplumsal gelişmeyi engelleyen bir kriz durumudur. Bugün gündelik yaşam bizden çok hızlı hareket etmeyi, zamanı çok çabuk kullanmayı, her an her değişime hazır olmayı, sürekli risk almayı, düzen, prosedür ve ritüellere çok az bağlı kalmayı, anın, kişinin, makamın ve durumun gereğine göre davranmayı bizden talep eder. (Sennett, 2002: 25) Bu derece bir esneklik gündelik yaşamla iç içe olan insanlarda derin bir kaygı yaratıyor. Söz konusu bu kaygının temelinde değerler çatışması ve karakter aşınması yatmaktadır. İnsanlar gündelik yaşamın etkisinden dolayı hangi değişimin, zamanın veya davranışın güvenli olduğunu kestiremiyorlar.

Aynı şekilde bireyleri de okumak ve tanımak yaygın karakter aşınmasından dolayı oldukça zordur. Böyle bir zorlukla karşı karşıya kalmak insanda güvensizlik, kaygı ve daha da önemlisi karakter aşınmasıyla karşı karşıya bırakır. Karakter kendi istek ve arzularımıza ve diğer insanlarla olan ilişkimize yüklediğimiz etik değer ve özür. İnsanın karakteri insanın dünyasıyla nasıl ilişki kurduğunu belirler. Bu anlamda karakter insanın kendi içinde/zihninde beslediği, ancak dışarıdan gözlemlenemeyen, ancak kişiliğe ve davranışlara yön veren özsel bir yapıdır. Bu anlamda sadece kendini iyi bir şekilde ifade etmeyi merkez edinmiş “kişilik” adlı modern türevden oldukça farklı ve kapsayıcı bir ifadedir. Modern kişilik kavramında dışa yöneliklik hakim olup, kendini iyi ifade etmenin, iyi sahibi olmak-itibarlı olmak-itibar görmek değeri etrafında şekillenir. Oysaki klasik anlamda karakter iyi niyeti merkez alan ve davranışları buna göre şekillendirmeye çalışan bir kavramdır. Karakter özel olarak düşünsel ve duygusal tüm deneyimlerimiz üzerinde uzun vadeli bir şekilde odaklanır. Karakter kendini karşılıklı sadakat ve bağlılık, uzun vadeli bir amaç için gönüllü çaba ve iyi niyet ya da gelecekteki her hangi bir amaç için feragat etmek, kendini adamak şeklinde inşa edilir. (Sennett, 2002: 23)

Gündelik çağdaş yaşam içinde oldukça sabırsız, sebatlı, sürekliliği erdem olarak görmeyen, anlık çıkar ve zevkleri öne çıkaran bir toplumda hangi özelliğimizin kalıcı bir değer taşıdığına nasıl karar vereceğiz? Çağdaş yaşam kalıcı karakteri aşındırıyorsa ya da karakteri bu şekilde şekillendiriyorsa acaba hangi değerle bunun karşısına geçilebilir? Kısa vadeli yaşam tarzı uzun vadeli bir yaşam tarzını nasıl sahiplenir? Lokal bir zaman ve mekân bilincin sahip bir zihin nasıl evrensel düşünebilir? Süreklilik değerinin işlemediği kurumlarda karşılıklı güven ve sadakat nasıl tesis edilebilir? İyi bir karakterin nitelikleri iyi bir işle artık örtüşmüyorsa kalite bir değer olarak varlığını nasıl sürdürebilir? İşte karakter aşınmasına ve değerler çatışmasına gönderme yapan bu sorular aslında hızlı kar etmek isteği, kısa yoldan elde etmek, zengin olmak arzusu, siyasi güç ile ekonomik gücün sağlanması gibi büyük sorunlar değerler çatışmasını hızlandırdığına gönderme yapmaktadır.

Davranışların sahip olmak ilkesine göre ayarlandığı bir durumda, kişinin dünyaya karşı tavrı, sahip olmak, elde etmek, hükmetmek biçiminde belirir. Böyle bir ilişkide insan kendisi de dâhil olmak üzere her şeyi kendine mal etmek, kendinin kılmak ve mülkiyetine almak ister. Bir başka deyişle

kendi karakterini kendi dinamikler. Bu nedenle olmak kavramı insanların ne yaptıklarına değil, daha çok ne oldukların bakmaları gerektiğini ve bunu düşünmelerini talep eder. Yaşamın merkezine “iyi olmak” kavramı alınmalıdır, niceliksel olarak ne yapıldığı ya da ne kadar yapıldığı düşünce merkezine alınmamalıdır. Yapmak hangi temeller üzerinde oturtulmuşsa o öz yapının temel izlerini taşır. Bizi harekete geçiren ruh ve davranışlarımızı yönlendiren karakter “olmayı” belirleyen en önemli etkidir. Dinamik, gerçek özümüz olan karakterden kopmuş davranışlar bu açıdan bakınca gerçek değildirlen. (Fromm,1994:121) İnsanın ise en temel ödevi gerçeği araması ve ona göre kendini gerçekleştirmesidir.

SONUÇ

Sonuç olarak karakter eğitiminde değerler çatışması problemini görmek ve çözümler üretmenin oldukça önemli bir konu olduğuna dikkat çekilmiştir. Karakter eğitiminde alışkanlıkların gücü etkilidir. Bu nedenle öncelikle bu eğitimde alışkanlıkların gücünü yerinde ve zamanında, gerektiği kadar ve doğru bir biçimde kullanmak gerekir. Aksi takdirde alışkanlıklar karakter eğitimde ciddi bir soruna dönüşür. İnsanlardaki değerler çatışmalarını göremeden salt alışkanlıkların gereği olarak değerleri yaşamayı sürdürür ve vicdanları rahat bir şekilde yaşamaya devam edebilirler. İşte bu türden bir alışkanlık karakter açısından en ciddi sorunlarından biridir. Salt alışkın olduğunu bir değer insana doğru ve yaşanması gereken bir durum gibi gelebilir. Öte yandan zihin eğitimde alışkanlıklar doğru kullanılmadıkları takdirde değerlerde olduğu gibi çatışmalar da kaçınılmaz olur ve çatışmalar kişinin zihinsel sağlığına çeşitli zararlar verebilir. Ciddiyetin en üst basamağı aslında oyundur. Oyunun ise en alt basamağı ciddiyettir. Aslında her ikisi bir birini tamamlamaktadırlar. Oyun karakter eğitiminde öğreneni hem gevşetir hem de kalıcı bir şekilde öğretir. Bu nedenle oyun ve iyi alışkanlıklar kazanma gücü şu an mevcut eğitim sisteminde olduğundan daha etkili bir şekilde kesinlikle kullanılmalıdır. Değerler çatışmasında çözüm, kendine ters düşen değerleri içte ve dışta yok etmek savaşını vermek değildir. Çözüm oyunda olduğu gibi rakipleri oyunun içinde bir araya getirmek, oyun oynayarak hoşgörü, sabır, kendine hâkimiyet gibi değerleri öğretmek kendisiyle ve ötekiyle uyumlaşmayı, olumsuz değerden olumluya yükselmeyi zihinsel bir tutum haline getirmeyi yaşam tarzı haline getirmektir.

KAYNAKÇA

ARISTOTELES, **Nikomakhos'a Etik** (Çev: Saffet Babür), Ayraç Yayınları, Ankara, 1998.

AYDIN, Mehmet Zeki, **Okullarda Değerler Eğitimi**, Nobel Yayınları, Ankara, 2013.

BOLAY, Süleyman Hayri, **Aşkın Değerler Burhanı**, Değerler Eğitimi, DEM Yayınları, İstanbul, 2007.

BURNET, John, **Erken Yunan Felsefesi** (Çev: Aziz Yardımlı) İdea Yayınları, İstanbul, 2013.

DOUGLAS, R. Hofstadter, **Aklın G'özü/Benlik ve Ruh Üzerine Hayaller ve Düşünceler** (Çev. Füsün Doruker), Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2014.

DUHINGG, Charles, **Alışkanlıkların Gücü** (Çev: Handan Balkara), By Boyner Yayınları, İstanbul, 2012.

FINK, Davud Harold, **Gerginlikten ve Öfkeden Çıkış Yolları** (Çev: Zeynep Öztürk), Alter Yayınları, Ankara, 2010.

FROMM, Erich, **Sahip Olmak ya da Olmamak** (Çev: Aydın Arıtan), Arıtan Yayınları, İstanbul, 1994.

HADOT, Pierre, **Ruhani Alıştırmalar ve Antik Felsefe** (Çev. Kübra Gürkan), Pinhan Yayınları, İstanbul, 2012.

HUIZINGA, Johan, **Homo Ludens** (Mehmet Ali Kılıçbay), Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1995.

KEEBLE, Brian, **Her İnsan Bir Sanatçıdır** (Çev: Tahir Uluç), İnsan Yayınları, İstanbul, 2014.

LAHRER, Jonah, **Karar Anı** (Çev: Ferit Burak Aydar), Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2011.

MARTIN, Bateson, **Oyun, Oyun Bozanlık, Yaratıcılık ve İnovasyon** (Çev: Songül Kirgezen), Ayrıntı Yayınları, Ankara, 2013.

MASLOW, Abraham, **İnsan Olmanın Psikolojisi** (Çev: Okhan Gündüz), Kural Dışı Yayınları, İstanbul, 2011.

MUHASİBİ, Haris, **Er- Riaye** (Çev: Ş.Filiz, H. Küçük), İnsan Yayınları, İstanbul, 2009.

RANDALL, John Hermen, **Felsefeye Giriş** (Çev: Ahmet Aslan), Ege Ü. Sos. Bil. Yayınları, İzmir, 1982.

SCHIMMEL, Annemarie, **Sayıların Gizemi** (Mustafa Küpüşoğlu), Kabalca Yayınları, İstanbul, 1998.

SPRANGER, Eduard, **İnsan Tipleri** (Çev: Ahmet Aydoğan), İz Yayıncılık, İstanbul, 2001.

THEOPHRASTOS, **Karakterler** (Çev: Candan Şentuna), Dost Yayınları, Ankara, 1998.

TÜRKİYE’DE AHLAK VE DEĞERLER EĞİTİMİ KAPSAMINDA OKULLARIMIZDAKİ TARİH DERSLERİNDE ‘MİLLÎ BİLİNÇ’ UYANDIRMA MESELESİ

Orhan NEÇARE*

ÖZET

“Tarih nedir?” sorusuna verilecek onlarca cevap var. Tarihin ne olduğu, ne olmadığı, bir bilim olup olmadığı uzun zamandır tartışıla gelmiştir. Bu sadece ‘tarih’e özgü bir durum olmayıp, diğer sosyal alanlarda da benzer tartışmalar devam etmektedir. Tarih birçok ülkede olduğu gibi eski zamanlardan günümüze bir ders olarak okutulmuş, halen okutulmakta ve bundan sonra da hiç şüphesiz okutulmaya devam edilecektir. Ülkemizde tarih derslerine onun bir bilim dalı olmasının ötesinde farklı anlamlar yüklenmiştir. Örneğin MEB 9. sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı’nda Tarih dersinin genel amaçlarından biri de “*Millî kimliğin oluşumunu, bu kimliği oluşturan unsurları ve millî kimliğin korunması gerekliliğini kavratmak*” olarak ifade edilmiştir. İşte burada bir problem ortaya çıkmaktadır. “Millî kimlik” ya da “millî bilinç” gibi nesnel olmayan kavramların bir bilim dalı olan tarih ve onun ‘öğretildiği’ bir derste verilmesi ne kadar doğrudur. Millî Eğitim Bakanlığımız, fizik, kimya, biyoloji gibi dersleri birer bilim dalı olarak gördüğü için ders programlarında genel ya da özel amaçlarda “millî bilinç” gibi ifadelerle yer vermemiştir. Oysaki tarih de bir bilimdir. Tarihin konusunu oluşturan insanla ve onun geçmişi ile ilgili problemler ve bu problemlerin çözümü, matematikteki ya da fizikteki problemlerden çok daha çetrefillidir. Çocuklarımıza, gençlerimize “millî bilinç” kazandırma davranışıyla onların problem çözüme becerilerini geliştirmek şöyle dursun, en temel düzeydeki bilişsel davranışların kazandırılmasına da engel olunmaktadır. Kaldı ki “millî kimlik” ya da “millî bilinç” kazandırma iddiasında bulunup çok da “millî” olmayan bir anlayışla hareket etmekteyiz. “Batı”nın bakış açısıyla kendi ta-

* Uzman Yrd., Yüksek Lisans Öğrencisi, Atatürk Araştırma Merkezi, Hacettepe Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü

rihimizi anlatmaya çalışıyoruz. Burada “Batı” kavramını kullanmam bile bu bakış açısının bilinçaltına itilmiş şeklidir. Tarih derslerinde “büyük güçler” ifadesini rahatlıkla kullanıyoruz. “büyük” ifadesiyle aslında bilinçaltımızda bir aşâğılık kompleksi olduğu aşıkâr. Benzer bir durum da “şark (doğu) meselesi” için geçerli. Bizim şark meselesi diye bir problemimiz yok. Bilimsel bilgi kullanılabilir ve yararlanılabilir olduğu sürece bir anlam ifade eder. Tarih de bir bilim olarak kullanılabilir ve yararlanılabilir olmalıdır ama doğru bir yaklaşımla. Beceri, değer ve ahlak eğitiminin önem kazandığı ülkemizde bilimsel ahlakı ilk olarak kendimiz benimsemeliyiz. Tarihi kendimizi merkeze alarak, bir bilim olarak ele alıp, iyisiyle, kötüsüyle, doğrusuyla, yanlışıyla hakikatleri ortaya koymalı, dünya tarihi içerisindeki yerimizi nesnel olarak belirleyip yeni nesle hem anlatma yoluna gidilmeli hem de bu neslin bunları keşfedebileceği ve yorumlayabileceği olgunluğa erişmelerini sağlamalıyız. Böylelikle yeni nesil, bilimselliği, problem çözme, ahlaklı olmayı zaten özümseyecektir. Biz tarihe ve tarihimize bilimsel yaklaşmalıyız. Demokratik kültür, vatandaşlık bilinci gibi konular zaten seçmeli olarak demokrasi ve insan hakları derslerinde verilmektedir. Bu sadece dersle de olacak bir durum değildir. Bu irfan meselesidir ve birçok bileşeni vardır.

İşte bu bildiride tarih derslerindeki özellikle bir yüzyıldır hakim olan millî bilinç uyandırma/kazandırma problemi ele alınacak, gerçekte ise ne bilimsel ne de “millî” olan tarih anlayışı üzerinde durulacak, tarihe bilimsel bir bakış açısıyla yaklaşıp okullarımızda tarih derslerinin bu doğrultuda işlendiği takdirde çocuklarımızın/gençlerimizimizin beceri, ahlak ve değerlerinin nasıl olumlu yönde değişeceği ifade edilip, bu husus genişletilerek ilgili literatür ışığında ele alınacaktır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Millî Bilinç, Tarih, Tarih Dersleri.

Tarih Nedir?

John Tosh'un Tarih'in Peşinde¹ adlı eserinde de belirttiği gibi günlük konuşma dilinde "tarih" sözcüğü hem geçmişte meydana gelmiş olayları belirten, hem de geçmişin tarihin çalışmalarında yeniden kurulup aktarılmasını ifade eden iki anlamda kullanılmaktadır. Türk Dil Kurumu'nun çevrimiçi Güncel Türkçe Sözlük'ünde ise tarih, *toplumları, milletleri, kuruluşları etkileyen hareketlerden doğan, olayları zaman ve yer göstererek anlatan, bu olaylar arasındaki ilişkileri, daha önceki ve sonraki olaylarla bağlantılarını, karşılıklı etkilenmeleri, her milletin kurduğu medeniyeti inceleyen bilim*² olarak ifade edilmektedir. Tarihin bir bilim olup olmadığı da tartışıla gelmiştir. Burada uzun uzun bu tartışmalara girilmeyip kısa bir izahla yetinilecektir. Collingwood tarihin tanımı ve bilimle olan ilişkisini şöyle izah etmektedir: *Tarih tür bakımından bilim dediğimiz şeyler arasına giriyor yani: sayelerinde sorular sorduğumuz ve bu soruları yanıtlamaya çalıştığımız düşünce biçimleri arasına. Genel olarak bilim –bunu anlamak önemlidir- zaten bildiğimiz şeyleri bir araya getirmekten ve onu şu ya da bu çeşit örüntüler içerisinde düzenlemekten ibaret değildir. Bilmediğimiz bir şeye yönelmekten ve onu keşfetmeye çalışmaktan oluşur. Daha önce bildiğimiz şeylerle oyalanmak bu amaca götüren yararlı bir yol olabilir, ama amacın kendisi bu değildir. Bu olsa olsa ancak araçtır, ancak yeni düzenleme bize zaten sormaya karar vermiş olduğumuz bir sorunun yanıtını veriyorsa bilimsel olarak değildir. Her bilimin kendi bilgisizliğimizin bilgisiyyle başlamasının nedeni budur: her şey hakkındaki bilgisizliğimizle değil, belirli bir şey –parlamentonun kökeni, kanserin nedeni, güneşin kimyasal bileşimi, bir insanın, bir atın ya da bir başka uysal hayvanın kas gücünü kullanmaksızın bir pompayı işletmenin yolu- hakkındaki bilgisizliğimizle. Bilim şeyleri aramaz: bu anlamda da, tarih bir bilimdir*³. Buradan da anlaşılacağı üzere tarih insana ve onun geçmişine doğru yapılan yolculuk, sorgulayıcı ve eleştirel bir yaklaşımla sınırları ve yöntemi belirlenmiş bir disiplin alanı olarak tam da bir bilim dalıdır. Tarih geçmişin kendisi değil, geçmişini inceleyen bir çalışma disiplindir.

Tarih Ne İçindir?

Başta sosyal bilimler olmak üzere diğer bütün bilimlerde de olduğu üzere tarih insanın kendine ilişkin bilgisi içindir. Kendinizi bilmeniz, ilk

¹ John Tosh, **Tarih'in Peşinde Modern Tarih Çalışmasında Hedefler, Yöntemler ve Yeni Doğrultular**, Çev. Özden ARIKAN, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 1997.

² http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.54fdff1abd3632.68789574

³ R.G. Collingwood, **Tarih Tasarımı**, Çev. Kurtuluş DİNÇER, Gündoğan Yayınları, Ankara, 1996, ss. 39-40.

olarak bir insan olmanın ne demek olduğunu, ikinci olarak insanın siz olduğunuzu yani başka kimse olmadığını bilmek⁴ anlamına geldiğinden tarih öğretimindeki açmalarımızdan birisi kişinin kendine olan bilgisini ortaya çıkarmaktır. Tarih geçmişte farklı topluluklarda yaşamış olan insanların bakış açılarını ve anlayışlarını keşfedip onları anlamaya çalışarak aslında bugünün insanını kavramaya yönelik bir düşünme ve eleştirme yöntemidir. Tarih kullanılabilir ve yararlanabilir olduğu sürece bir anlam ifade eder.

Millî Bilinç Nedir?

Millette ilgili, millete özgü, ulusal anlamlarında kullanılan ve Arapça kökenli olan ‘millî’ sözcüğü *insanın kendisini ve çevresini tanıma yeteneği, şuur, temel bilgi, temel görüş* gibi anlamlarda bulunan ve Türkçe olan ‘bilinç’ kelimesiyle birlikte kullanılarak yeni bir anlam kazanmıştır. ‘Bilinç’ kavramı Wikipedia’da şöyle izah edilmiş:

Kişinin kendisine, yaşantılarına, çevresine, öteki kişilere, bir bütün olarak içinde yaşadığı dünyaya ilişkin farkındalığı, yaşanan deneyimlerden kendiliğinden doğan kendinin farkında olma görüngüsü;

Öznenin duygularına, algılarına, bilgilerine ve kavrayışlarına bağlı olarak kendini anlama, tanıma ya da bilme yetisi;

Bilme edimi ile bilinen içerik arasındaki ilişkiyi her ikisini de içerecek biçimde bir üst düzeyde kurabilme becerisi;

Acı çekme, isteme, bekleme, düş kırıklığına uğrama, korkma gibi belli bir nesnesi bulunan bütün “geçişli” yaşama edimlerini olanaklı kılan ana ilke;

Düşünen öznenin kendisine dönerek, kendisini kendi düşünceleri ile kavraması, kendisine bir başkası olarak dışarıdan bakabilmesi durumu;

“İçebakış” yoluyla zihnin kendi deneyimlerinin gerçekliğini kavrama edimi;

Zihinsel yaşamın geçmiş duyumları, algıları, bilgileri bellekte tutma yeteneği;

Kişinin kendi içinde yaşadıklarına ya da dışarıda olup bitenlere yönelik incelmış sezgisi, bütün yaşadıklarına ilişkin genel görüşü;

⁴ Collingwood, **a.g.e.**, s.40.

Üzüntü, sevinç, hüznün gibi tek tek yaşantı durumlarına ilişkin kendilik izlenimleri, şeylerin kişiye nasıl görüldüğüne yönelik görüngübilimsel yaşantılar bütünü⁵.

Buradan da anlaşılacağı üzere bilinç kavramı daha çok bireyin içsel süreçleriyle ilgili bir kavramken ulusun bilinci kavramıyla belli bir topluma belli bir düşünce biçimi kazandırmayı amaçlanmıştır. Toplumlarda ulusa ya da millete ait bir “bilinç” var mıdır varsa nerde, ne zaman ortaya çıkmıştır. Türkler’de tarihin her döneminde bir millî bilinç kavramı olduğu söylenegilir. Ama acaba 20. yüzyılın başlarında ya da öncesinde bu kavram aynı şeyi mi ifade ediyordu, bu da ayrıca sorulması gereken bir sorudur. Birkaç bin yıl öncesinin düşüncesi ile günümüz modern/postmodern dünyanın düşüncesi arasında hem niteliksel hem de niceliksel olarak birçok fark vardır. Ulus devlete geçişte bu kavramda elbette değişimler yaşamıştır.

Okullarımızda Özellikle de Ortaöğretim Kurumlarında Tarih Derslerinin Durumu

Eğitimin klasik anlamda temel amacı bilimin ülke ve toplumun gelişmesine katkıda bulunacak şekilde okul programlarında yer almasını sağlamak olarak tanımlanan düşünce günümüzde kırılmalara uğramaktadır. Matematik, coğrafya, fizik, kimya vb. disiplinler faydalı olduğu çünkü toplumda bilimsel ve teknolojik gelişmeye katkıda bulduklarına dair yaygın bir kanı mevcuttur. Fakat tarih söz konusu olduğunda benzer iddialara sarılmak uygulama açısından mümkün görünmemektedir. Tarih ders programları bu tür kaygılardan yola çıkılarak hazırlanarak, bilimsel geleneğe uygun olarak tarihin topluma ve bireye pratikte faydalar vermesi düşüncesine göre geliştirilmiştir. Yani tarih, bireyin vatandaşlık eğitiminde bir araç olarak algıлана gelmiştir. Devletlerin ve toplumların vatandaşlığa yüklediği anlamlar farklılıklar arz etmesine rağmen, tarihin vatandaşlık eğitimi kapsamında ulusal duyguların gelişmesine, insan hakları demokrasi ve kültürel haklara saygı, kültürel kimliğin geliştirilmesi vb. gibi birçok öğeyi seçilmiş olay ve olgularla beslediği düşünülmektedir. Bilimsel faydacılık adına uygulanan bu politika, yine tarihin bilimselliği hakkında düşünen birçok bilim adamının karşı çıktığı bir hususdur⁶.

⁵ “Bilinç” maddesi, <http://tr.wikipedia.org/wiki/Bilin%C3%A7>

⁶ Yrd. Doç. Dr. Dursun Dilek, **Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi**, Pegem A Yayınları, Ankara, 2002, ss. 32-33.

Tarih Dersleri ve Tarih Ders Kitapları Üzerine Birkaç Tespit

Liselerde Tarih ders saatleri üzerine bazı istatistikler şu şekilde: 9. sınıf İngilizce haftalık 6 saat, Tarih 2 saat; 10. sınıf Edebiyat yılda yaklaşık 173 saat, Matematik: 143 saat, İngilizce: 106 ve Tarih 58 saattir. 11. sınıf İngilizce haftada 4 saat, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi ise haftada 2 saattir. Endüstri ve Teknik liselerinde 9. sınıf tarih dersi haftada 2 saat olarak okutulmaktadır.

GENEL LİSE HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ					
DERSLER		9. SINIF	10. SINIF	11. SINIF	12. SINIF
ORTAK DERSLER	DİL VE ANLATIM	2	2	2	2
	TÜRK EDEBİYATI	3	3	3	3
	DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ	1	1	1	1
	TARİH	2	2	-	-
	T.C. İNKILÂP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK	-	-	2	-
	COĞRAFYA	2	2	-	-
	MATEMATİK	6	6	-	-
	FİZİK	2	2	-	-
	KİMYA	2	2	-	-
	BİYOLOJİ	3	3	-	-
	SAGLIK BİLGİSİ	1	-	-	-
	FELSEFE	-	-	2	-
	BİRİNCİ YABANCI DİL	3	2	2	2
	BEDEN EĞİTİMİ	2	2	2	2
	GÖRSEL SANATLAR/MÜZİK	1	1	1	1
TRAFİK VE İLK YARDIM	-	-	-	1	
ORTAK DERS SAATİ TOPLAMI		30	28	15	12

MEB Haftalık Ders Çizelgesi

9. sınıf Tarih dersi konuları tarihin ne olduğu konusuyla başlayıp, tarihe yardımcı bilimlerle devam eder, sonrasında tarih öncesi ve sonrası uygarlıklar olarak devam edip, Hindistan'dan Mısır'a, Mezopotamya'dan Girit uygarlıklarına kadar çok sayıda uygarlık, dönemden bahseder. İlk Türk devletleri, ilk Türk-İslam devletleri, İslam tarihi, Büyük Selçuklular ve nihayetinde Anadolu Selçuklu Devleti işlenerek konular Osmanlı Devleti'nin kuruluşuna getirilip bırakılmaktadır. Binlerce yıllık bir zaman aralığı ve onlarca uygarlık, topluluk, medeniyet hepsi bir eğitim-öğretim yılında sadece haftada iki saat olarak verilmeye çalışılmaktadır. 10. sınıf Tarih dersi genel olarak altı yüz yıllık Osmanlı Devleti anlatılırken ara ara Avrupa tarihi konuları da yer almakta, konular birbirinden kopuk bir şekilde karışık olarak verilmektedir ve yine sadece haftada iki saat. 11. sınıf ise T.C.

İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin okutulduğu yıldır. Mustafa Kemal ATATÜRK'ün hayatıyla başlatılan konular II. Dünya savaşına getirilip bitirilmektedir. Yaklaşık 60-70 yıllık bir zaman dilimi. Ve ne ilginçtir ki o da haftada iki saat okutulmaktadır. Hem bilimden söz edilip hem de 'Atatürkçülük'ü bilimsel bir kural addedip işlemek çelişkisi yaşanmaktadır.

Ders kitapları öğrenciler için yeterli kaynak olmayıp, T.C. İnkılap Tarihi'nde olaylar sürekli Atatürk'e bağlanmaya çalışılmaktadır. Konuyu anlatmak, incelemek, düşünmek için değil de, konuyu Atatürk'e bağlamak için konular seçilmiş gibi gözükmektedir. Spordan bahsederken bile konu Atatürk'e geliyor. Atatürk ve spor, Atatürk ve kültür...vb.

Tarihi bir altyapı oluşturmadan ve öğrencilerin hazır bulunuşlulukları düşünülmeden öğrencilere tepeden tarih eğitimi verilmeye başlanmaktadır. Öğrencilere şöyle bir deney yapılırsa herhalde I. Dünya Savaşı ile Millî Mücadele arasındaki farkı anlatamayacaklardır. Burada kendi öğretmenlik yıllarımda öğrencilerimle başımdan geçen bir olayı anlatmak istiyorum. Dersine girdiğim yaklaşık 450-500 öğrenciye Çanakkale cephesinin başkomutanın kim olduğu sorusuna bir kişi haricinde öğrencilerin verdiği cevapların hepsi Atatürk'tü.

Millî bilinç uyandırma meselesi tarih derslerinde öğretmenin tutumuna bağlı olarak değişebilmektedir. Çocuk bu meselede, aileden, çevreden, öğretmenden ya da örnek aldığı kim varsa ondan etkilenmektedir.

Tarih ders kitaplarında Ermenilerden başka etnik kimliklerden pek bahsedilmiyor, varlıklarını göremiyoruz.

Osmanlı tarihinde kuruluştan çok az bahsedilip yükselmeye devrine geçilmektedir.

7. sınıf sosyal bilgiler kitabında bilim tarihinden bahsediliyor ama çoğunlukla Avrupa bilim tarihinden.

Bizde çoğunlukla başarılar anlatılıyor. Kendimize eleştirel bir bakış açısının olduğunu pek göremiyoruz. Yakın tarihin tartışmalı konuları ortaya çıkarılmıyor.

Bu anlattıklarına MEB'de halen tarih ders kitabı olarak okutulan birkaç kitaptan örnekler vermek istiyorum.

9. sınıf Tarih⁷ Ders Kitabı'nda "Atatürk'ün Tarih Öğrenimine Verdiği Önem" konusunun altında şu parça yer almaktadır⁸:

yorumlayalım

ATATÜRK VE TARİH

Bilinen 3200 yıllık tarihinde Hatti ve Hitit uygarlıklarından izler taşıyan; Frigya, Likya ve Pers egemenliklerini; İskender'i, Trakya ve Selefi krallıklarını; Roma ve Selçuklu dönemlerini, Osmanlıyı ve Timur'u gören Ankara, binlerce yıl boyunca değişik isimlerle anılmıştı. Bunlardan birkaçı, aynı anlamlarda olan Ankuwa, Ankira, Ankagra, Angori, Engüri, Angora ve benzerleridir. Frigya kralı Gordios'un oğlu Kral Midas'ın, denizden 960 metre yükseklikteki Ankara platosunda Ankor adı verilen bir gemi çapası bulup çevreye bu ismi verdiği efsanesi yaygın bir görüştü. Ankara adı gerçekten bir gemi çapasında mı gelmişti? Atatürk hiç de böyle düşünmüyordu...

Yunanistan Başbakanı Venizelos'un, Atatürk'ü resmen Nobel Barış Ödülü'ne aday gösterdiği yıllardı. Türkiye'yi ziyaret etmekte olan Yunanistan Başbakanı General J. Metaksas ve beraberindeki heyet, 17 Ekim 1937 Salı günü saat 17.00'de Atatürk tarafından Çankaya'da kabul edildi.

Atatürk: Ankara adının nereden geldiğini bilir misiniz ekselans?
General J. Metaksas: Bilemiyorum.
Atatürk: (Dünya atlasının bir sayfasını açıp Asya'da Baykal Gölü yakınındaki "Angarsk" kentini gösterir.) İşte buradan geliyor, ekselans!
General J. Metaksas: Pek ikna olmadım. Başka bir fikriniz var mı?
Atatürk: Orta Asya'daki Seyhun ve Ceyhun nehirlerinin isimleri nasıl Adana çevresindeki nehirlere Seyhan ve Ceyhan olarak verilmişse, Ankara adı da çok eski tarihlerde (Türklerce) Orta Asya'dan getirilmiş olamaz mı?
General J. Metaksas: Dikkate almak lazım. Tarih bunu netleştirecektir.

Atatürk'ün Millî Dış Politikası, C 2, s. 371'den uyarlanmıştır.

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında 'Cumhuriyete Yönelik Tehditler ve Sonuçları' başlığı altında şunlar yazmaktadır:

Cumhuriyet ve demokrasi⁹ yönetimleri; hürriyet, özgürlük, eşitlik ve millî egemenlik esaslarına dayanır. Özgürlük, kişilerin başkalarına zarar

⁷ Yasemin Okur, İlhan Genç, Tuğrul Özcan, Mevlüt Yurtbay, Akın Sever, **Ortaöğretim Tarih 9**, MEB Yayınları, Ankara, 2014, s. 16.

⁸ Yukarıdaki okuma parçasının öğrenciden yorumlaması istenmektedir. Tarihe Atatürk'ün çok büyük önem verdiği söylenerek aşağısına da bu parça iliştilmiştir. Öğrenci bu parçayı Atatürk'ün tarihe verdiği önem olarak değil de başka türlü yorumladığı takdirde, ders öğretmeninin kalabileceği zor durumlar düşünülmeden bu parça öğrenciyi tek bir düşünceye kanalize etmeye yönelik olarak verilmiştir.

⁹ Cumhuriyet ve demokrasi kavramları burada birbirinin yerine ya da yakın anlamlı olarak kullanılmış kavramlar. Biz biliyoruz ki günümüzde Çin, İran, Suriye gibi yönetim biçimi olarak 'cumhuriyet'le yönetilen ama 'demokrasi' ile idare edilmeyen ülkeler vardır. Yine İngiltere, İspanya, Hollanda gibi resmi yönetim biçimi monarşi yani krallık olup demokrasi ile idare edilen ülkeler vardır. Yine Rusya, Almanya, ABD, Fransa gibi başkanlık modeliyle yönetilen ama demokratik olan ülkeler de vardır. Cumhuriyet ve demokrasi aynı anlamda kullanmak ve öğrencilere bunu sunmak günümüz dünyasını anlamaları bakımından ne kadar faydalı olduğu ayrıca bir tartışma konusudur.

vermeden dilediklerini yapabilmektedir. Eşitlik ise dil, renk, cinsiyet, ırk, inanç, siyasal düşünce vb. nedenlerle bireylere ayırım yapılmaksızın hukuk önünde eşitliğin sağlanmasıdır. Cumhuriyet ve demokrasilerde kanunlar; hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa ayırım yapılmaksızın eşit olarak uygulanır.

Osmanlı Devleti'nin son zamanlarında yaşanan savaşlar ve kurtuluş savaşının olağanüstü şartları ülkede yönetim boşluğunun oluşmasına neden oldu. Millî egemenlik ve eşitlik esasına göre kurulan cumhuriyetin yönetiminin yaygınlaştırması, halkın üzerinde etkisi olan nüfuz sahibi kişilerin rahatsız olmasına neden oldu. Bu kişiler, uygun zamanı bulduklarında isyan çıkarttılar. İsyancılar halkın dinî inançlarını ve bölgesel farklılıklarını da kullanmak istediler. Hatta cumhuriyetin kurucusu olan Atatürk'e suikast girişiminde bulundular. Ülkede demokrasinin gelişmesini engellediler¹⁰. Çok partili hayatın kesintiye uğramasına neden oldular¹¹.

Yeni Türk Harfleri¹²'nin Kabulü (1 Kasım 1928) başlığı altında da şu ifadeler yer almaktadır: Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulduğu dönemde toplumda okur - yazar oranı düşüktü. Atatürk, Türk toplumunun eğitim seviyesini yükseltmek istiyordu. Bu isteğinin ancak Türk diline daha uygun olan Latin harflerinin kabulü ile mümkün olabileceğini düşünüyordu. Arap harflerinin Türkçeye uyarlanmasıyla kullanılan yazı sisteminden Latin harflerinin Türkçeye uyarlandığı Türk alfabe sistemine geçilmesi kararı alındı. 1 Kasım 1928'de TBMM yeni Türk harflerini kabul etti. Türk milleti, 1928'de yapılan diğer bir değişiklikle de milletlerarası rakamlar kabul edildi. Türk harflerinin kabulünden sonra millet mekteplerinin açılmasıyla toplumdaki okur - yazar oranında büyük bir artış meydana geldi¹³.

¹⁰ Buradan şu anlam mı çıkıyor? Ülkede demokrasi vardı, yerleşmişti ve bu olaylar onun daha da gelişmesini engelledi. Verilmek istenen bu iken tarihsel hakikatler bilinçli bir şekilde göz ardı edilmektedir.

¹¹ Komisyon, **Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük**, MEB Yayınları, Ankara, 2011, s. 81.

¹² Latin harflerinin kabulünün yeni Türk harfleri olarak verilmesi, millî bilinç kavramının neresinde durmaktadır? Latin harfleri millî midir? Bu topluma mı aittir? Öğrenci Arap alfabesinin bırakılıp latin alfabesine geçişi Türk harfi olarak nasıl değerlendirecektir? Millî kimlik kaygısıyla yola çıkılıp 'millî' olmayan işler yapılmaktadır.

¹³ **A.g.e.**, s. 85.

10. Lise tarih ders kitabında ise ‘İstanbul’un Fethi’; İstanbul, Hristiyan dünyasının Osmanlı Devleti’ne karşı son ve en güçlü kalesi olan bu nedenle de Hristiyanlar için sembolik önemi bulunan bir şehirdi¹⁴ ifadesi¹⁵ yer alırken, Şark Meselesi¹⁶ (Doğu Sorunu) başlığı altında da aşağıdaki şu cümleler yer almaktadır:

“İlk kez Viyana Kongresi’nde (1815) ifade edilen Şark Meselesi deyi mi ile Avrupa devletlerinin Osmanlı Devleti ile olan ilişkileri anlatılmak istenmiştir. Türklerin Anadolu’ya yerleşmeye başladıkları 1071’den 1923’e kadar geçen dönemde Avrupa devletlerinin Türk - İslam dünyasına karşı izledikleri politikayı ifade eder. Türklerin Anadolu ve Balkanları ele geçi rerek Avrupa ortalarına kadar ilerlediği dönemde Avrupa devletleri haçlı seferlerini başlatarak Türkleri Anadolu ve Balkanlardan atmayı hedefledi ler ancak başaramadılar.

Avrupalıların saldırıları gerçekte Hristiyan halkların Osmanlı Devleti egemenliğinde yaşamasını bir türlü kabul edememiş olmalarının ifadesiydi.

XIX. yüzyıl başlarında Osmanlı Devleti’nin güçsüzlüğünden faydalanmak isteyen Avrupa devletleri, Osmanlı egemenliğinde yaşayan Hristiyanların durumlarının iyileştirilmesini bahane ederek Osmanlı’nın iç işle rine karıştılar.

Şark meselesi, XIX. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Osmanlı Devleti’nin Avrupa topraklarından çıkarılması ve buraların paylaşımı ile İstanbul’u alarak eski Bizans İmparatorluğu’nun canlandırılması şekline dönüştü. Bu süreçte Rusya’nın kışkırtması ile Balkanlarda Hristiyan azınlıkların isyanı da başlamıştı.

1876’da İngiltere’nin isteği ile Balkan olaylarını görüşmek ve Osmanlı-Rus anlaşmazlığını gidermek için İstanbul’da bir konferans (Tersane Kon-

¹⁴ Vicdan Cazgır - İlhan Genç - Mehmet Çelik - Celal Genç - Şenol Türedi, **Ortaöğretim Tarih 10**, MEB Yayınları, Ankara, 2011, s. 39.

¹⁵ ‘Osmanlı’ya karşı son ve en güçlü kalesi’ ifadesi bilimsellikten uzak, öznel bir ifadedir. Öğrenci burada şöyle bir soru sormakta haklıdır. Madem en son ve en güçlü kalesi idi, neden Osmanlı Devleti çok sonraları da Hristiyan dünyası ile savaşımaya devam etti?

¹⁶ ‘Şark Meselesi’ tanımlaması bize ait bir kavram değildir. Biz tarihimizi anlatırken kendi kavramlarımızı üretmemiş ‘Batı’nın kavramlarıyla kendi tarihimizi yazmaya ve anlatmaya çalışıyoruz. Hem millilik iddiasında bulunup hem de kendimize ait olmayan kavramlarla ve batılı bir dille konuşuyoruz.

feransı) düzenlendi. Bu konferansa Avusturya, Almanya, İngiltere, Rusya, İtalya ve Osmanlı Devleti katıldı.

İstanbul Konferansında Avrupa devletleri Osmanlı Devleti'nden, Sırbistan ve Karadağ'dan askerlerini çıkarmasını, Bosna, Hersek ve Bulgaristan'a özerklik vermesini ve Balkanlarda ıslahat yapmasını istediler. Osmanlı Devleti bu istekleri iç işlerine karışmak olarak değerlendirip kabul etmedi. Devam eden süreçte Osmanlı-Rus savaşı çıktı. Avrupa devletleri Osmanlı Devleti'ne karşı hep düşmanca ve ikiyüzlü tavır izlemeye devam ettiler. XX. yüzyılda ise Avrupa devletleri artık Osmanlı topraklarından pay alma yarışına girdiler. Osmanlı-Almanya yakınlaşması¹⁷ Avrupa'da bloklaşma ile devam etti¹⁸.

Tarih ve Toplum dergisinin Ağustos 1988'de yayınlanan makalesinde Kurtuluş Kaya'nın sözlerini Salih Özbaran kitabında şöyle aktarıyor:

1. Türk İnkılap Tarihi, belirgin bir ideoloji doğrultusunda, ırkçı bir anlayışla genel Türk tarihi biçiminde verilme yolundadır;
2. Cumhuriyet tarihinin, dünya genişliğindeki boyutlar ve Kemalizm'in etkilendiği evrensel koşullar çoğunlukla yok sayılmıştır;
3. Cumhuriyet tarihinin, dünya genişliğindeki boyutlar ve Kemalizm'in etkilendiği evrensel koşullar çoğunlukla yok sayılmıştır;
4. Bu tarih dersleri, yalnızca sosyo-ekonomik açıdan değil kültürel yönden de tutucu bir biçimde ele alınma yolundadır;
5. İnkılâp tarihi, askeri tarih ağırlıklı işlenme yolundadır, 1922 yılına kadarki askeri olaylarla yetinilme eğilimi hâkimdir;
6. Bu dersler, ne söylediği anlaşılmayan kişilerce, anlamsız değerlendirmelere sahne olma yolundadır;
7. Diğer konularda olduğu gibi bilim, bu alanda da, gelişmesini üniversite dışında arayacaktır¹⁹.

¹⁷ Bu metinde birçok çelişki mevcut. Bu çelişkilerden biri şudur: Hem Avrupa devletleri Osmanlı Devleti'ne karşı hep düşmanca ve ikiyüzlü tavır izlemeye devam ettikleri söyleniyor hem de Osmanlı-Almanya yakınlaşmasından söz ediliyor. Almanya bir Avrupa devleti değil mi? Madem bir yakınlaşma var düşmanca tavır söz konusu olabilir mi? Millî kimlik oluşturma kaygısıyla kullanılan bu ifadeler, ne kadar millîdir. Kendi kendimizle çelişken ifadeler kullanmak öğrenci/birey üzerinde olumsuzluklara yol açacaktır.

¹⁸ Cazgır vd., **a.g.e.**, s. 161-162.

¹⁹ Salih Özbaran, **Tarih, Tarihçi ve Toplum Tarihinin Çağrışımları, Doğası, Tarihçilik ve Tarih Öğretimi Üstüne Düşünceler**, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 2015, s. 101.

Makalenin yayınlandığı günden bugüne önemli değişiklikler olmasına rağmen eleştiriye söz konusu sorunların devam ettiğini söyleyebiliriz. Saat ve takvimde yapılan değişiklikleri “muasır medeniyetler seviyesine çıkma”nın bir gereği olarak sunmak millî bilinç uyandırma probleminin neresinde durmaktadır, Jack Goody’nin de dediği gibi Avrupalıların bulunduğu güneş yılının, İslami ve Budist ülkelerin aya dayalı hesaplanmasından daha mantıklı hiçbir yönü yoktur²⁰.

Erdem, Ahlak, İrfan Karşısında Millî Bilinç ve Öneriler

Celal METİN, öğretim ve ders kitaplarının yetersizliği bağlamında, çoğu bildik ve sıkça gündeme gelen sorunlarına baktığımızda müfredatın sınırlılığı ve dar kapsamı; birbiri ile bağlantılı olan bazı konuların ya hiç verilmemesi ya da iyi anlatılamaması sonucu karşılaştırılmalı değerlendirmelerin yapılmaması; süreç bütünlüğünün olmamasından dolayı günümüz koşulları ve sorunlarına yaklaşmanın imkansızlığı; Türkiye Cumhuriyeti’nin, Türk İnkılabının ve Atatürkçü düşünce sisteminin dünya tarihi içindeki yerini tespit etmek ve yabancı ideoloji ve anlayışlarla karşılaştırma yaparak eksik veya güçlü yanlarının görülememesi; askerî ve siyasi olayların yoğun işlenişinden dolayı ilgi ve merak kopukluğunun yaşanması; düz anlatım ve tasvirçiliğin öne çıkması ile edilgenliğin artması ve empati eksikliğinin oluşmasının yanı sıra gerek amaçlanan öğrenme sürecinin, müfredatın, ders işlenişinin gerekse ders kitaplarının yaşanan gerçekliği anlamlandırmaktan ve yeni bakış açıları kazandırmaktan çok “bu olay ve olguları bilmenin ve bu dünya görüşü sahip olmanın erdemlerine” methiyeler düzen bir yaklaşımın varlığı, haldeki eğitim sorunlarını daha da artırdığını²¹ söylemektedir. Yalnız burada ayrımını yapmadığı bir mesele var. Atatürk’ün düşünceleri ile Atatürkçü düşünce sistemi birbirinden farklıdır. Birincisinde zamanla değişen, hem iç dünyada hem de dış dünyada yaşananlara karşı zihinsel bir değişikliğin varlığı söz konusu iken diğesinde daha çok resmî ideoloji tarafından şekillendirilmiş ve bir doğma haline getirilmeye çalışılan bir durum söz konusudur.

²⁰ Jack Goody, **Tarih Hırsızlığı**, Çeviren Gül Çağalı Güven, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2012, s. 17.

²¹ Celal Metin, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Konularının Ortaöğretimde Öğretimi: Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi, **Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Cumhuriyet Tarihi Öğretimi**, Editör Dr. Yasemin Doğaner, Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara, 2006, s. 54.

Ders Kitapları: Tarih ders kitapları içerik yönünden bilimsel bilgiler içermeli, ideolojik yaklaşımlardan arındırılmış olmalı, konular mantıksal bütünlük ve neden-sonuç ilişkisi içinde, ezbere yönelik ayrıntı sayılabilecek tarih bilgisinden çok, önemli tarihî olayları ve olguları kapsayacak biçimde oluşturulmalıdır. Kitapta kullanılan resim, harita, grafik ve şekiller ile renkler öğrencinin ilgisini çekmeli, öğrenciyi ders kitabından soğutmamalıdır. Diğer taraftan ders kitaplarında kullanılan dil ve anlatım, öğrenci düzeyine uygun, sade, anlaşılır ve açık olmalıdır²².

SONUÇ

Tarih millî bilinç uyandırmanın ötesinde düşünmek, düşündürmek, keşfetmek, keşfettirmek, ilişkilendirmek, fikir üretmek ve zamanımıza çıkarımlarda bulunmak içindir. Tarih kullanılabilir ve yararlanılabilir olduğu sürece bir anlam ifade eder. Nasıl ki hafızasının yitirmiş bireyin yaşantısında aksaklıklar meydana gelirse, toplumsal hafızasını yitirmiş toplumlarda da aksaklıkların yaşanması kaçınılmazdır.

Bilimsel düşünebilen, eleştirebilen, kendine ve çevresine saygılı, demokratik kültürü benimsemiş nesiller istiyorsak ve gerçekten millî bir kimlik kazandırmak istiyorsak yeni neslimize bilimselliği göz ardı etmeden, bilimsel ahlak içerisinde merkeze kendimizi alarak, yeni kavramlar üreterek, tarih yazımımızı yeniden ele almalı ve ona göre tarih eğitimimizi yeniden tasarlamalıyız.

KAYNAKÇA

Makaleler – Bildiriler

AKINCI, Abdulvahap, “Osmanlı Devleti’nde Millî Kimlik İnşasında Okul”, **Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, S 19, 2014.

²² Orhan Özalp, “İlköğretim Okulları ve Liselerde Tarih Eğitimi”, **Türkiye’de İlk ve Orta Öğretim Düzeyinde Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması Atölye I** 2-3 Aralık 2000 ODTÜ Kongre ve Kültür Merkezi, Ankara, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 2000, s. 6.

ALASLAN, Funda - ŞİMŞEK, Ahmet - ÇAMDEVİREN, Şenel, Türk Maarif (Eğitim) Şûralarında Tarih Eğitimi, **Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi**, S 2 (2) Yıl: 2012.

ASLAN, Erdal, “Atatürk Döneminde Tarih Eğitimi- I Türk Tarih Tezi Öncesi Dönem (1923-1931)”, **Eğitim ve Bilim**, C 37, S 164, 2012.

KAYA, Ramazan - ÖZDEMİR, Yavuz - ŞİMŞEK, Ufuk, “Genç Cumhuriyet ve Oluşturulmaya Çalışılan Tarih Bilinci”, **Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**, S 9, 2004.

METİN, Celal, “T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Konularının Ortaöğretimde Öğretimi: Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi”, **Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Cumhuriyet Tarihi Öğretimi**, Editör Dr. Yasemin DOĞANER, Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara, 2006.

ÖZALP, Orhan, “İlköğretim Okulları ve Liselerde Tarih Eğitimi”, **Türkiye’de İlk ve Orta Öğrenim Düzeyinde Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması Atölye I 2-3 Aralık 2000 ODTÜ Kongre ve Kültür Merkezi, Ankara**, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 2000.

SAFRAN, Mustafa, “Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları ve Tarih Öğretimi”, **Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu (2005, İstanbul)**, Yay. Haz. Murat Alper PARLAK, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, Ankara, 2010.

ŞİMŞEK, Ahmet - ALASLAN, Funda, “Milliyetçi Tarihten Milli Tarihe, Çatışmacı Eğitimden Barışçı Eğitime Doğru Türkiye’de Tarih Ders Kitapları”, **Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Akademik Bakış Dergisi**, Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi, S 40 Ocak-Şubat 2014.

ŞİMŞEK, Ahmet - PAMUK, Akif, “Tarih Yazıcılığının Dünü Bugünü ve Yarını Üzerine Kısa Bir Bakış”, Marmara Üniversitesi.

ŞİMŞEK, Ahmet, “Geçen Yüzyılda Türkiye’de Tarih Dersleri”, **Eğitime Bakış Dergisi**, Temmuz-Ağustos, 2013.

ŞİMŞEK, Ahmet, “Türkiye’de Tarih Eğitiminin Ulusallığı ve Avrupa Merkezilik”, **TSA** Yıl: 11, S 1, Nisan 2007.

YILDIRIM, Emre, “Erken Cumhuriyet Yıllarında Türk Milli Kimliği Resmi Kimlik Siyaseti Anadoluculuk Düşüncesi ve Halkçı Söylem”, **Tarih Okulu Dergisi (TOD)**, Yıl 7, S XIX, Eylül 2014.

Kitaplar

3. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu Bildirileri

DİLEK, Dursun, **Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi**, Pegem A Yayınları, II. Baskı, Ankara, 2002

GOODY, Jack, **Tarih Hırsızlığı**, Çev. Gül Çağalı GÜVEN, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2012.

GÜLER, İbrahim, **Tarihin Toplumdaki İşlevi ve Önemi**, Elif Kitabevi, İstanbul, 2005.

HALKIN, Leon E., **Tarih Tenkidinin Unsurları**, Çev. Bahaeddin Yediöldüz, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara, 1989.

NİŞANYAN, Sevan, **Yanlış Cumhuriyet Atatürk ve Kemalizm Üzerine 51 Soru**, Everest Yayınları, 7. Basım, İstanbul, 2012.

PLAGGENBORG, Stefan, **Tarihe Emretmek Kemalist Türkiye, Faşist İtalya, Sosyalist Rusya**, Çev. Hulki Demirel, İletişim Yayınları, İstanbul, 2014.

SALMAN BOLAT, Bengül, **Milli Bayram Olgusu ve Türkiye'de Yapılan Cumhuriyet Bayramı Kutlamaları (1923-1960)**, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, Ankara, 2012.

TOSH, John, **Tarihin Peşinde**, Çev. Özden Arıkan, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 1997.

Diğer Kaynaklar

Ortaöğretim Tarih 9. Sınıf Ders Kitabı

Ortaöğretim Tarih 10. Sınıf Ders Kitabı

Ortaöğretim T.C. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi 11. Sınıf Ders Kitabı

**SEMPOZYUM
FOTOĞRAFLARI**



















