



TÜRK MEDENİYETİ

ANADOLUSEN KONFEDERASYONU AKADEMİK YAYINIDIR

YIL:1 • SAYI:2 • TEMMUZ 2020

DOSYA KONUSU:

EĞİTİM

“Bütün kör düğümler
bilgi ile çözülür;
bilgi bil, anlayışlı ol,
akıl ile yaşa...”

Kutadgu Bilig - Yusuf Has Hacıp

TürkMedeniyeti



Anadolu - Sen Konferadosyonunun e-dergi olarak neşredilen
akademik yayın organıdır.



Yıl 1 Sayı 2 2020/2

İçindekiler

04	Küreselleşme Sürecinde Covit 19 ve Türk Eğitim Sistemi	Mustafa GÜÇLÜ
14	Değer Kavramı ve Değerler Eğitimi	Ali YURDAKUL
21	İnsan Odaklı Kalkınmada Mesleki ve Teknik Eğitimin Rolü	Dr. Mehmet YAZAR Mustafa KÖROĞLU
37	Kovid-19 Küresel Salgını Sürecinde Üniversitede Felsefe Eğitimi	Bayram TAMTÜRK
46	Türkiyede Hizmet İçi Öğretmen Eğitiminin Gerçekleştirilen Araştırmalar Çerçevesinde Değerlendirilmesi	Mücahit AYRA Sevinç AYRA
56	Türk Ahlakı -Dini ve Felsefi Temeller Açısından Bir Okuma-	Aygün AKYOL Mevlüt UYANIK Aygün AKYOL Mustafa ÖZCANBAZ Nalan EMEKTAR Hatice Begüm UYANIK Dr. Mustafa UYANIK Meryem UYANIK
69	Çocuklar İçin Felsefe (P4c) Etkinliği İncelemesi	NAZLI ÇIKIN
98	Remzi Oğuz Arık'ın Milliyetçiliği ve "Realite Terbiyesi"	NAZLI ÇIKIN
107	Kutadgu Bilig'de Devlet Yönetimi	Talat KAYALAR
117	Doğu-Batı Ayrımının Tutarsızlığının Simgesi Olarak Türk Medeniyeti- Aliya İzetbegoviç ve Cemil Meriç'den Hareketle Bir Okuma-	Mevlüt UYANIK

TAKDİM

Anadolu-Sen Konfederasyonu’nun akademik yayını olan “Türk Medeniyeti” dergisi, bu sayısında “eğitim” dosya konusunu ile çıkmaktadır. Dosya konusunun yanında Türk Medeniyet tasavvurunun ruh ikliminde olan çeşitli konu başlıkları da ele alınarak incelenecektir. Bu sayımızda Anadolu-Sen Konfederasyon Başkanı Mustafa Güçlü’nün, Küreselleşme Sürecinde Covit 19 ve Türk Eğitim Sistemi, Ali Yurdakul’un, Değerler Kavramı ve Değerler Eğitimi, Dr. Mehmet Yazar-Mustafa Köroğlu’nun, Teknik Eğitim, Dr. Bayram Tamtürk’ün, Covit 19 Sürecinde Felsefe Eğitimi, Sevinç Ayra-Mucahit Ayra’nın, Türkiye’de Hizmet İçi Eğitimde Öğretmen Eğitimi, Prof. Dr. Aygün Akyol’un, Türk Ahlakı, Nazlı Çıkmın’ın, Realite Eğitimi, Talat Kayalar’ın, Kutatgu Bilig’te Devlet Yönetimi, Prof.Dr. Mevlüt Uyanık’ın, Doğu Batı Tutarsızlığının Simgesi Olarak Türk Medeniyeti makaleleri okuyucunun beğenisine sunulacaktır. Ayrıca Prof. Dr. Mevlüt Uyanık, Prof. Dr. Aygün Akyol, Mustafa Özcanbaz, Nalan Emektar, Hatice Begüm Uyanık, Dr. Mustafa Uyanık ve Meryem Uyanık’ın titiz bir çalışma ile hazırladıkları Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Etkinliği İncelemesi okuyucuya sunulacaktır. Bu sayımızda makalesi bulunan tüm yazarlara teşekkürlerimize sunarak dergimizin ikinci sayısının hayırlara vesile olmasını temenni ediyoruz. Gayret bizden inayet Mevla’dandır.

Anadolu-Sen Konfederasyonu Adına Derginin Sahibi**Mustafa Güçlü****Editörler****Dr. Bayram Tamtürk****Mucahit Ayra****Ali Yurdakul****E-dergi Koordinatörü****Yavuz Selim Aydemir**

KÜRESELLEŞME SÜRECİNDE COVİT 19 VE TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ

Mustafa Güçlü

Anadolu-Sen Konfederasyonu Başkanı

Küreselleşme sürecinin, yirmi birinci yüzyılın ilk çeyreğinde, dünya üzerinde mevcut külfet ve nimet dağılımındaki adaletsizliği gün yüzüne sermesi ve buna eklemlenen can güvenliği sorunu neticesinde insanlığın gündemine sunduğu iki önemli husus şunlardır: Bir, mazlum insanların yaşam kaygısı ile “uluslararası göç dalgasına” itilmesi; iki, koronavirüs salgını ile insanlığın can korkusuyla “eve kapanmak” zorunda kalması. Bu iki sürecin arka planında küreselleşmenin zamanı ve mekanı daraltan özelliği yatmaktadır. Şöyle ki dünyanın bir ucunda gelişen bir hadisenin kısa bir süre sonra dünyanın diğer ucundaki insanı da etkileyecek bir süratte yayılmasının önünde hiç bir engel kalmamıştır. Zira zikredilen bu iki hadisenin ilkinde, belki küreselleşmenin gücünü elinde tutan ülkeler sınırlarını sıkı bir şekilde kapatarak göç dalgasından ülkelerini koruyacağı zannına kapılsa da ikinci gelişme olan virüs salgınında sınırları kapatmanın da bir işe yaramadığını binlerce kayıp vererek ağır bir şekilde ödemektedirler.

Yaşanan tüm bu süreçlerin ilkinde, yani göç dalgasında, Batı zihniyetinin kendi medeniyet algısının dışındaki insanları nasıl ötekileştirerek ne kadar acımasız olduğunu, Yunanistan'a geçmek isteyen göçmenlere sınır boylarında nasıl davranıldığını ve Avrupa ülkelerinin bu insanlık dramına nasıl çanak tuttuğunu tüm dünya canlı yayınlarla izleyerek şahitlik etti. İkinci

cisinde, koronavirüs salgını hadisesinde ise Batı zihniyetinin vahşi kapitalizmin bir sonucu olarak kendi yaşlılarını huzur evlerinde nasıl ölüme terk ettiğini ve Batı devletlerinin birbirlerine ait maskelere gümrüklerde nasıl el koymak için çağdaş haydutluğa yöneldiklerini tüm dünya seyretti. Şimdi tarihin bu önemli dönemecinde cevaplanması gereken soru şudur: İnsanlığın küreselleşme neticesinde girdiği bu girdaptan kurtulmasının yolu nedir? Diğer bir ifade ile vahşi kapitalizmin yeni bir maske giyerek insanlığı yeniden köle gibi sömürmesine izin vermemek için nasıl bir medeniyet hamlesi yapılmalıdır? Bugün üzerinde durulması gereken en önemli sorun budur. Eğer bu soruya cevap üretilip harekete geçilmezse, insanlığı, bu günleri de arayacağı daha zor süreçler beklemektedir. Zira insanı makine olarak gören ve homo economicus (ekonomik insan) olarak tasavvur eden bu zihniyet bugün iflas etmiştir. Ancak kendilerinin müessesili olan uluslararası kurum ve kuruluşlar aracılığı ile “sizi artık virüs salgınlarından koruyacağız” iddiasındalar. Bu kapsamda başta Afrika ülkelerinin olmak üzere mağdur devletlere kredi vermek için vatandaşlarınıza “cip takma” zorunluluğu getirin diye teklif sunmaktadırlar. Tüm bu ifade edilenler, Batı zihniyetinin bir türevi olan küreselcilerin çağdaş köle misali kullanabileceği “dijital insan” tasavvuru ile yola yeniden koyulma niyetinde olduğunun ipuçlarını bize vermektedir. Dünya genelinde bu süreçler yaşanırken, Türkiye açısından yapılması gereken ise şudur: Vakit kaybetmeden geniş bir dünya coğrafyası üzerinde gönüllere hitap eden derin bir müktesebata sahip olan sahipsiz kadim medeniyet tasavvurumuzun, istikrarlı bir siyasi yapıya nasıl bir sistemle dönüştürülüp

hayata geçirilebileceği hususunda kafa yormaktır. Tabii ki dünya ölçeğindeki böyle bir medeniyet hamlesine girişmenin ülke içindeki ön hazırlığı olarak şunların yapılması gerektiği kanaatindeyiz:

Bir, gıda güvenliğimiz temin edilmesi adına milli bir tarım hamlesi içine girilmesi;

İki, özelde ilk önce ülkemizde kullanılan aşılarda incelemeye alınarak yerli aşılarda üretilmesine başlanılmasını sağlayacak adımların atılması ve genelde ise biyolojik tıp alanında kamu iştiraki ile güçlü bir alt yapının oluşturulması;

Üç, güvenlik teknolojisinde olduğu gibi diğer alanlarda da teknolojik açıdan yerli üretimin süratle teşvik edilmesi;

Dört, ülke içindeki siyasi kültür farklılıklarını bir zenginlik olarak gören ve bu çerçevede daha sağlıklı politikaların geliştirilmesini sağlayan siyasi bir iklimin oluşturulması;

Sonuncu olarak en önemlisi, tüm bu atılımların sürekliliğini sağlayacak “milli bir eğitim” hamlesinin gerçekleştirilmesi.

Tüm bu ifade edilen hususlar hayata geçirilerek Türkiye'nin beşeriyete açacağı yeni bir medeniyet penceresi, krizlerden ve kaoslardan bunalmış insanlığın büyük evi olan dünyanın, daha rahat nefes almasına fırsat sunacaktır. Çerçevesini çizdiğimiz bu girişten hareketle makalemizde Türk eğitim zihniyetinin/sisteminin geçmişten günümüze geçirdiği tarihi süreci ele alarak eğitim alanında şu an nelerin hayata geçirilmesi gerektiği hususunda bir değerlendirme sunmaya çalışacağız.

TÜRK EĞİTİM TARİHİ

Türkiye'nin eğitim tecrübesi uzun ve uzak bir tarihsel süreçten beslenir. Kültürün yüzyıllar öncesine giden tarihsel serüveni bu uzun sürecin eğitime özgü kurumsal ve entellektüel geleneğini de ortaya koyar. Diğer bir ifade ile bir toplumdaki eğitimin varlığının, söz konusu toplumun kültürel yapısı ile kaçınılmaz bir ilişkisi vardır. Kültürü genç kuşaklara aktaran ve öğreten boyutu ile eğitim, Türklerin tarihteki toplumsal ve siyasal varlıklarının beka ve sürekliliğinin de temel bir belirleyicisi olmuştur. Türklerin İslam öncesi döneme ait toplumsal yapı kurgusunu kan asaletine dayalı bir siyasal/hanedan hiyerarşisi oluşturmuştur. Ancak bu hiyerarşi siyasal kurgu ile sınırlı olduğu için hanedan dışında kalan geniş kesim kendi toplumsal pozisyonlarını, günlük hayatın tecrübelerini dolaşıma koyan bir eğitim tarzı ile güvence altına almaktaydı. Bu durum İslam'ın kabulünden sonra liyakatin ödüllendirildiği bir sisteme doğru evrildi ki, bu da eğitimin sosyal hareketlilik etkeni olarak işlemesi manasına gelmekteydi. Zamanla siyasal otorite karşısında bir zamanlar ataları ve aileleri göçebe ve yoksul insanlardan meydana gelen yeni bir şekiller zümresi ortaya çıktı. Eğitim yoluyla dikey hareketlilik yapan bu kuşağa en somut örnek olarak Osmanlıdaki "ilmiye sınıfını" teşkil eden "ulema" ile "askeriler" olarak tanımlanan "kamu görevlileri" verilebilir. Ayrıca Osmanlı'da "Enderun" uygulamasının harmanladığı bir eğitim ortamından sonra gayrimüslim unsurların bir Türk ve Müslüman toplumda hükümet ve ordu liderleri olarak görev alabilmelerine olanak sağlanmıştır. Ne var ki toplumsal yapının ruhunu ve felsefesini geliştiren bu

eğitim tecrübeleri kendi kurgu ve yapısını koruyamamıştır. Eğitim yoluyla sosyal hareketlilik imkânı veren bu kuruluşlar bizat eğitimin kurumsal işleyişinde ortaya çıkan aksamalar ve yanlışlar nedeniyle kesintiye uğramıştır. Osmanlı'nın bozulmasının önemli nedenleri arasında ilk sırada eğitim yer almaktadır.¹

Bu durumun farkına varılmasından sonra özellikle Tanzimat sürecinin yeni dönem bürokrasisinin eğitim alanındaki atılımı, medreseler dışında laik okullar kurarak gerçekleştirmeye çalışıldığını görüyoruz. Medrese ıslahı mümkün olmayan bir eğitim kurumu olarak kabul edilmiş ve eğitimdeki modernleşme medrese dışı eğitim kurumlarında gerçekleştirmek istenmiştir. İlköğretim kademesinde laik ve modern eğitim ancak imparatorluğun son yıllarında ele alınan bir sorun olarak görülmüştür. Tanzimatçılar, mühendislik, tıp ve harp tekniğini modern anlamda öğretmeye çalışan ve askeri amaçlı eğitim kurumlarını II. Mahmud döneminden devralmışlardı. Bunu hukuk ve idarede modern çağa ayak uydurması gereken bürokratların yetiştirileceği Adliye Mektebi, Mülkiye Mektebi gibi kurumlar izlemiştir. Özellikle II. Abdulhamid dönemindeki bürokratik büyümenin gerektirdiği kadrolar bu mekteplerin sayısını artırmıştır. Bu gelişmeler sonucu 1900'de Dar'ulfûnunu Osmanî (İstanbul Üniversitesi) modern bir üniversite olarak tıp, hukuk, edebiyat fakülteleriyle hizmete girmiştir. Tanzimat'la başlayan eğitim modernleşmesi medreseyi söküp atamadığından bir kültürel

1 İsmail Doğan, Türkiye'de Eğitim Tecrübesinin Eğitim Sosyolojisi Açısından Bir Değerlendirme Denemesi, Milli Eğitim Sempozyumu ESAM Yayınları, Ankara, Mayıs 2014, Sayfa 63-64

ikileşme doğmuştur. Medreseli ve mektepli, Osmanlı yönetim ve kültürel hayatında gırlak gırtlığa boğuşarak yaşayan iki zümre haline gelmişlerdir.² Ancak tüm bu yaşananlara rağmen çökmekte olan toplumun tekrar ayağa kalkmasının yolunun yine eğitimden geçtiğinin farkında olan toplumsal dönüşümün bu aydınlarının en önemli özelliği eğitimin toplumsal önemi-ne inanmış olmalarıdır. O nedenle denilebilir ki modern Cumhuriyet'e bu kuşak ve onların gelenek ve modernite ekseninde gelişen eğitim algısı miras olarak kalmıştır. Bu kuşağın mensupları olanca ironisi, çelişkisi ve düş kırıklığına karşın kendini ve kendi gerçeğini anlama ve ifade noktasında şaşırtıcı bir biçimde özgün olabilmışlerdir. Çünkü Cumhuriyet projesinin önderleri, Tanzimat ve meşrutiyet ikliminde filizlenen bu kuşağın bugüne de izleri ve etkileri olan eğitim düşünürleridir. Münif Paşa, Ali Suavi, Şinasi, Ziya Paşa, Ahmet Cevdet Paşa, Şehbenderzade Filibeli Ahmet Hilmi, Said Halim Paşa, Satı Bey, Ahmet Cevdet, Mahmut Cevat, Ziya Gökalp, Sadrettin Celal Antel, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Faik Reşit Unat, Osman Ergin, Halil Fikret Kanat gibi isimler bu kategorinin önde gelen isimleridir.³

Genç Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk 17 Şubat 1923 yılında toplanan İzmir İktisat Kongresi'nde: "Arkadaşlar bence yeni devletimizin, yeni hükümetlerimizin bütün esasları, bütün programları, iktisat programından çıkarılmalıdır. Çünkü her şey bunun içinde vardır. Çocuklarımızı öylesine yetiştirmeli ve eğitmeliyiz ki ticaretin, tarımın ve tekniğin

bütün alanlarında bilgili, etkili ve yetkin olsunlar"⁴ demiştir. Bu kongrenin hemen akabinde 1 Mart 1923 yılında TBMM'de birinci dönem, dördüncü toplantı yılının açılışında "bilgiyi insan için fazla bir süs, bir üstünlük aracı ya da medeni bir zevkten ziyade, ekonomik yaşamda başarı sağlayacak, işe dayalı ve üretici bir cihaz haline getirmek gerekir"⁵ diyerek zihninde tasarlamış olduğu eğitim sisteminin temel felsefesini ifade etmiştir. Aslında bu ifadeler genç Cumhuriyetin en önemli ilk meselesinin kalkınmak olduğunun, bunun ilk adımının da eğitimden geçtiğinin beyanıdır. Eğitim felsefesi olarak ortaya koyulan bu görüşlerin hayata geçirilmesi köklü bir eğitim zihniyeti ve müfredat değişimi gerektirmekteydi. 1924 yılında Milli Eğitim sistemi için John Dewey'den Türkiye için bir proje hazırlanması istenmiş ve Milli Eğitim müfredatı bu şekilde değiştirilmeye çalışılmıştır. 1933 yılına gelindiğinde bu defa Osmanlı'dan günümüze tarihimizin en eski üniversitelerinden olan İstanbul Üniversitesi 1933'e kadarki ismi ile Dar'ulfûnun'la ilgili olarak İsviçreli Profesör Albert Malche getirilerek ve onun görüşleri dikkate alınarak üniversite müfredatı değiştirilmiş ve yeniden planlanmıştır.⁶

Cumhuriyetle birlikte başlayan yeni dönemde girilen bu müfredatı geliştirme çabaları düzenli şekilde yürütülememiş ve müfredatın geliştirilmesi uzun yıllar uygulanmakta olan programlardan bazı konu-

2 İlber Ortaylı, Türkiye Teşkilat ve İdare Tarihi, Birinci Baskı, Cedit Yayınları, Ankara 2007, Sayfa 410-411

3 İsmail Doğan, a.g.m, Sayfa 65

4 SD: Cumhurbakanları, Başbakanlar ve Milli Eğitim Bakanlarının Milli Eğitim ile İlgili Söylev ve Demeçleri, Ankara Milli Eğitim Basımevi, 1946, Sayfa 11

5 SD: a.g.e, 1946, Sayfa 13

6 Mustafa Orçan, İdeolojiden Pedagojiye Milli Eğitimin Müfredatı ve Yeni İmkânlar, Milli Eğitim Sempozyumu ESAM Yayınları, Ankara, Mayıs 2014, Sayfa 90

ların çıkarılması veya eklenmesi şeklinde yapılmıştır. Genel mahiyette yenileşmeler arasında 5-6 yıldan daha az bir süre bulunmamaktadır. Cumhuriyet döneminin özellikle 1935 sonrası dönemde ise müfredat yeniliklerinin ortalama 8-10 yılda bir yapılan değişimler olduğu görülmektedir. Aslında buradaki temel sorun müfredatın sık sık değişimi değil, bu değişime sebep olan müfredatın dayanması gereken medeniyet tasavvurunun ne olduğu çerçevesinde oluşan “müfredatın meşruiyeti” sorunu olmuştur. Zira sağlam ve medeniyeti temsil eden bir Milli Eğitimin inşası aynı zamanda “eğitim sisteminin” beyni durumunda “müfredat politikaları” ile ilgilidir.⁷

Temel eğitimin müfredatı devletlerin toplumların üzerinde en çok titrediği konudur ve kültür ve irfan ile çok alakalıdır. Çünkü bütün cemiyetlerde genel kabul görmüş ve ortalamayı temsil eden insan tipi mutlaka bir temel eğitim sonrasında ortaya çıkar. Bu yüzden temel eğitim, belirli bir mutabakatın sonucunu yansıtır (veya yansıtmalıdır) ve cemiyetin temeli mesabesindedir. Cemiyet, bu eğitim sayesinde ortaya çıkan insan tipi üzerine inşa olunur. Zira eğitimin sınırlarını tayin eden şey, kamu görevi mantığıyla okullarda tedris edilen soğuk ve kuru müfredat değil, -bizzat ona meşruiyet zemini sağlayan- okulla beraber evde, sokakta, toplumun bütün sosyal kırılma noktalarında kendiliğinden cereyan eden, güdümsüz ve ideolojisiz bir kültür faaliyetini mümkün kılacak tespiti ve tatbiki “serbest” olan “toplumsal değerler” olmasıdır. Çünkü eğitim, her cemiyetin kendini devam ettirme insiyakıyla içine yeni katılan

fertilere verdiği ideolojisiz ve güdümsüz bir değer aktarım ameliyesine dayanır, dayanmalıdır. Hayatta kalma güdüsü içinde tamamen insani şartlarda ve insani gayelerle “kendini devam ettirmek” arzusunun tabii yansımasıdır.⁸ Değerler insanın yaşamında evrensel bir amaç oluşturabilecek kadar vazgeçilmez olan şeydir. Yaşamı sürdürmek için de yaşamı anlamlandırmak için de değerler kaçınılmaz şeylerdir. Değerler “yarar değerleri” ve “yüce değerler” olarak tasnif edilmektedir. Yarar değerleri insanın yaşamını uygun koşullarda sürdürmesini sağlayan değerlerdir. Yüce değerlerde ise ahlaki ve estetik değerlere yönelmek o alanlarda etkin olmak vardır.⁹

Genç Cumhuriyetin yönetici iradesi, ülkenin kalkınmasının yolunun kaliteli insan gücü ve üretimden geçtiğinin bilincindedir. Gerek 1921 yılında yapılan 1. Maarif Kongresi’nde gerek 1923 yılında yapılan İzmir İktisat Kongresi’nde özellikle köy öğretmenlerinin yetiştirilmesinin önemi üzerinde ciddi bir şekilde durulur. Zira ülke nüfusunun o tarihte % 75’i köylerde yaşamaktadır. 40 binden fazla köy vardır. Ancak 5 binde okul ve öğretmen vardır fakat öğretmen olan köylerin halkının da zihin yapısı, sosyal, kültürel ve ekonomik yaşantısının diğer köylerden bir farkı yoktur. Bu kapsamda köylerinde kalkınma hamlesine dâhil edilmesi için yeni bir perspektifle ciddi adımların atılması gerekli hale gelmiştir. Bunun yolunun da kaliteli öğretmenlerle köy nüfusunun bilinçlendirilmesinden geçtiği tespiti yapılmıştır. Ancak teoride

7 Güray Kırpık, Müfredatın Meşruiyeti Sorunu, Milli Eğitim Sempozyumu ESAM Yayınları, Ankara, Mayıs 2014, Sayfa 121-124

8 Cengiz Aydoğdu, Eğitim Ciddiyeti Değil Milliyeti Önemlidir, Türkiye Günlüğü Dergisi, Sayı 82, Güz 2005, Sayfa 87-88

9 Afşar Timuçin, Değer Nedir, Felsefe Dünyası, Sayı 41, 2005/1, Sayfa 11-12

gündeme alınan bu bakış açısının pratikte hayata geçirilmesi uzun bir zaman alacaktır. Bu kapsamda Genç Cumhuriyet ülkenin kalkınması için ülke nüfusunun en yoğun olarak bulunduğu köylerden işe başlama-ya karar vermiş ve “değerlerle” yüklü kapsamlı bir eğitim hamlesine girişilmiştir. Bu kapsamda gerçekleştirilen hamlelerin en ciddiisi ise açılan Köy Enstitüleri’dir.

1936’da Köy Enstitüleri’nin ilk adımı sayılan nüfusu az olan köylere öğretmen yetiştirecek “Eğitmen Kursu” İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç tarafından açılmıştır. Hasan Ali Yücel’in Maarif Bakanı olması ile birlikte 1940’ta da Köy Enstitüleri Kanunu çıkartılarak öğretmen yetiştiren enstitüler açılmaya başlanmıştır. Köy Enstitülerine yönelik çıkarılan 3803 sayılı Köy Enstitüleri Yasasının enstitülerin amaçlarını ifade eden maddeleri ise ağırlıklı olarak “yarar değerlere” atıfta bulunmuştur: “Madde birde, köy öğretmeni ve köye yarayan diğer meslek erbabını yetiştirmek üzere ziraat, işlerine elverişli arazi bulunan yerlerde, Maarif vekilliğince köy enstitüleri açılır. Madde altıda, köy enstitülerinden mezun olan öğretmenler, tayin edildikleri köylerin her türlü eğitim ve öğretim işlerini görürler. Ziraat işlerinin fenni bir şekilde yapılması için bizzat meydana getirecekleri örnek tarla, bağ ve bahçe, atölye gibi tesislerle köylülere rehberlik eder ve köylülerin bunlardan istifade etmelerini temin ederler.”¹⁰ demektedir. Bu amaç çerçevesinde ülke genelinde yirmi tane açılan Köy Enstitülerinin yetiştirdiği öğretmenlerin en önemli nitelikleri köyden gelmeleri, köyün şartlarını bilerek köyde kalkınmaya yönelik donatılmaları ve öğre-

nimlerini tamamladıktan sonra köylere dönerek hizmete koyulmalarıdır. İfade edilen süreçlerin canlı tanıklarından olan Çifteler Köy Enstitüsü mezunu yazar Mustafa Aydoğan’ın Köy Enstitülerinin kuruluş yıldönümü vesilesi ile TED tarafından tertip edilen toplantıdaki şu ifadeleri kayda değerdir: “Köy Enstitüsü sistemi bölgesel bir sistemciliği getirmiştir. Türkiye’deki köy enstitüsü sayısı artıkça, enstitü bölgesi sayısı da artmıştır. Bunun başlıca nedeni tarımda üretimin artırılması konusunun programlara girmiş olmasıdır. Bölgeler iklim koşullarına göre ayrılıyor ve her enstitü o bölgenin egemen tarım konusu işliyordu. Kars’ta eğer hayvancılık çok önemli ise orada tarımın hayvancılık bölümüne ağırlık veriliyordu. Ege bölgesinde zeytinciliğe, bağcılığa, Orta Anadolu’da hububata, Adana bölgesinde pamuğa önem veriliyordu. Yani bütün enstitülerde ayrı tarım programları uygulanıyordu.”¹¹ Yani açılan köy enstitüleri verilen eğitim ağırlıklı olarak özelde açıldığı bölge insanın genelde ise ülkenin “yarar değerleri” noktasındaki ihtiyaçlarını karşılamaya matuf adımlar olmuştur. Ancak o dönemin önde gelen eğitimcilerinden Dr. Halil Fikret Kanad’ın, Köy Enstitülerinde milli ve manevi eğitime yeteri kadar önem verilmediği kanaati ile “Köy kalkınmasını ve köy çocuklarının terbiyesini, köylülerin maddi yönden zengin ve müreffeh olmaları bakımından değil, birinci derece ruh bakımından, milli ve içtimai kıymetlere önem verilmesi bakımından istemeliyiz. Biz her şeyden önce, derli toplu ve özlü bir Türk camiasını yaratmak zorundayız. Bunu yapmadıktan sonra zahiri varlığın, maddi refahın ve sübjektif

10 Köy Enstitüleri İlgili Yasalar Cilt I, Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, Ankara 2000, Sayfa 26

11 TED. 60. Kuruluş Yıldönümünde Köy Enstitülerini Anma Toplantısı, Türk Eğitim Derneği Yayınları, 2000, Sayfa 12

kıymetlerin hiçbir faydası yoktur”¹² ifadeleri, adeta o dönemde açılan enstitülerde “yüce değerlere” eğitim ve öğretim içeriğinde yer verilmemesine yönelik yapılan eleştirilerin özeti niteliğindedir.

Neticede müfredatında milli ve manevi değerlere yeterince yer vermemesinden dolayı ağır eleştirilere muhatap kalan köy enstitüleri hamlesi 1936 yılına kadar 6 binler civarında olan öğretmen sayısını 1946 yılının başlarına kadar 20 binlerin üzerine çıkarmıştır. Böylece on yıllık süreçte ülkedeki öğretmen sayısı % 200 artarak önemli bir hamle gerçekleştirilmiştir. 1946 yılında Köy Enstitülerinin program ve yönetmeliklerinde değişiklikler yapılmıştır ve en nihayetinde 27 Aralık 1954 tarihinde yürürlüğe giren 6234 sayılı Kanunla Köy Enstitüleri “İlköğretmen okullarına” dönüştürülmüştür ve böylece bir dönem kapanmıştır.

Türkiye’de çok partili hayata geçişle birlikte yeni iktidarın da yani Demokrat Parti icraatlarının da en belirgin olarak hissedildiği alanların başında eğitim gelmiştir. Yeni dönemde din eğitimi iktidarın eğitim politikasında yıldızı parlayan bir alan olarak ortaya çıkmıştır. Önceki dönemin İmam Hatip Kursları adıyla yalnızca Ankara ve İstanbul’da açılan ve Cumhuriyet’in erken dönemlerinin tartışılan kurumsal din öğretimi kurumu “İmam Hatip Okulu” adıyla bu dönemde karşılığını bulmuştur. Ankara, Adana, İstanbul, Konya, Kayseri, Isparta ve Kahramanmaraş illerinde birer İmam Hatip Okulu açılmıştır. Din dersleri orta ve dengi okullara ise 1956-1957 yılından itibaren seçmeli

dersler kategorisinde 1. ve 2. sınıfların ders programlarına girmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Müdürler Komisyonu’nca 17/11/1959 gün ve 575 sayılı kararı ile Yüksek İslam Enstitüsü açılması kararı alınmıştır. Karar, Enstitünün yedi yıllık imam-hatip okulu mezunlarını kabul etmek üzere İstanbul’da dört yıllık bir İslam Enstitüsü açılmasını hükme bağlamıştır. Dört yıl süreli olan okulun bu dönem de diğer örnekleri Konya, Kayseri, İzmir ve Erzurum’da açılmıştır. Ayrıca 1955-1959 yılları arasında sırasıyla Ege Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, İstanbul, İzmir, Ankara, Eskişehir Ticari İlimler Akademileri, Buca ve Bursa Eğitim Enstitüleri açılmıştır. Bu dönemim diğer en belirgin özelliği ise iktidar kadrolarının eğitimde Amerikan eğitimi etkisi olarak nitelendirilebilecek bir tercihe yönelmeleridir. Bu dönemde bazı Amerikalı eğitimciler inceleme yapmak üzere ülkeye çağrılırken Bakanlıkça belirlenen bazı eğitimciler de Amerika’ya gönderilmiştir.¹³

Aslında Amerika ile olan ilişkilerin bu denli gelişmesinin temelleri tek parti döneminde CHP iktidarı ile başlamış ve çok partili hayat geçişle birlikte DP döneminde de artarak devam etmiştir. Bu ilişkilerin boyutu Türkiye’nin aleyhine eğitim kurumlarını da içine alacak şekilde gelişmiştir. Şöyle ki 1947-1949 yılları arasında Truman doktrini ve Marshall planı çerçevesinde başka kurumların yanı sıra, eğitim kurumları aracılığı ile kültür emperyalizmi, Türkiye’nin omuzlarına yüklenen ağır bir yükü getirdi. Eğitimci Yazar Ufuk Coşkun’un belirttiği gibi, emperyalist güç-

12 Türkoğlu P, Tonguç ve Enstitüleri, İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul 2004, Sayfa 537

13 İsmail Doğan, a.g.m, Sayfa 70-71

ler tarafından eğitim kurumlarımızın hedeflenmesinin amacı apaçık ortadaydı: “Çünkü Amerikan kültürünün aşılması, zihinlerin köleleştirilmesi, uyuşturulması ve toplumda büyük bir bilinç kaybının yaşanması için eğitim bulunmaz bir fırsattı.”¹⁴ ABD bu imkânı 27 Aralık 1949 yılında imzalanan “Fulbright Anlaşması” ile elde etti. Zira imzalanan bu anlaşmayla “ABD’nin ülke eğitimine önce ortak edilmesinin, sonra da belirleyici olmasının hukuki zemini oluşturulmuş oldu.”

Ülke dışından küresel güçlerin yaptığı kültür emperyalizminin yanı sıra çok partili hayata geçişle birlikte ülkenin medeniyet tarihinden nasibini almamış ve adeta milletin iradesini hizaya çekmek için her on yılda bir muhtıra verme ya da gerekirse ihtilal yapma alışkanlığını kendine hak gören darbeci zihniyetin eğitime yerli yersiz yaptığı müdahaleler de zaten rayına bir türlü oturmayan eğitim sisteminde derin yaralar açmıştır. Örneğin 1960 İhtilali ile 1980 İhtilali arasında tam 25 Milli Eğitim Bakanı Türkiye’de eğitim sistemine bakanlık yapmıştır. 1980 İhtilalinin eğitim alanındaki en keskin etkisi/tavri/yanı/yönü Türk yükseköğretim alanına yönelik olmuştur ve Yükseköğretim Kurumu (YÖK) kurulmuştur. 28 Şubat ikliminde ise imam hatip liselerinin önünün kesilmesi için kesintisiz sekiz yıllık eğitime geçilme kararı alınmış, bu kararlar birlikte meslek liselerine uygulanan katsayı adaletsizliği nedeni ile meslek liselerinin tamamı çok büyük bir yıkım yaşamıştır.

AK Parti’nin 2001 yılında başlayan ve bugünlere ulaşan iktidarı, doksanlı yıllarda devam eden 12 Eylül etkisini mahiyet olarak değiştiren bir süreci beraberinde getirdi. Ancak mahiyetteki bu değişiklik iktidarın eğitim icraatlarına temel olan referans ve felsefeyi değiştirmede. Yani Batı Amerika ve Avrupa bu işi nasıl yapıyor düşüncesi pedagojik beslenme kültürünün kaynaklarında farklı bir referans arayışını engellemiştir. Ayrıca eğitim bürokrasisinin heves ve heyecanlarının adeta yapboza döndürdüğü eğitim icraatından programlar kadar, ders kitapları, üniversiteye giriş sistemleri, öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik gibi eğitimin öncelikli sorunları da bu durumdan nasibini almıştır.¹⁵ Bu dönemin en kayda değer yönlerinden birincisi kesintisiz sekiz yıllık eğitimden vazgeçilmesi, ikincisi meslek liselerine uygulanan katsayı adaletsizliğinin sona erdirilmesi, üçüncüsü öğretmen ve derslik sayısındaki büyük artış, okullardaki teknolojik altyapının artırılması, ders kitaplarının öğrenciye ücretsiz dağıtımı olmuştur.

Netice itibarı ile yirmi milyona yakın örgün eğitime dâhil öğrencisi ve bir milyonun üzerinde eğitimci kadrosu ile yüz binleri aşan yan hizmet personeline sahip olan bir eğitim kurumuna sahip olan Türkiye’nin eğitim sisteminin sorunları mutlaka olacaktır. Bu sorunlar dün de vardı, bugün de var, yarınlarda da olacaktır. Türkiye’de sıfır sorunsuz bir eğitim sistemi ummak, bir bakıma ihtiyaç duyulan çözümlerin yaşanan sorunların içinde gizli olduğunu hesaba katmamaktan gelir. Aslına bakılırsa eğitim alanında her zaman yenilenme ve daha ileri doğru yürümek,

14 E. Leyla Demirtürk, Barın Cehalet Saltanatına Karşı Epistemik İtaatsizlik, Türkiye Günlüğü, Sayı 141, Kış 2020, Sayfa 130-131

15 İsmail Doğan, a.g.m, Sayfa76

karşılaşılan sorunların içindeki mevcut çözümleri bulmakta saklıdır. Yani ilk önce yapılması gereken sorunların tespiti. Sorunlar tespit edildikten sonra ise hiçbir sorunun üzerini kapatmadan çözüm için cesaret ve kararlı bir şekilde üzerine gidilmesidir.

SONUÇ OLARAK

Türk Eğitim Tarihi'nde bugün geline nokta önümüzde iki seçenek vardır. Birinci seçenek, bu faydasız, sıkıntılı eğitim sistemini bir takım şekli değişikliklerle (rötuşlarla) devam ettirmektir. Böylece lise ve üniversiteler, yüzlerce sayfalık ezber karşılığında öğrencilere diploma veren, uluslararası rekabete kapalı, niteliksiz seri üretim yapan, kendi insan kaynaklarımızı heder eden itibarlı kurumlar olmaya devam edeceklerdir. İkincisi ve zor olanı dünyadaki başarılı eğitim sistemlerinden ciddi bir şekilde istifade ederek üretimi, faydalı, kazançlı, zor fakat zevkli bir eğitim sistemi ikame etmektir.¹⁶ Bu kapsamda kanaatimize göre eğitim sisteminin sağlıklı işleyişi için çizilecek olan ana çerçevenin en önemli konu başlıklarını; eğitim ve öğretim sürecinde bilgi kavramına nasıl bir anlam yükleneceği, öğretmenin yetiştirilmesi ve gelişimini sağlayacak sistemin nasıl olacağı, müfredatın çağımızın şartlarına uygun olarak nasıl güncelleneceği, eğitimin ana mekânı olan okulların mahiyeti ve buraları sevk ve idare edecek yöneticilerin nasıl belirleneceği, çürümeye yüz tutmuş ahlaki değerlerin nasıl bir metot ile öğrenciye verileceği, bir yandan

teknoloji üretimi noktasında eğitim sisteminin bu sürece nasıl katkı vereceği diğer yandan ise teknolojik unsurları eğitim ve öğretimin işleyişinde en verimli olarak nasıl kullanabileceği oluşturmalıdır.

Nasıl bir bilgi tasavvuru hayata geçirilmelidir?

Eğitim sisteminde bilgiye bakış açısı sağlam bir zemine oturtulmalıdır. Bilginin kendisi “amaç” haline getirilmemeli, bilakis bilgi hayatı kaliteli kılmak ve nitelikli hale getirmek, yeni bilgiler üretmek ve belirli hedeflere ulaşmak için kullanılan bir “araç” olarak görülmelidir. Ancak o zaman öğrencilere verilen bilgi üretime, kaliteye, niteliğe dönüşebilir ve böylece öğrencide eleştirel yaklaşımın ve muhakeme kabiliyetinin gelişmesinin önünü tıkayan, öğrenciye sadece ham bilgi üretmeyi öğreten fakat bilgiyi faydaya dönüştüremeyen ezberci eğitim anlayışından kurtulmuş olacaktır.

Nasıl bir öğretmen modeli esas alınmalıdır?

Sürekli öğrenen, kendini geliştiren, yenileyen, işbirliğine ve paylaşıma açık “öğretmen liderler” öğrenciyi etkiler, topluma katılır, meslektaşını motive eder, risk ve sorumluluk alır. Öğretmen liderlerin yetiştirilmesi eğitim ikliminin olduğu müesseselerin hayata geçirilmesi elzemdir.

16 Menderes Coşkun, Türk Eğitim Sistemi Neden Nitelikli Bilim İnsanı Yetiştiremiyor?, Türkiye Günlüğü, Sayı 100, Kış 2010, Sayfa 137-138

Nasıl bir müfredat değişimine gidilmelidir?

Günü kurtarmaya yönelik stratejik perspektiften uzak hamleleri içeren değişim girişimlerinden ziyade, kadim medeniyet tasavvurumuz çerçevesindeki tarihi tecrübelerimizi ve irfâni birikimimizi müfredatımızın ana düşüncesine yerleştirerek, toplumun tüm kesimlerini kapsayan, onların taleplerini dikkate alan bir “müfredat reformu” yapılmalıdır. Yani artık "ideolojik müfredattan" arınıp, tamamen "pedagojik müfredata" geçilmelidir.

Nasıl bir okul modeli esas alınmalıdır?

Okul, öğrencinin kendine ve hayata dair merak içinde olduğu ve bu merakına neden, niçin ve nasıl soruları ile cevaplar aramaya çalıştığı mekânlar olmalıdır. Okul, öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerini ve değişimlerini içinde yaşayarak sağladıkları, yetişen nesillere rehberlik yaptıkları mekânlar olmalıdır. Okul, yöneticilerin kendilerini birer lider olarak gördüğü ve bir memleketin istikbalinin kurtarılacağı ana mekânlardan biri olmalıdır.

Nasıl bir ahlaki eğitim verilmelidir?

Kendi özgün bakış açımızı dikkate alarak, sorunlarımıza sistemli bir pedagojik perspektifle bakarak, insanımızın yaşamını dönüştürüp, toplumu şekillendirerek yeni bir ahlak düzeninin inşa edilmesi lazımdır. Diğer bir ifadeyle başka medeniyet değerlerinin ürünü olan ahlaki öğretilerin

evrensel olan içeriklerini de dikkate almakla birlikte, kadim medeniyet değerlerimizin ürünü olan ahlaki değerleri merkeze alarak beslenen bir "ahlaki insan" modelini, eğitim sistemimizin gündemine almalıyız.

Nasıl bir zihni değişimle eğitim ve teknoloji üretimi bütünleştirilmelidir?

Dünyadaki sekülerizm anlayışından ülkemiz de nasibini almış, maalesef ki yetişen nesillerimize eğitim sistemimiz madde dünyasının ancak manayla mayalandığını, toprağın vatan, bireyin insan ve kumaş parçasının bayrak haline geldiği bilincini yeteri derecede verememiştir. Evet, milletini ve vatanını seven aydınlarımızın bugün yapması gerekeni Erol Güngör modernleştirmeyi, “milli kültür temeline dayayarak içtimai, iktisadi ve idari yapıyı ilim ve teknoloji ile kuvvetlendirme gayretidir” diyerek yıllar önce ifade etmiştir. Bir an önce yitik malımız olan bilgiyi üretmek için harekete geçirilecek mekanizmalar kurulmalı ve işler hale getirilmelidir.

Bugün artık medeniyetlerin buluştuğu bir coğrafyada bin yıla yakındır hüküm süren ve Osmanlı Devleti'nin medeniyet mirasına sahip Türk milletinin, bu tarihi arka planıyla örtüşen “gelecek tasavvurunu” inşa etmek ile mükellef Türkiye Cumhuriyeti Devleti, bu hedefi gelecek nesillere aşılama ve taşıma adına Milli Eğitim sisteminde köklü bir zihniyet değişimi ile "eğitim reformuna" gitmelidir.

DEĞER KAVRAMI VE DEĞERLER EĞİTİMİ

Ali YURDAKUL¹

Giriş

Eğitim, “Bireyin davranışlarında istendik yönde kalıcı izli değişiklik meydana getirme sürecidir.” şeklinde tanımlanır. Eğitim programlarımız bu değişikliği yakın tarihe kadar sadece “bilgi” düzeyinde gerçekleştirmeyi amaçlamıştır. Bunun sonucunda da bilgi açısından dolu fakat karakter eğitimi yönünden noksan nesiller ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Bunun üzerine tüm dünyayla birlikte ülkemizde de yenilenen eğitim programı vesilesiyle değerler eğitimi konusu üzerine eğilinmiştir. Sadece akademik yönden doldurulan nesillerin geleceğimizin inşası konusunda yetersiz olduğu kalacağı aşikardır. Biz de bu vesileyle dergimizin bu bölümünde değerler ve değerler eğitimi konusu üzerinde duracağız. İstifadenize sunarız...

Değer Nedir?

İnsanlar, çeşitli nedenlerden dolayı bir arada yaşamak gereksinimi duyar ve bu da onun bir sosyal varlık olmasına neden olur. Yaşamlarını bir arada sorunsuz devam ettirmelerini siyasal, toplumsal, kültürel ve ahlaki bir takım ilkeler ve kuralları sağlar. O toplumu meydana getiren fertler bu ilke ve kuralları benimseyerek uygular. Toplumu meydana getiren insanların genelinin kabul ederek benimsediği bu kuralların büyük kısmını toplumsal değerler oluşturur. Bundan dolayıdır ki değerler konusu insanlarla ilgilenen birçok disiplinin kapsamına

1 * Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı Türkiye

girmekte ve bu disiplinlerin her biri değer kavramıyla ilgili çok farklı tanımlar yapmaktadır (Yanpar ve Yalar, 2011).

Değer kavramının ne olduğuyla ilgili asırlarca konuşulmuş, üzerine felsefi tartışmalar yapılmış; değer kavramı yaşamla, inançlarla, kişilerin yargılarıyla ve ahlâkî ilkelerle ilişkilendirilmiş, değişik şekillerde tanımlanmaya çalışılmış ancak bu işle uğraşan bilim dalları ve bilim insanlarıca ortak bir tanıma varılamamıştır (Akba-ba, 2003). Çünkü soyut bir kavram olan değerler konusu insanların zihninde netlik kazanmamış ve herkesçe farklı şeyler çağrıştıran içeriklere sahip olduğu için istemeden de olsa bir değer yargısıyla farklı şeyler kastedilebilmektedir (Kuçuradi, 2010).

Türk Dil Kurumu, değer kavramını; “bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” olarak ifade etmiştir (sozluk.gov.tr). Değer kavramı bazı Türkçe sözlüklerde ise “Nesnelerin ve olayların bir toplum, bir sınıf ya da bir insan yönünden taşıdığı önemi belirleyen niteliği” veya “bir toplum, bir sınıf, bir insan için önem taşıyan nesne ya da olay” şeklinde tanımlanmıştır (Püsküllüoğlu, 2008). Osmanlıca kaynaklarda ise değer kelimesinin ifade ettiği şeye en iyi karşılık gelecek kelime, “kıymet” kelimesidir. Kıymet de, "değer, paha, bedel, tutar, onur, itibar, şeref " anlamlarına gelmektedir (Erdogan, 2007).

Ülkemizde değerler eğitimi alanında önemli çalışmalar yapan Güngör (1993) değerleri; “Bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğuyla ilgili inanç, tavır” olarak tanımlamıştır. Güngör’ün vurguladığı

değerli olan şeyin maddi yada manevi olması değil toplumca kabul görmüş, ahlaki yada dini dayanaklı olmasıdır. Rokeach (1973)’a göre değerler ‘bireysel veya sosyal bakımdan belirli bir davranış ya da varoluş amacının aksi yöndeakilere göre istenirliği hakkında yerleşmiş bir inanç’tır (akt. Yazıcı, 2006).

Görüldüğü üzere değerler ile ilgili olarak farklı disiplin alanlarıca birçok tartışma ve farklı tanımlar yapılmıştır. Tüm bu tartışmalara rağmen değer kavramının yeteri kadar açıklığa kavuşturulduğu söylenemez (Dilmaç, 2002). Değer kavramı için yapılan tanımlar genel olarak gözden geçirildiğinde beş ortak nokta göze çarpmaktadır (Schwartz ve Bilsky, 1987; akt. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Değerler;

- a-) İnançlar veya kavramlardır.
- b-) İstenen davranışlar veya ifadeler hakkındadır.
- c-) Belirli durumların daha da ötesindedirler.
- d-) Olayların ve davranışların değerlendirilmesini ve seçimini yönlendirirler.

İşte bu özellikler içerik olarak tüm değerleri tanımlar.

İlk çağlardan bugüne kadar hakim olan görüşe göre değerler özeldir; kişiden kişiye, toplumdan topluma, çağdan çağa değişiklik gösterir (Kuçuradi, 2010). Ancak Kuçuradi (2010), “değerler göreceli midir, mutlak mıdır?” gibi soruların, aslında yanlış sorulmuş sorular olduğunu, bunların felsefenin sormaması gereken sorular olduğunu belirtmiştir. “İyi” denen şeylerin

değişebilir olmasından, değerlerin görelliğini ve değerlerin öznelliğini sonuç olarak çıkarmanın yanlış olması gibi, “iyi”yi yüksek bir değer olarak kabul ettikten sonra yüksek değerlerin “mutlaklığı”nı savunmak da yanlış olur.

Cemil Meriç, değerlerin insan davranışlarını biçimlendirdiğini ve ideallerinin oluşmasına hizmet ettiğini söyler (Meriç, 1997). Bilim ve teknolojiye ilerlemeler, davranışların ve kültürün her açıdan değişmesine vesile olmuştur. Toplumda değişen tavır, davranış ve kültürel yaşam en çok değerleri etkilemiştir. Toplumu tutan en önemli bağlardan olan değerlerin yozlaşması, kaybedilmesi toplumsal ayrışmayı beraberinde getireceğinden değer kavramı ayrı bir önem kazanmaktadır.

Bir topluma ait değerler kültür yoluyla nesilden nesle aktarılır ve bu sayede “millet” şuurunu güçlendirir. Her millet kendine has, onu diğer milletlerden ayıran kültürel değerlere sahiptir. Bu kültürel değerler, ait olduğu milletin her ferdinin yaşamlarını şekillendirerek ona yön verir.

Değerlerin Özellikleri

1. Değerler süreklilik arz eder.

Doğduğu andan itibaren kendisini sosyal bir ortamın parçası olarak bulan birey çevresel faktörlerin de yönlendirmesiyle kendisini tanımlama çabasına girer. Bu süreçte çevresel faktörlerin de yardımıyla duygu, düşünce ve davranışları şekillenir. Bireyler içerisinde bulunduğu topluma ait gelenek, görenek, kültür ve değerler gibi kültürel mirasları geçmişten alıp geleceğe aktarmakla görevlidir.

2. Değerler ortak paylaşım ölçütlerdir.

Değerler, toplumda üzerinde uzlaşılması dolayısıyla çoğunluğun paylaştığı, toplumun iyi ve müreffeh olması hususunda herkesçe kabul edilen ölçütlerdir. Toplumda beraberlik ve yardımlaşmayı sekteye uğratabacak tutum ve tavırları kötü kabul eder. Toplumsal değerler, birey ve toplumca bilinir, kabul edilir ve toplumsal kurallar gibi bunlara da uyulması beklenir (Torun, 2019).

3. Değerler tarihseldir.

Toplumsal değerler tarihsel süreç içerisinde oluşur. Bireyler dünyaya geldiğinde ait olduğu toplumun tarihsel süreç içerisinde oluşturduğu değerlere göre şekillenir ve bu değerleri geliştirerek gelecek kuşaklara ulaştırarak misyonunu tamamlar. Değerler tarihsel süreç içerisinde gelecek kuşaklara aktarılırken bazen değişime uğrarken bazı değerler de değişmeden günümüze aktarılmıştır.

4. Değerler toplum düzeninin sağlanması ve sürdürülmesinde etkilidir.

Değerler, ait olduğu toplumun sosyal hayatını düzene sokar. Toplum yaşantısı içerisinde oluşturulan ve yasallaştırılan kanunlar toplumsal değerlerden güç alırken bunun yanı sıra toplumsal ilişkilerin düzenlenmesinde de değerler yer alır.

5. Değerlerin bağlı olduğu kültürlere göre değişmesi.

Bir toplumun varlığını devam ettirebilmesi değerlere de bağlıdır. Değerler bir topluma ait olan kültürü diğerlerinden farklı kılar. Onu özgün bir yapıya kavuşturur.

rur, böylece biz ve ötekiler bilincini oluşturur (Yapıcı, Kutlu & Bilican, 2012, s. 31).

6. Değerler dil ve sembollerle aktarılır.

Toplum yaşamını düzene sokan değerler geçmişten geleceğe aktarılarak yaşar ve gelişir. Değerlerin gelecek nesillere aktarımında rol alan faktörlerden biri dil diğeri ise kültürel sembollerdir.

7. Değerler bireysel ve toplumsal olabilir gibi evrensel de olabilir.

Bireylerin değer yargıları içerisinde bulunduğu toplum tarafından şekillendirilebildiği gibi kişisel yaşantılar sonucu kendi iç dünyalarında da bireysel değer yargılarını oluşturabilirler. Bu değer yargılarından bazıları tüm insanlık tarafından kabul gö-rerek evrensellik özelliği taşır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yenilenen öğretim programında da değerler konusuna ayrı bir başlık açılmış ve açıklama yapılmıştır (MEB, 2018):

Değerler, öğretim programlarının derinliğini meydana getiren ilkeler bütünüdür. Temeli tarih ve töre olan değerler, bu değerler üstüne yükselerek yarınlara ulaşacaktır. İnsani özelliklerden doğan değerler hayat içinde tavrımızı da belirler.

Bir toplumun varlığını sürdürmesi, toplumsal değerlerini özümsemiş bireyler sayesinde gerçekleşecektir. Bu sebeple eğitim programımız öğrencilerin akademik başarısının yanında ahlak ve karakter gelişimini destekleyici değerler eğitimi-ne de özellikle yer vermiştir. Programda bu değerlere yer verilirken bu değerlerin öğrencilere sadece bilgi düzeyinde değil, aynı zamanda bu değerleri günlük hayatı-

na tatbik edebilen bireyler yetiştirmektir. Değerler eğitimi programda ayrı bir ders yada konu şeklinde yer almamış, program içerisinde yer alan her bir bölüm içerisinde yer almıştır.

“Öğretim programlarında yer alan “kök değerler” şunlardır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik. Bu değerler, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına, hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır.”

Değerler Eğitimi

Eğitim her şeyden önce iyi bir insan, iyi bir toplum ve iyi bir yaşam oluşturmak için çaba göstermek şeklinde görülmelidir (Maslow, 1996; akt. Akbaş, 2004). Akademik başarıya ve davranışsal konularda başarıya ulaşmak eğitimin en asıl hedeflerini oluşturmaktadır. Bu iki hedefi de gözettiği takdirde eğitim-öğretim süreci tamamlanmış olur. Kaliteli eğitim, bireyi bütünsel olarak ele alır ve bilişsel alanının yanında duyuşsal alanını da kapsayan bir eğitimi destekler. Eğitimin davranışsal boyutunda değerler eğitimi devreye girmektedir.

Slater (2008), değerler eğitimi kapsamlı bir bakış açısıyla şu şekilde tanımlanmıştır: Değerler eğitimi, ahlaki, manevi, sosyal ve kültürel eğitim; dini eğitim; sosyal ve kişisel eğitim; çok kültürcü eğitim; program ötesi temalar; özellikle çevre, sağlık ve vatandaşlık; manevi itina; okul etik kuralları; geniş toplum bağlantıları; programa ek etkinlikler; ortak toplantı; öğrenen bir topluluk olarak okul yaşamı gibi

ortak yaşam tecrübelerinin kategorilendirilmesini yapabilmek için yeni bir kapsayıcı terimdir (Slater; akt. Keskin 2008).

Değer eğitimi programında değerler eğitiminin amaçlarını Arweck ve Nesbitt (2003, s. 249) şu şekilde sıralamıştır:

- » Dünyadaki tüm insanların farklı değerler hakkındaki görüşlerini yansıtmaya yardımcı olmak.
- » İnsanların toplum içerisinde karşılaştıkları sorunlara sosyal çözüm getirmelerine yardımcı olmak.
- » İnsanların iyi bir kişilik kazanması konusunda destek olmak.
- » Günlük hayattaki uygulama metotlarının gelişimi için kişisel, sosyal, ahlaki kriterleri insanlara benimsetmek.

Değerler eğitimiyle ilgili çalışmalar yapan bilim insanlarının ilgilendikleri sorulardan biri de değerler eğitiminin nasıl olması gerektiği sorusudur. Gelenekçi toplumlarda bireyler eleştirel yönden zayıf olduğu için kişi kendine verileni sorgulamadan kabul eder ve bu sebeple böyle toplumlarda bireylere verilmek istenen bilgiler doğrudan telkin yoluyla verilebilir. Fakat düşünen toplumlarda bu durum pek görülen bir durum değildir. Özgür toplumlar demokratik değerleri benimsemiş, kişisel kararlar alabilme yeteneğine sahip vatandaşlara gereksinim duymaktadır (Doğanay, 2006, s. 264).

Eğitim programları içerisinde yer alan değerler eğitime ait etkinliklerin uygulanması aşamasında bazı sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunları iki grupta

inceleyecek olursak şu sonuçlara ulaşabiliriz (Halstead, 1996, s. 9–10):

- I. Öğretilen değerlerin sayısı ve çeşitliğinin çok fazla olması nedeniyle, değerler eğitiminin uygulandığı okulların tümünde aynı tutarlı yaklaşımları sağlama ve beğenilen değerleri seçme elbette zordur. Bu nedenle bu işin otoriteleri öğretilecek değerlerin seçimi için uzlaşmada sıkıntılar yaşamaktadır. Eğitim kurumlarında ahlâkî, dini, kişisel, demokratik ve sosyal değerler ağırlıklı olarak işlenirken estetik, ekonomik, akademik değerler daha geri planda kalmaktadır. Oysa tüm değerler birbirine bağlıdır ve bu bağların zayıflatılması değerler eğitiminin etkisini komple azaltacaktır.
- II. Öğrenciye okulda verilen değerler eğitimiyle sosyal çevresinde edindiği değerler arasında çatışma yaşaması çocuğun iç dünyasında büyük bir kaos neden olmaktadır. Bu nedenle okul-aile ilişkiler değerler eğitimi açısından da önemlidir.

Değerler eğitiminin uygulanması aşamasında karşılaşılabilecek sorunları engellemek ve daha verimli bir eğitim vermek için yapılması gereken en önemli adım etkili bir değerler eğitimi programının hazırlanmasıdır. Program oluşturulması sürecine okullar ve dolayısıyla öğretmenler de dâhil edilmeli ve şu sorulara cevap aranmalıdır;

- Programın içeriği nasıl olmalı?
- Programın izleyeceği süreç nasıl olmalı?

- Değerler eğitiminin içeriğinde ailelerin yeri nasıl olacak?
- Hangi değerler öğretilmeli?
- Programın okullarda uygulanması nasıl olmalı?

Okulların ve dolayısıyla da öğretmenlerin bu sorulara cevap vermeleri sağlanmalı ve bu cevaplar ışığında da programa şekil verilmelidir (Bishop, 1993, s. 7).

Değerler eğitimi üzerinde durulması gereken hassas bir iştir. Yanlış bir uygulama, verilmek istenen değer öğrenci tarafından yanlış algılanmasına sebep olabilmektedir. Bu nedenle değerler eğitimi sürecinin başarıya ulaşabilmesi için dikkat edilmesi gereken hususlar vardır. Bu hususlar şöyle sıralanmıştır (Northwiev Public Schools, Grand Rapids MI; akt. Dilmaç, 2002, s. 4-5):

- » Öğrencilere bireysel değer sistemlerinin yerleşmesi konusunda birçok materyal ve strateji ortaya çıkarmak,
- » Değerlerin yerleşmesi için oluşturulan materyal ve yöntemleri etkili bir şekilde kullanımı konusunda birçok tecrübeli eğitimcinin istekli olması,
- » Değerler kavramının yeniden inşası için çeşitli fikirlerin geliştirilmesi.
- » Bazı değerlerin anlaşılması ve öğrenciye kazandırılması için ilgili biyografilerin derlenmesi,
- » Değerler eğitimi kapsamında insanlığa nasıl faydalı olunabileceğini öğretmek adına bireyin sosyal ilişkilere tabi tutulması,

- » İnsanları değerler eğitimi alanında yapılan araştırmalar ve çalışmalar hakkında bilgilendirmek.

Değerler eğitimi sırasında uygulanan birçok yöntem bulunmaktadır. Tartışma temelli yaklaşımlar ve öğrenci merkezli etkin öğrenme yöntemleri en çok kullanılanlardır. Değerler eğitimi için başka kullanılan yöntemler drama, proje çalışması, uygulamalı etkinlikler, işbirliğine dayalı öğrenme, öğrenci araştırmaları, eğitimsel oyunlar ve tema günleridir. Bu yöntem ve teknikler okulda kullanılan yöntem ve tekniklerden birkaçıdır. Bunun dışında değerler eğitiminde örtük programın etkisinin de göz ardı edilmemesi gerekir (Halstead, 1996). Bu amaçla eğitim süreci içerisinde değerlere yönelik farkındalık oluşturmak için değişik etkinlikler yapılmalıdır. Bu etkinliklerde öğrenciye ilgili değeri keşfettirip, bu değer doğruluğu konusunda kendi fikirlerini kendileri oluşturmaları sağlanır ve öğrenciler bu faaliyetler içerisinde edindiği değerlerle ilgili davranışları daha kolay içselleştirmeleri sağlanır.

Kaynakça

Akbaba, A., S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. Değerler Eğitimi Dergisi, 1, 7-18.

Akbaş, O. (2004). Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının (değerlerinin) ilköğretim ikinci kademedeki gerçekleştirme derecesinin değerlendirilmesi.

Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Arweck, E. ve Eleanor, N. (2003). Values education: the development and classroom use of an educational programme. *British Educational Research Journal*, 30(2), 245-260.

Bishop, C. D. (1993). Report of the task force on values in education for the state of arizona. www.eric.ed.gov adresinden alınmıştır.

Dilmaç, B. (2002). İnsanca değerler eğitimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Doğanay, A. (2006). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Editör). *Hayat Bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı bir yaklaşım içinde* (s.255-286). Ankara: Pegem Akademi.

Erdoğan, E. (2007). Belediyelerin değerler eğitimi açısından fonksiyonu çerçevesinde yetişkin eğitim örneği olarak ismek modeli. Kaymakcan, R., Hökelekli, H., Arslan ve Ş., Zengin, M. (Editörler). *Değerler ve Eğitimi içinde* (s. 397-432). İstanbul: Dem Yayıncılık

Güngör, E. (1993). Değerler psikolojisi. Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı Yayınları.

Halstead, M. (1996). Values in education and education in values. values and values education in schools. London: The Falmer Press.

Keskin, Y. (2008). Türkiye’de sosyal bilgiler programlarında değerler eğitimi: tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kuçuradi, İ. (2010). İnsan ve değerleri. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

Kuçuradi, İ. (2010). İnsan ve değerleri. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

Kuşdil, M., Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı. *Türk Psikolojisi Dergisi*, 45, 59–76.

MEB. (2018). Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi (9, 10, 11. ve 12. sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB.

Meriç, C. (1997). Mağaradakiler. İstanbul: İletişim.

Püsküllüoğlu, A.(2008). Türkçe sözlük. İstanbul: Can Sanat Yayınları.

TDK (2018). Güncel Türkçe Sözlük. sozluk.gov.tr adresinden alınmıştır.

Torun, F. (2019). Hüseyin Nihal Atsız’ın Edebi Eserlerinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum

Yanpar, Y. T., Yalar, T. (2011). Değerler eğitiminin iyileştirilmesi ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve bir program modülü örneğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler*, 38, 79-98.

Yapıcı, A., Kutlu, M. O, & Bilican, F. I. (2012). Öğretmen adaylarının değer yönelimleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 11(42), 129-151.

Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitime genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, 499-522.

İNSAN ODAKLI KALKINMADA MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMİN ROLÜ

Dr. Mehmet YAZAR¹, Mustafa KÖROĞLU²

ÖZET:

Mesleki ve teknik eğitim ülkelerin ekonomik, kültürel kalkınması ve uluslararası rekabet edilebilirliğinin sağlanması açısından son derece önemlidir. Bu nedenle ülkemizdeki mesleki ve teknik eğitimin algısının değiştirilmesi toplum ve özel sektörün mesleki eğitime katılımının artırılması son derece önemlidir. Meslekler ve iş piyasasının beklediği mesleki yeterlilikler devamlı değişmektedir. Bu nedenle insanlara kendi kendine öğrenmenin öğretilmesi bir zorunluluktur. Ülkemizde, mesleki eğitim daha yenilikçi, yatay ve dikey geçişlerin olduğu daha esnek bir yapıya dönüştürülmesi gerekmektedir. Bu temeller ışığında mesleki ve teknik eğitim sistemi yorum yapabilen, mesleki yeterliliklere sahip, kazanmış olduğu bilgi ve beceriyi yaşamında kullanabilen ve gözlem yapan insanlar yetiştirmeyi başara bilmelidir. İnsan odaklı kalkınmada planlı bir mesleki ve teknik eğitim sisteminin kurulması ve kurulacak yeni sistemin ulusal ve uluslararası standartlar, iş piyasalarının beklentileri temel kriterleri olmalıdır. Mesleki ve teknik eğitim sistemi herkesin her zaman kolayca ulaşabileceği, günümüz ve gele-

1 Teknik Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

2 Teknik Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

cek mesleki yönelim kriterleri doğrultusunda sektör ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde kalitesinin artırılmasına yönelik sektör ve diğer tüm paydaşlarla birlikte stratejiler ve politikalar geliştirilmelidir. Gelişmiş ülkeler arasında yer almak, onlarla rekabet etmek isteyen ülkemizin en önemli kaynağı, genç ve dinamik bir nüfus yapısına sahip olmasıdır. Bu insan gücünü nitelikli yetiştirerek ve iş piyasasına hazırlayarak gelişmiş ülkelerle rekabet edebilme olanağı vardır. Dünyada değişik mesleki teknik eğitim uygulamaları bulunmaktadır. Meslek eğitimimizin önemli reformlara ihtiyacı vardır. Bu reformlar yapılırken tarihimizdeki modellerden ve değişik ülkelerdeki mesleki eğitim uygulamalarından yararlanılmalı fakat kendimize özgü milli mesleki ve teknik eğitim modelimizi geliştirmeliyiz.

1. GİRİŞ

Mesleki ve teknik eğitim, bireylere belirli meslek alanlarında veya dallarında çalışmaları için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmayı amaçlayan yaygın, örgün ve informal olarak verilebilen bir eğitim türüdür. Bu eğitim türünde, bireylerin almış oldukları eğitim sonucunda edinmiş oldukları mesleki bilgi ve becerilerini iş piyasasında kullanmaları amaçlanmaktadır. Mesleki ve teknik eğitim genellikle bireylerin orta ve yüksek öğretim seviyelerinde seçebilecekleri bir eğitim türü ve kariyer yolu olarak kabul edilmektedir. Mesleki ve teknik eğitim, ülkelerin üretim ve rekabet gücü açısından güçlü ve belirleyici bir rol üstlenmektedir (CEDEFOP, 2009).

Ülkelerin rekabet gücü büyük ölçüde iş piyasası taleplerine yanıt olarak mesleki ve teknik eğitim almış nitelikli insan kaynağına bağlıdır. Mesleki bilgi ve becerilere sahip bireylerin eğitimi, ekonomik çeşitliliği ve sektörel rekabeti artırmaktadır.

Mesleki ve teknik eğitim, ülkelerin ekonomik gelişmelerinde önemli bir rol üstlenmektedir. İyi tasarlanan ve uygulanan bir mesleki ve teknik eğitim sistemi bireylere, ailelerine ve topluma önemli faydalar sağlamaktadır. Gelişmiş ülkelerde görülen ekonomik gelişmenin altında yatan temel faktörlerden biri nitelikli insan kaynağı olarak belirlenmiştir (İSEDAK, 2018).

Günümüz dünyasında ekonomik kalkınmanın en önemli ögesi, artık ne sermaye ne de teknolojik makine veya sistemlerdir. En önemli öge, nitelikli insan gücüdür. Nitelikli insan gücüne sahip olmanın tek yolu, her seviyede mesleki ve teknik eğitimi geliştirmektir.

Yüz yılımızın mesleki ve teknik eğitim yılı olduğunu söylemek doğru bir tespit olur. Çeşitli ülkelerde mesleki ve teknik eğitim, kamu ve özel sektör tarafından yapılmaktadır.

Günümüzde hem ortaöğretim hem de yükseköğretim mesleki ve teknik eğitim kurumlarının rekabete açılması, mesleki ve teknik eğitimde her seviyede kaliteyi artırmada bir katalizör oluşturacaktır. Dünya endüstrisinin en önemli parametresinin “kalifiye insan gücü” olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Özellikle gelişmiş ülkelerde “kalifiye insan gücü” konusunda arayışlar devam etmektedir.

Ülkemizde mesleki ve teknik eğitim sistemine yönelik tartışmalar ve arayışlarda artmaktadır. İşgücü piyasası, akademi, sivil toplum kuruluşları ve düşünce kuruluşları mesleki ve teknik eğitim geliştirmek için çok sayıda araştırma çalışması gerçekleştirmekte ve sonuç raporları yayınlamaktadırlar. Bu konuda mesleki ve teknik eğitimin paydaşları arasında mesleki ve teknik eğitimin önemi ve güçlendirilmesi konusunda fikir birliği vardır.

Dünya üzerinde sadece mal ve bilgi dolaşımı olmamakta özellikle iş gücünün dolaşımı konusu, ticari hayatta gün geçtikçe önemini artırmaktadır. Ticari rekabeti sağlamak adına iş gücü maliyetini düşürmek için dünyanın büyük şirketlerinin Çin, Vietnam, Malezya, Laos vb. ülkelere üretim tesislerini taşımaları veya yeni tesis kurmaları iş gücünün önemini daha da artırmıştır. Dünya üzerinde her geçen yıl daha fazla sayıda insan, yabancı ülkelere özellikle kendi bilgi, beceri ve tecrübesinin daha değerli olduğu ülkelere çalışmaya gitmeye başlamışlardır.

Bireylerin değişen sosyoekonomik şartlara uyum sağlayan yeterliliklerle sahip ulusal ve uluslararası alanda yeterince tanınan ve ulusal ve uluslararası hareketlilik sağlayan bir mesleki eğitim sisteminin kurulması gerekmektedir. Toplumun tüm kesinlerinin ihtiyaçlarını karşılayabilen öğrenme fırsatlarının eşit bir şekilde sağlandığı, iş piyasası ve mesleki ve teknik eğitimin diğer tüm tarafları ile iş birliği içerisinde hareket eden esnek bir yapıya sahip mesleki ve teknik eğitim sisteminin kurulması için politika ve öncelikler belirlenmelidir.

Mesleki ve teknik eğitimin mevcut durumu, güçlü yönleri, zayıf yönleri, fırsatları ve tehditleri analiz edilmelidir. Öncelikle mesleki ve teknik eğitimin olumsuz algısının toplumun tüm kesimlerde iyileştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, eğitici, eğitim programları, donatım ve altyapı sorunları çözümlenmelidir. İstihdam ve mesleki ve teknik eğitim ilişkisinin güçlendirilmesi gerekmektedir. Bu sorunları çözmek içinde yeni yerli ve milli bir mesleki ve teknik eğitim modeli geliştirilmelidir.

Çalışma kapsamında örgün ve yaygın mesleki ve teknik orta öğretim ile meslek yüksek okullarının içerisinde bulunduğu sorunlar incelenmiş, sorunlarının çözümüne ilişkin bir değerlendirme ve öneriler yapılmıştır.

2. ÜLKEMİZDE MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMİN MEVCUT DURUMU

Günümüzde bilgi hızlı bir değişim içindedir. Bu nedenle bireylerin bilgiye erişme yollarını bilmesi, yeni beceriler kazanması, Ar-Ge ve yenilikçi çalışmaların desteklenmesi, girişimciliğin artırılması, meslekler arasında yatay ve dikey geçişlerin kolaylaştırılması ve ortaya yeni çıkan mesleklerle uyum becerilerinin artırılması yeni, yerli ve milli bir mesleki ve teknik eğitim modeli ile gerçekleştirilebilir.

Ekonomilerin en önemli problemlerinden biri olan ekonomik krizler ve bunun sonucunda ortaya çıkan istihdamın azalmasını önlemenin önemli yollarından biri de mesleki ve teknik eğitimidir. Ekonomik krizlerin üstesinden gelmenin yolu, ülkelerin insan

kaynaklarının, enerji kaynaklarının, yer altı ve yer üstü doğal kaynaklarını daha verimli kullanılması için araştırmalar yaptıkları dönemler olmuştur. Kriz dönemleri dinamik ve esnek bir mesleki ve teknik eğitim modeline olan gereksinimi ortaya çıkarmaktadır. Bu dönemlerde bireylere temel mesleki becerileri kazandırarak istihdam edilebilirliklerinin artırılması büyük bir önem kazanmaktadır.

Mesleki ve teknik eğitimin yapısı gerektiği teorik bilgi ve uygulanmasının bir arada olması nedeniyle bilgi, beceri ve yeterliliklere dayalı olarak yapılandırılması bir zorunluluktur. İhtiyacı olan her bireyin yeni beceriler edinebilmesi, yenilikçiliğin ve girişimciliğin teşvik edilmesi, yaygınlaştırılması, meslekler arasında yatay ve dikey geçişlerin kolaylaştırılması yeni mesleklerle uyumu kolaylaştıracak becerilerin verilmesi ancak güçlü bir mesleki ve teknik eğitim modeli ile mümkün olacaktır.

Ülkemizin mevcut durumu çeşitli kaynakların incelenmesi ile Küresel Rekabet endeksinde 148 ülke içerisinde 44. sırada, Bilgi Ekonomisinde ise 145 ülke içerisinde 69.sırada olduğu görülmektedir.

Bu gün mesleki ve teknik eğitim modelleri, işgücü piyasası analizlerine göre tasarlanan, istihdam odaklı, ulusal ve uluslararası hareketliliği kolaylaştıran bir yapıya evrilmiştir. Mesleki ve teknik eğitimin; işgücü piyasalarının ihtiyaç ve taleplerini karşılayacak bireylerin ulusal ve uluslararası istihdamlarına imkân sağlayacak şekilde mesleki ve teknik eğitimin tüm tarafları ile iş birliği içerisinde katılımcı bir anlayışla yapılması gerekmektedir. Ayrıca, bireylerin mesleki ve teknik eğiti-

me erişiminin kolaylaştırılması gerekmektedir.

Ülkemizde mesleki ve teknik eğitim; örgün yaygın ve in-formal eğitim olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Meslekî ve teknik ortaöğretim, meslekî ve teknik Anadolu liselerinde yapılmaktadır. Öğrencilere okul türü, program, alan ve dallarına göre diplomalar verilmektedir.

Üniversitede mesleki ve teknik eğitim, 2 yıllık meslek yüksek okulları ve 4 yıllık mühendislik fakültelerinde verilmektedir. Üniversite mesleki ve teknik öğretim kurumlarına öğrenci kabul edilmesi ÖSYM tarafında merkezi sınavlarla gerçekleştirilmektedir. Öğrencilere okul türlerine göre diplomalar verilmektedir.

Yaygın eğitim ise, örgün eğitim sisteminde olmayan bireylere genel veya mesleki ve teknik eğitim alanında eğitim vermek amacıyla düzenlenen eğitimidir. Örgün eğitim sisteminin dışına çıkmış bireylere 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu ile çerçevesi belirlenmiş olan çıraklık, kalfalık ve ustalık eğitimi çeşitli eğitim kurumlarında yapılmaktadır. Örgün ve yaygın eğitim dışında iş piyasasında serbest olarak kazanılan her türlü öğrenme in-formal eğitim olarak tanımlanmaktadır.

3. ÜLKEMİZDE MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMİN TEMEL SORUNLARI

Günlük olarak sürekli değişim ve gelişim içinde olan teknoloji ile her gün yeni meslek alanları ortaya çıkmakta ve bazı meslekler yok olmakta veya unutulmaya

yüz tutmaktadır. Teknolojik gelişmeler her geçen gün her alanda daha yaygın kullanılmakta bu da birçok eski bilgi ve beceriyi yok etmekte ve yerini yeni bilgi ve beceriler almaktadır. Bunun sonucunda insanların bilgi ve becerinin sürekli değişimine neden olmaktadır. Mesleki ve teknik eğitiminde sürekli yeni gelişmeler uyum göstermesi bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu nedenle mesleki ve teknik eğitimde dinamik ve yeniliğe açık esnek bir yapı oluşturmak gerekmektedir. Mesleki ve teknik eğitim bu değişken yapıya göre öğretim programlarını, eğitim araç-gereçlerini, eğitimcilerin bilgi ve becerilerini güncellenmesi gerekmektedir. Bu açıdan mesleki ve teknik eğitimin sürekli kendisini yenilemesi ihtiyacı nedeniyle yüksek maliyetli bir eğitim olduğu gerçektir. Bu sebeple sürekli iş piyasası ve ihtiyaç analizlerinin yapılması, dünyadaki yeni mesleki yönelimlerin takip edilmesi ve gelecek planlamalarının bu yönde yapılması gerekmektedir.

Mesleki ve teknik eğitimde sektörün ihtiyaç duyduğu her alan ve dalda sektör analizleri yapılmalı ve bu analizler doğrultusunda yeni politika ve stratejilerin geliştirilmesi gerekmektedir. Bireylerin yeni becerilere neden ihtiyaç duyduğu araştırılmalıdır. Bu doğrultuda mesleki ve teknik eğitim yeni meslek edinmek, mesleğini değiştirmek veya mesleğini geliştirmek isteyenlere olanak sağlayacak şekilde yeniden planlanmalıdır.

Ülkemizde bugün mesleki ve teknik eğitim toplumda istenilen ilgiyi görememektedir. Bunun en önemli göstergesi de mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarını ve meslek yüksek okullarını tercih eden öğrencilerin akademik başarıları en düşük

öğrenciler tarafından yapılmasıdır. Buda mesleki ve teknik eğitimde kalite sorunun temel problemlerinden biridir. Mesleki teknik eğitim öğrencilerinin aldıkları eğitimle meslek seviyelerinin gerektirdiği mesleki yeterlilikleri kazanamadıkları bir gerçektir. Bu husus mesleki eğitimde görev yapan eğitimciler, öğrenciler ve işverenler tarafından sıkça dile getirilmektedir.

3.1. Mesleki ve Teknik Eğitim Öğrencilerinin Durumu

Mesleki ve teknik eğitim sisteminin en önemli problemlerinden mezun olan öğrencilerle iş piyasasının istediği yeterliliklerin uyuşmamasıdır. Yapılan araştırmalarda, mesleki ve teknik eğitimi tercih eden öğrencilerin akademik başarılarının diğer öğrencilere göre daha düşük olduğu ifade edilmektedir. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) verileri incelendiğinde akademik başarıları en düşük olan lise türünün meslek liseleri olduğu görülmektedir.

Mesleki ve teknik eğitim öğrencilerine planlanan seviyede mesleki yeterlilik kazandırılmamaktadır. Bunun temel nedenlerinden bir kısmı; teknolojinin çok hızlı değişimi buna bağlı olarak eğitim sisteminin hızlı bir şekilde değişim ihtiyacının ortaya çıkması eğitim sisteminin ve öğrencilerin bu değişime uyum problemlerine yol açmaktadır. Bu durumu en hafif hasarla atlatmak için esnek bir mesleki ve teknik eğitim modeliyle öğrencilere rehberlik ve yönlendirme faaliyetlerinin en iyi şekilde yapılması gerekmektedir.

Bireylerin ilgi ve kabiliyetleri ile seçeceği meslek arasındaki uyum, bireyin mesleğe karşı motivasyonunda ve meslekteki başarısında en önemli faktörlerden biridir. Bu nedenle doğru meslek seçimi bireyin kabiliyetleri ile uyumlu olmasıyla ilgilidir. Ancak ülkemizde sağlıklı bir mesleki yönlendirme yapıldığından bahsetmek çok zordur. Okullarda verilen mesleki rehberlik ve yönlendirme faaliyetleri bireylerin kabiliyetleri doğrultusunda meslek seçimi yapması yönünden yetersiz kalmaktadır.

Mesleki ve teknik eğitimdeki öğrencilerde almış oldukları eğitimden şikayetçidirler. Öğrenciler ders kitapları, laboratuvar, atölye, temrinlik, araç, gereç vb. gibi okul imkânlarını yeterli olduğuna inanmamaktadırlar.

Mesleki ve teknik eğitimi akademik başarısı en düşük öğrencilerin tercih etmeleri nedeniyle öğrencilerin temel eğitiminde ciddi eksiklikler vardır. Mesleki ve teknik okul öğretmenleri bugün okullarının en büyük sorunu olarak bu okulları tercih eden öğrencilerin akademik bilgi düzeyinin düşüklüğünü göstermektedir. Öğretmenler, öğrencilerin önemli bölümünün temel matematik bilgisinden yoksun olduğunu belirtmektedir. Temel bilgilerden yoksun olarak gelen öğrenciler, mesleki okulda da bu eksikliği giderememekte, yetersiz bilgilerle mezun olmakta ve bu da işgücünde ciddi nitelik sorunlarına yol açmaktadır. Geline bu noktada mesleki ve teknik eğitimin sunduğu fırsatlar gerek iş piyasası gerekse velilere ve öğrencilere iyi anlatılmalıdır.

3.2. Ülkemizde Mesleki ve Teknik Eğitim Algısı

Mesleki ve teknik eğitimle ilgili sorunların en önemlilerinden birisi de ülkemizde ikincil bir eğitim olarak görülmesidir. Sosyoekonomik değer özellikle genel ortaöğretim ve yükseköğretime verilmektedir. Bu husus ise akademik başarısı yüksek öğrencilerin mesleki ve teknik eğitimi tercih etmemesine neden olmaktadır.

Mesleki ve teknik eğitim sisteminde yaşanan olumsuzluklardan en çok etkilenen iş piyasası ve işverenlerdir. Mesleki ve teknik eğitimin en önemli paydaşı olan işverenler eğitimin yeniden yapılandırılma ve eğitim sürecine işverenlerin aktif katılımları son derece önemlidir. Ülkemizde son yıllarda işverenlerin mesleki ve teknik eğitime çok önemli katkılar yaptıkları, sorunların çözümü için önemli öneriler ve destekler ortaya koydukları izlenmektedir. Mesleki ve teknik eğitime işverenlerin sahip çıkması ve destek vermesi son derece önemlidir.

Mesleki ve teknik eğitimde iş piyasası ve toplumun beklentileri çok farklıdır. Bunun önemli sebeplerinden birisi de iş piyasasının yeterince açık olmaması ve bireyler tarafından yeterince bilinmemesidir. Bu hususta iş piyasasının çalışanlara sağladığı imkânlar öğrenciler ve aileler tarafından yeterince bilinmemektedir. Tüm taraflar birbirine açık davranmadıkça taraflar ve beklentilerin birbiri ile uyumlu olması mümkün değildir. Bu nedenle üretimden istenilen seviyede gelir sağlanamamaktadır. Bunun nedeni ise mesleki bilgi ve becerisi düşük olan kesim tarafından yapılmaya çalışılmasıdır.

Mesleki ve teknik eğitimde kalitenin artırılmasıyla mesleki ve teknik eğitime de talebin artacağı, nitelikli elamanların çalışma şartlarının işverenlerce açık bir şekilde beyan edilmesi ve çalışma şartlarının iyileştirilmesi ile mesleki ve teknik eğitime olan ilgi ve talepte artacaktır. Bunu sağlamanın yolu da istikrarlı bir mesleki ve teknik eğitim politikasının oluşturulmasından geçmektedir. Okulların ve ailelerin çocuklarını mesleki eğitime doğru yönlendirdikleri, öğretim programları ile iş piyasasının taleplerinin uyumlu olduğu ve bireylerin bir meslek sahibi olmak ve üretime katılmak için mesleki ve teknik eğitimi tercih ettiklerinde toplumun mesleki eğitime algısı da değişmiş olacaktır.

Bireylerin mesleki ve teknik eğitime yönelmeleri için mezunlarının alanlarında istihdam edilmelerini sağlamak ve alanları ile ilgili mühendislik eğitimine geçişlerini kolaylaştırmaktır. İş piyasasının istihdam edeceği elemanı seçerken meslek lisesi ve meslek yüksek okulu mezunlarının tercih etmeleri, işletmelerde yapılan beceri eğitimlerinde sektördeki uzmanların mesleki ve teknik eğitimle doğrudan ilişkilendirilmeleri, meslek yüksek okulu ve meslek lisesi mezunlarına mühendislik eğitimi için ek puan verecek birtakım düzenlemeler yapılabilir.

Mesleki ve teknik eğitimin başarısı yetiştirdiği nitelikli bireyler ile iş piyasasının talepleriyle nitelik ve nicelik yönünden uyumuyla doğrudan ilgilidir. İş piyasasının nitelikli iş gücü talepleri ekonomik ve teknolojik gelişmelere paralel olarak sürekli değişmektedir. Bu nedenle iş piyasasının sürekli takip edilmesi ve sürekli bir iş birliğinin sağlanması gerekmektedir. Mesleki

ve teknik eğitim sisteminin iş piyasasını izlemediği gibi iş piyasası da mesleki ve teknik eğitim sistemde aktif olarak rol almalıdır.

3.3. Mesleki ve Teknik Eğitim Kurullarında Altyapı ve Donatım

Mesleki ve teknik eğitimdeki en önemli problemlerden biri de eğitim kurumlarının altyapı ve donanım eksikliğidir. Kullanılan teknolojinin ve öğretim programlarının güncelliğini hızlı bir şekilde kaybetmesi ve günün şartlarını yakalamadaki eksikliğidir. Ülkemizde mesleki ve teknik eğitim kurumlarının her kademesi gerek alt yapı gerekse de donanım olarak büyük imkansızlıklar içerisinde. Altyapı ve donanım dağılımı da homojen değildir. Bazı kurumlarda ihtiyaç fazlası donanım ve kaynak bulunurken bazı kurumlar bu kaynağa ulaşamamaktadır. Bu durum ise bir çok kaynak israfına neden olmaktadır. Mesleki ve teknik eğitim pahalı bir eğitim olması ve teknolojinin durmak bilmeyen gelişimi nedeniyle takip etmek oldukça zordur. Mesleki ve teknik eğitimde tüm paydaşların imkanlarının ortak kullanılmasına imkân veren etkili bir planlama yapılmalıdır.

Mesleki ve teknik eğitim; teori ve uygulamanın bir arada olduğu, uygulamalı eğitim ortamlarında iş piyasasının taleplerine uygun makine, teçhizat, atölye ve laboratuvar ve temrinlik malzemelerine ihtiyaç duyulması nedeniyle pahalı bir eğitimidir. Ülkemizde temel sorunları arasında; mesleki ve teknik eğitim verilen okullarda yeterli nitelikte donanım bulunmaması, meslek dersi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim eksikliği işletmelerde yapılan staj

ve beceri eğitim etkinliklerinin amaca uygun içerikte olmaması, iş piyasasının mesleki ve teknik eğitime yeterince aktif olarak katılmaması sayılabilir.

3.4. Öğretim Programları ve Modüler Eğitim

Ülkemizde mesleki ve teknik eğitim konulu çalışmada rastlanan sorunlarından birinin öğretim programlarının yetersizliği ve güncel olmadığı olarak ifade edilmektedir. Bu durumu ortadan kaldırmak için öğretim programlarının belirli periyotlarda iş piyasası analizleri yaparak iş piyasası ihtiyaçlarına uygun olarak güncellenmesi, uluslararası denkliği olan mesleki eğitim programlarının hazırlanması, programların esnek bir yapıda hazırlanması, yatay ve dikey geçişlerin kolaylaştırılması ve öğretimde bilgi iletişim teknolojilerinin ve bireysel öğretim yöntemlerinin kullanılması ile sağlanabilir.

Mesleki ve teknik eğitim bireysel yeteneklerden ziyade iyi bir akademik eğitim gerektirmektedir. Mesleki ve teknik eğitimde uygulama ile akademik eğitim birlikte olmalıdır. Özellikle endüstriyel alanlarda akademik bilgiye önemli ihtiyaç duyulmaktadır.

Ülkemizdeki zorunlu eğitim ve sınıf geçme politikasının gözden geçirilmelidir. Bir önceki eğitim kademesindeki olumsuzlukların zincirleme bir şekilde diğerlerini de nasıl etkilediği araştırılmalı ve ona göre yeni stratejiler geliştirilmelidir. Hazır bulunuşluk düzeyi yetersiz olan öğrenciler bir üst eğitimde de başarısız olmaktadır.

Mesleki ve teknik eğitime olan talebin azalmasının en önemli nedenlerinden birisi de mesleki ve teknik eğitimin statü ve itibar sorunudur. Ülkemizde akademik eğitim, mesleki ve teknik eğitimden daha çok ilgi görmektedir. Bu nedenle öğrenciler mesleki ve teknik eğitimi en son tercih olarak değerlendirmektedirler.

Mesleki ve teknik eğitimde modüler eğitime geçilmelidir. Modüler eğitim öğrenci merkezli, bireyselleştirilmiş bir öğrenme ve öğretme yaklaşımıdır. Esnek yapısı ile hayat boyu öğrenme ilkesine uygundur. İçerik ve yapısı itibarıyla ülkedeki sosyoekonomik ihtiyaçlara duyarlı, eğitim ve meslek standartları gözetilerek tasarlanmaktadır. Modüler eğitim yaklaşımı, öğretimde esnekliği sağladığı için her bireye eğitim hizmeti götürmeyi kolaylaştırmaktadır.

3.6. Meslek Yüksek Okullarında Mevcut durum

YÖK 2019-2020 yılı istatistiklerine göre Türkiye’de iki yıllık MYO sayısı 976’dır. 2019-2020 öğretim yılında toplam 323.321 yeni kayıt yapılmış olup, MYO’larda eğitim gören toplam öğrenci sayısı ise 975.435’dir. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında yükseköğretim kurumlarına kayıtlı toplam öğrenci sayısı 7.541.890’dır. Buna göre toplam öğrenci sayısı içerisinde MYO öğrencilerinin oranı %13,08’dir. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında MYO’lardan mezun olan öğrencilerin sayısı 199.755’tür. MYO’larda kaydolun ve mezun olan öğrenci sayıları arasında büyük fark bulunmasının sebebi bu okul-

larda yüksek terk oranı ve öğrencilerin başarısızlığıdır.

MYO açılma kriterlerinin sağlıklı belirlenmemesi ve/veya uygulanmaması nedeniyle mevcut MYO'ların önemli bir kısmı istenilen düzeyde eğitim verememektedir. MYO'larda bölüm açılırken bulunmuş olduğu bölgenin iş piyasasına uygun olarak açılmalıdır. Fiziki ve teknik alt-yapı ve donanım eksikliği yanında eğitici ve materyal eksiklikleri giderilmelidir. MYO'lar ve MYO'lardaki bu eksikliğin farkında olan YÖK, söz konusu kurumlara ilişkin köklü bir reform yapmalıdır.

MYO'larda istihdam edilen öğretim elamanlarından bir kısmının alanlarının gerektirdiği mesleki yeterliliği taşımadığı, bazı MYO'larda ise yeterli sayıda öğretim elemanı istihdam edilmediği yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkmaktadır.

MYO'lar, üniversitelerde fakülte ve enstitülerin gerisinde kalmakta üniversite yönetimleri ve YÖK tarafından beklenen ilgiyi görmemektedir. Özellikle de MYO'lar fakültelerin gerisinde kalmakta ve üniversite kaynaklarından çok az pay almaktadır. Bu sebeple MYO'larda altyapı imkânları, üniversite içerisindeki diğer kurumların oldukça gerisinde kalmaktadır.

4. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Yirmi birinci yüzyılın başında insan toplumunun karşılaştığı kritik bir zorluk, küresel ekonomide ve sosyal kapsayıcılıkta tam istihdam ve sürdürülebilir ekonomik büyümeye ulaşmaktır. İnsan kaynaklarının geliştirilmesi, eğitimi ve öğretimi, bireyle-

rin, işletmelerin, ekonominin ve toplumun çıkarlarının desteklenmesine önemli ölçüde katkıda bulunur. İnsan kaynaklarının geliştirilmesi ve eğitimi, bireyleri istihdam edilebilir ve bilgili vatandaşlar haline getirerek ekonomik kalkınmaya ve tam istihdama ve sosyal içermeyi teşvik etmeye katkıda bulunur. Ayrıca bireylerin insana yakışır işlere ve iyi işlere erişmelerine ve yoksulluk ve marjinalleşmeden kaçmalarına yardımcı olurlar. Eğitim ve beceri oluşumu daha az işsizliğe ve istihdamda daha fazla eşitliğe yol açabilir. Bireyler ve işletmeler gibi genel olarak ekonomi ve toplum da insan kaynaklarının geliştirilmesi ve eğitiminden yararlanmaktadır. Daha yetenekli insan potansiyelinin varlığıyla ekonomi daha üretken, yenilikçi ve rekabetçi hale gelir. İnsan kaynaklarının geliştirilmesi ve eğitimi aynı zamanda eşitlik, adalet, cinsiyet eşitliği, ayrımcılık yapmama, sosyal sorumluluk ve katılım toplumun temel değerlerinin temelini oluşturur.

Teknolojik gelişmeler, finansal piyasalardaki değişiklikler, ürün ve hizmetler için küresel piyasaların ortaya çıkışı, uluslararası rekabet, doğrudan yabancı yatırımlardaki önemli artışlar, yeni iş stratejileri, yeni yönetim uygulamaları ve yeni iş organizasyonu iş dünyasını dönüştüren daha önemli gelişmeler arasındadır. Bu gelişmelerin çoğu, aynı zamanda, bugün dünyadaki ekonomik faaliyetin dramatik bir şekilde artan entegrasyonunu üreten çeşitli süreçlere verilen ad olan küreselleşmenin de bileşenleridir. Bu gelişmeler, işletmeler, işçiler ve ülkeler için hem fırsatlar hem de zorluklar sunmaktadır. İşletmeler için artan rekabet, daha fazla kazanan ve kaybeden anlamına geliyor. Ülkeler için küreselleşme hem ulusal

kalkınmayı hem de dezavantajları artırdı çünkü küreselleşme, ülkelerin göreceli avantajlarındaki farklılıkları artırdı. Bazı çalışanlar için bu gelişmeler kariyer fırsatlarına veya başarılı bir serbest meslek sahibi olmalarına, yaşam standartlarının iyileşmesine ve refaha yol açmıştır. Ancak diğer çalışanlar için iş güvensizliği veya işsizlik, yaşam standartlarının düşmesi ve yoksullukla sonuçlanmıştır. Bu gelişmelerin çoğu, insan bilgi ve becerilerinin ekonomik faaliyete uygulanmasının önemi önemli ölçüde artırmaktadır. İnsan kaynakları geliştirme, eğitim ve öğretim hem fırsatlardan tam olarak yararlanmak hem de işletmeler, işçiler ve ülkeler için bu gelişmelerin zorluklarının üstesinden gelmek için gerekli temel unsurlardır. Küreselleşmenin sosyal bir tepki gerektiren sosyal bir boyutu olduğuna dair artan bir kabul vardır. Eğitim ve öğretim, küreselleşmeye hem ekonomik hem de sosyal tepkinin bileşenleridir.

Eğitim ve öğretim bu zorluğu tek başına ele alamaz, küresel ekonomide yeni bilgi ve becerilere dayalı toplumu adil bir şekilde kurmak için ekonomik, istihdam ve diğer politikalarla birlikte gitmelidir. Toplum değiştikçe eğitim ve öğretimin farklı ama yakınlaşan sonuçları vardır. İkisinin de ikili bir mantığı var: Ülkelerin, işletmelerin ve bireylerin yeni fırsatları kullanmalarına yardımcı olacak ve küreselleşme ve toplumdaki değişikliklerden olumsuz etkilenen birçok nüfus grubunun istihdam edilebilirliğini, üretkenliğini ve gelir elde etme kapasitesini artıracak beceriler ve bilgiler geliştirilmelidir. Ekonomik büyüme ve istihdam artışı ve sosyal kalkınma için eğitim ve öğretim gereklidir. Ayrıca kişisel gelişime katkıda bulunurlar

ve bilgili bir vatandaşın temelini oluştururlar. Eğitim ve öğretim, insanları güçlendirmenin, işin kalitesini ve organizasyonunu iyileştirmenin, vatandaşların üretkenliğini artırmanın, çalışanların gelirlerini artırmanın, kurumsal rekabet gücünü artırmanın, iş güvenliğini ve sosyal eşitliği ve katılımı teşvik etmenin bir yoludur. Eğitim ve öğretim bu nedenle insana yakışır işin temel direğidir. Eğitim ve öğretim, bireylerin hızla değişen iç ve dış işgücü piyasalarında daha istihdam edilebilir hale gelmesine yardımcı olmaktadır.

İnsan kaynaklarının eğitimi ve gelişimi esastır, ancak sürdürülebilir ekonomik ve sosyal kalkınmayı sağlamak veya toplam istihdam sorununu çözmek için kendi başlarına yetersizdirler. Tutarlı olmalı ve ekonomik büyümeyi ve istihdam artışını destekleyen kapsamlı ekonomik, işgücü piyasası ve sosyal politika ve programların entegre bir parçasını oluşturmalıdır. Ekonomideki makroekonomik ve diğer önlemler gibi toplam talebi artıran politikalar, arz tarafı politikalarıyla birleştirilmelidir, örneğin bilim ve teknoloji, eğitim ve öğretim, sanayi ve işletme politikaları, uygun maliye politikaları, sosyal güvenlik ve toplu pazarlık, bu ekonomik kazanımları adil ve hakkaniyetli bir şekilde dağıtmanın araçları arasındadır ve eğitime yatırım için temel teşvikleri oluşturmaktadır. Bu entegre politikaların izlenmesi, küresel ekonomi için yeni bir finansal ve sosyal mimarinin dikkate alınmasını gerektirir.

Her bir bireye insan kişiliğinin ve vatandaşlığının tam gelişimini sağlamak istihdam edilebilirliğin temelini atmak temel eğitimin görevidir. Başlangıç eğitimi, genel temel iş becerilerini, temel bilgileri,

taşınabilir olan, iş dünyasına geçişi kolaylaştıran endüstri temelli ve profesyonel yeterlilikleri sağlayarak onun istihdam edilebilirliğini daha da geliştirir. Hayat boyu öğrenme, iş, teknoloji ve beceri gereksinimleri değiştikçe bireyin beceri ve yetkinliklerinin korunmasını ve geliştirilmesini sağlar; çalışanların kişisel ve kariyer gelişimini sağlar, toplam üretkenlik ve gelirden artışlara neden olur ve sosyal eşitliği geliştirir. Hem gelişmiş ülkelerde hem de gelişmekte olan ülkelerde okuryazarlık ve matematik için temel becerilere sahip olmayan birçok işçi vardır. Cehaletin ortadan kaldırılması için somut hedeflere, ölçütlere ve kalite değerlendirmesine dayalı olarak ulusal ve uluslararası stratejiler geliştirilmelidir.

Yüksek kalitede eğitim ve öğretim, genel sosyoekonomik koşulları iyileştirmek ve özellikle istihdamda sosyal dışlanma ve ayrımcılığı önlemek ve bunlarla mücadele etmek için temel araçlardır. Etkili olabilmeleri için dezavantajlı gruplar dahil herkesi kapsamalıdır. Bu nedenle, kırsal işçiler de dahil olmak üzere kadınları ve özel ihtiyaçları olan kişileri dikkatle hedef almalıdırlar; engelli insanlar, yaşlı işçiler; düşük vasıflı işçiler dahil, uzun süreli işsizler; genç insanlar, göçmen işçiler ve ekonomik reform programları veya endüstriyel ve kurumsal yeniden yapılanma sonucunda işten çıkarılmış işçiler. Bu grupların, özellikle gençlerin ihtiyaçlarını ele alırken, örgün, iş dışı ve işyerinde öğrenmenin bir kombinasyonuna erişim, etkili öğrenme sonuçları sağladığı ve işgücüne girme şansını artırdığı için sistematik olarak sunulmalı ve geliştirilmelidir.

Eğitim, diğer önlemlerle birlikte kayıt dışı sektörün zorluklarını ele alan araçlardan biri olabilir. Kayıt dışı sektör, geleneksel ekonomik sınıflandırma anlamında bir sektör değil, çoğu hayatta kalma faaliyetleri olan çeşitli durumlarda kişilerin ekonomik faaliyetlerine verilen bir addır. Kayıt dışı sektör çalışması, çoğunlukla düşük kazanç ve düşük verimlilik ile karakterize edilen korumasız çalışmadır. Eğitimin rolü, insanları enformel sektöre hazırlamak ve onları kayıt dışı sektörde tutmak değildir veya enformel sektörü genişletmek; daha ziyade genellikle marjinal olanı, hayatta kalmayı dönüştürmek için işletmelerin performansını ve işçilerin istihdam edilebilirliğini iyileştirmek için mali politikalar, kredi sağlanması ve sosyal koruma ve iş kanunlarının genişletilmesi gibi diğer araçlarla birlikte gitmelidir. İnsana yakışır işlere yönelik faaliyetler, ana akım ekonomik hayata tamamen entegre edilmiştir. Sektörde kazanılan önceki öğrenme ve beceriler, söz konusu çalışanların resmi işgücü piyasasına erişim sağlamasına yardımcı olacağı için kabul edilmelidir. Sosyal ortaklar, bu programların geliştirilmesine tamamen dahil edilmelidir.

Eğitim ve öğretim herkes için bir haktır. Hükümetler, sosyal ortaklarla iş birliği içinde, bu hakkın evrensel olarak erişilebilir olmasını sağlamalıdır. Sunulan fırsatlardan yararlanmak tüm kişilerin sorumluluğundadır. Ücretsiz evrensel, kaliteli kamu ilk ve orta öğretimi tüm çocuklara sağlanmalı ve çocuk işçiliği yoluyla eğitime sürekli erişim reddedilmemelidir. Temel eğitim, etkili bir mesleki eğitim ve öğretim sisteminin üzerine inşa edilmesi gereken ana temeldir. Kaliteli temel eğitim ve başlangıç eğitimi, yetişkin ve ikinci

şans eğitiminin varlığı, bir öğrenme kültürü ile birlikte, sürekli eğitim ve öğretime yüksek düzeyde katılımı sağlar. Nitelikli öğretmenler ve eğitmenler, çocukların ve yetişkinlerin akademik ve mesleki yeterliliklerde yüksek standartlara ulaşmalarına yardımcı olmak için kaliteli eğitim sağlamanın temel anahtarıdır. İşe alma, ücretlendirme, eğitim, öğretim ve yeniden eğitim, görevlendirme ve yeterli tesislerin sağlanması her başarılı eğitim sisteminin kritik unsurlarıdır. Eğitim ve öğretime ek olarak, kariyer eğitimi, kariyer danışmanlığını, istihdam danışmanlığını ve mesleki ve teknik eğitim ile işgücü piyasası bilgilerini içeren kariyer rehberliği ve işe yerleştirme hizmetlerinin (kariyer geliştirme hizmetleri), insan kaynaklarının geliştirilmesinde önemli bir rolü vardır. Eğitim, öğretim sistemleri ve istihdam hizmetleri boyunca bir kariyer geliştirme kültürünün teşvik edilmesi, sürekli öğrenmeyi teşvik etmenin bir yoludur. Gençler ve yetişkinler arasında bu kültürün geliştirilmesi, istihdam edilebilirliklerinin sağlanması ve eğitim ve öğretimden işe veya ileri eğitime geçişlerinin kolaylaştırılması açısından özel bir önem taşımaktadır.

İstihdam edilebilirlik geniş bir şekilde tanımlanmıştır. Bu, yüksek kaliteli eğitim ve öğretimin yanı sıra bir dizi başka politikanın da önemli bir sonucudur. Bir çalışanın bir işi güvence altına alma ve elinde tutma, işte ilerleme ve değişimle başa çıkma, isterse veya işten çıkarılmışsa başka bir işi güvence altına alma ve işgücüne daha kolay girme becerisini geliştiren beceri, bilgi ve yetkinlikleri kapsamaktadır. Yaşam döngüsünün farklı dönemlerinde bireyler, geniş tabanlı eğitim ve öğretim, takım çalışması, problem çözme, bilgi

ve iletişim teknolojisi (BİT), iletişim ve dil becerileri dahil olmak üzere temel ve taşınabilir üst düzey becerilere, öğrenmeyi öğrendiklerinde ve kendilerini korumak için yeterliklere sahip olduklarında en çok istihdam edilebilir durumdadırlar. Bu beceri kombinasyonu, iş dünyasındaki değişikliklere uyum sağlamalarını sağlamaktadır. İstihdam edilebilirlik ayrıca insana yakışır işi güvence altına almak ve sürdürmek için gerekli olan birçok beceriyi de kapsamaktadır. Girişimcilik istihdam için fırsatlar yaratmaya ve dolayısıyla istihdam edilebilirliğe katkıda bulunabilir. Bununla birlikte, istihdam edilebilirlik sadece eğitimin bir işlevi değildir-işlerin varlığı, kaliteli işlerin geliştirilmesi ve sürdürülebilir istihdam ile sonuçlanan bir dizi başka aracı gerektirir. İşçilerin istihdam edilebilirliği ancak iş büyümesini teşvik eden ve insan kaynakları eğitimi ve gelişimine bireysel ve toplu yatırımları ödüllendiren bir ekonomik ortamda sürdürülebilir.

Herkesin temel eğitime, başlangıç eğitimine ve sürekli eğitime evrensel erişimini garanti altına almak ve genel yatırımı artırmak ve optimize etmek konusunda üçlü ve uluslararası bir fikir birliği vardır. Eğitime erişimi kısıtlayan ayrımcılıkla mücadele hem ayrımcılıkla mücadele düzenlemeleri hem de sosyal tarafların ortak eylemleri ile yapılmalıdır. Hükümetler tarafından, eğitim ve öğretimi her düzeyde geliştirmek için yatırım yaparak; özel sektör tarafından mevcut ve gelecekteki çalışanları eğitmek; bireyler tarafından, kendi yeteneklerini ve kariyerlerini geliştirerek". Bununla birlikte, yapısal uyum programları, kısıtlayıcı maliye politikaları, düşük ücretler, borç geri ödeme yükümlülükleri, kalkınma yardımı akışlarının azalması,

işletmeler üzerindeki rekabetçi fiyat baskıları ve bazı durumlarda nüfusun büyük kesimlerinin kaynak yetersizliği hükümetleri, işletmeleri ve bireyleri eğitim ve öğretime yetersiz yatırım ayrıca, pazardaki belirsizlikler, diğer işletmeler tarafından becerilerin kaçakçılığı ve güvensiz çalışma biçimlerinin büyümesi ve buna bağlı olarak yüksek personel devir hızı, işletmelerin eğitime yatırım yapma teşviklerini azaltabilir. Bu, sosyoekonomik durumları göz önüne alındığında hızla değişen bir ortamda artan üretkenlik ve istihdam edilebilirlik için sürekli olarak bireysel ve kolektif beceriler geliştirme kültürü daha da iyileştirilmelidir.

Eğitim ve öğretimin maliyeti bir yatırım olarak görülmelidir. Bu yatırımı artırmak, eğitim ve öğretime yatırım yapmanın hem kamu hem de özel sektörün ortak bir sorumluluğu olabileceğinin kabul edilmesiyle teşvik edilebilir. Hükümet her zaman temel eğitime ve ilk eğitime yatırım yapmak için birincil sorumluluğu üstlenmeli ve ayrıca diğer eğitim türlerine de yatırım yapmalıdır. Bireylerin sorumluluğu ile ilgili olarak, hükümet, erişimin finansal gerekçelerle reddedilmemesi ve toplumun daha geniş menfaatlerinin zararına olacak şekilde sorumluluğu paylaşmalıdır. Bir işveren olarak hükümet, eğitime yatırım yapma sorumluluğunu da üstlenmelidir. Özel sektöre ilişkin olarak, hem işletmelerin hem de bireylerin sorumlulukları tanınmalı ve uygun olduğunda teşvik edilmelidir. Bu sorumluluklar, özellikle işçilerin istihdam edilebilirliğini ve işletmelerin rekabet edebilirliğini artırabilen işyeri temelli ve sürekli eğitime yatırım açısından uygundur. Bu alandaki özel sektör sorumluluklarının organizasyonu ve uygulan-

ması en iyi şekilde hükümet ve işletmeler arasında, hükümet ile sosyal ortaklar arasında veya sosyal ortaklar arasında ortaklıklar yoluyla gerçekleştirilebilir. KOBİ'ler için daha fazla yatırım sağlamak, özellikle bir ortaklık yaklaşımına uygundur.

Eğitime yatırım yapmanın evrensel bir modeli yoktur. Hükümetler, bireyleri ve işletmeleri eğitim ve öğretime bireysel veya ortaklaşa yatırım yapmaya teşvik edecek genel bir ekonomik ortam ve teşvikler yapmalıdır. Bu yatırım ve bunun sorumluluğu genellikle eğitimin hedefleri tarafından belirlenmelidir, örneğin bireysel, kurumsal veya toplumsal hedefler. Ülkeler, eğitime yatırımı teşvik etmek ve eğitim kaynaklarını artırmak için farklı yollar ve araçlar kullanabilir. İşletmeler, eğitime yatırım yapmak için kritik bir role sahiptir. Eğitime daha fazla yatırım yapmak ve erişimi garantilemek için birlikte kullanılan bir dizi mekanizma gereklidir. Bunlar, kamu hibelerinin eşlik ettiği işletmeler üzerindeki vergi sistemlerini, eğitim fonlarının kurulmasını, eğitim ve öğrenim için çeşitli teşvikleri, örneğin vergi iadeleleri, eğitim kredileri, eğitim ödülleri, bireysel eğitim hesapları, toplu ve bireysel eğitim hakları, maaşlı izin, toplu eğitim sözleşmeleri ve eğitime yatırım yapmanın ulusal ve uluslararası en iyi uygulamalarıdır.. Seçilen mekanizmalar, KOBİ'lerin özel ihtiyaçlarını dikkate almalıdır. Eğitim finansmanı için seçilen mekanizma harçlar olduğunda, fon dağıtımının yönetişimi üçlü olmalıdır veya sosyal ortaklar tarafından bunlar üzerinde mutabakata varıldığında, bu tür bir yönetim iki taraflı olmalıdır. Eğitim ve öğretime ilişkin hükümet politikalarına ilişkin kararlar, gerçek üçlü diyaloga dayanmalı ve üç taraflı ortaklara,

eğitime yatırımları artırmak için en iyi yolları ve araçları geliştirme fırsatı vermelidir. Ülkeleri ve şirketleri, ülkeler, sektörler ve şirketler için bir ayna ve yönelim noktası olarak dünyanın farklı bölgeleri, şirketlerin büyüklükleri veya sanayi sektörü için muhtemelen farklılaştırılmış mevcut çabaları artırmaya teşvik etmenin bir yolu.

Daha düz hiyerarşik yapılar ve devredilmiş karar verme, inisiyatif ve kontrol, ayrıca daha yüksek düzey becerilere ve eğitime olan ihtiyacı genişletir ve işçiler için artan sorumlulukla sonuçlanır. BİT, bu yönetim eğilimlerini ve genel olarak iş dünyasındaki değişiklikleri hızlandırmaktadır. BİT, işyerleri dahil, insanların kaliteli eğitim ve öğretime erişimini büyük ölçüde iyileştirme potansiyeline sahiptir. Bununla birlikte, bu teknolojilerin eğitim ve öğretimde kentsel ve kırsal alanlar, zenginler ile yoksullar, okuryazarlık ve matematik becerilerden yoksun olanlar arasında eğitim ve öğretimde mevcut eşitsizlikleri daha da kötüleştirme tehlikesi vardır. Gelişmekte olan ülkeler BİT kullanımı için gerekli altyapıya, eğitim ve öğretim donanım ve yazılımına ve öğretmen ve eğitimcilerin eğitimine yatırımlarını artırmalıdır. Bu tür yatırımlar hem kamu hem de özel sektör tarafından yapılmalı ve yerel, ulusal ve uluslararası işbirlikçi ağlardan yararlanılmalıdır. Hükümetler ayrıca özel sektöre ve bireylere bilgisayar okuryazarlığını teşvik etmek ve yeni iletişim becerileri geliştirmek için teşvikler sağlayabilir. BİT kullanılırken eğitim ve öğrenim için yeni modların ve yöntemlerin kullanılması gerekir. Uzaktan eğitim yöntemleri, eğitimi uygun zamanlarda, erişilebilir yerlerde veya düşük maliyetlerle sunmak için kullanılabilir. Uzaktan eğitim, diğer tüm öğ-

renme veya öğretme yöntemlerinin yerini almamalıdır, ancak mevcut tüm öğretim araçlarının değerli bir parçası olabilir. Uzaktan eğitim, öğrencinin soyutlanma hissinden kaçınmak için mümkün olduğunca geleneksel eğitim yöntemleriyle birleştirilmelidir. Eğitim için sosyal çerçeve bu yeni eğitim biçimlerine uyarlanmalıdır.

Birçok itici güç, şirketlerin organizasyonu ve çalışma yöntemleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Ayrıca, çoğu İnternet dahil BİT ürün ve hizmetlerinin kullanımına dayalı yeni sektörler ortaya çıkmaktadır. Tüm bunlar, kişisel beceriler ve BİT yeterlikleri dahil olmak üzere yeni becerilere ve yeterliklere olan talebi artırmaktadır. Eğitim ve öğretimin hem BİT ile ilgili olan hem de değişen iş organizasyonu ile ilgili olan bu yeni taleplere cevap vermesi gerekmektedir.

Elektronik ağ, öğrencilere birbirlerine daha aktif bir şekilde yardımcı olma, öğrencilerin eğitim ve öğretim sürecinde daha aktif olmaları, resmi ve geleneksel olmayan öğretim yöntemlerinin kullanılması için fırsatlar sağlamaktadır. Eğitimde BİT uygulamak için, eğitimcilerin bu teknolojilerde uzmanlaşması ve sistematik olarak eğitilmesi gerekmektedir. BİT'deki yeni gelişmelerin öğretilmesine uyum sağlamak için öğretim yöntemlerinin güncellenmesi gerekmektedir. BİT'den tam olarak yararlanmak için yeni okul yapıları tasarlanmalıdır ve bireyin kendi kendine öğrenme yöntemlerini öğrenmesine ihtiyaç vardır. İşletmeler, BİT becerilerinin ve toplumda erişimin yaygınlaşmasını teşvik etmek amacıyla, BİT'in evde veya genel olarak kullanılması için işçiler için ve okullara veya diğer eğitim sağlayıcılara BİT tesis-

leri veya destek programları sağlamalıdır. Uygun hükümet teşvikleri bu gelişmeyi kolaylaştırabilir.

Ulusal yeterlilikler çerçevesinin geliştirilmesi, hayat boyu öğrenmeyi kolaylaştırdığı, işletmelerin ve iş bulma kurumlarının beceri talebini arzla eşleştirmesine yardımcı olduğu ve bireylere eğitim ve kariyer seçimlerinde rehberlik ettiği için işletmelerin ve işçilerin yararınadır. Çerçeve bir dizi unsurdan oluşmalıdır: sosyal ortaklar tarafından oluşturulan, ekonomi ve kamu kurumlarında gerekli becerileri yansıtan uygun, devredilebilir, geniş ve endüstri temelli ve mesleki yeterlilik standartları ile mesleki ve akademik yeterlilikler nasıl ve nerede öğrenildiğine bakılmaksızın, öğrenilen becerilerin ve kazanılan yetkinliklerin güvenilir, adil ve şeffaf bir değerlendirme sistemi, örneğin örgün ve yaygın eğitim ve öğretim, iş deneyimi ve iş başında öğrenme yoluyla. Herkes, deneyimlerini ve becerilerini iş yoluyla, toplum aracılığıyla veya örgün ve yaygın eğitim yoluyla değerlendirilme, tanınma ve onaylanma fırsatına sahip olmalıdır. Eğitim ve öğretime artan erişim yoluyla bireylerin beceri eksikliklerini telafi edecek programlar, önceki öğrenim programlarının tanınmasının bir parçası olarak sunulmalıdır. Değerlendirme, beceri boşluklarını tanımlamalı, şeffaf olmalı ve öğrenen ile eğitim sağlayıcıya bir rehber sağlamalıdır. Çerçeve ayrıca, taşınabilir olan ve ister kamu ister özel olsun, işletmeler, sektörler, endüstriler ve eğitim kurumları tarafından tanınan güvenilir bir beceri sertifikasyon sistemi içermelidir. Değerlendirme metodolojisi adil olmalı, standartlarla bağlantılı ve ayrımcı olmamalıdır. Potansiyel gizli ayrımcılığa karşı aktif olarak korunmalıdır. Örneğin,

genel olarak daha güçlü bir kadın bileşenle hizmet sektörüne geçiş, genellikle her zaman açıkça tanınmayan daha fazla iletişim ve problem çözme becerilerine dayanır. Benzer şekilde, bir bireyin ikinci dilinde yürütülen test sistemleri bazen sahip olunan teknik ve diğer becerilerin sonuçlarını çarpıtır. Yeni iş organizasyonu biçimleri genellikle bir işletme içindeki beceri gereksinimlerini değiştirir. Örneğin, daha düz yönetim yapıları, belirli sorumlulukları yönetimden işgücüne kaydırmaya dayanır. Bunlar, bu koşullar altında işgücünün ihtiyaç duyduğu yeni yetkinliklerin açıkça tanınmasıyla sonuçlanmalıdır. Ödül sistemleri bunları hesaba katmalıdır. Mesleki yeterlilik sistemi üçlü olmalı, işçilere ve öğrenmek isteyen herkese erişim sağlamalı, kamu ve özel eğitim sağlayıcılarını kapsamalı ve sürekli olarak güncellenmelidir. Bir işçinin kariyeri boyunca eğitim ve öğretim sistemine birden fazla giriş ve çıkış noktası sağlamalıdır.

Eğitimde sosyal diyalog ve ortaklıkların kapsamı ve etkinliği şu anda aktörlerin kapasitesi ve kaynakları ile sınırlıdır. Ülkelere, sektörlerle ve büyük ve küçük işletmelere göre değişir. Yakın zamandaki bölgesel ekonomik entegrasyon, eğitim ve kapasite geliştirme ihtiyacına ilişkin sosyal diyaloga da yeni bir boyut getiriyor. Teknik iş birliği, sivil toplum ve işveren örgütlerine kamu hibeleri ve ülkeler arasında deneyim ve en iyi uygulamaların değişimi gibi çeşitli yollarla bu kapasitenin artırılmasına acil bir ihtiyaç vardır. Endüstriyel ilişkiler, iş idaresi ve sosyal ortakların katkısı üzerine mesleki ve teknik eğitim kapasitesini geliştirmenin ayrılmaz bir parçası olmalıdır.

KAYNAKLAR

1. YOİKK İstihdam Teknik Komitesi, Raporu, Mesleki ve Teknik Eğitimin Yaygınlaştırılmasına ve Kalitesinin Artırılmasına Yönelik Teşvik Edici Önlemlerin Belirlenmesi Raporu, 2010
2. Oğuz Borat, Mesleki Yeterlilik Kurumu ve UYÇ ile İlgili Çalışmalar, 2011,
3. Maliye Bakanlığı, Türkiye’de İşgücü Piyasası Sorunları ve Çözüm Önerileri, 2011.
4. Dünya Bankası, Türkiye İş Piyasası Raporu, 2006.
5. Kalkınma Bakanlığı 10. Kalkınma Planı 2014-2018 “Mesleki Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Çalışma Grubu Raporu”,2014

KOVID-19 KÜRESEL SALGINI SÜRECİNDE ÜNİVERSİTEDE FELSEFE EĞİTİMİ

Dr. Bayram TAMTÜRK¹

Soru/n: 2020 bahar yarıyılı üniversiteler başta olmak üzere ülkemizin eğitim tarihinde uzun yıllar unutulmayacak değişim ve dönüşümlere neden oldu. Her yıl olduğu gibi normal seyrinde başlayan eğitim-öğretim dönemi, İçişleri bakanlığımızın yayınlamış olduğu genelge ile 16 Mart 2020 tarihinden itibaren üç hafta süre ile tatil edildi. Süre bitiminde yapılan bir başka toplantı sonunda ise hepimizin bildiği gibi eğitimin uzaktan yapılmasına karar verildi. Küresel salgın sona erse bile pek çok üniversite önemli bir oranda dersi, ekonomik olması, daha kısıtlı istihdam ile halledilebilmesi, zaman ve mekân gibi gereksinimleri en aza indirmesi gibi nedenlerle uzaktan eğitim yoluyla devam ettirecek gibidir. Şu halde uzaktan eğitim artık hayatımızın vazgeçilmez bir gerçeği gibi durmaktadır. Bu nedenle sorunlar ile ilgili sahadan tespitler yapıp çözüm önerileri üretilmesi gerekmektedir. 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar dönemi başlarından itibaren ele aldığımız eğitim sürecimiz ve değişik fakültelerden öğrencilerimizin katılımı ile hazırladığımız anket çalışmamız bu amaçla hazırlanmıştır.

¹ Dr., Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı Avanos Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, bayram_tamturk@hotmail.com.

Giriş

İngilizce yazılışıyla “Pandemic” hale gelen “Koronavirüs” hastalığı (KOVID-19) önlenemez bir salgın halinde dünyayı kasıp kavurmaya devam etmektedir.² Salgınla ilgili kısaca bilgi verecek olursak; Koronavirüsler (CoV), soğuk algınlığı gibi toplumda yaygın görülen, kendi kendini sınırlayan hafif bulaşma tablolarından, Orta Doğu Solunum Sendromu (Middle East Respiratory Syndrome, MERS) ve Ağır Akut Solunum Sendromu (Severe Acute Respiratory Syndrome, SARS) gibi daha ciddi bulaşma tablolarına neden olabilen büyük bir virüs ailesidir. Koronavirüslerin insanlarda bulunan, insandan insana kolaylıkla bulaşabilen çeşitli alt tipleri (HCoV-229E, HCoV-OC43, HCoV-NL63 ve HKU1-CoV) bulunmaktadır. İnsanlar arasında dolaşan bu alt türler çoğunlukla soğuk algınlığına sebep olan virüslerdir. Bununla birlikte hayvanlarda saptanan birçok koronavirüs alt türü mevcuttur ve bu virüslerin hayvanlardan insanlara geçerek insanlarda ağır hastalık tablolarına neden olabildiği bilinmektedir. Detaylı araştırmalar sonucunda, SARSCoV’un misk kedilerinden, MERS-CoV’un ise tek hörgüçlü develerden insanlara bulaştığı ortaya çıkmıştır. SARS-CoV, 21. yüzyılın ilk uluslararası sağlık acil durumu olarak 2003 yılında, daha önceden bilinmeyen bir virüs halinde ortaya çıkmış olup yüzlerce insanın hayatını kaybetmesine neden olmuştur. Yaklaşık 10 yıl sonra

koronavirüs ailesinden, daha önce insan ya da hayvanlarda varlığı gösterilmemiş olan MERS-CoV, Eylül 2012’de ilk defa insanlarda Suudi Arabistan’da tanımlanmış; ancak daha sonra aslında ilk vakaların Nisan 2012’de Ürdün Zarqa’daki bir hastanede görüldüğü ortaya çıkmıştır. 31 Aralık 2019’da Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) Çin Ülke Ofisi, Çin’in Hubei eyaletinin Wuhan şehrinde etiyojisi bilinmeyen zatürre vakalarını bildirmiştir. 7 Ocak 2020’de daha önce insanlarda tespit edilmemiş yeni bir koronavirüs (2019-nCoV) olarak tanımlanmıştır. Daha sonra 2019-nCoV hastalığının adı COVID-19 olarak kabul edilmiş, virüs SARS CoV’e yakın benzerliğinden dolayı SARS-CoV-2 olarak isimlendirilmiştir. Dünya Sağlık Örgütü, COVID-19 salgınına 30 Ocak’ta “uluslararası boyutta halk sağlığı acil durumu” olarak sınıflandırmış, ilk salgının başladığı Çin dışında 113 ülkede COVID-19 vakalarının görülmesi, virüsün yayılımı ve şiddeti nedeniyle 11 Mart’ta küresel salgın olarak tanımlamıştır. Ülkemizde COVID-19 ile ilgili çalışmalar 10 Ocak’ta başlamış ve 22 Ocak’ta T.C. Sağlık Bakanlığı Bilimsel Danışma Kurulu ilk toplantısı gerçekleştirilmiş, alınan önlemler ile ilk COVID-19 vakası Avrupa ve İran gibi komşu olduğumuz ülkelere sonra 11 Mart’ta ülkemizde görülmüştür.³ Bu makalenin yazıldığı sıralarda da henüz tedavisi ile ilgili kesin bir tedavi bulunmamış olup küresel salgın süreci devam etmektedir. KOVID-19 küresel salgını ile ilgili kısa bir giriş yaptıktan sonra bu süreçte felsefe öğretimine dair yaptığımız bazı çalışmaları ele alarak devam edece-

2 Bu süreç ile ilgili çalışmalarımıza başlamadan önce Türkçeyi önceleme kaygılarımızla ilgili olarak bilinçli bir şekilde virüsün Türkçe yazımı kullanılmıştır. Ayrıca hastalığını yayılışını ifade etmek için kullanılan “pandemi” kelimesi yerine “küresel salgın” kavramını kullanacağız. Kavramları ifade ederken Türkçe karşılıklarını öncelemek felsefeyi Anadolu’da yeniden yurtlandırmak düşüncesi bağlamında daha tutarlı bir yaklaşım olacaktır.

3 https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/depo/rehberler/covid-19-rehberi/COVID-19_REHBERI_GENEL_BILGILER_EPIDEMIOLOJI_VE_TANI.pdf, erişim: 23/08/2020.

ğiz. Bu bağlamda aralarında Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Çorum Hitit Üniversitesi, Gümüşhane Üniversitesi, Kırıkkale Üniversitesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi öğrencileri başta olmak üzere 100 öğrenci ile internet üzerinden yapmış olduğumuz “Uzaktan Eğitim Değerlendirme Anketi”⁴ çerçevesinde elde ettiğimiz bulguları paylaşacağız.

Tatil haberinin duyurulduğu saatlerde ise Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi ikinci öğretim ikinci sınıf öğrencileri ile dersimiz devam etmekte idi. Bahar yarıyılında başında görevlendirme olarak başladığım fakültede altı hafta boyunca yüz yüze *Felsefe’ye Giriş*, *Din Eğitimi* ve *Din Felsefesi* derslerini yürütme imkânı buldum. Tatilin ilan edildiği hafta fakülte için oldukça kritik bir zaman idi. Dönem başında yapılan planlama gereği vize sınavları bir sonraki hafta olan yedinci haftada yapılacaktı. Dolayısıyla vize öncesi son derslerimizi yapıyorduk. Hitit/Çorum İlahiyat Fakültesi öğretim üyeleri Mevlüt Uyanık ve Aygün Akyol hocalarımızdan edindiğimiz gelenek doğrultusunda vize öncesi dersimizde sınavda sorulabilecek muhtemel sorular ve öğrencinin haberdar olması beklenen sorunlar çerçevesinde bir sunum yaptık. Ancak gelen tatil haberi bizleri felsefe öğretiminde neler yaptığımızı ve bundan sonra neler yapabileceğimizi tekrar gözden geçirmek zorunda bıraktı. Bu zorlu küresel salgından önce ve sonra nasıl bir eğitim-öğretim yöntemi izlediğimizi, felsefenin kaygıları paylaşmak tanımından hareketle özellikle

uzaktan eğitim sürecinde ülkenin değişik üniversitelerinde görev yapan hocalarımızla eşgüdümlü çalışmalarımızı ele aldıktan sonra gördüğümüz eksiklikleri ve geleceğe yönelik önerilerimizi tartışmaya açacağız.

1. YÜZ YÜZE EĞİTİM SÜRECİ

Bahar yarıyılı 10 Şubat 2020 tarihinde normal seyrinde başlamıştı. Makalemi-ze konu edindiğimiz felsefe grubu derslerinden Felsefeye Giriş dersi için Prof. Dr. Mevlüt Uyanık hocamızın *Felsefi Düşünceye Çağrı*⁵ adlı kitabımızı ders kitabı olarak dönem başında belirleyip haftalık programlarımızı adı geçen kitaba göre düzenledik. Son iki haftada ise kendi çalışmamız olan *Meşşâî Gelenek ve İbn Bâcce’nin Nefs Anlayışı*⁶ isimli kitabı o günlerde baskı sürecinde olmasına rağmen yetişir umuduyla programa ekledik. *Felsefi Düşünceye Çağrı* kitabının son iki haftası din felsefesi konularına denk geldiği için öğrencilerimizi önümüzdeki yıllarda alacakları derslere hazırlamak ve sene boyunca anlatılan felsefe derslerinden hareketle “Felsefeyi Anadolu’da Yeniden Yurtlandırmanın İmkânı”nı tartışmak amacıyla kitabımızın ilgili bölümlerini sene başında ders programında duyurduk.

Felsefeye Giriş dersi fakültenin birinci sınıflarının müfredatında bulunmaktadı. Yaptığımız araştırmalar daha önceleri müfredatta bulunan bu dersin pek çok dini yükseköğretim kurumunda verilmediğini göstermektedir. Bu bakımdan Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi İslami İlim-

4 <http://www.surveey.com/survey/UserPages/Create-Survey.aspx?modify=true&survey=2094632&lang=1>, Erişim Tarihi: 16/09/2020.

5 Mevlüt Uyanık, *Felsefi Düşünceye Çağrı*, Ankara: Elis Yayınları, 2003.

6 Bayram Tamtürk, *Meşşâî Gelenek ve İbn Bâcce’nin Nefs Anlayışı*, Ankara: Araştırma Yayınları, 2020.

ler Fakültesi'nin önemli bir ayrıcalığa sahip olduğunun belirtilmesi gerekmektedir. Çoğu İmam Hatip Lisesinden gelen öğrencilerimizin felsefeye karşı önyargılı olduklarının farkında olarak öte yandan İlahiyat fakültelerinde felsefe dersleri olsun mu olmasın mı tartışmalarının gölgesinde çalışmalarımız devam etti. Fakültenin son sınıf öğrencileri ve ilitam öğrencileri ile Din felsefesi dersinde okutulmak üzere Cafer Sadık Yaran hocamıza ait Din Felsefesine Giriş⁷, Latif Tokat hocamıza ait *Din Felsefesi Yazıları*⁸ ve Mevlüt Uyanık hocamızın *Kur'an'ın Tarihsel ve Evrensel Okunuşu*⁹ isimli kitaplarını belirledik. Kitap temininin tamamlanmasıyla derslerimiz fakülteler tatil edilene kadar normal seyrinde devam etmiştir.

Bu süreç içerisinde hem derslerin gerçekleştirilmesi, hem de makalemizin dayanağı olan anket sürecini gerçekleştirdik. Uzaktan eğitim süreci ve değerlendirmesi, ders sürecinde karşılaştığımız tecrübeler ve yazımızın başında belirttiğimiz anket sonuçlarına göre yapılacaktır.

2. UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİ

2.1. Eğitim-Öğretim Malzemelerinin Temini

Küresel salgınının ülkemizde görülmesinden kısa bir süre sonra alınan eğitim öğretime ara verme kararı pek çok öğ-

renci için yanıltıcı olmuştur. Üç hafta sonra geri dönülür umuduyla eğitim öğretim malzemeleri yurtlarda bırakılmıştır. Bu nedenle uzaktan eğitim açısından en önde gelen sorun malzeme temini olmuştur. O günlerde kargo firmalarının kısıtlı çalışması pek çok büyük şehirde sokağa çıkma yasaklarının olması da yeniden kitap edinmek isteyenlerin önündeki en büyük engel olmuştur. Bu açıdan derslerde okutulacak kitap ve makalelerin çeşitli formatlarda internet üzerinden gönderilmesi bu sorunu büyük ölçüde çözmüştür.

Yapmış olduğumuz ankete göre öğrencilerin %63'lük bir kısmı dersleri mobil cihazlardan %35'i ise bilgisayar üzerinden takip etmiştir. Öğrencilerin %21'lik bir kısmı ise bağlanırken internet kesintisinden dolayı sıkıntılar yaşadıklarını belirtmektedir. Yök tarafından verilen internet kotasının ise %80 oranında kullanılmadığını görmekteyiz. Bunun sebebinin ise üniversitelerin kullandıkları programlarda kullanılmaması ya da hocaların sosyal medya ya da video sayfaları üzerinden yayın yapmaları olmuştur.¹⁰ Bu noktada daha sonra izlenebilmesi için üniversitenin sitesine yüklenen videoların sadece öğrencilere açık olması bir eksiklik olup daha yaygın olan sosyal medya ve video siteleri daha kullanışlı olmaktadır. Öğrencilerin internet erişimini %52 oranında mobil veri ile yapıyor olması da uzaktan eğitim sürecinin devamı düşünülürse oldukça önemli bir harcama kalemi olarak durmaktadır. Öğrencilerin %30'luk bir kısmı uzaktan eğitime internet kotasını yetiremediğinden şikâyetçi olurken %14'ü sadece eğitim amaçlı kullandığında yeterli

7 Cafer Sadık Yaran, *Din Felsefesine Giriş*, İstanbul: Rağbet Yayınları, 2. Basım, 2018.

8 Latif Tokat, *Din Felsefesi Yazıları*, Ankara: Elis Yayınları, 2015.

9 Mevlüt Uyanık, *Kur'an'ın Tarihsel ve Evrensel Okunuşu*, Ankara: Fecr Yayınları, 2017.

10 <http://www.surveey.com/survey/UserPages/Report/SurveySummaryReport.aspx?suv=2094632>. Erişim Tarihi 16/09/20

olduğunu beyan etmiştir. %87'si YÖK tarafından verilen internetin üniversitelerin uzaktan eğitim programlarında kullanmadıklarını söylemektedir.

Öğrencilerin örgün eğitimde aylık 500-1000 TL arası harcama yaparken uzaktan eğitimde %26'sının hiç harcama yapmadan %25'inin ise 250 TL'lik bir harcama ile ayı bitirdiğini de belirtmek gerekmektedir. Bu bakımdan uzaktan eğitim ekonomik açıdan oldukça tercih edilebilir görünmektedir.

2.2. Uzaktan Eğitim Sürecinde “Eğitim Araçları”

Uzaktan eğitim sürecinde hızlı bir şekilde hareket ederek pek çok üniversite kısa bir sürede uzaktan eğitim alt yapısını oluşturmuştur. Yaptığımız anket sonuçlarına göre %80 oranında üniversitede canlı ders yapıldığı, bu derslerin önceden programlanarak öğrencilere duyurulduğunu söyleyebiliriz. Yalnız burada üzerinde durulması gereken önemli bir husus derslerin süresidir. Uzaktan eğitim derslerini okuldaki gibi 90 dakikalık blok ders olarak yapan hocalar %14 seviyesinde kalırken %55'lik bir grubun dersleri 60 dakikadan az sürdüğünü ifade edebiliriz. Yapılan canlı derslerin ders bazında takibi felsefe grubu dersler için oldukça farklılık arz etmektedir. Canlı derslerin %80'lik bir kısmını felsefe grubu dersler oluşturmaktadır. Bundan sonra en yakın alan ise %8 ile Arapça ve Kur'an-ı Kerim dersleri takip etmektedir.¹¹

Öğretim üyelerinin %40'lık bir kısmı üniversitenin belirlediği dışında ders yapmazken geri kalan kısmı ayrıca sosyal medya ve video siteleri üzerinden ve daha sonra izlenebilecek şekilde ders işleme yoluna gitmişlerdir.

Çekilen ders videolarının verimliliği ile ilgili sorduğumuz soruya ise katılımcıların %66'sı “Videodan yeterli verim alamazsam kitaptan faydalanırım” derken; %25'i “Ders videosunun çekimi, içeriği ve kalitesi benim için önemlidir hoşlanmazsam izlemem” demiştir. Bu bakımdan ders video içerikleri düzenlenirken çekimin kalitesi, çekim ortamı azımsanmayacak bir yer edinmiştir.

Öğrencilerin %70'i canlı derslerde hoca ile iletişim kurma imkânına sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Genel itibarı ile ise %40 oranında öğrencilerimiz telefon ve Whatsapp uygulaması üzerinden hocalarına ulaştıklarını beyan etmektedir. Bu istatistiği burada belirtmekteki maksadımız yabancı kökenli bir iletişim programının önemli ölçüde eğitim alanında kullanıldığını ve olası güvenlik sıkıntılarını vurgulamaktır. Eğer uzaktan eğitim devam edecekse varsa kendi alt yapımıza ait bir programın tercih edilmesi zorunludur. Teknolojinin diğer alanlarında olduğu gibi iletişim ve eğitim alanında da yerli ve milli teknolojilerin üzerinde durulması gerekmektedir.

¹¹ <http://www.surveey.com/survey/UserPages/Report/SurveySummaryReport.aspx?surv=2094632>, Erişim Tarihi 19/09/20.

2.3. Uzaktan Eğitim Sürecinde “Ölçme Değerlendirme”

Eğitim sürecinin en önemli aşamalarından birisi en son aşama olan eğitim amacına ulaşip ulaşmadığının tespit edildiği ölçme ve değerlendirme aşamasıdır. Uzaktan eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme süreci hem eğitimcilerin hem öğrencilerin en çok şikâyet ettiği kısım olmuştur. Buna bir de üniversite yönetiminin aldığı kararlar eklenince durum farklı boyutlara geçmiştir. Uygulanan ölçme değerlendirme metotları ve metotların güvenilirliği eğitimcileri ilgilendirirken sınavların yapılma şekli ve tabi ki sonuçlar öğrenciler için önemli olmaktadır.

Felsefe grubu dersleri takip eden öğrencilerin %40'ı uzaktan eğitim sürecinde sınav kaygısı yaşadıklarını belirtmektedir. Öğrencilerin %50'si sınavların ödevlendirme yoluyla yapılmasını istemektedir. Ödev yoluyla yapılan değerlendirmede süre açıdan rahat olunması ve farklı kaynaklara ulaşmadaki rahatlık tercih edilme nedenlerindendir. %32'si ise sınavın yüz yüze yapılması taraftarı olmuştur. Anket yaptığımız fakülteler özelinde %75 oranında derslerin ödevlendirme yöntemi ile ölçme değerlendirme yapıldığı tespit edilmiştir. Genel olarak öğrencilerin %38'i uzaktan eğitim sürecinde yapılan ölçme değerlendirmenin amacına ulaşmadığını çalışanla çalışmayanı ayırt etmediğini düşünmektedir. %30'u ise kesinlikle hayır cevabı verdiğini düşünürsek büyük bir oranda öğrenci bu şekilde yapılan değerlendirmenin güvenilir olmadığını düşünmektedir. Özellikle ödevlendirme şeklinde yapılan sınavların mutlak intihal programlarından geçirilmesi gerekmektedir.

Öğrenciler uzaktan eğitim devam ederse %70 oranında ödev yoluyla değerlendirme yapılmasından yanadır. %21'i ise internet üzerinden sınav yapılmasının daha ayırt edici olduğu görüşündedir. Bu noktada altını çizmek istediğimiz önemli bir husus ise çevrimiçi yapılan sınavlarda öğrencilerin %24'ünün kitap harici başka kaynaklardan yararlandıklarını itiraf etmiş olmalarıdır. Sınav güvenilirliğini etkileyen önemli bir nokta da sınavlarda dış kaynaklardan yardım almaktır. Bu husus hala önemli bir problem olarak karşımızda durmaktadır.

Öğrencilerin %64'lük bir kesimi sadece ders videolarının sınavlarda başarılı olmak için yeterli olmadığını savunmaktadır. Bu bakımdan ders içerikleri ile yapılan kayıtların uyumlu olması gerektiği de hazırlanacak içeriklerde göz önüne alınmalıdır.

2.4. Uzaktan Eğitim Sürecinde “Ekonomik ve Hukuki Haklar”

Uzaktan eğitim sürecinin en önemli problemlerinden birisi devam durumunun takip edilmesi olarak görünmektedir. Aslında açık öğretim yoluyla lisans öğrenimi almak isteyenler devam sorunu olan öğrenciler iken uzaktan eğitim sürecinde tersi bir şekilde devam zorunluluğu önemli bir durum haline gelmiştir.

Uzaktan eğitim sürecinde anket yaptığımız öğrencilerin %23'ü başka bir işte çalıştığını, çalışmak zorunda olduğunu beyan etmiştir. Öğrencilerin %72'lik bir kısmı ise eğer normale dönülürse örgün okumayı tercih edeceklerini söyleyerek bu süreç

bitse bile uzaktan eğitim devam etsin diyen %30'luk kısmı geride bırakmıştır.

Anket yaptığımız fakülteler göz önünde bulundurulacak olursa uzaktan eğitim sürecinde verilen derslerde %75 oranında yoklama takibi yapılmadığı takibi yapılan fakültelerde ise devamsızlığın dikkate alınmadığı dikkat çekmektedir.

Uzaktan eğitim sürecinde dersleri takip eden öğretim üyelerinin ise bir kısmının daha üniversite karar almadan önce sosyal medya araçları üzerinden ve daha sonra takip edilebilecek şekilde dersler yaptığını söyleyebiliriz. Aynı şekilde ne sosyal medya araçları ne de üniversitelerin programları üzerinden ders yapan öğretim üyelerinin sayısı da azımsanacak ölçüde değildir. Burada gözden kaçmaması gereken önemli bir husus ise üniversitelerin söz konusu dersleri yürüten hocalara ayırım gözetmeden ek ders ödemesi yapmış olmasıdır. Burada bizim önerimiz özellikle üniversitelerin programları üzerinden derslerin verilmiş olmasının mutlaka takip edilerek ödemelerin ona göre yapılmasıdır. Öte yandan bu konuda özel gayret gösteren personelin teşviki de eğitimin kalitesinin artırılmasında önemli bir husustur.

2.5. Uzaktan Eğitim Sürecinde “Akademik Faaliyetler”

Küresel salgın pek çok toplu faaliyetin ertelenmesine ya da internet üzerinden yapılmasına neden olmuştur. Bu bakımdan pek çok akademik toplantı da ya iptal edilmiş ya da internet üzerinden yapılmıştır. Ekonomik olması ve zaman kazandır-

ması açısından uzaktan yapılan kongre ve sempozyumların yüz yüze yapılanlardan daha avantajlı olduğunu iddia etmek mümkündür. Üniversitelerin şehir ve ülke dışındaki toplantılara ödenek vermiyor oluşu gibi durumlardan dolayı bu tür akademik ortamlara katılamayan pek çok hocamızı internet üzerinden takip etmek mümkün olmaktadır.

Milli eğitim bakanlığının bünyesinde çalışan öğretmenleri teşvik etmek amacıyla ülke içinde akademik toplantılara katılımlarda yol ve barınma imkânlarını karşılıyor olması oldukça önemli bir adımdır. Uzaktan katılım yoluyla da olsa akademik toplantılara katılımlarda ve yayınlarda hizmet puanı vermesi teşvik edici olmaktadır.¹²

Üniversitelerinde benzer şekilde uzaktan eğitim yoluyla akademik çalışmaları teşvik etmesi ve katılım sağlayanlara teşvik vb. imkânları tanınması önemlidir.

Sonuç

Üniversitelerde özellikle İlahiyat/İslami ilimler fakültelerinde felsefe eğitiminin sağlıklı bir şekilde verilmesi gerektiği küresel salgın sürecinde bir kez daha kendini hissettirmiştir. Ülkenin dininin diyanetinin teslim edileceği kimselerin yetiştiği bu fakülteler küresel salgını anlama ve anlamlandırma noktasında önemli bir yere sahip olmaktadır. Küresel salgının başladığı ilk günlerde henüz Türkiye’de vaka görülmemişken fakülte öğrencilerinden Türkiye’nin mazlumların yanında olduğu

¹² http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/08171429_Bilimsel_Toplantılara_Katilim_Yonergesi.pdf, Erişim Tarihi: 16/09/20.

için salgından Allah tarafından korunduğunu bizzat duymuş; Suudi Arabistan'ın Yemen'e zulmettiğinden İran'ın ve Mısır'ın bazı siyasi nedenlerden Allah tarafından cezalandırılarak virüse uğradıklarını, Avrupalıların ise abdest almadıkları için virüs kaptıklarını savunanlar olduğunu görmüş olmak bu işin vahametini bir kez daha gözler önüne sermektedir. Bu bağlamda öğrencilerimizin felsefi alt yapısını geliştirmek adına vize sınavında "Koronavirüs aşısını bulursanız ne yapardınız?" sorusuna cevap olarak ekseriyetin "satarım" yazdığını görmek felsefe eğitiminde vurgulamamız gereken şeyin öncelikle ahlak felsefesi olduğunu bizlere bir kez daha göstermiştir.

Ahlak felsefesi kavramları ile ilgili yaptığımız ders sonucunda final sorularından birisini "bir sosyal olayın ahlak felsefesi kavramları ile tanımlanması" olarak belirledik. Öğrencilerin büyük bir özgünlük içinde cevaplar verdiğini ve kavramları içselleştirdiğini görmek sağlıklı ve bilinçli bir felsefe eğitiminin hemen her gün karşılaştığımız birey ve toplum hayatını doğrudan etkileyen olayları anlamlandırmanın felsefe ile mümkün olacağını bizlere göstermiştir. Zira başta ifade ettiğimiz selefi zihniyetin virüsten sonra ibadethanelerimizi bile alkol bazlı dezenfektan ile temizlediğimize verecek cevabını tahmin etmek kolay değildir.

Netice itibarı ile eğitim süreçleri uzaktan eğitim yoluyla da olsa kesintiye uğramadan devam ettirilmelidir. İslam felsefesinde eğitim ve öğretimde farklı metotlara açıklık noktasında Meşşailer örnek verilebilir. Çünkü onlar eğitim öğretim için dört duvar arasında belli bir zaman diliminde

olmayı değil hayat boyu öğrenmeyi savunan filozoflardır. Küresel salgın sürecinin olumlu yönlerinden birisi de bu mantıktan hareketle örgün eğitimde görme şansımızın çok az olduğu kıymetli hocalarımıza ve verdikleri derslere kolaylıkla ulaşmak olmuştur. Bu durum akademik rekabeti de canlandırarak çalışan ile çalışmayanın daha da belirginleşmesine sebep olmuştur diyebiliriz.

Dileğimiz küresel salgının son bularak herkesin sınıfında eğitimine devam etmesi yönündedir ama uzaktan eğitimin devamı da sağlanmalıdır. Devlet bu yolla eğitim yapan akademisyene, öğretmene destek vermelidir. Özellikle "Z" kuşağı olarak tabir edilen gençlerimizin bilgiye erişimi bu yolla çeşitlendirilip hakikate giden yollar artırılabilir.

Kaynakça

Tamtürk Bayram, Meşşâî Gelenek ve İbn Bâcce'nin Nefs Anlayışı, Ankara: Araştırma Yayınları, 2020.

Tokat Latif, Din Felsefesi Yazıları, Ankara: Elis Yayınları, 2015.

Uyanık Mevlüt, Felsefi Düşünceye Çağrı, Ankara: Elis Yayınları, 2003.

Uyanık Mevlüt, Kur'an'ın Tarihsel ve Evrensel Okunuşu, Ankara: Fecr Yayınları, 2017.

Yaran Cafer Sadık, Din Felsefesine Giriş, İstanbul: Rağbet Yayınları, 2. Basım, 2018.

Dijital Kaynakça

<http://www.surveey.com/survey/UserPages/Report/SurveySummaryReport.aspx?surv=2094632>. Erişim Tarihi 16/09/20

<http://www.surveey.com/survey/UserPages/Report/SurveySummaryReport.aspx?surv=2094632>, Erişim Tarihi 19/09/20.

http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/08171429_Bilimsel_Toplantılara_Katilim_Yonergesi.pdf., Erişim Tarihi: 16/09/20.

https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/depo/rehberler/covid-19-rehberi/COVID-19_REHBERI_GENEL_BILGILER_EPIDEMIOLOJI_VE_TANI.pdf, erişim: 23/08/2020.

<http://www.surveey.com/survey/UserPages/CreateSurvey.aspx?modify=true&survey=2094632&lang=1>, Erişim Tarihi: 16/09/2020.

TÜRKİYEDE HİZMET İÇİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİNİN GERÇEKLEŞTİRİLEN ARAŞTIRMALAR ÇERÇEVESİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ

Mücahit AYRA¹, Sevinç AYRA²

Özet

Günümüzde yaşamın her alanında hızlı bir gelişim ve değişim süreci yaşanmaktadır. Bu değişimlere uyum sağlayabilmek için kurum ve kuruluşlar bünyelerinde hizmet veren çalışanlarına hizmet içi eğitimler düzenlemektedir. Bir toplumun en önemli kurumlarından olan eğitim kurumu içinde yer alan öğretmenlere yönelik hazırlanan hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi daha iyiye ulaşmak için önemlidir. Bu çalışmanın amacı, hizmet içi öğretmen eğitimi konu alan araştırmaların incelenerek ülkemizdeki hizmet içi öğretmen eğitimi değerlendirmektir. Bu bağlamda hizmet içi eğitim faaliyetlerinin gerekliliği, katkısı ve uygulanabilirliği, bu faaliyetlere yönelik katılımlardaki isteklilik, katılımcıların ve öğreticilerin belirlenmesi ile eğitim faaliyetlerinin yer ve zamanı çerçevesinde tartışılmıştır.

1 Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

2 Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Anahtar Kelimeler: Eğitim, öğretmen, hizmet içi eğitim, öğretmen eğitimi

Giriş

İçinde bulunduğumuz dönem, bilgi çağı olarak adlandırılmaktadır. Cılız (2008), bilgi çağını maddi sermayenin yerini fikri sermayenin aldığı, bilginin ön planda olduğu dönem olarak ifade etmiştir. Bilim ve teknolojideki artarak devam eden hızlı gelişim, birçok yapının değişmesine ve yeniden şekillenmesine neden olmaktadır. Bu hızlı değişimden etkilenen en önemli yapılardan birinin eğitim olduğu ifade edilmektedir (Zararsız, 2012). Bu gelişmeler, eğitime verilen önemin artmasına ve dolayısıyla eğitim sistemlerinde birçok değişime neden olmaktadır. Eğitim sistemini daha iyi kavramsallaştırmak için eğitim ve sistem kavramlarının açıklanması önemlidir.

Eğitim, bireyin kendine ve içinde bulunduğu topluma olumlu yönde etki edecek tüm davranış biçimlerini geliştirdiği süreçler toplamı şeklinde tanımlanmaktadır (Tezcan, 1985). Eğitim, bireylerin kişilik gelişimi ile birlikte zihinsel, fiziksel ve sosyal gelişim alanlarını bütüncül biçimde etkilemesi ve gereksinim duyduğu bilgi donanımını karşılaması açısından temel bir hak olarak ifade edilmektedir. Bununla birlikte bir ülkenin ne derece kalkındığını gösteren önemli ölçütlerden birisi olarak kabul görülmektedir. Gelişen ve değişen dünyayla birlikte kuşku yok ki eğitim sistemlerinin bunun bir parçası olmasının yanında ilerlemenin en önemli araçlarından biri olduğu düşünülmektedir (Yaman, 2014). Sistem ise, karşılıklı etkileşim için-

de bulunan unsurların, tasarlanan amaçları gerçekleştirmek amacıyla bir bütün meydana getirecek şekilde organize edilmesidir. Birbirini düzenli şekilde etkileyen, birbirine dayanan öğelerden oluşan bir bütündür (Gökarp, 2003). Eğitim sistemi de bireylerin çok yönlü gelişimini sağlayan eğitim ile ilgili tüm unsurları bir araya getiren, karşılıklı etkileşimlerini sağlayan ve bu unsurlardan bir bütün oluşturan yapı olarak tanımlanabilir. Başaran'a (2006) göre eğitim sistemi; devletin eğitimden beklediği yararları sağlamak adına devlet tarafından kurulan ve ülkeyi kapsayacak düzeyde yayılan eğitim örgütleri ve okullar bütünüdür.

Eğitim sistemlerinin en önemli unsuru, eğitim sistemlerinin genel ve özel amaçları ile eğitim ve öğretim programının uyulayıcısı konumunda olan öğretmenlerdir. Öğretmenlik geçmişten günümüze kadar gelen en eski ve önemli görülen meslektir. Çünkü öğrenme ve öğretme eylemleri ilk insandan günümüze dek devam etmiş olup insan nesli devam ettiği sürece de devam edecektir (Ertuğrul, 2000'den aktaran Doğan, 2013: 2). Tekışık (1986)'a göre öğretmenlik yetişmekte olan bireyleri aile ve çevresine yararlı, yaratıcı, topluma yapıcı etkide bulunan iyi bir insan ve vatandaş olarak yetiştirme sanatıdır. Öğretmenlik, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde "devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği" olarak ifade edilmektedir

Sahlberg (2011), günümüzde Finlandiya'nın eğitimde en başarılı ülkeler kategorisinde yer almasında en önemli etken olarak etkili öğretmenler ve etkili yönetim

olduğunu vurgulamıştır. Yapılan bir çalışmada da ilkokul düzeyinde öğrenci başarısını etkileyen en önemli faktörün öğretmenler olduğu belirlenmiştir (Wright, Horn ve Sanders, 1996). Kavcar (2002)'a göre iyi eğitimi iyi öğretmenler; nitelikli öğretimi de nitelikli öğretmenler yapar. Öğretmen yetiştirirken aynı zamanda yetiştirilen öğretmenlerin bu bilgi ve birikimlerini gelecek nesillere kazandıracaklarını göz önünde bulundurduğumuzda aynı zamanda gelecek nesilleri de inşa ettiği düşünülmektedir. İşte bu noktada öğretmenin niteliği, yeterliliği, bilgi donanımı gibi özellikler büyük önem taşımaktadır (Korkmaz, Bağçeci, Meşe ve Ünsal, 2013). Çünkü öğrencilere temel bilgi, becerilerin öğretilmesi ve genç kuşaklara aktarılması amaçlanan her türlü bilgi ve toplumsal değerler öğretmenlerce gerçekleştirilmektedir (Demirdöğen, 2007). Bundan dolayıdır ki öğretmenlik, daha fazla nitelik ve yeterlik gerektiren bir meslek durumuna gelmiştir (Kasap, 2012). Özetle eğitimin en önemli unsurlarından biri olan öğretmen ve onun yetiştirilmesi, Türkiye’de eğitim sisteminin en önemli meselelerinden biri olmuştur. Çünkü eğitim sisteminin başarısı, büyük ölçüde, onu işletip uygulamaya koyacak olan öğretmenin nitelik ve yeterliklerine bağlıdır.

Öğretmenlerin eğitim faaliyetlerini yürütürken işini daha nitelikli yapmaları için, çalışma hayatlarından önce iyi bir eğitim almış olmaları ve güncelliği takip ederek bilgi ve teknolojilerdeki yeni gelişmelere ayak uydurmaları gerekmektedir (Ayra, 2015). Bunun için öğretmenlerin öncelikle hizmet öncesi yükseköğrenim eğitimlerinde nitelikli bir eğitimden almaları, bu eğitimden geçerken öğretmenliğin bir ül-

kenin en önemli meslek grubu olduğu bilinci kazandırılmalıdır. Bilgi çağında olmamız sebebiyle eğitim sistemi başta olmak üzere birçok alanda değişimler görülmektedir. Bundan dolayı hizmet içindeki eğitimler ile öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumları da eğitime katkı sunacak şekilde güncel tutulmalıdır. Bu aşamada Milli Eğitim Bakanlığının en önemli rolü ve görevi öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik hizmet içi eğitimleri planlamaktır.

Hizmet içi eğitim, iş ortamındaki insanların her türlü gelişimini kapsar ve farklı bakış açılarına göre değişik şekillerde tanımlanabilir (Kaya, Ünalı ve Artvinli, 2013). Kösterelioğlu (2012) hizmet içi eğitimi çalışanların değişime bağlı olarak zamanın gereğine uygun olan performans sergilemek için sistem bütünlüğü içinde planlanan eğitim etkinlikleri olarak ifade etmektedir. Özavcı (2015) ise hizmet içi eğitimi istihdam edilmiş iş gücünün mesleğe uyum, meslekte ilerleme ve mesleki gelişme ihtiyaçlarını karşılayan her türlü eğitim öğretim faaliyeti olarak tanımlamaktadır. Hizmet içi eğitim, kamu sektöründe hizmette etkililiğin, verimin, kalitenin yükseltilmesi, maliyetlerin düşürülmesi, hizmette nitel ve nicel yönden gelişmenin sağlanmasını amaçlamaktadır (Aslan Keleş, 2019). Hizmet içi öğretmen eğitimleri atölye çalışmaları, konferans, seminer, kurs gibi birçok farklı yolla gerçekleştirilmekte olup amaç öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi ve sürdürülmesini desteklemektir (Özdemir, 2016).

Bu bağlamda çalışmanın amacı Türk eğitim sistemimiz için çok önemli olan hizmet içi öğretmen eğitimlerini konu alan

çalışmaları incelemek ve eğitim paydaşlarının görüşleri çerçevesinde bir bütün olarak değerlendirmektir.

Yöntem

Çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesinde temel amaç; araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Hizmet içi eğitimlere yönelik gerçekleştirilen araştırmalar incelenmiş olup hizmet içi eğitimlerin öğretmen, yönetici ve araştırmacıların görüşleri çerçevesinde tartışılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmacıların, öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin üzerinde durduğu en önemli hususların hizmet içi eğitim faaliyetlerinin gerekliliği, katkısı ve uygulanabilirliği, bu faaliyetlere yönelik katılımlardaki isteklilik, katılımcıların ve öğreticilerin belirlenmesi ile eğitim faaliyetlerinin yer ve zamanı olduğu belirlenmiştir. Bu hususlar çerçevesinde hizmet içi eğitim faaliyetleri ilgili literatür çerçevesinde tartışılmış olup öneriler getirilmiştir.

Öğretmen ve eğitim yöneticileri hizmet içi eğitim faaliyetlerinin bir gereklilik olduğunu ifade etmekte ve bu faaliyetler için genel olarak olumlu değerlendirmeler yaptıkları görülmektedir (Aslan Keleş, 2019; Kaleci, 2018; Nemli, 2017; Arslan, 2015; Ayvaci, Bakırcı ve Yıldız, 2014;

Uçar, 2005). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri gerekli görmelerinin sebebi eğitim başta olmak üzere sosyal, bilimsel ve teknolojik alanlardaki gelişmeler olduğu düşünülmektedir. Hizmet içi eğitimler öğretmenlere alanları ile ilgili yenilikleri takip etme olanağı sağlamaktadır. Tekin'e (2004) göre gerçekleştirilen hizmet içi eğitim faaliyetlerinde öğretmenlerin olumlu düşünceye sahip olmaları etkili bir kurs organizasyonunun gerçekleştirilmesi açısından önemli bir faktördür. Olumlu görüşlerin ardında kurs programının öğretmen ihtiyaçları göz önünde bulundurulmuş olarak hazırlanmasının, kurs ortamının öğretmenlerin fikirlerini açık bir biçimde ifade etmelerine olanak sağlayacak şekilde oluşturulmasının, öğretmenlerin tartışma ortamı içerisinde yeni fikirler edinmiş olmasının, kurs programında gösterilen örneklerin öğretmenlere yeni bakış açıları kazandırmasının olduğu düşünülmektedir (Kaleci, 2018; Arslan, 2015). Bazı araştırmalarda ise öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerinin mesleki açıdan kendilerine katkı sağlamadığına inandıkları ifade edilmektedir (Karadağ, 2015). Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin etkili olabilmesi için öğretmenlerin ihtiyaçlarına hitap edecek şekilde düzenlenmesinin önemli olduğu literatürdeki birçok çalışmada vurgulanmıştır (Yadigaroglu, 2014; Kaleli Yılmaz, 2012; Gökdere, 2004; Tekin, 2004; O'Sullivan, 2001).

Bazı çalışmalarda öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere gönüllü olarak katılım gösterdikleri ifade edilirken (Aslan Keleş, 2019); birçok çalışmada öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere zorunlu olarak katıldıkları ve bu durumdan memnun olmadıkları belirtilmiştir (Karadağ, 2015; Arslan,

2015; Bayar ve Kösterelioğlu, 2014). Arslan (2015) çalışmasında öğretmenlerin çoğunluğu hizmet içi eğitim programları planlanırken görüşlerinin alınmadığını belirtmişlerdir. Halbuki öğretmenlerin istekleri yönünde gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerin daha etkili olduğunu ifade edilmektedir (Hodkinson-Hodkinson, 2005). Hizmet içi eğitim etkinlikleri öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak planlanıp konuya yönelik motivasyonlarının yüksek seviyede tutulması (Arık, 2017) halinde hizmet içi eğitim faaliyetlerinde katılımda gönüllülük oranı artar. Dolayısı ile daha etkili hizmet içi eğitim faaliyetleri yürütülebilir.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim birimlerinin kurumsal ve liyakatli bir yönetici kadroya sahip olmadığını (Aslan Keleş, 2019) dolayısı ile öğretmen ve eğitim yöneticilerine yönelik sağlıklı ve düzenli bir hizmet içi eğitim politikası bulunmadığını düşündükleri görülmektedir (Aslan Keleş, 2019; Nemli, 2017; Uçar, 2015). Birçok çalışmada (Aslan Keleş, 2019; Arık, 2017; Nemli, 2017; Arslan, 2015) hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılacak olan öğretmen ve eğitim yöneticilerinin objektif kriterlere göre belirlenmediği, kontenjan sınırının olduğu ve öğretmenlerin bu durumdan rahatsızlık duyduğu ifade edilmiştir.

Birçok yönetici ve öğretmen hizmet içi eğitim faaliyetlerinde görevlendirilen öğreticilerin alanında uzman kişiler arasından seçilmediğini düşünmektedirler (Aslan Keleş, 2019; Arık, 2017; Arslan, 2015; Karadağ, 2015; Şahin, 2013). Öğretmenler hizmet içi eğitimlerin en çok akademisyenler ve alan uzmanları tarafından verilmesini istemektedirler (Avcı,

2018; Şahin ve Türkoğlu, 2017; Şahin, 2013; Şenel, 2008; Asilsoy, 2007). Kursa katılan öğretmenlerin kurs uygulayıcısının yeterli bilgi birikimine ve kursu verebilecek donanımına sahip olduğuna inanmaları, kursun istenilen başarıya ulaşmasında ve kursa olan ilginin artmasında önemlidir (Kaleci, 2018). Bu bağlamda, düzenlenecek hizmet içi eğitim faaliyetlerinin üniversiteler ile iş birliği içerisinde alan eğitimi uzmanlarınca yürütülmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Gökdere, 2004; Tekin, 2004). Öğretmenlerin de hizmet içi eğitimlerin bakanlık ve eğitim fakülteleri işbirliği içinde organize edilmesi yönünde istekleri olduğu belirtilmektedir (Şahin, 2013). Arslan'ın (2015) çalışmasında araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu seminer görevlilerinin yeterli miktarda uygulama yapmadıklarını ifade etmiştir. Öğreticilerin, öğretim yöntem, teknik ve stratejilerini bilen, uygulamaya yönelik eğitimler veren, yetişkinlerin öğrenme psikolojisi hakkında bilgi sahibi olan, iletişim kurmada ve konusunda uzman kişilerden seçilmelidir (Arık, 2017; Gaganuş, 2012).

Ayrıca hizmet içi eğitimlerde öğrenilen bilgilerin kuramsal nitelik taşıdığı ve uygulamaya dönük etkinliklerin olmadığını belirtmektedir (Aslan Keleş, 2019; Karadağ, 2015; Yadigaroglu, 2014; Kaleli Yılmaz, 2012; Çınar, 2011). Katılımcılara tartışma ortamı sağlanan, bilgi alışverişi teşvik edilen ve uygulama yapma imkanı verilen çalışmaların (Ayra ve Kösterelioğlu, 2019; Yılmaz ve Gökçek, 2016) sonucunda istenilen bilgi ve becerilerin büyük oranda kazandırıldığı görülmektedir.

Öğretmenler hizmet içi eğitimlerin en çok görev yaptıkları ilde, daha sonra sı-

rasiyla uzaktan eğitim şeklinde ve başka ilde verilmesini tercih etmektedirler (Avcı, 2018). Arslan (2015) ise en çok uzaktan eğitimin tercih edildiğini belirtmiştir. Ayrıca hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapıldığı ortamların fiziki şartların uygun olmadığı belirtilmektedir. Hizmet içi eğitim etkinliğinin ele alınacağı ortam; bütün katılımcıların rahatça ulaşabileceği, fiziksel olanakların yeterli seviyede olduğu, kursiyerlerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikteki bir yer olmalıdır. Ayrıca eğitim öğretim aşamasında, işlenecek olan konular bütün katılımcıların ortaklaşa tartışabileceği bir platformda düzenlenmelidir (Arık, 2017). Bunun yanında hizmet içi eğitimlerin uygun zamanda yapılması gerektiği de ifade edilmektedir (Günbayı ve Taşdöğen, 2012). Yapılan araştırmalar sonucunda (Avcı, 2018; Arslan, 2015; Şahin, 2013) öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerin en çok eylül ve haziran ayı seminer dönemlerinde verilmesini tercih ettiği belirlenmektedir. Buna göre seminer dönemi olarak adlandırılan zaman diliminin öğretmenler açısından verimsiz geçtiği, bunun yerine hizmet içi eğitim yapılmasının daha yararlı olacağını düşündükleri söylenebilir. En az tercih edilen dönem ise sömestr ve yaz tatili ile hafta sonları olduğu görülmektedir (Arslan, 2015). Öğretmenlerin tatil ve hafta sonlarını hizmet içi eğitim seminerlerine ayırmak istemedikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin alanındaki yenilikleri takip edebilmesi, entelektüel bir birikime sahip olabilmesi ve çağın getirdiği birikimlere sahip olması için öğretmenler hizmet içi eğitim faaliyetlerinin eğitim yer ve zamanı bağlamında kolay ulaşılabilir olmalıdır.

Öneri

Hizmet içi eğitim faaliyetleri, hizmet öncesi eğitimin tamamlayıcısı durumunda olup değişen ve gelişen çağa uyum sağlayabilmenin önemli bir unsurudur. Özellikle ülkelerin temel yapı taşı konumundaki eğitim sistemindeki tüm çalışanların eğitimleri alması sağlanmalıdır.

Yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılımı teşvik edilmelidir. Bunun için öncelikle hizmet içi eğitim faaliyetleri öğretmenlerin ihtiyaçları göz önüne alınarak iyi tespit edilmelidir. Çünkü öğretmenlerin istedikleri, ihtiyaç duydukları alanlarda yapılan hizmet içi eğitim faaliyetleri daha verimli olduğu görülmüştür. İhtiyaç belirleme aşamasında öğretmenlerin görüşüne yer verilmelidir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda hizmet içi eğitim programlarının hazırlanmasında Milli Eğitim Bakanlığı ve eğitim fakülteleri işbirliği içinde olmalıdır. Ayrıca hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılımın teşvik edilmesi amacıyla eğitim sonrası öğretmenlere verilen sertifika, katılım ve başarı belgelerinin etkililiği yönetici görevlendirilmeleri, hizmet puanı, ekonomik haklar vb. bağlamında arttırılmalıdır.

Hizmet içi eğitim programlarına katılacak öğretmenlerin seçiminde objektif olunmalı ve katılımcıların belirlenmesinde şeffaf ve açık kriterler ortaya konulmalıdır. Kontenjanın sınırlı olduğu faaliyetlerde ise kuramsal bilginin uzaktan eğitim yolu ile tamamlanıp uygulama aşamasının yüz yüze eğitim olarak yapılması eğitim için planlanan sürede daha çok öğretmene ulaşılması açısından önemli bir adım olabilir.

Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin amaçladığı bilgi ve beceriler katılımcıların öğrenmelerini kolaylaştırıcı güncel eğitim teknolojileri, yöntem teknik, kaynak ve materyaller kullanılmalıdır. Bunların gerçekleştirilebilmesi için alanlarında uzman kişiler seçilmelidir. Öğreticilerin belirlenmesinde, Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurulu işbirliği ile alanında uzman kişiler olmasına dikkat edilmelidir.

Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin katılımcılar açısından uygun zamanlarda yapılmasına özen gösterilmelidir. Ayrıca hizmet içi eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirileceği ortamlar, öğretmenlerin kolaylıkla ulaşabileceği ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte olmalıdır. Eğitim yöneticilerine, hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi konusunda eğitimler verilip hizmet içi eğitim faaliyetlerinin okul temelli olarak gerçekleştirilmesi önemlidir. Bu sayede hizmet içi eğitim faaliyetleri sistemli bir şekilde okul yaşantısının bir parçası haline getirilmiş olup yer ve zaman bağlamında da katılımcılara fayda sağlayabilir.

KAYNAKÇA

Arık, K. (2017). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin 4+4+4 eğitim sistemi sonrası hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri (Kütahya ili örneği). Yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Arslan, M. (2015). Türkiye milli eğitim sistemindeki değişimler ışığında “Hizmet İçi Eğitim”. Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

Asilsoy, Ö. (2007). Biyoloji öğretmenleri için proje tabanlı öğrenme yaklaşımı konulu bir hizmet içi eğitim kurs programı geliştirilmesi ve etkililiğinin araştırılması. Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Aslan Keleş, H. (2019). Yönetici ve sınıf öğretmenlerine yönelik düzenlenen hizmet içi eğitimlerin değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

Avcı, E. (2018). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Ayra, M. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile ilişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Amasya.

Ayra, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2019). Etkinlik Temelli Sınıf Yönetimi Hizmet İçi Eğitim Kursu Programının Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(2), 397-418.

Ayvacı, H. S., Bakırcı, H. ve Yıldız, M. (2014) . Fen bilimleri öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin gö-

rüşleri ve beklentileri. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2), 357-383.

Başaran, İ. E. (2006). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Ankara: Ekinoks.

Bayar, A. ve Kösterelioğlu, İ. (2014). Ülkemizde düzenlenmekte olan hizmet içi eğitim etkinliklerine yönelik öğretmenlerin memnuniyet düzeyi. International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9(2), 321-333.

Cılız, A. (2008). Avrupa Birliği'nin bilgi toplumuna girişi. Yüksek lisans tezi, Kadir Has Üniversitesi, İstanbul.

Çınar, S. (2011). Sınıf öğretmenleri için fen-teknoloji-toplum (ftt) yaklaşımına yönelik bir hizmet içi kurs programı geliştirilmesi ve etkinliğinin araştırılması. Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Demirdöğen, N. (2007). Gerçekçi matematik eğitimi yönteminin ilköğretim 6.sınıflarda kesir kavramının öğretimine etkisi. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Doğan, S. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi (Ağrı ili örneği). Yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan.

Gaganuş, E. (2012). Exploring the desired characteristics and behaviors of in-service trainers. Yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.

Gökalt, M. (2003). Türk eğitim sisteminin kalkınma planları doğrultusunda ihtiyaç duyduğu insan gücü niteliklerinin belirlenmesi ve buna uygun öğretmen yetiştirilmesi. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi,

Erzurum.

Gökdere, M. (2004). Üstün yetenekli çocukların fen bilimleri öğretmenlerinin eğitimine yönelik bir model geliştirme çalışması. Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Gökmenoğlu, T. (2012). Öğretmenlerin HİE ihtiyaçları ve tasarım tercihleri. Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Günbayı, İ. ve Taşdöğen, B. (2012). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim programları üzerine görüşleri: bir durum çalışması. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 1(3), 87-117.

Hodkinson, H. ve Hodkinson, P. (2005). Improving schoolteachers' workplace learning. Research Papers In Education, 20(2), 109-131.

Kaleci, F. (2018). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin matematik eğitimi sürecine entegrasyonuna yönelik hizmet içi eğitim programı uygulaması ve eğitimi. Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Kaleli Yılmaz, G. (2012). Matematik öğretiminde bilgisayar teknolojisinin kullanımına yönelik tasarlanan HİE kursunun etkililiğinin incelenmesi: Bayburt ili örneği. Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Karadağ, R. (2015). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16 (3), 33-50.

Kasap, D. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile mesleklerine

yönelik bilgisayar ve internet kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Kavcar, C. (2002) Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. Ankara Üniversitesi eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 35.

Kaya, A. (2003). Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına yönelik bir laboratuvar programı geliştirme ve model önerme. Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Kaya, N., Ünalı, Ü. E. ve Artvinli, E. (2013). Coğrafya öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerine tarihsel bir bakış: 1923-2012. Marmara Coğrafya Dergisi, 27, 41-57.

Korkmaz, F., Bağçeci, B., Meşe, N. N. ve Ünsal S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme problemi (1923-1954 yılları arası). Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1(1), 155-167.

Kösterelioğlu, İ. (2012). Sosyal bilgiler ders programının öğelerinin değerlendirilmesi ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaç analizi. Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Nemli, S. (2017). İlkokul öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarının etkililiğine yönelik görüşleri. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

O’Sullivan, M. C. (2001). The inset strategies model: An effective inset model for unqualified and underqualified primary teachers in Namibia. International Journal of Educational Development, 21, 93-117.

Özavcı, E. (2015). Milli Eğitim Bakanlığı e-hizmet içi eğitim uygulamalarında öğret-

men görüşlerine göre karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi, İstanbul.

Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(3), 233-244.

Sahlberg, P. (2011). Lessons from Finland. The Education Digest, November 18-24.

Şahin, Ü. (2013). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bir model önerisi. Doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Şahin, Ü. ve Türkoğlu, A. (2017). Sınıf öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim model önerisi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 14(1), 90-104.

Şenel, T. (2008). Fen ve teknoloji öğretmenleri için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bir hizmet içi eğitim programının etkililiğinin araştırılması. Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Tekin, S. (2004). Kimya öğretmenleri için kavramsal anlama ve kavram öğretimi amaçlı bir hizmet içi eğitim kurs programı geliştirilmesi ve etkililiğinin araştırılması. Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Tekışık, H. H. (1986). Türkiye’de öğretmenlik mesleği ve sorunları. Çağdaş Eğitim Dergisi, 11 (116), 1986, s. 1-9.

Tezcan, M. (1985). Eğitim sosyolojisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 50, Ankara.

Uçar, R. (2005). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin Mil-

li Eğitim Bakanlığı hizmetiçi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri (Van ili örneği). Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Wright, S. P., Horn, S. P., ve Sanders, W. L. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-67.

Yadigaroglu, M. (2014). Kimya öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi modeline yönelik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi amacıyla bir hizmet içi eğitim kurs programı geliştirilmesi ve etkililiğinin araştırılması. Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Yaman, F. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yılmaz, N. ve Gökçek, T. (2016). Matematik öğretmenlerine yansıtıcı düşünme becerisini kazandırmaya yönelik hazırlanan hizmet içi eğitimin etkililiği. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(4), 606-641.

Zararsız, N. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının incelenmesi: İstanbul-Sultanbeyli ilçesi örneği. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

TÜRK AHLAKI -DİNİ VE FELSEFİ TEMELLER AÇISINDAN BİR OKUMA-

Prof. Dr. Aygün AKYOL¹

Özet:

Çalışmada Türk Ahlak tasavvuru dini ve felsefi temelleri açısından ele alınmaktadır. Türk ahlakının temel hareket noktaları tespit edilerek, Türk Kültüründen, İslam Kültüründen ve Günümüz Modernitesinden aldığı değerler sistemi bir bütün olarak incelenmektedir. Türk ahlak tasavvurunun ortaya koyduğu rahmet ve merhamet dili analiz edilmekte, bunun kaynakları üzerinde durulmaktadır. Özellikle Türk ahlakının dini temeli olarak Kur'an ve Peygamber tefekkürü müzakere edilerek, Türklerin Arap ve Pers düşünce yapısından farkı ortaya konulmaktadır. Türk ahlakının dini temellendirmesi Hz. Peygamberin zikrettiği İslam, İman ve İhsan kavramları üzerinden kurgulanmakta, Kur'an'ın sakınanlar için bir öğüt olduğu vurgulanmaktadır. Felsefi temelleri ise Farabi, İbn Sina, Hoca Ahmed Yesevî ve Yusuf Has Hacib'in düşünce dünyası üzerinden şekillendirilmektedir. Meşşai sistemdeki faal akıl; Hoca Ahmed Yesevi ve Yusuf Has Hacib'deki gönül kavramı üzerinden felsefi temelleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede Türk Ahlakının bugün bizlerin sorunlarına getireceği çözüm önerileri ele alınmaktadır.

¹ Prof. Dr. Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, İslam Felsefesi Anabilim Dalı, aygunakyol@hitit.edu.tr.

Anahtar Kelimeler: Türk, İslam, Ahlak, İhsan, İbn Sina

Key Words: Turkish, Islam, Ethics, Ihsan, Avicenna

TURKISH ETHICS

-A READING IN TERMS OF RELIGIOUS AND PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS-

Abstract:

In this study, the Turkish moral thought is discussed in terms of its religious and philosophical foundations. By determining the basic starting points of Turkish morality, the system of values taken from Turkish Culture, Islamic Culture and Today's Modernity is examined as a whole. The language of mercy and compassion revealed by the Turkish moral vision is analyzed and its sources are emphasized. Especially by discussing the Qur'an and the Prophet as the religious basis of Turkish morality, the difference of Turks from Arab and Persian mentality is revealed. The foundation of Turkish morality on religion is based on the concepts of Islam, Iman and Ihsan mentioned by the prophet, and it is emphasized that the Quran is a reminder for those who avoid it. Its philosophical foundations are also shaped by the ideas of Farabi, Ibn Sina, Hoca Ahmed Yesevi and Yusuf Has Hacib. Active intellect in the peripatetic system; Philosophical foundations were tried to be revealed through the concept of heart in Hoca Ahmed Yesevi and Yusuf Has Hacib. Bu çerçevede, Türk Ahlakının bugün sorunlarımıza getireceği çözüm önerileri tartışılmaktadır.

Giriş:

İnsanın yeryüzündeki varlığı duruş, düşünce ve tercihleriyle oluşur. Bu da her eyleminde bir değerler sistematüğini gerektirir. Bu noktada en önemli unsur ise, kültürel devamlılık ve değer aktarımıdır. Günümüzde yaşanan değerler karmaşası bugün bizlerin hayatını olumsuz yönde etkilemektedir. Türk milletinin ata yurttan aldığı değerler sistematüğü günümüze kadar *İslam'ın getirdiğı ahlak ve adalet ölçüleri* içerisinde korunmuş ve bütüncül bir ahlak nizamı oluşturulmuştur. Ancak günümüzde değerler dünyasında yaşanan hızlı değişimin anlamlandırılmaması bir takım değerlerimizin yozlaşmasına neden olmuş, geleneksel altyapımız tahrip olmuştur. Özellikle İslam dünyasında yaşananlara bakıldığında yoksulluk, yolsuzluk ve şiddet sarmalında debelenen bir yapı kendini göstermektedir. Bunun yanı sıra *ideolojik aygıtlarla toplumların hafızasına yapılan müdahaleler toplumları yersiz, yurtsuz bir hale getirmektedir*. Bu, insanların ortak bir kültürel birliktelik oluşturmalarına engel olmakta, ideolojik aygıtlarla selefi örgütlenmeler kendileri için uygun zemin bulmaktadır. İslam dünyasında ortaya çıkan selefi ve bâtinî akımlar, toplumların hafızalarını yok etmekte, değer üretimi adına değerlerimizi tahrip etmektedir. Şiddet, yoksulluk ve ümitsizlik toplumları kuşatmakta, fikir ve vicdan özgürlüğünün yerini baskı ve şiddet kültürü almaktadır.

Biz bugün gelinen noktada *Türk İslam Kültürü* üzerinden aktarılan değerler sistematüğünün *Türk Ahlakı* olarak okunma-

sının imkânını tartışarak, bu tasavvurun korunmasının bizleri yoksulluktan, yolsuzluktan, ahlaki yozlaşmadan ve içine düşülen şiddet bataklığından koruyacağı kanaatindeyiz. Çalışmamızda öncelikle Türk Ahlak Tasavvurunun hareket noktalarını, etkileşim çevrelerini ortaya koyarak, bugün aslını ve neslini inkâr etmeksizin, yeniliğe ve yenilenmeye açık bir toplum tasavvurunun nasıl ortaya konulacağını müzakere etmek istiyoruz.

1. Türk Ahlak Tasavvurunun Unsurları

Türk kültürü tarihsel birikim olarak bulunduğu coğrafyaların bilgi ve birikimini almış, aktarmış ve gittiği yerlerde yurtlandırmıştır. Bugün bizler tarihsel ve kültürel birikimimize sahip çıkarak, bu coğrafyanın tekrar aydınlanmanın merkezi olması noktasında *Felsefeyi Anadolu’da Yeniden Yurtlandırmayı* hedefliyoruz.²

Tarihsel tecrübelerle bakıldığında Moğollar yıllarca dünyanın büyük bir kısmının hâkimi olmalarına karşın, bulundukları yerlerde tutunamamış, geldikleri gibi geri dönmüşlerdir. Ancak Türkler, her gittikleri yerde kendi varlıklarını hem bireysel olarak hem de kurumsal olarak hissettirmişler ve oraya değer dünyalarını aktarmışlardır. Bu, Türk kültürünün içe kapalı bir tutumu benimsemek yerine açık ve anlaşılır bir tutumu merkeze almasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle de Türklerin kültür anlayışı, millet ve milliyet tasavvuru, bağnaz ve tutucu yaklaşımlar yerine kucaklayıcı ve birlikte yaşamayı merkeze

alan bir anlayışı hâkim kılmıştır. Ancak bugün Türk Kültür ve Medeniyet tasavvuru ile ilgili bir takım krizlerle karşı karşıyayız. Geleneksel değerlerden kopuş hızlandığı gibi, yeni kazanım olarak ifade edebileceğimiz değerler de reddedilmektedir. İnsanlar, kültürel konuları ele alırken rövanşist ya da politik yaklaşımlar sergiledikleri için kazanımlar kaybedildiği gibi yeni değerler de ortaya konulamamaktadır.

Bu kültürel krizi aşma noktasında öncelikle durum tespiti yapıp bunun ana unsurlarını belirlemek ve çözüm yolunda adımlar atmak zorundayız. Bu noktada biz, öncelikle Türk Kültürünün etkileşim noktalarını ve anlama aktarlarını belirlemeyi öneriyoruz. Bunu belirleyebildiğimiz takdirde geleneğiyle barışık, geleceğe açık, evrensel insanlık mirasına katkı yapabilecek bir medeniyet tasavvuru oluşturma imkânına da sahip olabiliriz.

1.1. Türk Ahlak Tasavvurunun Hareket Noktaları

Tarihsel birikim ve üstlendiği roller bakımından Türk Kültürünün ana hareket noktalarını üç ana unsur oluşturur. Çünkü Türkler, Atayurttan getirdikleri geleneksel Türk Kültürü, Kur’an ve Sünnet çerçevesinde edindikleri İslam Kültürü ve Modernleşme tecrübesinden hareketle elde ettikleri Batı Aydınlanma Kültürünün kazanımlarına sahiptir. Bu hem kültürel olarak, hem coğrafi olarak, hem de medeniyet tasavvuru açısından Türklerin tarihsel önemini ve konumunu güçlendirmektedir. Bunlar arasındaki geçişliliği inkâr edip, indirgemeci bir şekilde birini hâkim kılmaya çalışmak, kültürel ve tarihsel kopukluklar

² Mevlüt Uyanık, *Felsefeyi Anadolu’da Yeniden Yurtlandırmak*, Kırmızlar Yay., Eskişehir 2020, s. 21.

oluşturmakta, değerler dünyasındaki çöküş de hızlanmaktadır.

Bize göre Türkiye Cumhuriyeti; Türk Kültürünün, İslam Kültürünün ve Aydınlanma düşüncesinin varlık ve devamlılığı noktasında hayati bir role sahiptir. Bugün bizler *Türk Medeniyet* tasavvurunu oluştururken üç coğrafyanın kültürel birikiminin evrensel değerlere katkı yapacak düzeydeki gelişimini anlıyoruz. Orta Asya'dan, İslam Coğrafyasına oradan Batı Aydınlanmasına uzanan bir kültürün etkileşim ve hareket noktasında bulunuyoruz.³

Bu nedenle Türk Medeniyet Tasavvuruna sahip çıkan bir kişi aslını inkâr etmez, Türk Kültürünü, Atayurt'tan Anayurda getirdiklerine sahip çıkar; öz bilincine dair bir yabancılaşmaya girmez. Bugün İslam adına ya da Batı kültürü adına Türk kültür ve anlama aktından uzaklaşmayı teklif edenler samimi değildir; zira bu bir asimilasyon, kendini inkâr anlayışıdır. İslam, kültürel asimilasyonu baştan reddeden bir tutuma sahiptir, zira din bize Araplaşmayı değil, Mü'min ve Müslüman olmayı öğütler. Aydınlanma ise emperyalist ve sömürgeci yaklaşımlar yerine ortak değerler alanında akıl ve bilimin merkeze alındığı bir tutumun egemen olmasıyla yorumlanmalıdır. Bu nedenle bizim temel hareket noktamızı Türk Kültürü oluşturur.

Türk Medeniyetinin ikinci hareket noktasını İslam kültürü oluşturur. Özellikle Yusuf Has Hacib ve Hoca Ahmed Yesevî'nin ortaya koyduğu din anlayışı bunu bizlere

sunmakta, sevgi ve erdemleri merkeze alan rıza ve doğrulukla bağlanan bir dinin imkânını ortaya koymaktadır. Türk kültürünü ve İslam'ın ahlak ve değerler sistematiğini bütüncül olarak ele alan bu anlayış, Türklerin İslamiyet'i hareket noktası olarak kabul edip aktarmasının temel dayanağı olarak bugüne kadar gelmiştir. Eğer bizler Türk kültürünün din tasavvurunu merkeze alıp sevgi ve gönül merkezli bir din anlayışını benimsemezsek Arap kültürünü, kabilecilik ve mezhepçilik anlayışını din zanneden grupların ortaya koyacağı şiddet ve vahşetin esiri olacağız.⁴

Türk İslam filozofu Farabi de bu hususa vurgu yapmış, insan, eğer ahlaki ve hukuki davranışları bir baskı ve korku nedeniyle yapıyorsa bunun erdem olarak nitelenemeyeceğini, iyi davranışın bizatihi iyi olduğu için sevgi ve aşk ile yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Bir eyleme ahlaki denilebilmesi için zorlama değil, istek ve iradeye dayalı eylemler olması istenmiştir.⁵

Türklerin Müslüman olmasıyla İslam'ın kazandığı ivme, sadece bireysel ahlakın sağlam temeller üzerinde kurgulanmasıyla kalmamış, siyaset tasavvuruna da etki etmiştir. Özellikle kültürel anlayış, örfi hukuk, devlet yönetiminde din ve devlet işlerinin ayrılarak Şeyhu'l-İslam ve Sultan

3 Ziya Gökalp, *Türk Medeniyeti Tarihi*, Haz.: İsmail Aka, Kazım Yaşar Koprman, Kültür Bakanlığı Yay., İstanbul 1976, s. 19; a.g. mlf., *Türkçülüğün Esasları*, Haz.: Mehmet Kaplan, Kültür Bakanlığı Yay., İstanbul 1976, s. 50-52.

4 Aygün Akyol, "Türk Din Tasavvurunda Sevgi ve Gönül -Yesevi Merkezli Bir İnceleme-", Geçmişten Günümüze Türkistan Tarih, Kültür ve Medeniyet Sempozyumu, Ankara, Türkistan 2019, ss. 95; Aygün Akyol, "Dini tekellere Karşı Bireyin İnşası", İlesam İlim ve Edebiyat Dergisi, 2/3 (Ocak-Şubat 2017), 25; Aygün Akyol, "İslam Ahlak Felsefesi -Birey ve Özgürlük Merkezli Bir İnceleme-", Kutadgubilig Dergisi -Ahlak/Etik Özel Sayısı, 36 (Aralık 2017), 93.

5 Farabi, *Tenbih ala Sebîl's-Sa'ade*, çev.: Hanefî Özcan, (İstanbul: İFAV. Yayınları, 2005), 159, 160; Mevlüt Uyanık-Aygün Akyol, *İslam Ahlak Felsefesi*, (Ankara: Elis Yayınları, 3. Baskı, 2015, 66, 67.

tasavvuruna ulaşılması önemli katkılar olarak tarihteki yerini almıştır.⁶ Bugün de İslam coğrafyasında bu kadar sorunun içinde Türkiye Cumhuriyeti'nin Laik ve Demokratik bir ülke olarak üç yüz yılı aşkın bir modernleşme tecrübesine, yüz yılı aşkın bir Cumhuriyet birikimine işaret etmesi İslam coğrafyası açısından eşsiz bir örnektir. Bu nedenle İslam kültürü bizim geleneğimizin şekillenmesinde en önemli unsurlardan bir diğeridir.⁷

Türk Medeniyetinin bir diğer unsuru da Batı aydınlanmasıyla olan etkileşimidir. Geçmişte kadim felsefi birikimin İslam dünyasına kazandırılması ve felsefi ve bilimsel birikimin İslam coğrafyasında hayat bulmasını sağlayan Farabi, İbn Sina ve İbn Rüşd gibi atalarımız Batı'daki Rönesans ve Reform anlayışının da öncüsü olarak İslam aydınlanmasının güzide örneklerini verdiler. Daha sonra İslam dünyasında başlayan zihniyet gerilemesi neticesinde ilim ve bilim kendisini Batı'da ifade etmeye başladı ve yeni bir felsefe ve bilim tasavvuru gelişti. Bu noktada da Batı bilim ve düşünce tasavvuru ile İslam coğrafyasında ilk karşılaşmaları sebebiyle Batı düşünce ve değer dünyasını analiz edip, Türk ve İslam kültürü ile kompoze eden ilk İslam toplumu da yine Türkler ve onların tarihsel tecrübesidir. Bu tecrübenin neticesinde üç yüz yıllık bir modernleşme tecrübesine sahip olması, Batı'nın temel öncüllerini Türk ve Müslüman bir kimlik

üzerinden anlamlandırması hem Batı toplumları için hem de İslam coğrafyası için büyük kazanımlar barındıran bir anlayışa karşılık gelir. Bugün bizlerin bu tasavvuru geliştirip ileri bir noktaya taşımamızda da ahlak tasavvurumuzun sağlam temeller üzerinde inşası büyük önem arz eder. Bu noktada Rahmet dilinin tezahürü olan Türk Ahlakı'nın temel hareket noktalarını analiz edelim.

1.2. Rahmet Dilinin Tezahürü Olarak Türk Ahlakı

Türk kimliğinin inşasında *Türk* ve *İslam* kimlik tasarımının belirleyici olduğunu ifade etmiştik. Türk kimliğimiz hayatımıza yön veren, birbirimize olan bağlılığımızı arttıran, tarihsel olarak arkasında pek çok devlet tecrübesini barındıran asli unsurumuzdur. İslam kimliğimiz de bizim hayata bakışımızı, birey olarak kimliğimizi ve kişiliğimizi inşa eden diğer temel unsurdur. Üstelik bunlar arasında kimliği inşa etmede bir öncelik ve sonralık aranması da yersizdir, çünkü bunlar bir bütündür. Bunlara ilave olarak modern dönemde karşılaşılan yeni durumlar ve modernite anlayışı da Türk kimliğinin belirleyici bir diğer unsurdur. Çünkü Türklük'ten ve İslam'lıktan aldığı değerlerin yanı sıra Modernitenin verdiği anlayış ve bakış tarzı Türk Müslüman kimliğine farklı ve özgün nitelikler kazandırmıştır.

Kültürel kimliğimizin değerini anlamak için bulunduğumuz coğrafyada ortaya çıkan İslam anlayışlarına bakmamız yeterlidir. İslam coğrafyasına bakıldığında üç temel İslam anlayışının egemen olduğunu görüyoruz. Bunlardan birincisi, *Arap-İslam*

6 Osman Turan, *Türk Cihan Hakimiyeti Mefkuresi*, Nakışlar Yay., İstanbul 1978, c. 1, s. 271; Mevlüt Uyanık, Aygün Akyol, "Gazzâlî Hakikat Arayışı, Yöntemi ve Felsefe Eleştirisi", *İslam Felsefesi Tenkid Dönemi* içinde, Elis Yay., Ankara 2018, s. 69.

7 Aygün Akyol, "Gençliğin Dindarlık Tasavvuru ve Deizm Tartışmaları," *Günümüz Gençliğinin Zihin Problemleri*, ed.: İbrahim Maraş, İsmail Erdoğan, Kitap Dünyası Yay., İstanbul 2019, s. 224.

anlayışıdır. İkincisi *Türk-İslam* anlayışıdır. Üçüncüsü ise, *Pers/İran-İslam* tasavvurudur. Bu noktada Türk-İslam kültür daire-sinde yetişen bizlerin kendi kültürel kod-larını bırakıp ne Arap kültürünün ne de Pers kültürünün din olarak kabul edildiği bir tasavvura yöneltmesini sağlıklı bir du-rum olarak görmemeliyiz. Farklı kültürel yapılarla kesişim kümesinde buluşmakla birlikte, kendi kültürel alt yapımızı merke-ze alarak evrensel insanlık mirasına katkı yapacak bir düşünce sistemi geliştirmek zorundayız.

Bu noktada vurgulamamız gereken bir husus da burada Türklüğe vurgu yapmak içe kapanma, diğer insanları ötekileştirme anlamında değildir. Bizim kullandığımız vurgu öncelikle bir millet olabilme imkân-ını değerlendirerek yurtta birlik *Türk/çe düşünmek*, daha sonra İslam'ın getirdiği kardeşlik ruhunu bir üste taşıyarak inanç ve değerler sahasında birliği yani *İslam'ı Anlama*'yı, bir sonraki aşamada da bütün bu hasletleri daha da yukarı taşıyarak in-sani erdemlerde birlik ve dirlik olarak yo-rumlamak, yani *Evrensel İnsani Bir Dil* oluşturmaktır. Bu, hem Türk kimliğimizin hem Müslüman kimliğimizin hem de evrensel insanlığa ait ortak kimliğimizin bir gereğidir. Yapılması gereken ayrıştırıcı dil-den ziyade birleştirici bir dili hâkim kılmak ve bunun üzerine bir medeniyetin inşasını kurgulamaktır.⁸

Bu nedenledir ki Türkiye Cumhuriye-ti'nin merkeze aldığı laik ve demokratik yönetim anlayışı, birey ve aile tasavvuru bizlerin pratik sahamızı şekillendiren temel unsurlardır. Bu nedenledir ki demok-ratik yapımızı, aile hayatımızı ve sosyal yaşamdaki ilişkiler ağımızı korumak, eşit

ve özgür yurttaşlardan oluşan, birbirine karşı saygılı, hoşgörülü, fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür bir tutumu merkeze almak hedeflenmelidir. Bu, ülkemizde ve dünya-da barış ve esenlik dilinin kurgulanmasına imkân verecektir.

Her işe rahmet ve merhamet ifadesiy-le başlayan bir dinin müntesipleri olarak bugün şiddeti merkeze alan insanlardan nasıl kurtulacağımızın mücadelesini ve-riyoruz. Ancak bundan kurtulabilmek çok kolay gözükmüyor, düştüğümüz bu duru-mun aslında bir zihniyet meselesi olarak görülmesi gerekmektedir. Bu noktada ko-nunun sağlıklı bir şekilde analiz edilmesi önem arz etmektedir. Şiddet dilinin oluş-masına ortam hazırlayan unsur ise dil, dü-şünce ve mantık kurgusunun sağlam bir temel üzerine oturtulamamasıdır. Bunun neticesi olarak insanlar, temel meseleleri tartışırken bir yöntem ve usul takip ede-miyor ve çatışma alanları ortaya çıkıyor. Anlayış noktasındaki sıkıntı, rahmet ve merhamet dilinin temsilcisi olan Hz. Pey-gamber'in anlaşılamamasında açıkça gö-rülmektedir. Bu nedenle din ve dünya ha-yatını doğru anlamak ve anlamlandırmak için öncelikli olarak insanların anlayış ve idrak açısından belli bir olgunluğa taşın-ması ve sağlıklı bir alt yapıya sahip olması gerekmektedir.⁹

Bu noktada İslam düşüncesinde ahlak tasavvurları denildiğinde bir tane değil mi bu ahlak tasavvuru, bunun birden faz-la modeli mi var şeklinde bir soru sorula-bilir. Bu sorunun cevabı, evet İslam ahlak tasavvurları ana esaslarda bir olmakla

8 Ziya Gökalp, *Türkçülüğün Esasları*, s. 68.

9 Aygün Akyol, "Mutluluğu Kazanmada Yöntem -Fârâbî Merkezli Bir İnceleme-", *İlesam -İlim ve Edebiyat- Dergi-si*, yıl:5, sayı: 23, Mayıs, Haziran 2020, s. 5.

birlikte toplumsal yapılara, geleneklere göre değişiklik gösterebilmektedir. Etrafımıza baktığımızda bunun örneklerini görebilmekteyiz. Rahman ve Rahim olan Allah'ın adıyla başlayan bir kerim kitaptan şiddet dilini temellendirenler olduğu gibi, *emaneti ehline verin, yeryüzünde adaletle hükmedin*¹⁰ *birbirinize zulmetmeyin*,¹¹ *düşmanlıkta haddi aşmayın*¹² emirlerini merkeze alıp, yeni bir ahlak tasavvuru inşa eden yapılar da mevcuttur. Bu nedenle dikkate alınması gereken değerler *Kur'an* ve *Sünnet* çizgisidir. Bu da sahih dinimizin, Arap toplumun gelenekleriyle, örfleriyle karıştırılıp gelenek ve atalar kültürünün din gibi sunulmasıyla karıştırılmamalıdır. Bu noktada dikkat edilmesi gereken en önemli husus, Hz. Peygamberin bizlere Araplaşmayı değil, Mümin ve Müslüman olmayı vaz ettiğidir. Bu nedenle hayata dair bakış açışımızı kurgularken apaçık bir öğüt olan *Kur'an*'ın ve Hz. Peygamberin ahlaki ve insani öncüllerini merkeze almalıyız. Bugün bazılarının yaptığı gibi Arap Bedevi kültürünü din zannederek onun aksak noktaları üzerinden hayatı kurgulama girişimlerine ortak olmamalıyız.

Bu noktada kişinin değer dünyasının, kültürel aidiyetlerinin ve milli değerlerinin şiddet dilinin bir unsuru gibi gösterilmesi buradan hareketle de Türk kimliğinin baskı altına alınmaya çalışılması hepimizin dikkatli olması gereken bir unsurdur. Kültürel aidiyetleri inkâr, ilk bakışta insanların sağlıklı bir iletişim kurmasını sağlayacak gibi bir yanıltıcılığa sahip, hâlbuki tam tersine kişinin kendi aidiyetlerini baş-

kasına zarar vermeyecek, karşısındakini küçük düşürmeyecek şekilde ifade etmesi bireyin varlığını koruması ve hayata katkı vermesi açısından önem arz etmektedir. Bu nedenle biz, şiddet diline engel olma da kültürel kodlarımıza sahip çıkmanın önemli olduğunu düşünüyoruz.¹³

İnsanların şiddet dilinden kurtulabilmeleri, öncelikle sağlıklı bir birey olmalarına bağlıdır. Biz bunun sağlanabilmesinde iki aşamalı bir sürecin uygulanabileceğini düşünüyoruz. Bunlardan birincisi teorik açıdan kendimizi sağlam bir temel üzerinde tutmak, ikincisi ise bu teorinin pratiğe nasıl yansıdığını göz önünde bulundurmak.

2. Türk Ahlakının Dini ve Felsefi Temelleri

Türk ahlakı denildiğinde yukarıda bahsettiğimiz kültürel etkileşim unsurlarının tamamının etkili olduğu bir anlayış aklı gelmektedir. Bu nedenle de Türklerin ahlak tasavvuru Türk Kültürünün, İslam Kültürünün ve Modernitenin getirdiği unsurları barındırmaktadır.

Konuyu ele alırken öncelikle ahlak kavramının tanımına bakalım. Ahlak, Arapça'da "seciye, tabiat, huy" gibi manalara gelen *hulk* veya *huluk* kelimesinin çoğuludur. Sözlüklerde çoğunlukla insanın fiziki yapısı için halk, manevi yapısı için hulk kelimelerinin kullanıldığı kaydedilir. İslam filozofları ise, ahlakı "*nefiste yerleşik olan yatkınlıklar*" şeklinde tarif etmişlerdir. Bu

10 4/Nisa Suresi, 58.

11 4/Nisa Suresi, 30.

12 2/Bakara Suresi, 190.

13 Bir toplumun çatışmadan uzak kalarak varlık ve devamlılığının sağlanabilmesi için temel değerlerin eğitim ve öğretim sisteminde nasıl değerlendirilmesi gerektiği konusunda bkz. Aygün Akyol, İbn Haldun'da Kültür ve Medeniyet Tasavvuru, Elis Yay., Ankara 2020, 146, 147.

yatkınlıklar sayesinde “*filler, nefisten her hangi bir fikri ve iradi güçlüğe hacet kal-maksızın sadır olur. Eğer bu yatkınlıklar iyi olursa, nefisten faziletler, kötü olursa rezi-letler sadır olacaktır.*” Ahlakın temel vazife- si de nefis hakkında bilgiler vermek ve nefsi kendisinden erdemli filler sadır ola- cak şekilde terbiye etmektir.¹⁴

Terbiyenin sağlanabilmesi için insanın yapıp etmelerinin nasıl olması gerektiği, iyiliği ve doğruluğu tercih eden bir anlayışın bireye nasıl kazandırılacağı sorusu her zaman zihinleri meşgul etmiştir. Bu noktada Türk İslam ahlak tasavvurunun akıl ve irade merkezli olması insanların kendisiyle ve toplumun diğer kesimiyle barışık bir anlayışa, baskıdan uzak bir şekilde ahlaki tasavvurunu kendi istek ve arzusuyla ortaya koymasını sağlamıştır. Bu noktada bu ahlaki tasavvurun temel karakteristiğini incelemek gerekmektedir.

2.1. Türk Ahlakının Dini Temeli

Türk ahlakının temel belirleyicilerinden birisi Kur'an ve Peygamber tefekkürüdür. Hz. Peygamberde müşahhaslaşan İslam,

14 Fârâbî, Fususu'l-Medenî, çev.: Hanefi Özcan, İfav. Yay., İstanbul 2005, s. 54, 55; İbn Miskeveyh, Ahlakı Olgunlaştırma, çev.: Abdulkadir Şener, İsmet Kayaoğlu, Cihad Tunç, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yay., Ankara 1983 s. 36; Gazâlî, İhyâü Ulumu'd-Din, çev.: Ahmet Serdaroğlu, Akçağ Yay., İstanbul trs., c. 3/1, s. 134, 135; Mustafa Çağrı, “Ahlak” mad., İA., TDV. Yay., İstanbul 1989, c. 2, s. 1; Mehmet Aydın, “Ahlak” mad., İA., TDV. Yay., İstanbul 1989, c. 2, s. 10; Carre De Vaux, “Ahlak” mad., İA., MEB. Yay., c. 1, İstanbul 1978, s. 157; Abdurrahman Şeref, Ahlak İlmi, Günümüz Türkçesine Aktaranlar: Mevlüt Uyanık, Aygün Akyol, Elis Yay., Ankara 2012, s. 17, 18; Mevlüt Uyanık, Felsefi Düşünceye Çağrı, Elis Yay., Ankara 2012, s. 184; Mevlüt Uyanık, Aygün Akyol, İslam Ahlak Felsefesi, s. 35; Aygün Akyol, Kutadgu Bilig’de Ahlak ve Siyaset, Araştırma Yay., 2. Baskı, Ankara 2015, s. 31; Aygün Akyol, Mevlüt Uyanık, İclal Arslan, İslam Felsefesi Tanımlar Sözlüğü, Elis Yay., Ankara 2016, s. 27.

İman ve İhsan birlikteliği, Türk ahlak ta- savvurun temel hareket noktası olmuştur. Bu, insanın varlığını anlamlandırmada aşama aşama ilerlediği dini ve ahlaki bir tasavvura işaret eder ki temelinde kişinin kendini bilmesi vardır.

Bu aşamaların ilki *İslam*, yani *ayne’l-ya-kin* aşamasıdır. Bu aşamada kişi, namaz, oruç, hac gibi ibadetler yoluyla Allah ile sürekli bir iletişim içinde olup pratik bilgi- leri hayatına aktarır. İslam, evrendeki bü- tün yaratılmışların O’na teslim olduğunun bilincinde olmayı, son pratik, yol ve yön- tem olan Hz. Muhammed’in getirdiklerine uygun davranmayı ifade eder. Bu, özgür irade ile seçilen İslam olup, sakınanlar için bir öğüt olan Kur’an’ın anlaşılmasını ve eyleme geçirilerek hayata aktarılmasını gerektirir.

Müslüman Türk’ün Tanrı tasavvuru ha- yatı anlamlandırma noktasında sağlam bir teorik zemin oluşturduğunda *İman* aşamasına, yani *ilme’l-yakin* mertebesine ulaşmış olur. Bu, kişinin Allah’ın varlığını ve birliğini, O’nun her şeyin yaratıcısı oldu- ğunu, İslam’ın temel inanç esaslarını iç- selleştirmesini, bunların bireysel, ailevi ve toplumsal hayatımızdaki yerinin tespitini temin edecektir.

Ahlaki tasavvurumuzun nihai noktası ise *hakka’l-yakin* aşaması olup, her mü- min bireyin İhsan mertebesine ulaşabil- mesidir. Bu aşamaya gelen kişi *Muhsini Tavır ve Tutum’a* ulaşmış olur; bu ahlaki tasavvurun en üstün örneği, Hz. Muham- med’tir. Bu noktada kişi, varoluş sebebini kavrayarak, en yüce gaye olan biricik Ha- kikat’e ulaşmayı, onun sıfatları üzerinde düşünerek, gücü yettiği ölçüde ona ben-

zemeye, “O’nun ahlâkı ile ahlâklanma-ya” çalışır. *Muhsin Mertebesi* olarak da nitelendirebileceğimiz bu mertebede kişi, diğer insanlarla olan münasebetlerini İslam’ın sözlük anlamının gereği olarak “barışçıl bir şekilde” sağlamaya çalışır. Diğer bir ifadeyle, “*Rabbinin yoluna hikmetle ve güzel öğütle çağırır.*”¹⁵

Tedrici olarak akıl ve hikmetin en yüce mertebelerine ulaşmayı sağlayan bu süreç, manevi olarak Allah’ın varlığına ve birliğine inanmaya ilave bir tutumun tezahürü olup, Hz. Âdem’den Hz. Muhammed’e kadar devam eden sürekliliği ifade eden *Tevhid*, *Nübüvvet* ve *Meâd* merkezli kurgulanan *Evrensel İslam’a* aktif bir katılımı ifade eder. Bu çağrı, *Tevhid* öğretisinin tarihin, hayatın, bilginin birliğine doğal olarak yansımalarının gereğidir. Çünkü iman esaslarını bilmek, kişinin nefsinin arınmasını hedefler ve Hakk’ın bilgisine ulaştırır. İslam esasları bu bilgiye uygun davranmayı ister; Hayr’ın, güzelliğin, iyiliğin bilgisine ulaştırır. Teori ve pratik uyumundan çıkan *İhsan* mertebesi, bütün farklılıkların farkında olup, iyilik ve güzellikte yarışmanın ve kesinlikle bunu ayırmaya dönüştürmemenin bilincinde olmak demektir. Bu, kâmil insandır; o gücü nispetinde varılabilecek en yüksek noktaya ulaşmış kişidir. Biricik ve evrensel Hakikat’a ulaşmak için farz kılınan hususları yerine getirip, güzel ahlâkı ikame etme noktasında da dikkat ettiği için Allah’ın rızasını kazanmıştır. Bu kişinin Allah sevgisi karşılıksız kalmayacaktır; Allah da onu sevecek, gören gözü, işiten kulağı, tutan eli, yürüyen ayağı olacaktır.¹⁶ İman-amel den-

gesini sağlayan kişinin vardığı son aşama, Allah’ı görüyormuş gibi ibadet etmektir. *Asr Suresi’nde* açıklandığı üzere, “iman edip, salih amel (iyi-güzel-faydalı işler-ibadet) yapanlar, birbirlerine Hakk’ı ve sabrı tavsiye edenler” kurtuluşa erecektir.¹⁷

Hz. Peygamber tarafından ifade edilen dinin anlaşılma biçimi ve tedrici olarak yükselişi noktasındaki yaklaşımın felsefi açıdan ifade tarzını, İbn Sina’nın *Makâmâtü’l-Ârifin* adlı çalışmasında da görebiliyoruz. İbn Sina’nın bu konuda ifade ettiği tutum Muhsini Tavrın felsefi temellerini oluşturabilir. Zira İbn Sina, “Dünya metaından ve güzelliklerinden yüz çeviren kimseye ‘zahit’; namaz kılmak, oruç tutmak gibi ibadetlere devam eden kimseye ‘abid’; Hakkın nurunun sürekli sırrında parlamasını dileyerek, düşünceyle ceberut kutsiyetine yönelene ‘arif’ adı özgü kılınır. Bazen bunların bir kısmı diğeriyle birleşir” ifadeleriyle kişinin bu tecrübelerinin nihai noktasını bizlere işaret etmektedir. İbn Sina tarafından ortaya konulan bu yaklaşım bizlere muhsini tavrın elde edilmesiyle ilgili felsefi yolu da göstermektedir. Burada *Ayne’l-Yakin* aşaması abid’e, yani *İslam* mertebesine; *İlme’l Yakin* aşaması zahid’e, yani *İman* mertebesine; *Hakka’l-Yakin* aşaması ise *Arif’e*, yani *İhsan* mertebesine karşılık olarak kullanılabilir.¹⁸

Görüldüğü üzere Türk ahlakının temel hareket noktası, korku ve kaygı ile dini vecibeleri yerine getirmek değil, *İslam* ve *İman* mertebelerinin gereğini yaparak *İh-*

15 16/Nahl Suresi, 125; Mevlüt Uyanık, Aygün Akyol, *İslam Felsefesi Teşekkül Dönemi*, Elis Yay., Ankara 2017, s. 318.

16 Buhari, es-Sahih, Rikak, 38.

17 Uyanık-Akyol, “Hakkın ve Hayrın Bilgisine Sahip Olmak: Muhsini Tavrı”, s. 98, 99, 103.

18 İbn Sina, *İşaretler ve Tembihler*, çev.: Ali Durusoy, Muhittin Macit, Ekrem Demirli, Litera Yay., İstanbul 2005, s. 182.

san mertebesine ulaşmak, yani “Allah’ı görüyormuş veya O’nun huzurundaymış gibi” davranmaktır. Bu tarz bir inanç anlayışı başkalarını değiştirmek yerine öncelikle iç devrimini gerçekleştirerek, hayatı ve anlamını davranışlarında ortaya koyan bir bakış açısı kazandırır. Bu, bedenen halk içinde; gönül ve kalp olarak Hak ile beraber olmaktır. Hz. Peygamber’in rol model alınmasıyla ortaya konulan dini anlayış Hoca Ahmet Yesevi, Yusuf Has Hacib ve Yunus Emre gibi gönül merkezli bir dini anlayışın Türk dünyasında hâkim olmasını sağlamıştır.

2.2. Türk Ahlakının Felsefi Temeli

Türk ahlakının en önemli noktalarından birisi de Türk ve İslam geleneğinden elde ettiği kazanımları felsefi bir sisteme dönüştürerek hayata aktarmasıdır. Bunu yaparken Farabi ve İbn Sina’da olduğu gibi teorik bir dil kullanıldığı gibi Hoca Ahmed Yesevi, Yusuf Has Hacib ve Yunus Emre’de olduğu gibi pratik bir dil de kullanılmıştır.

Bu noktada İbn Sina’nın ahlakın teorik ve pratik yönlerini kuşatıcı tanımından başlayacak olursak, filozofumuz ahlak tasavvurunu “Teorik felsefede amaç *hakki* bilmek; Pratik felsefede amaç ise, *hayrı* bilmektir” şeklinde ifade etmiştir.¹⁹ İslam filozoflarına göre İslam Ahlak Felsefesinin konusu da budur. Bir insan teorik kısmı, yani doğru akletmeyi bilmiyor ise, Hak ile Batılı ayırt edemiyorsa, onun ortaya koyacağı davranışlar da iyiyi ortaya koymak istese bile kötü olacaktır. Bundan kaçın-

manın yolu, temel değer olarak akli merkeze alan, oradan hareketle dini ve ahlaki tasavvurunu geliştiren, tüm bunları da eyleme döken kişi demektir.

Eğer kişi teorik çerçevesini doğru akıl yürütmelere dayandırır, hayatı boyunca tüm eylemlerini akıl ışığı aydınlatacak, dini anlayıp yorumlarken, başkalarının kulu, kölesi olmak yerine, Tanrı buyruğunu bizatihi anlayarak, yaşayarak, hayata geçirerek hayrı ikame edecektir. Günümüzde dini tasavvurun anlaşılması noktasında insanların zihinlerinin ıgdiş edilmesini önerenler ise insanları kullanmak ve istismar etmek amacıyla hareket etmektedirler.

Türk düşünce geleneğinden beslenen tüm düşünür ve filozoflarda akıl kavramının içinde gönle açılan bir kapı vardır. Bunu Farabi, İbn Sina, Hoca Ahmed Yesevi, Yusuf Has Hacib ve Yunus Emre’de gözlemleyebiliyoruz. Çünkü akli tamamen zihinsel kıvraklık ve çıkarı için her türlü fikri serd etme olarak yorumlarsak, bu bizim geleneğimize zıt bir durum ortaya çıkarır. Aynı şekilde gönlü de tamamen akıldan uzak, yaptıklarının hesabını vermek yerine her şeyi kendi çıkarları için yorumlayan din istismarcılarının tekeline verecek olursak, o zaman ne dünya hayatımız ne de dini yaşantımız bir düzen tutar.

Bu konuyla ilgili Türk Ahlak Tasavvurundaki örneklerle baktığımızda İslam felsefesinde Meşşâî geleneğin iki büyük Türk filozofu Farabi ve İbn Sina’nın akıl kavramını tedrici olarak en son faal akla, yani Vâhibu’s-Suver/Cebrail ile ittisale taşıyarak buradan bilgilerin *tefekür* ve *tahayyül* yoluyla alınabileceğini söylemeleri önemlidir. Aklın ve akıl yürütmelerin en üst mertebesi olarak faal aklın gösterilmesi akıl

¹⁹ İbn Sina, Mantığa Giriş/Medhal, çev.: Ömer Türker, Litera Yay., İstanbul 2006, s. 7.

ve gönül dengesinin anlaşılması ve sezgi kavramının rasyonel bir temele dayandırılması noktasında çok özgün örnekler sunar. Bu tasavvurda sezgi, akıldan bağımsız, sebeplilik ilkesinden azade bir tasavvur olmayıp, aklın bir üst paradigmasına işaret eder.²⁰

Akıl ve Gönül dengesi ile ilgili çalışmamızda ele alacağımız ikinci örneğimiz ise Türk Felsefesinin eşsiz eserlerinden Yusuf Has Hacib tarafından kaleme alınan *Kutadgu Bilig*'den hareketle oluşturulabilir. *Kutadgu Bilig*, Türklerin yeni Müslüman olduğu bir dönemde kaleme alınması sebebiyle Türk ve İslam ahlakının temel karakteristiğini belirleme noktasında büyük önemi haizdir. Eserde ahlak ve siyasetin oturtulduğu temel töre, *kut*, *akıl* ve *gönül* kavramları üzerinden kurgulanır. Buna göre kişinin sağlıklı bir yapıda gelişiminin ve topluma katkı sağlamasının doğru uygulanan *Töre/Kanun*, sağlıklı bir *Akıl*, dış dünyaya bakarken insani yönü ihmal etmeyen bir *Gönül* ve bunların sonucu olarak ortaya çıkan *Kut* ile gerçekleşeceği ifade edilmektedir. Eserin temel sistematistiğini Akıl ve Gönül dengesi özelinde okuyacak olursak, akıl ve gönül olmaksızın insanın mutluluğu ne bireysel olarak ne de kurumsal olarak elde edemeyeceği vurgusunun yapıldığı görülecektir.²¹

İnsanın bireysel ve toplumsal hayatı sağlıklı bir şekilde kurabilmesi, ahlaki ve siyasi sahadaki eylemlerini iyilik ve doğruluk üzerine temellendirebilmesi, bu kav-

ramların işlevsel hale gelmesiyle mümkün görülmektedir. İnsan, elde ettiği bu nitelikler sayesinde insan vasfını kazanacaktır. Bu vasıflara sahip olmayan insanlar, varlığı doğru değerlendiremeyeceği için hastalıklı olarak tasvir edilir, bunlar tedavi edilmez ise, varlıklarını da kaybedecektir. Türk İslam ahlak tasavvurunun anlaşılması kanaatimizce bu bütüncül anlayışın analiz edilmesiyle gerçekleşecektir.²²

Bugün gelinen noktada dini hayatımızı şekillendirmeye çalışan bir takım yapıların Türk Düşünce Geleneğinden ve Türk Din Tasavvurundan akılı çıkarmaya, inancı sorgusuz sualsiz söyleneni kabule indirgemesi, ne bizim toplumsal tasavvurumuzla ne dini tasavvurumuzla, ne de günümüz şartlarında modernitenin getirdiği yeni durumda kabul edilebilir bir yaklaşım değildir. Bunun sancılarını ilk yaşayan gençlerimiz olup, bu tarz tarih dışı yorumlar sebebiyle değer dünyaları alt üst olmakta, tarihsel ve kültürel birikimlerine yabancılaşan bir yaklaşımı benimsemektedirler.²³

Bu noktada öncelikle yapılması gereken ne Türk kimliğinin getirdiği birlik ve dirlik ruhunu, ne İslam'ın kazandırdığı insani tutumu, ne de modernite ile karşılaşmanın getirdiği kazanımları inkâr etmektir. Durum tespiti yapmaktır. Durum tespiti noktasında tüm bu değerleri sistematize eden bütüncül bir anlayışla insanlarımıza hitap etmek, onların zihin dünyalarını akıl, bilim ve sahih dini öğretilerle çalıştırarak, üreten, emeğinin hakkını alan özgür ve nitelikli kişiler haline getirmektir.

20 Mevlüt Uyanık, "İslam Felsefesinin Teşekkül Dönemi Varlık Anlayışında Birinci ve İkinci Cevher Kavramı", İslam Felsefesi Teşekkül Dönemi İçinde, Elis Yay., Ankara 2017, s. 154, 184.

21 Aygün Akyol, *Kutadgu Bilig*'de Ahlak ve Siyaset, ss. 31-65.

22 Yusuf Has Hacib, *Kutadgu Bilig*, Günümüz Türkçesine Aktaran: Reşit Rahmeti Arat, Kabalcı Yay., İstanbul 2008, s. 115; bb. 148-154.

23 Aygün Akyol, "Gençliğin Dindarlık Tasavvuru ve Deizm Tartışmaları, s. 226, 227.

Sonuç:

Türk ahlak tasavvuru dediğimiz zaman bunun arka planında büyük bir değerler sistematiği ve hayata yansıyan bir uygulama bütünlüğünü anlarız. Değerler dünyasını şekillendiren ana unsurlardan Türklerin kültürel arka planı, İslam'ın değer tasavvuru ve modernite ile karşılaşmanın verdiği birikim anlaşılmalıdır. Bugün bu unsurlar arasındaki ilişkileri ve geçişliliği anlamayan çok farklı kesimler, bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde bu anlayışı tahrip etmekte ve değerler sistematiğimizde çözümlere neden olmaktadır. Bizim yapmamız gereken ise hayatı inşa ve imar eden temel unsurun kişilik, karakter ve ahlak olduğunun bilincinde olarak öncelikle ahlak ve değer dünyamızı sağlam bir temele oturtmaya çalışmak olmalıdır.

Bütüncül bir ahlaki tasavvur oluşturmak ise geçmişinden haberdar, günümüzü doğru okuyan, değerler dünyasında yaşanan çatışmaları tespit ederek, sorunlara çözüm üretecek bir bakış açısını gerektirmektedir. Bizim de yapmamız gereken Türk ve İslam kültüründen aldığımız temel değerlerimizi günümüz anlayışıyla bir bütünlük içinde sunabilmektir. Ahlak tasavvurumuzun kültürel ve dini kaynakları bizlere bu imkânı vermektedir. Gerek Kur'an ve Hz. Peygamberin ortaya koyduğu ahlaki tutum, gerekse Türk kültüründen gelen eşitlik ve özgürlük merkezli yaklaşımlar bu konuda bizlere ufuk açıcı örnekler sunar. Kendi kültürümüze yabancılaşmaya devam ederek özümseme ve yeni değerler ortaya koymayı bir yana bırakıp taklit ve dönüşüme girersek bu değerler çatışmasından sağlıklı bir şekilde çıkma imkânı bulamayız.

Özellikle akıl ve gönül dengesi olarak kurgulanan Türk ahlakının temel karakteristiğini doğru anlamalı, aklın insanı doğruya ve hakikate ulaştırıcı temel unsur, gönlün ise bu yolda ona rehberlik edecek sevgi ve iradeye dayalı insani dil olduğunun farkında olmak gerekmektedir. Ahlak ve değerler dünyamızda akli merkeze aldığımızda, hakikati bilen ve ona göre davranan bir anlayışı; gönlü merkeze aldığımızda da yapıp ettikleri sevgi, aşk ve muhabbetle yapan, insanlara karşı tutumlarında şiddet dili yerine insani bir dil geliştiren anlayışı egemen kılmış oluruz. Türk felsefi ve dini tasavvuru, bu dediğimiz sistemi kurma noktasında bizlere yeterli donanımı sağlamaktır. Bugün bizim yapmamız gereken geçmişimizi doğru okumak ve bütüncül bir sistem geliştirmektir.

Kaynakça:

Akyol, Aygün, *Kutadgu Bilig'de Ahlak ve Siyaset*, Araştırma Yay., Ankara 2015, ss. 31-65.

Akyol, Aygün, *İbn Haldun'da Kültür ve Medeniyet Tasavvuru*, Elis Yay., Ankara 2020.

Akyol, Aygün, "Mutluluğu Kazanmada Yöntem -Fârâbî Merkezli Bir İnceleme-", İlesam -İlim ve Edebiyat- Dergisi, yıl:5, sayı: 23, Mayıs, Haziran 2020, s. 5.

Akyol, Aygün, "Türk Din Tasavvurunda Sevgi ve Gönül -Yesevi Merkezli Bir İnceleme-", *Geçmişten Günümüze Türkistan Tarih, Kültür ve Medeniyet Sempozyumu*, Ankara, Türkistan 2019.

Akyol, Aygün, "Dini tekellere Karşı Bireyin İnşası", *İlesam İlim ve Edebiyat Dergisi*, 2/3 (Ocak-Şubat 2017).

Akyol, Aygün, "Gençliğin Dindarlık Tasavvuru ve Deizm Tartışmaları," *Günümüz Gençliğinin Zihin Problemleri*, ed.: İbrahim Maraş, İsmail Erdoğan, Kitap Dünyası Yay., İstanbul 2019.

Akyol, Aygün,, "İslam Ahlak Felsefesi -Birey ve Özgürlük Merkezli Bir İnceleme", *Kutadgubilig Dergisi -Ahlak/Etik Özel Sayısı*, 36 (Aralık 2017), 93.

Akyol, Aygün - **Uyanık**, Mevlüt - **Arslan**, İclal, *İslam Felsefesi Tanımlar Sözlüğü*, Elis Yay., Ankara 2016.

Aydın, Mehmet, "Ahlak" mad., İA., TDV. Yay., c. 2, İstanbul 1989

De Vaux, Carre, "Ahlak" mad., İA., MEB. Yay., c. 1, İstanbul 1978.

Gökalp, Ziya, *Türk Medeniyeti Tarihi*, Haz.: İsmail Aka, Kazım Yaşar Koprıman, Kültür Bakanlığı Yay., İstanbul 1976.

Gökalp, Ziya, *Türkçülüğün Esasları*, Haz.: Mehmet Kaplan, Kültür Bakanlığı Yay., İstanbul 1976.

Fârâbî, *Fususul-Medenî*, çev.: Hanefi Özcan, İfav. Yay., İstanbul 2005.

Farabi, *Tenbih ala Sebîl's-Sa'âde*, çev.: Hanefi Özcan, İFAV. Yay., İstanbul 2005.

Gazâlî, *İhyâu Ulumu'd-Din*, çev.: Ahmet Serdaroğlu, c. 3/1, Akçağ Yay., İstanbul trs. Mustafa Çağrı, "Ahlak" mad., İA., TDV. Yay., c. 2, İstanbul 1989.

İbn Miskeveyh, *Ahlakı Olgunlaştırma*, çev.: Abdulkadir Şener, İsmet Kayaoğlu, Cihad Tunç, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yay., Ankara 1983.

İbn Sina, *Mantığa Giriş/Medhal*, çev.: Ömer Türker, Litera Yay., İstanbul 2006, s. 7.

İbn Sina, *İşaretler ve Tembihler*, çev.: Ali Durusoy, Muhittin Macit, Ekrem Demireli, Litera Yay., İstanbul 2005.

Şeref, Abdurrahman, *Ahlak İlmi*, Günümüz Türkçesine Aktaranlar: Mevlüt Uyanık, Aygün

Akyol, Elis Yay., Ankara 2012.

Turan, Osman, *Türk Cihan Hakimiyeti Mefkuresi*, Nakışlar Yay., c. 1, İstanbul 1978.

Uyanık, Mevlüt, *Felsefi Düşünceye Çağrı*, Elis Yay., Ankara 2012.

Uyanık, Mevlüt, *Felsefeyi Anadolu'da Yeniden Yurtlandırmak*, Kırmızlar Yay., Eskişehir 2020.

Uyanık, Mevlüt, "İslam Felsefesinin Teşekkül Dönemi Varlık Anlayışında Birinci ve İkinci Cevher Kavramı", *İslam Felsefesi Teşekkül Dönemi İçinde*, Elis Yay., Ankara 2017.

Uyanık, Mevlüt - **Akyol**, Aygün, "Gazzâlî Hakikat Arayışı, Yöntemi ve Felsefe Eleştirisi", *İslam Felsefesi Tenkid Dönemi İçinde*, Elis Yay., Ankara 2018.

Uyanık, Mevlüt - **Akyol**, Aygün, *İslam Ahlak Felsefesi*, Elis Yay., 3. Baskı, Ankara 2015.

Uyanık, Mevlüt - **Akyol**, Aygün, *İslam Felsefesi Teşekkül Dönemi*, Elis Yay., Ankara 2017.

Yusuf Has Hacib, *Kutadgu Bilig*, Günümüz Türkçesine Aktaran: Reşit Rahmeti Arat, Kabalcı Yay., İstanbul 2008, s. 115; bb. 148-154.

Mevlüt UYANIK, Aygün AKYOL,
Mustafa ÖZCANBAZ, Nalan EMEKTAR,
Hatice Begüm UYANIK, Dr. Mustafa UYANIK,
Meryem UYANIK

ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE (P4C) ETKİNLİĞİ İNCELEMESİ

Mevlüt UYANIK^{1, 2}, Aygün AKYOL³, Mustafa ÖZCANBAZ⁴
Nalan EMEKTAR⁵, Hatice Begüm UYANIK⁶,
Dr. Mustafa UYANIK⁷, Meryem UYANIK⁸,

Giriş: Sorunu Ortaya Koyma

Günümüzde inanılmaz hızla gelişen teknoloji, eğitim sistemi üzerinde sürekli yenilenme ve gelişen zamana ayak uydurma çabasını zorunlu kılmıştır. Hayata geçirilmeye çalışılan

1 Prof. Dr., Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi. mevlutuyanik@hitit.edu.tr, mevlutuyanik@gmail.com

2 Mevlüt Uyanık editörlüğünde Aygün Akyol, Mustafa Özcanbaz, Hatice Begüm Uyanık, Nalan Emektar, Mustafa Uyanık ve Meryem Uyanık tarafından hazırlanan ve Emin Kitapevi (Çorum:2020) tarafından basılmakta olan eserin teorik temellendirme bölümüdür.

3 Prof. Dr., Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi, aygunakyol@hitit.edu.tr, aygunakyol@yahoo.com

4 Uzman Öğretmen, Lisans, OMÜ Amasya Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği. Yüksek Lisans, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri, mozcanbaz@gmail.com

5 Uzman Öğretmen, Lisans, OMÜ Samsun Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği. Yüksek lisans, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri devam ediyor, AÖF Felsefe Bölümü devam ediyor. n_gemektar@hotmail.com

6 Ar. Gör., Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Zihinsel Engelliler Ana Bilim Dalı Konya, hbegumuyanik@gmail.com, haticebegum.uyanik@erbakan.edu.tr

7 Dr. Adli Tıp Uzmanı, Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi ve AÖF Felsefe Bölümü Mezunu, muuyanik@gmail.com

8 DİB, Çorum İl Müftülüğü, Din Hizmetleri Uzmanı, Aile ve Dini Rehberlik Bürosu ve KYK Manevi Danışmanlık Görevlisi, uyanikmeryem@yahoo.com

yenilikler çok kısa zaman içerisinde daha yeni çalışmaların, yöntem, teknik ve fikirlerin bulunmasını ihtiyaç haline getirmektedir. Eğitim müfredatlarındaki düzenlemelerin uygulanmasında çıkan sıkıntılar süreç içinde giderilmeye çalışılmaktadır. Öğrencileri ezberci eğitim-öğretimin kısılcısından kurtarmak, düşünen ve çözüm önerileri üreten bireyler haline getirmek için eğitim bilimciler ve eğitimciler yoğun özleştirici yapmakta ve sorunları ortaya koymaya çalışmaktadırlar. Çocukları merkeze alan çalışmalar son yıllarda artmaktadır. Ülkemizde bu tür çalışmalar diğer ülkelerdeki gibi sistematik olmasa da bu konuda yoğun bir gayret gösterilmektedir.

Problem çözmenin ilk adımı olan sorunu tespit etmek bu anlamda bizim için önemlidir. Geliştirilen yöntem – teknikler, eğitim materyalleri, müfredatlar sürekli yenilenirken (zamana uyulanırken) bu değişim karşısında alıcı – verici ilişkisinde olan eğitimin en temel iki ögesi öğrenci ve öğretmen durağan yapı ile karşı karşıya kalmaktadır. Mevcut duruma ailelerin beklentilerini de kattığımızda ortaya çıkan sonuç kimseyi mutlu etmemekte ve birçoğunu karamsarlığa itmektedir. Düşünen, sorunlara çözüm üreten ve özgüvenini sağlamış olan bireyleri yetiştirmek isteyen bir öğretmenin bunu felsefe ile bağ kurarak yapabileceği temelinde kurguladığımız projemiz; eğitimcilerin “öğrenciler hakkında yapacakları felsefeden” ve “çocuklar için yapılan felsefeden” ziyade “çocukların yaptıkları felsefe” ve “çocukça felsefeyi” eğitim öğretim faaliyetinin içine katmaktadır.⁹

Türkiye’de ve dünyada çocuklara yönelik olarak yapılan felsefe çalışmalarının, çocukların sağlıklı bir biçimde düşüncelerine ve düşündüklerini doğru bir biçimde dile getirmelerine yardımcı olmak amacıyla düşünme eğitimi ya da çocuklar için felsefe çalışmaları başlatılmıştır. Bu ilk aşamada “Büyüklerin çocukları hakkında yaptıkları felsefe” olarak görülmektedir. Çünkü bu alan felsefenin bir alt dalı olup çocuğu evrelere göre inceler. Çocuklar hakkında ve onların felsefi yeti ve becerileri hakkında araştırma, analiz ve değerlendirmeler yapar.

Buna “Çocuklar için yapılan felsefe” de denilir. Çünkü bu alana büyükler tarafından çocuklar için hazırlanan programlar, öyküler, ders kitapları, çocuk kitapları girmektedir. Yalnız bu tür kitaplar çocuklara felsefi içerikler aktarmakta veya felsefi metotlar sunmaktadır. Bir diğer isimlendirme de, “Çocukluk felsefesi” ve/ya “Çocukça felsefe” dir.

9 Nurettin TOPÇU, Türkiye’nin Maarif Davası, Dergah Yayınları, İstanbul 2017, Ss 92-94

Çocuk felsefesi çocukların kendi düşünceleri veya kendi kendilerine veya başkalarıyla birlikte ürettikleri düşünce olup, bu felsefe kendileri hakkında olabileceği gibi başka alanlarda da olabilir. Kısacası bu alan sadece çocukça felsefeye dayanır.

Buna “çocuksu felsefe” de denilebilir.

Bu etkinliğin bir diğer adı da “Çocuklarla felsefe yapmak” tır. Burada yetişkinler çocuklarla birlikte çocukların dünyasında yer alan temel sorularla ilgili olarak düşünsel sohbet yapmaktadırlar.

Çocuk felsefesinin bu türü akli kulanmaya ve düşünceyi geliştirmeye yönelik çalışmalarır.” Bu açıdan Epiktetos’un ifadesiyle “Felsefe ile uğraşıyorum.” deme; “Kendimi kurtarıyorum.” diyebilme çabasıdır.¹⁰

Görüldüğü üzere bu “Düşünme Eğitimi” dersi olup, tüm dersler arasında anlamlı bir örgü oluşturulmasına katkı sağlama etkinliğidir.

Çünkü öğrencilere öykülerden hareketle, doğru değerlendirme yani değer ve değerler bilgisiyle eylemde bulunmayı hedefler.

10 Zeki Karakaya, “Çocuk Felsefesi ve Çocuk Eğitimi”, Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 2006, (6/4), 23- 37 <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/52507>, Nihan Akçakocaoglu Çayır, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma, Hacettepe üniversitesi, Basılmamış Doktora Tezi, Ankara 2015, s.1

Bunu bağlantı kurma, olan bağlantıları görme, kurulan bir cümleinin (önermenin) mantıksal olası sonuçlarını tartışma ile gerçekleştirmeye çalışır. Bununla birlikte “Düşünme eğitimi” kavram ve terim olarak söz konusu gereksinimi yeterince karşılamaktadır. Dolayısıyla bu etkinliğin genel kabul görmüş adı “Çocuklar İçin Felsefe” dir.¹¹

“Çocuk felsefesi” kavramın, felsefe literatürü içerisinde ilk defa 1953 yılında Karl Jaspers tarafından kullanılması da bizim açımızdan son derece önemli. Çünkü çalışma ekibi olarak onun “Felsefe yolda olmaktır.” tanımını çok önemsiyoruz. Bize göre felsefe “Dünyanın seçkin zekâlarıyla yolda/ş olmaktır.” Bu noktada çocuğun hayal etme, hayret ve merak duygusunu

11 Betül Çotuksöken - Harun Tepe (edit), Çocuklar için Felsefe Eğitimi, Türkiye Felsefe Kurumu, Unesco Milli Eğitim Komisyonu, Ankara, 2015, s.10-11, 19. Betül Çotuksöken, “Düşünme Eğitiminin Güncel Durumu ve Sorunları” aynı eser, s.38.

“Şayet felsefe öğretmekten kastımız, bir ders müfredatını aktarmaktan ziyade, genel olarak çocuklara sorgulama, çözümleme ve anlama gibi birtakım yaklaşım tarzları kazandırılma ise, bunun oldukça zor ve bir o kadar da anlamlı ve önemli olduğunu düşünüyorum. Buna göre, çocuklar sadece felsefe konularında değil, bütün her şeyi öğrenirken felsefi bir derinlik kendilerine eşlik etmelidir. Örneğin, bir matematik dersini öğrenen öğrenci, matematiksel kavramların nasıl, niçin ortaya çıktığı, bu kavramların ne tür somut ihtiyaçlara cevap verdiği gibi sorularla da tanışmalıdır. Dolayısıyla okullarda öğretilen matematik, formel matematiğin aktarımından ziyade, az da olsa matematik tarihi ile matematik felsefesini de içermelidir. Benzer şekilde, bilim eğitimi, bilim felsefesi ve bilim tarihini de kapsamalıdır. Bilim eğitiminin bu şekilde verilmesi, öğrencinin bilgiye yaklaşım tarzını değiştirmelidir. Bilimsel ve beşeri bilgi, bizden bağımsız birilerinin kanun/kutsal haline getirdiği ve hiçbir şekilde değiştiremeyeceğimiz metafizik bir şey değil, aksine tarih içerisinde birtakım insanların emeklerinin ürünü olarak ortaya çıkan bir birikimdir ve tadilata açıktır. Önerdiğim bu yaklaşım, çocuklara ilköğretim çağlarında veya daha erken yaşlarda, açıkça felsefe konuları öğretmekten ziyade, bütün derslerin müfredatına felsefi bir zenginliğin katılmasını gerektiriyor.” Durmuş Günay, “İlk ve Ortaöğretimde Felsefe Eğitimi Çalıştayı”, aynı eser, s.24-25

yani çocuk ruhunu korumaya yönelik bir nevi “Çocukluk felsefesi” ve/ya “Çocukça felsefe” tanımını önceliyoruz. Nitekim Ahmet İnam’a göre ele aldığı sorunları, betimlemeye, yorumlamaya çabaladığı konuları, kavramları, görüşleri, anlayışları, duru bir tutumla, sanki ilk kez görüyormuş, sanki bunlar felsefenin geçmişinde, bilimlerde, insanın binlerce yıllık yaşam deneyimlerinde yer almıyormuş gibi görme çabası çocukça felsefedir.¹² “Çocuk felsefesi içerisinde çocukların kendi düşünceleri veya kendi kendilerine veya başkalarıyla birlikte ürettikleri düşünce; bu felsefe kendileri hakkında olabileceği gibi başka alanlarda da olabilir. Kısaca bu alan sadece çocukça felsefeye dayanır. Buna “çocuksu felsefe” de denilebilir.”¹³

Bu çerçevede okul öncesi ve ilköğretimin ilk evresinde yapılacak felsefe eğitiminin hedefleri UNESCO tarafından bağımsız düşünme, düşünen yurttaşlar yetiştirme, çocukların kişisel gelişimine yardım etme, çocukların dil, konuşma ve tartışma yetilerini geliştirme, felsefeyi kavramlaştırma yeteneğini kazandırma ve çocuklara uygun bir öğretim yolu geliştirme olarak belirlenmiştir. Görüldüğü üzere akıl yürütme becerilerinin, eleştirel bir bakışın ve bağımsız düşünme becerisinin kazandırılması çocuklar için felsefe eğitiminin ana hedefi görülmektedir.¹⁴

12 Çayır, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma, (Doktora Tezi), s.5, 10

13 Karakaya, “Çocuk Felsefesi ve Çocuk Eğitimi, 24-25

14 Harun Tepe, “UNESCO Verileri Işığında Dünyada Çocuklar İçin Felsefe”, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi, edit.: B.Çotuksöken – H. Tepe TFK, Ankara, 2015, s.58-59, Nihan Akkocaoğlu Çayır, Buket Akkoyunlu, “Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma” Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI) Volume 7, Issue 2, April 2016: 97-133 / Cilt 7, Sayı 2, Nisan 2015, s.99-100, 125, Çayır, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma, (Doktora Tezi), s.37

1. Durum Tespiti

“Eğitim nedir?” sorusunun birden çok cevabı vardır. Örneğin idealistlerin tanımı, insanın bilinçlice ve özgürce hakikate varmak için sürdürdüğü sürekli çabadır. Realistlere göre ise bu tanım, yeni kuşağa kültürel mirası aktararak, onları topluma uyuma hazırlama sürecidir. Pragmatizmde eğitim, kişiyi yaşantılarını inşa yoluyla yenden yetiştirme sürecidir. Marksist eğitim anlayışı ise insanı çok yönlü eğiterek doğayı denetleme sonucunda onu değiştirecek üretim yapacak biçimde yetiştirme sürecidir. Natüralistlerse eğitimi tanımlarken kişinin olgunlaşmasını ve bu olgunluğunu hayata yansıtmasını savunmuşlardır.¹⁵ Bu tanımların hepsinin harmanlandığı bir üst tanım için bireyin çevresiyle birlikte mutluluğu, iyi bir geleceği, çevresel ve içsel olgunluğu kazandıracak bir çabayı işaret etmelidir denilebilir.

Eğitimin içine katılması düşünülen “Çocukça Felsefe” alışlagelen bir felsefe dersi değildir. Felsefi düşüncenin, eğitime dâhil edilmesi ile öğrencilerin mevcut ilgi ve merak düzeylerinin korunarak artırılması hedeflenir. Kendilerini ifade edebilmelelerinin yanı sıra çevrelerinin farkına varabilmelerini, değerler eğitimi ve düşünme, düşündüklerini ifade etme ve savunma becerilerini geliştirecektir. Çocuk, hayranlık duyduğu şeyin aslını öğrenmek için merak duygusu ve bir arayış gayreti içine girmesi koşuluyla hedefine ulaşacaktır. Bu süreç öğrencinin arzu etmesi ve gönüllülüğü ölçüsünde başarıya ulaşabilmektedir. Felsefenin konusu olan varlık, çocuklarda

15 Veynel Sönmez, Eğitim Felsefesi, Anı Yayıncılık, Ankara 2009, s.36, Karakaya, “Çocuk Felsefesi ve Çocuk Eğitimi”, s.24

soruların ve merak duygusunun temelindedir. Çocuk, merak ettiği şeyleri öğrendikçe hayranlık ve takdir hisleri artmakta ve yeni konulara yönelmektedir. Böylelikle sürekli artan merak ve hayranlık elde ettiği her yeni bilgi de daha fazlasını talep etmesine imkân verecektir. Merak, hayranlık ve takdir “Çocukça Felsefe” sürecinin basamaklarıdır.¹⁶

Öğrencinin, “Ben kimim? Yeteneklerim nelerdir?” soruları ile yüzleşmesi çocuklar için felsefe çalışmalarının ilk büyük hedefidir. Aslında bu, felsefe yapanlar ile çocuklar arasında zaten var olan ilişkinin yanı sıra ısrarla soru sorarak, sorularının cevabını-hakkını aramaktır. “Eğer yol üstünde buldukları cevaplarla tatmin olmadan, cevap istiflemenin baştan çıkarıcılığına kapılmadan büyüyebilir, yaş alabilirlerse, yani içlerindeki çocuğu koruyabilirlerse, ileri yaşlarda yapmayı sürdürdükleri şey zaten felsefe olacaktır.”¹⁷ G. W. F. Hegel’in (1770-1831) dediği üzere “Özgürlüğe eriştirecek eğitim, genç insanların erken yaşta kendi doğrularına ve akıllarına başvurabilme alışkanlığı kazanmalarını sağlar.”¹⁸

2. Felsefeyi Anadolu’da Yeniden Yurtlandırmak İçin Meraklı ve Soran Bir Nesil

“Çocuklar İçin Felsefe” okumalarımızın temeline “Felsefeyi Anadolu’da Yeniden Yurtlandırmak”¹⁹ çabasını koyduğumuzda, etkinliklerin ilk adımının, temel eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrencileri felsefe ile tanıştırmak olduğunu söyleyebiliriz. Felsefe/Filozof ile çocuk arasındaki soru sorma ilişkisi en doğal ilişkidir. Karşılık ve beklenti olmadan merak ve tatmin gayesi güden bu münasebet, felsefenin çocuklara büyüklerden daha çok yakıştığını göstermektedir. Yani çocukça düşünmek, sorular sormak ve verilen cevapların hiçbirinden tatmin olmamak ve sürekli hayret ve merak duygusunu korumak önemlidir. Bu açıdan büyüklerin de çocuk ruhlarını korumak ve daima soru sormak ve sorgulamak yetisini canlı tutmaları gerekir. Ne oldu da biz yetişkinlere, bu yetilerimizi kaybettik? diye sormak gerek.

Eline aldığı bir tahta parçasının suya batmadığını gören bir çocuk bunun nedenini öğrenmek için çabalar, sürekli denemeler yapar ve elde edeceği sonuç ile gelecek yaşantısına kümülatif birikim yapar.

¹⁶ Aslan Tokkaya, “Felsefi Bilgelik” ve (Evren Karşısında) “Hayranlık Duyma” Kavramları Arasındaki İlişki Üzerine, Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Dergisi Yıl 2002, Sayı 18, ss 93-99

¹⁷ Nabi Avcı, (Dönemin MEB Bakanı), Çocuklar için Felsefe Eğitimi, edit.: B.Çotuksöken – H. Tepe TFK, Ankara, 2015, s. 31, Çayır-Akkoyunlu, “Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma”, s.127

¹⁸ Peter Vorley, Felsefe Makinesi, çeviren Tuğçe Ebeseck Büyükuğurlu, Paraşüt Kitap, İstanbul 2019, s.12

¹⁹ Mevlüt Uyanık, “Felsefeyi Anadolu’da Yeniden Yurtlandırmak- İslam Felsefesinin Günümüzdeki Anlamı Üzerine Bir Deneme”, İslamiyat 8 (2005), Sayı 4, s.57-77, Felsefeyi Anadolu’da Yeniden Yurtlandırmak: Türk Felsefesine Giriş, Kırmızılar Yayıncılık, Eskişehir 2020, s.109 vd

Soru sorma sanatı olan felsefe ile aklındaki karanlıkları aydınlatma amacı güden çocuk, kendisine rehberlik yapacak öğretmenleri ile sistemli düşünme becerisini geliştirecektir.²⁰ Felsefenin bağlantı kurmadığı ya da diğer bir deyişle felsefeden beslenmeyen bir bilim dalı olamayacağına göre; eğitimin de felsefeden ayrı düşünülmesi imkânsızdır.

Yukarıda belirttiğimiz gibi çevresiyle birlikte bireyi mutlu kılmanın coğrafyadan medeniyete yani Anadolu üzerinden insanlığın felsefi birikimine ve medeniyetine katkı sağlayacak yeni çabalara ihtiyaç vardır.

İlkokul düzeyinde yapılacak felsefe çalışmaları ilk anda yanlış anlaşılma ile karşı karşıya gelebilir. Projede felsefe dersleri veya felsefi bilgileri öğretmek anlaşılmalıdır.

Eleştirel, yaratıcı ve düzenli bir düşünme eğitimi hedeflenmektedir. Amaç çocuğun kendisi, evren ve hayat üzerinde düşünüp konuşmasını sağlamaktır. Bunu öğretim faaliyetinden çok, yeni bir bakış açısı yakalatabilme diye tarif edebiliriz.

Proje yürütücüsü öğretmen veya eğitimci gözetiminde, felsefi konuların, çocukları ilgilendiren, bir başka söyleyişle çocukların felsefenin konusu içindeki düşünceleri ve problemlerini irdelemelerine imkân verecek bir çalışmadır.

Öğretmen burada bir belletmen-öğreten olmaktan ziyade bir “kolaylaştırıcı”dır. Yani bir nevi moderatörün işlevi *yol gösterme* ve kendi fikirleri ve hükümleriyle *orada olmama durumunu koruyandır*.²¹ *Bu anlamda öğretmen kendisine daima “Tartışmaya çok mu dâhil oluyorum?” “Çocuklar müzakerenin hangi noktasında olduklarını biliyorlar mı?” “Onlara açıkça söylemeden bir fikri daha iyi kavramalarını nasıl kolaylaştırabilirim?” sorularını sormalıdır. Çünkü felsefi bilgilerin etkinlikte*

21 “Fisher öğrencileri tartışma ortamında düşünmeye yönlendirecek bazı stratejilerden söz etmiştir. Bunlar şöyledir: 1. Düşünme Zamanı: Bir sorunun cevabını düşünmesi için çocuklara en az üç dakika, cevabını verirken de üç dakika beklemek. 2. Düşün-Eşinle Paylaş: Bireysel düşünmenin ardından düşüncelerini eşleriyle paylaşmasını isteme ardından soruyu tüm sınıfla tartışmaya açmak. 3. Takip Soruları Sor: öğrencilere sorulara cevap verirken Neden? Katılır mısın? Örnek verebilir misin? gibi sorularla düşüncelerini açıklama, detaylandırma olanağı verme 4. Yargılamaktan Kaçın: öğrencilerin sözlerini “aynı fikirdiyim” ya da “değilim” gibi değerlendirmelerken uzak durup öğrencilere “Tamam.”, “Teşekkür ederim.”, “Bu ilginçti.”, “Anladım.”, “Peki...” gibi olumlu ve tarafsız tepkiler vermek. 5. Tüm Sınıfı Cevap Vermeye Teşvik Etme: Öğrencileri “Kaç kişi katılıyor/katılmıyor?” gibi sorularla soruları cevaplamak konusunda cesaretlendirmek. 6. Özetlemek için Soru Sorma: öğrencilerin etkin dinlemelerini sağlamak için arkadaşlarının düşüncelerini, ortaya atılan argümanları özetlemelerini sağlayacak sorular sormak. 7. Öğrencilere Konuşmacıyı Seçmek İçin İzin Verme: öğrencilere bir sonraki konuşmacıyı belirlemeleri için imkân vermek. 8. Şeytanın Avukatlığını Oynama: Öğrencilerin farklı açıdan bakmaları, karşı örnekler sunmaları için “Kim buna karşı farklı bir görüş/argüman sunabilir?” gibi sorular yöneltmek. 9. Farklı, Çeşitli Cevaplar Vermeye Yönlendirme: öğrencilerin açık görüşlü olmaları için “bu sorunun tek bir doğru cevabı yok. Farklı seçenekler düşünmenizi istiyorum.” gibi sorular yönelterek aralarından rastgele birini seçerek cevaplamasını istemek. 10. Öğrencileri Soru Sormaları İçin Cesaretlendirme: Öğrencileri tartışma sürecinden önce, tartışma sürecinde ya da sonrasında “Hangi soruları sorabiliriz, düşünün.”, “Söylenenlere ilişkin sorusu olan var mı?” gibi sorularla kendi sorularını sonraya yönlendirmek. Görüldüğü üzere çocuklar için felsefe eğitiminde öğretmen sorduğu sorularla öğrencileri daha derin düşünmeye, düşünceleri gerekçeleriyle doğru olarak ifade etmeye yönlendirir. Öğretmenin yönelttiği her sorunun bir amacı olmalıdır. Öğretmen öğrencilerin verebilecekleri cevaplara karşı hazırlıklı olmalı, soracağı soruları tartışılan konu çerçevesinde önceden belirlemelidir.” Çayır, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma, (Doktora Tezi), 56-57

20 Savaş Kılıç, <https://www.insanokur.org/cocuklari-felsefeye-tanistirmak-ne-ise-yarar/> Erişim 13.11.2019

öğretilecek bilgiler *olmadığı* unutulmamasıdır, amaç meraklı bir kolaylaştırıcı olarak çocukta felsefi bir farkındalık sağlamaktır. Bunu sağlamak için de öğretmenin, kendisine sorulan soruları karşı bir soruya dönüştürüp gruptan birine yönlendirmesi gerekir. Örneğin, “Buna cevap verebilecek biri var mı?” veya “Sen ne düşünüyorsun?” şeklinde tartışmayı devam ettirmek için konu hakkında bilginiz yokmuş gibi yapmak uygundur. Sokratik yöntemde buna “cahili oynama” denilir, doğru/sahih bilgilerin doğurtulması için kullanılır.²²

Bu hususu önemsiyoruz, çünkü Wittgenstein’in dediği üzere “Felsefe, öğreti değil bir etkinliktir.” Bu etkinlik ise sormaya eylemiyle anılır. Felsefeyi başlatan sorulardır. Bir kavramı ya da kavram öbeğini açıklamaya yönelik “Nedir?”li sorular birer felsefe sorusudur. Mesela “Özgürlük nedir?”, “Adalet nedir?”, “Doğru nedir?”, “Bilgi nedir?” bu sorulardandır. Bu ve benzeri felsefi sorular düşünüldüğünde Adler’in dediği gibi “Felsefe herkesin işidir.”²³

Felsefe, *belli türde* konular hakkında *belli bir tarzda* düşünmekse, kolaylaştırıcının felsefi bilgisi, farkındalık oluşturmak ve tartışmayı uygun şekilde yönlendirmek içindir. Çocuklarla felsefe yaparken artık bir öğretmen değil, “meraklı bir kolaylaştırıcı” olarak tartışılan fikirlere çocuklar kadar ilgi duyarak çocukların yeni fikirler keşfetmesine yardımcısınız. Burada dik-

kat edilmesi gereken “öğretmen” rolünde olduğu gibi onlara doğrudan bir şey öğretmeyecek, kendi fikirlerinizi ifade etmeyeceksiniz. Eğer, çocuklar, ne düşündüğünüzü biliyorlarsa veya onlara ne düşünmeleri gerektiğini söylüyorsanız, kolaylaştırıcı pozisyonunuzu bir kez daha gözden geçirmeniz gerekir. Bu açıdan etkinliklerin amacı, tek bir sonuca ya da “doğru” yanıtta ulaşmak değil, topluca ele alındığında tartışma için zengin bir zemin oluşturabilecek olasılıklar sunmaktır.²⁴

Burada öğretmenin rolünün bir moderatör yani aslında “kolaylaştırıcı” olması

24 “Lipman, Sharp ve Oscanyan’a göre felsefi düşünmeyi geliştirebilmek için öğretmenin şu dört temel koşulu yerine getirmesi gerekir: 1. Felsefi Sorgulamaya Bağlılık: Felsefi sorgulama, çocukları anlayan, felsefi konulara duyarlı ve günlük yaşamla felsefe arasındaki ilişkiyi gösteren bir öğretmenin varlığına bağlıdır. Öğretmen, sonsuz anlam arayışında çocuklara örnek olmalıdır. Felsefi sorgulamaya bağlılık, söylenen ile yapılan arasındaki tutarlılık, prensiplere sahip olma ve bunlara uygun davranma ile gerçekleşir. Öğretmen, öğrencilerin düşünme süreçlerini tanımalı ve yakından takip etmeli, düşüncelerinde tarafsız olmaları için onlara yardımcı olmalı, düşüncelerini yansıtmak için ihtiyaç duydukları araçları geliştirmeleri konusunda destek olmalıdır. 2. Aşılardan Kaçınmak: Öğretmen, katılsa da katılmasa da öğrencinin görüşünü savunmasına engel olmamalı; bu görüşler karşısında tarafsız davranmalı ve kendi değerlerini, görüşlerini aktarmaktan kaçınmalıdır. 3. Saygı Duymak: Öğretmenin çocukların görüşlerine saygı duyması gerekir. Öğretmen, her şeyi bildiğine inanır, hep doğru yolda olduğunu düşünürse çocukların görüşlerine saygı duymayacaktır. Oysaki bilginin sınırsız olduğunu anlarsa diğerlerini görüşlerini dinler. 4. Dürüstlüğü Hatırlatmak: Dürüstlük hem sorgulama süreci hem de öğretmen ve öğrenci ilişkisinin sağlam olması da önemli bir etkidir. Öğrencilerin görüşlerini dürüstçe ifade edebilmeleri için özgür bir ortamın varlığı, düşüncelerine saygı duyulması gerekir. Öğretmenin çocukları felsefi düşünmeye yönlendirebilmesinde, öğrencileriyle ilgili olması, onlara uygun sorular yöneltilmesi, öğrencileri cevaplarıyla değil sorularıyla yönlendirmesi, dinlemesi ve onların birbirlerini dinlemelerini sağlaması, onlarla arasında sözsüz bir iletişim kurabilmesi ve tutarlılığı, adaletli oluşu, dürüstlüğü ile örnek olması da önemlidir.” Çayır, “Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma”, Basılmamış doktora tezi, s.53-54, David A. White, Çocuklar İçin Felsefe, Her Şey Hakkında Merak Uyandıracak 40 Eğlenceli Soru: Emek Akman çev. ODTÜ yayıncılık, Ankara 2019, s.128, Vorley, Felsefe Makinası, 12, 22-23.

22 Vorley, Felsefe Makinası, s.30.

23 “Nitekim bu sorular sadece felsefeciler ya da filozofları ilgilendirmez. Aslında felsefe yapmayan hiçbir insan yoktur. Ya da en azından her insanın hayatında filozoflaştığı bir an vardır. Aristoteles ise bir adım daha öteye giderek her insanın felsefe yapmak zorunda olduğunu söylemiştir.” Çayır, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma, (Doktora Tezi), s. 3

gerektiğinden hareketle “Çocuklar İçin Felsefe (ÇİF)” yerine “Çocuklarla Felsefe” demek daha tutarlı olabilir. Çünkü bu eğitimde öğretmenin rolünü moderatöre indirgeyip, belli bir tartışma ortamı yaratıp çocukların tartışmaya katılmalarını ve kendi yaratıcı potansiyellerini açığa çıkarmalarını sağlaması amaçlanır. Bu, ileriye dönük, çocukların demokratik yurttaşlığa hazırlanmaları olarak da görülebilir. Çocukların katılmadıkları konulara itiraz edebilmeleri ve kendi fikirlerini söylemeleri, onların hem kendilerine güven duymalarına ve kendi olmalarına zemin hazırlayacak hem de çocuğun ileride demokratik yaşam tarzına uygun bir birey haline gelmesine yardımcı olacaktır. Görüldüğü üzere, felsefenin eğitim ortamlarına sağladığı katkılar da çeşitli kuramsal araştırmalarda tartışılmıştır. Son on yılda yapılan bu araştırmalarda çocuklar için felsefe eğitiminin düşünme becerileri ile ilişkisi, demokrasi eğitimi ile ilişkisi, vatandaşlık eğitimi ve değer eğitimi ile ilişkisi ön plana çıkmaya başlamıştır.²⁵

Etkinlik anında öğretmen/kolaylaştırıcı hangi fikri kimin ifade ettiğine dikkat edip, grubun birbirine atıfta bulunmasını sağlayıp “Bu konuda senin fikrin ne?” gibi sorularla çocukların ileriki aşamalarda birbirlerinin fikirleri üzerinden yeni düşünceler üretebilmesi, karşı fikirlere tahammül edebilmesi açısından çok önemlidir. Öğretmene (kolaylaştırıcı) düşen görev, çocukların yorum ve fikirleri arasında bağlantı kurarak düşünceyi çocuklara açık hale getirmektir. Burada dikkat edilmesi gereken

husus, benzer fikirler arasında bağlantı kurarken aynı zamanda farklı görüşleri ortaya çıkaracak tartışma/çatışma ortamının gerilimini iyi kontrol etmektir. Önemli olan bir saygı ortamı oluşturmaktır. Çünkü bu sağlanamazsa tartışma sırasında kusur kabul etmeme, kıskançlık, arkadaşının eksikliklerini ve kusurlarını araştırma, başkasının üzüntüsüne sevinme, sevinmesine üzülmeme, gösteriş yapma, kabalaşma tavırları ortaya çıkabilir. Çocukların çekinmeden konuşabildikleri ve birbirlerine karşı çıkarken de saygı ortamının korunduğu bir atmosfer öğretmen tarafından sağlanmalıdır. Bu nedenle çocuklar için yapılan felsefe etkinliklerinde, anlatımcı-aktarıcı öğretmen modeli yerine serbest tartışma ortamını “kolaylaştıran” ve herkesin düşüncesini ifade etmesine izin veren öğretmen modeli tercih edilmektedir.”²⁶

Bu etkinliğin günümüz açısından öneme gelince, ülkemizde eğitim alan çocuklarımızın düşünebilen, eleştirebilen, sorgulayabilen ve öğrendiklerinden çıkarımlar yapabilen özgür beyinler, yani “fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür bireyler” yetiştirmektir. Böylece eğitilmiş ama akıl tutulmasına uğramış kesimlerin demokrasi karşıtı eylemlerini etkisiz hale getirmek mümkün olabilir. Soru soran düşünen, eleştiren ve sorgulayan bir neslin yetişmesi, eğitim süreçleri açısından sadece o dönem eğitim sürecinin içinde olanlar için bir katkı sağlamakla kalmayıp o kişinin etrafında şekillenen ilişkiler ağını ve sonraki kuşağı da etkileyecek çok yönlü bir süreci işaret eder.

25 Çayır-Akkoyunlu, “Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma”, s. 100, Çayır, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma, (Doktora Tezi), s.64-74

26 Tepe, UNESCO Verileri Işığında Dünyada Çocuklar İçin Felsefe”, s.80, Vorley, Felsefe Makinesi, s.38

Bu da aslında UNESCO'nun 2005 yılında Türkiye'nin girişimleri sonucu gündeme alıp ilan ettiği sektörler arası Felsefe Stratejisini ülkemizde hayata geçirmekle mümkün olur. Bu stratejinin hedeflerine dikkat ettiğimizde bu etkinliklerin önemi iyice belirli hale gelir. Çünkü ülkemizin insanlarının olan bitenler üzerine felsefi/etik bilgilere dayanarak kendi adına düşünmelerine yardımcı olmak, bunun asgarî donanımını oluşturan bazı kavramların açık felsefi bilgisinin olabildiğince çok yayılmasına zemin hazırlamak, her düzeydeki felsefe eğitiminin bu amaçlara ulaşması umudunu veren bir şekilde gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak öncelikli hedefler olarak yer almaktadır.²⁷

Böyle olunca Türk Milli Eğitim sistemi içinde düşünme eğitimi ve felsefi düşünce konusunda müfredat içinde giderilmesi gereken açıklar olduğunu, bunun sadece okul içinde değil aile, okul ve çevre ile gerçekleştirilebilecek bir seferberlikle aşılabileceğini anlıyoruz.²⁸

2.1. Çocuklar İçin Felsefe: Hayal ve Hayret Duygusunu Korumak

Yaratılıştan çocuklarda olan merak duygusunu kullanarak, onları keşfetmenin, hayranlığın ve takdirin keyfini alan, farkında olan bireyler kılabiliriz. Bir diğer ifade ile çocuk, oyunu menfaat ve fayda beklentisi olmadan oynamaktadır. Oyun,

çocuğun doğasında vardır. Oyun oynayarak çevresini ve kendini tanımaktadır. Yetenekleri, toplumsal kurallar ve değerleri, maddi ve duygusal sınırları ile ilgili bilinç oluşmaktadır.²⁹

İşte bu hayret ve merak duygusuna tatbik edilecek sistemli düşünme ile bilinçlilik halinin temelleri atılacaktır. Bu bilinçlilik halinin felsefi niteliğe büründürülebilmesi nihai hedeftir. Böylece felsefe, onların, en geniş anlamda yaratıcılıklarını, sorgulama/eleştirme ve düşünme becerilerini, kapasitelerini en yüksek şekilde ortaya koyabilecekleri bir seviyeye ulaştıracaktır.³⁰ Çocuklar için felsefede, öğrenciler felsefi bilgilerle boğulmayacaklar, soyut alanlara yelken açmayacaklardır. Projenin her bir aşamasında algı ve bilişsel düzeyleri ile felsefeyle bağ kurulacak, somut örneklerle hayat deneyimi kazanacaklardır.³¹

Düşüncelerini özgürce ifade edebilen, sorgulayabilen ve eleştirel bakabilen ço-

29 Halis Ayhan, Eğitim Bilimine Giriş, Şule Yayınları, İstanbul 1995, s 30-40

30 Richard Bach Martı Jonathan Livingston isimli eserinde hikayesini anlattığı Martı Jonathan, martıların sadece balık yakalamak için yaşamasının anlamsızlığı üzerine kendini keşif sürecinde çabalarını anlatmaktadır. Martılar gece uçamazlar fakat Jonathan gece uçmaya çalışarak daha fazlasını istemektedir. Daha yükseğe uçuşma arzusu ve kendini keşfetme hevesi kimi zaman ona pahalıya patlasa da bunu kendisi için isteyecektir. Sonunda onurlanmak, lider olmak gibi beklentiler yerine sadece öğrenmek, hayranlık, takdir ve kendini keşfetmek arzusu vardır. "Cehaletimizi kırabiliriz, becerilerimizi, yeteneklerimizi ve zekâmızı kullanarak kendimizi bulabilir, kendimiz olabiliriz. En önemlisi, özgür olabiliriz! Uçmayı öğrenebiliriz!" bedel ödemek zorunda kalsa da Jonathan geri adım atmaz. Yalnız olmadığını ve kendine benzeyen kuşlar olduğunu gördüğünde ise hayatın anlamı olduğunu farkına varır ve "Ben kimim, neden yaşıyorum." sorusuna bulduğu cevapla mutluluğa ulaşmıştır artık.

31 Vefa Taşdelen, Felsefenin Gülümseyen Yüzü: Çocuklarla Felsefe <http://www.tdk.gov.tr/images/images/562.pdf>

27 M. Öcal Oğuz, "UNESCO ve Felsefe Eğitimi", Çocuklar için Felsefe Eğitimi, edit.: B.Çotuksöken – H. Tepe TFK, Ankara, 2015, s.29

28 Cüneyt Akar – Mehmet Kara, İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi, Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, Sayı 5/3 2016 ss 1339-1355

cuk, fikirlerinin ve sözlerinin delillendirmesi/gerekçelendirmesinin gerekliliğini fark ettikten sonra ise “Ben böyle düşünüyorum.” yargısı ile yetinmeyecek ve ileri süreceği kanıtlarının, delillerinin peşine düşecektir. Önemli olan neden, hangi delillere ya da kanıtlanmış bilgilere dayanarak öyle düşündüğünü söyleyebilmesidir.

Gerekçeli düşünme alışkanlığını edinmiş bir zihin hem kanaatlerinin hesabını verebilir hem de duyup gördüklerinde bilgi olan ile olmayanı ayırt edebilir. Gerekçeli düşünme, sorgulama, kanıtları değerlendirme gibi zihinsel eylemler felsefi düşüncenin özelliklerindendir. Çocuklar için felsefe eğitimi yoluyla çocuklara bu kazanılabilir.

Bir başka deyişle düşüncesinin ve fikirlerinin hesabını verebilecek yüreklilikte olacaktır. Felsefenin temel ilkelerinden biri olan “yanlış evet dememek” çocukta bir karakter oluşturacaktır. Merak ve araştırma ile yapacağı çalışmalar sonucunda çevresini de etkileyerek empati kuran, mutlu ve geleceği güvenle adımlayacak bireyler olacaklardır.³²

“Çocuklar İçin Felsefe”, “Çocuklarla Felsefe” veya “Çocukça Felsefe” diye isimlendirilen bu yeni yaklaşımda öğrencilerden, birey olma, problemleriyle baş etme, sorun çözümünde “Baş edebilirim, daha önce de birçok problemle karşılaşmışım, bu problemin üstesinden gelebilirim.” diyebilmeleri, özgüvenini kazanılma temelinde yapılacak etkinliklerin öğrencide farklı bakış açıları geliştirmesi, sağlıklı düşünebilmesi ve gelecekte kar-

şılaşacağı sorunların çözümü için felsefi tecrübesinin oluşması beklenmektedir.³³

Çocuklar için Felsefe yaklaşımı; 1970’li yıllarda Matthews Lipman ve Ann Sharp tarafından geliştirilerek bir program haline getirilmiştir.

Murris 1990’lı yıllarda geliştirdiği eğitim materyalleri ve uygulamalarla programın küçük yaştaki çocuklar için de uygulanabilir olmasına önemli katkılarda bulunmuştur.

Matthew Lipman, bu konuda ilk sistematik çalışmaları yürütenlerden birisi olarak öykülerden yola çıkarak, doğal bir aktivite ve oyun şekline bürünmüş karşılıklı sohbet havasında çocukların problemlere karşı çözümlerini ve düşüncelerini anlatmalarını sağlamıştır. Bu çalışmalar sırasında sadece sözel anlatımlar yapılmamış, çeşitli edebi türlerde faaliyetler yürütülmüştür.³⁴

Masal, destan, tiyatro, resim, müzik, spor, günlük yaşantılar, mitoloji vs. üzerinden çocukların özgür düşüncelerini bildirmelerine imkân sağlamıştır.

Hakikat arayışı olan felsefe, bu anlamda insanlara, aklının yettiğince mitoloji (Batı), efsane ve destan (Türk), kıssa (İslam) ile anlatılır.

33 Kezban Tekşen, Ömer Seyfettin’in Üç Hikâyesinde Problem Çözme Yöntemi ve Bu Hikâyelerin Türkçe Öğretiminde Kullanılması, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl 13, Sayı 25, Mart 2013, 310 - 341

34 Karakaya, “Çocuk Felsefesi ve Çocuk Eğitimi”, 25, Çayır, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma, (Doktora Tezi), s.15 vd

32 Çayır-Akkoyunlu, “Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma”, s.99, 125

Çocuk ruhunu korumak, onların doğasından gelen merak ve keşfetme arzusu- nu insanlığın varoluş anlamının masal, hikâye, efsane ve kıssalarla sözel (şifahi) olarak dilden dile aktarılması; birey, aile, toplum hakkındaki temel değerlerin, felsefi yöntem olarak güzel söz söyleme sanatı (hitabet/belagat/retorik) ile sunulmasıyla çocukların gelecekte daha esnek ve etkin düşünebilen yetişkinlere dönüşme olasılığını güçlendirmektir.

Ancak burada felsefe öğretmenin amaç değil, düşünme yetisini güçlendirerek bir nevi felsefe yapmaya hazır bulunuşluk sağlamak olduğuna dikkat edilmelidir.

Çocuklar için felsefe yaklaşımının temeli; çocukların hikâyeler ve şiirler gibi kendileri için ilgi çekici, hayal gücüne dayalı ve eğlenceli olan bir uyaran vasıtasıyla doğalarını keşfetmeleri; geçmişleriyle, bugünleriyle ve gelecekleriyle doğrudan bağlantılı olan konularla ilgili düşünmeleri için gerekli becerileri edinmeleridir. Nitekim Lipman çocuklarla felsefe yapmak üzere hikâye kullanımının önemini vurgulamış ve çocuklar için felsefeye yönelik hikâyelerin taşıması gereken özellikleri şöyle belirtmiştir: Hikâyede yer alan fikirler kaynağını epistemoloji, etik, estetik, eğitim felsefesi ve mantık gibi çeşitli felsefe konularından almalıdır.

Hikâyede gizlenmiş fikirler, çocuğun diğerleriyle tartışmasına olanak vermeli ve çocuğu bağımsız düşünmeye teşvik etmelidir. Sorgulamaya teşvik etmek için hikâyede gizemli, belirsiz öğelere yer verilebilir.³⁵

“Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımı” günümüzde çok sayıda ülkede eğitimde uygulanmakta ve oldukça da ilgi uyandırmaktadır. Çünkü temelde çocuklara düşünme eğitimi vermeye yönelik bir program olup amacı çocuklara neyi düşünecekleri yerine nasıl düşünecekleri üzerinde konuşarak, konuşturarak, çocuklardaki hayret ve merak duygusunu diri tutup bakış açısı

35 Sharp ise bu hikâyelerin özelliklerini detaylandırarak daha açık hale getirmiştir: Hikâyedeki her sayfa çocukların deneyimlerini merkeze alan, yaşlarına uygun ve bütün çocuklar için ortak olan çeşitli felsefi kavramları içermelidir. Hikâyenin her bölümü önemli bir soruyu sormaya, çıkarımda bulunmaya, gerekçeli düşünebilmeye yönlendirecek, tartışılması gereken felsefi bir bakış açısını içermelidir. Hikâyede yer alan kurgusal karakterler, felsefi sorgulama süreci konusunda çocuklara model olmalıdır. Felsefi sorgulama, zengin, karmaşık felsefi diyalogları, farklı bakış açıları, gerekçeleri, çıkarımları, varsayımları analizi etmeyi, karşı örnekler ve alternatif öneriler sunmayı, çocukların bu süreçteki düşüncelerini tekrar tekrar düzenlemelerini içermelidir. Her hikâye farklı dünya görüşlerine ve felsefi bakışlara saygılı, özenli ve duyarlı karakterleri barındırmalıdır. Her hikâye çocukları işbirliği içinde sorgulamaya yüreklendirmeli aynı zamanda karşılıklı güvenin olduğu özenli bir tartışma ortamı oluşturmaya yardımcı olmalıdır. Felsefi kavramlar ve işlemler kurgusal karakterler yoluyla çocukların günlük yaşam deneyimleriyle birlikte sunulmalıdır. Her hikâye çocukları felsefi diyaloglara girmeye, kavramların anlamı hakkında düşünmeye ve bu kavramların kendi görüşlerinde ve dünya içinde nasıl bir rol oynadığı üzerine düşünmeye teşvik etmelidir. Her hikâye, hem sosyal, bilişsel hem de duygusal olarak çocuklara model oluşturacak öğeleri içermelidir. Bunlara ilaveten Fisher çocuklar için felsefede kullanılacak hikâyelerin çocuklara şöyle fırsatlar sunabileceğini belirtir: Tanınmış hikâyeler yoluyla edebiyat sevgisi sağlanabilir. Önemli noktalarda eleştirel düşünme ve tartışma imkânı verebilir. Sorgulamayı ve deneyimin toplulukla paylaşımı sağlar. Kitap ve hikâyelerdeki çok kültürlülük mirasına yönelik farkındalık sağlayabilir. Hayal kurmaya, sözlü ve sözsüz yaratıcılığı harekete geçirir. Dil, dilin biçimleri ve formları konusunda katkı sunabilir. Etkin dinleme ve konuşma becerilerine yönelik pratik yapma imkânı oluşturabilir.” Çayır, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma, (Doktora Tezi), s.33-35

ları kazandırmaktır. Nitekim Lipman ve Sharp'ın geliştirmiş oldukları programda; çocuklar tartışma sırasında birbirlerini dinlemeye, birbirlerine sorular sormaya ve sorulan sorular hakkında fikirlerini ifade etmeye yönlendirilmektedirler. Programda “sorgulama grubu” adı verilen bu tartışma grubu; öğretmen tarafından yönlendirici (açma ve yankılama türünden) sorular sorularak desteklenmekte ancak tartışma tümüyle öğretmen tarafından kontrol edilmemektedir.³⁶

Burada önemli olan karşılaşılan temel problemler üzerine sorular sormak ve bu sorular doğrultusunda düşündürmektir. Bu bağlamda “Bunu biraz daha açabilir misin?” “... ile ne demek istiyorsun?” ve “Bunu başka kelimelerle açıklayabilir misin?” gibi (açma) sorularını sıkça sormak gerekir. Buna ilaveten “yankılama”ya başvurmak uygun olur. Yani gerektiğinde mümkün olduğu kadar onların kelimelerine sadık kalmaya dikkat ederek çocukların fikirleri yankılanır. Yankılamak yeniden ifade etmekten farklıdır, çünkü yeniden ifade etmek kelimeleri değiştirir. Yankılarken, “Şöyle diyorsun...” demek yerine “Şöyle mi diyorsun...?” diyerek tartışma ilerletilir. Bunlar yapıldığı zaman çocuk ve ergenlere uygulanan “Çocuklar İçin Felsefe Programı”na dair araştırmalar, bu programın çocukların yaratıcılık, sebep-sonuç ilişkisi kurma, özgüven, dil, eleştirel düşünme becerileri ve matematik becerilerinin gelişimini desteklediğini göstermektedir. Daha net söyleyecek olursak, çocuklarda, konuşma, dinleme, akıl yürütme, sorgulama, özerk öğrenme, eleştirel

ve yaratıcı düşünme gibi aktarılabılır becerilerin gelişmesini sağladığı için çocuklar için felsefenin diğer dersler üzerindeki etkisi açıktır.³⁷

Benzer çalışmalar yapan Gareth B. Matthews, Lipman'ın görüşlerinden farklı olmamakla birlikte felsefeyi aynen müzik yapmak ve oyun oynamak gibi tamamen doğal bir aktivite olarak görme görüşüne katılmaz. Lipman'dan ayrılan başka bir görüşü de; çocuk felsefesini sadece çocuklar için felsefe olarak anlamış olması ve de çocukların yaptıklarını “büyükler için felsefe” olarak da kabul etmesidir. O bunu, büyüklerle bir tutum kazandırmak ve bu tutumdan hareketle çocukların felsefî yaklaşımlarını veya düşüncelerini desteklemelerini sağlamak amacıyla yapmıştır. Bu vesileyle her iki gruba da (çocuklar ve büyüklere) felsefe yapma tutumu kazandırılacağını düşünür. Ona göre büyüklerin varlık ve evren ile ilgili düşünceleri ile küçüklerin düşünceleri arasında fark yoktur.³⁸

Bu konuyla ilgilenen Dr. Thomas E. Jackson ise çocuklar için felsefenin ilköğretim müfredatına hatta okul öncesi faaliyetlerin içine dâhil edilmesini savunmuştur. Jackson çocuklarla felsefe yaparken bağımsız düşünce ve davranış geliştirmeye önem vermiştir. Hangi yaşta, kim, ne söylerse söylesin küçümsemekten önemsenmelidir. Her düşünce serbestçe ifade edilebilmelidir. Çünkü “Herkesin söyleyeceği bir sözü vardır ve sözlerine kulak vermek bir haktır.” Eğer çocukların düşünce ve davranışlarının önemsenmesi ve bunu özgürce ifade edebilmeleri isteniliyorsa,

36 Çağla Gür, “Çocuklar İçin Felsefe”, 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, (27-29 April, 2011), Siyasal Kitabevi, Ankara 2011, s.1312-1313

37 Vorley, Felsefe Makinesi, s. 23-27, 35-36

38 Karakaya, Çocuk Felsefesi ve Çocuk Eğitimi, 23, 26, Çayır, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma, (Doktora Tezi), s.26

çocuklarda erken yaşlardan itibaren “düşünme/sorgulama” yetisinin diri tutulması önemlidir. Bu, felsefi düşüncenin gelişmesini sağlayacaktır.³⁹

Doris Daurer’in “çocuklarla felsefe yapma” konusunda “Jackson Konsepti” başlığı altında yetilerin geliştirmesi ile ilgili aşğıdaki bilgileri verdiğimizde bu düşünme etkinliğinin olası faydalarını ana hatlarıyla görmüş oluruz.

1. *Kişilik geliştiren yetiler:* Çocukların ve gençlerin kendilerine güven duymaları sağlanır. Nedenlere dayandırılabilen kendi düşüncelerini oluşturmaları, oto kritik yapmaları, başkalarına karşı kendi görüşlerini savunabilmeleri ve gerekirse “Hayır!” diyebilmeleri gelişir.

2. *Sosyal yetiler:* Tartışmaya hazır bulunuşluluk, arkadaşlarına karşı hoşgörü ve saygı, başka görüşleri kabullenme sağlanır.

3. *Dilsel ve iletişimsel yetiler:* Burada olası fikir çatışmaları ve bir diğerine yapılan eleştiriyi zenginlik olarak tanıma ve/ya kabul etme sağlanır. Demokratik anlayış, farklı çözüm ve önerilere açık olma, “Biz” duygusunu yaşamak tecrübe edilir.

3. *Mantıksal yetiler:* Delillendirme gücü ve yetisi, eleştirel ve mantıklı düşünce, değerlendirme ve yargılama gücünü desteklemeye, geliştirmeye katkı yapılır.

4. *Felsefi düşünme yetileri:* Felsefi sohbetlerde felsefenin temel alanlarıyla (ahlak, varoluş, metafizik, din felsefesi, estetik, dil felsefesi, bilgi teorisi) ilgili hazırbulunuşluluk temini sağlanır.⁴⁰

Çocukların şahsiyet (kişilik-kimlik) ve davranış geliştirmesinde geleneksel eğitimin yanında kullanılacak ve onları her türlü otorite karşısında özgürleştirecek bu çaba daha yaşanabilir bir dünya için gereklidir. Düşüncelerinde kazanacakları disiplin onların her türlü fikri, süzgeçten geçirmelerini sağlayacak, onları etik ve estetik bir tavır sahibi yapacaktır. İslam felsefe geleneğinde “Çocukça Felsefe” adı altında bir başlık bulmak zor olsa da, öğrencinin yetiştirme şekliyle ilgili İbn Haldun’un ortaya koyduğu yöntem, Çocukça Felsefenin kazanımlarına benzer çıktıları işaret eder. Bu anlamda İbn Haldun’a göre eğitim ve öğretim sürecine giren bir öğrencide geliştirilmesi gereken en önemli unsur, meleke/yeti olarak ifade edilen bir metottur. İbn Haldun’a göre bu, düşünme, anlama ve ezberlemenin ötesine geçen bir sürece işaret eder; zira bir ilmin bir meselesini anlamak ve ezberlemek hususunda o ilimde payesi olanla yeni başlayan arasında fark yoktur. Ancak sorgulayıcı ve çıkarım becerisi kazandıran bir melekeye/yetiye erişen kişi, meseleleri farklı boyutlarıyla düşünebilen ve yeni çözüm önerileri geliştirebilen bir tutuma ulaşacaktır. Bunu sağlamak için yapılması gerekense öğreticinin yönettiği öğrencilerin belli bir konu üzerine tartışma ve müzakereler yaptığı ortamlar oluşturmaktır. İbn Haldun, öğretim tekniklerinin bozuk olması sebebiyle, sorgulama yetisini geliştirmeyen, ezbere dayalı bir eğitim modelinde yetişen kişilerin söz söylemekten aciz olduklarını belirtir. Bu nedenle İbn Haldun, metot konusunda, eğitim ve öğretim yapılan saha ile ilgili nesnel bir değerlendirme şeklinin ortaya konulması gerektiğini, bunu yaparken de ezbere dayalı bir metot yerine, analize dayalı yöntemlerin

39 Karakaya, Çocuk Felsefesi ve Çocuk Eğitimi, 27

40 Karakaya, Çocuk Felsefesi ve Çocuk Eğitimi, 28-29

geliştirilmesi; kavram, usûl ve analiz yöntemlerinin tespit edilmesi gerektiğini belirtmektedir.⁴¹

İlk İslam Filozofu olarak nitelenen Kindî'nin ifadesiyle söyleyecek olursak, "Felsefeyle insan, gücü ölçüsünde varlığın hakikatini bilecektir." Benzer bir ifadeyi Nurettin Topçu, zihinsel konfora itiraz çağrısı ve bir silkelenme ve kendini buluş olarak kullanmaktadır. Öyleyse öğrencilerimizi, iyi-kötü, güzel-çirkin, doğru-yanlış ayrımını yapabilecek olgunluğa, düşünce sistemine ve şuura ulaştırmak, çocuklar için felsefe eğitimi ile mümkün olacaktır.⁴²

Bu bağlamda soyut ve manevi olguları anlatan felsefî çocuk ilahiyatı (teolojisi) konusu "değer eğitimi"⁴³ bağlamında gündeme gelmektedir. Mutluluk, birinden

hoşlanmak veya bir şeyi yapmaktan zevk almak duygularının soyutluğunun yanı sıra Tanrı, melek, ruh, ölüm gibi kavramlar hem soyut hem de manevi boyutları açısından çocuğu çok etkilemektedir. Çok sevdiği dedesini kaybeden ve onun yanına gitmek istiyorum diyen bir çocuğa siz "Ölünce cennette buluşacağız." diye cevap verirsiniz, onun ne yapacağını sürekli kontrol etmeniz gerekir. Manevî değerleri çocuklara anlatmak için rüyalar da iyi bir araç sayılır. Rüya sayesinde çocuklar gerçek âlemle soyut dünyalar arasında daha kolay bağlantı kurabilirler.⁴⁴

Nitekim "Kızama Felsefe Öğretiyorum" adlı kitapta Roger-Pol Droit "Fikirler hasta edebilir ya da sağlıklı bir yaşam kazandırabilirler!" diyerek adalet, özgürlük, ölüm, eşitlik ya da mutluluk konusundaki fikirlerin çocuğun hayatındaki etkisini Sokratik yöntemle konuşur. Hakikati aramaya götüren bu "şeyin" önemi üstünde durmak gerekir. Buna bilme arzusu da denir. İkisi aynı şeydir: Hiç kimse yanlış bir şeyi öğrenmek istemez; insan bilmek istediğinde hakikati bilmek ister. İşte tam bu noktada felsefenin işlevi ortaya çıkar, çünkü filozofların aradığı şey her fikrin olası en iyi tanımıdır. Bu tanımlar arasında da hangisinin doğru olduğunu anlamaya çalışırlar. Soyut araştırmalar somut olarak neye yarıyor? diye sorulursa, cevabı basittir: "Yaşamaya, sadece yaşamaya!" Fikirler ayrı bir alan, yaşamın kenarındaki bahçe gibi bir şey değildir. Aslında fikir eylemleri, yaşama biçimlerini, davranışları yönetir.⁴⁵

41 Aygün Akyol, İbn Haldun'da Kültür ve Medeniyet Tasavvuru, Elis Yay., Ankara 2019, s. 140-145.

42 Rabia Dirican, Çocuklarla Felsefeye Varoluşsal Bir Bakış, Çocuk ve Medeniyet Dergisi, 2017/2, ss 167-177

43 Çayır-Akkoyunlu, "Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma", s.100. aynı yazar doktora tezinde bu hususu ayrıntılı bir şekilde söyle açıklar: "Lipman, Sharp ve Oscanyan'a göre ahlak eğitimi felsefî eğitimden ayrılmaz. Buradan yola çıkarak çocuklar için felsefenin ahlaki boyutuyla ilişki amaçlarından da söz edilebilir. Bu amaçlar şunlardır: Çocuklar için felsefede çocuklar ahlaki durumlar karşısında etraflı düşünüp tutarlı ve tarafsız davranmayı öğrenirler. Çocuklar ahlaki bir durum karşısında farklı alternatifler arar, olasılıklara karşı daha açık ve daha esnek davranırlar. Çocuklar insan varoluşunun çok boyutlu ve karmaşık olduğunu felsefe yardımıyla anlar ve kendi deneyimlerine de bu anlayışla yaklaşırlar. Çocuklar sadece ahlaki davranışla ilgili akıl yürütmeler yapmaz, aynı zamanda ahlaki davranışı hayata geçirme imkânı bulurlar. Çocuklar için felsefe, diyalog yoluyla çocuğun diğerlerinin duygularını fark etmesini sağlar. Çocuklar için felsefede kullanılan hikâyelerin içeriği, ahlaki konuları tartışmaya yönlendirerek ahlaki gelişime katkı sağlar. Çocuklarla insanın değerlerine ilişkin doğru, adalet gibi kavramları tartışarak etik sorgulamalar gerçekleştirilir. Etik sorgulamalar, çocuğun kendi değer yargılarını ve bunların kimliği üzerindeki etkisini değerlendirmesini sağlar. Çocuklar için felsefe sorgulama yapabilmek için güvenilir ve sağlam ölçütler geliştirmelerine yardımcı olur." Çayır, "Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma", Basılmamış doktora tezi, s. 31

44 Karakaya, Çocuk Felsefesi ve Çocuk Eğitimi, 33-34

45 Roger-Pol Droit, Kızama Felsefe Öğretiyorum, çeviren İsmail Yerguz, Say yayınları, İstanbul 2013, s.18-20

Ülkemizdeki felsefe algısı çeşitli kaygıları beraberinde getirmektedir. Çorum Merkez Albayrak İlkokulu'nda, Küçük Filozoflar Kulübü'nü kurduğumuzda ve öğrencilerimizle hangi etkinlikler yapacağımızı duyurduğumuzda önce, velilerimiz içerisinde pek az ilgi gördü. Nedenini sorduğumuzda ise aldığımız cevaplar hayli ilginçti. Felsefeden uzak olsunlar, asi olurlar, inancını kaybederler, yoldan çıkarlar şeklindeki bahaneler, etkinliklerin başlaması ile azalmış olsa da aileler arasında hâlâ çekimserlikler devam etmektedir.

2.2. Çocuklar İçin Felsefe: Uygulama

Yaratılıştan çocuklarda olan merak duygusunu kullanarak, onları keşfetmenin keyfini alan, farkında olan bireyler kılabiliriz. Bir diğer ifade ile çocuk, oyunu menfaat ve fayda beklentisi olmadan oynamaktadır. Oyun, çocuğun doğasında vardır. Çocuk, oyun oynayarak çevresini ve kendini tanımaktadır. Yetenekleri, toplumsal kurallar ve değerleri, maddi ve duygusal sınırları ile ilgili çocukta bilinç oluşmaktadır. İşte bu hayret ve merak duygusuna tatbik edilecek sistemli düşünme ile bilinçlilik halinin temelleri atılacaktır. Bu bilinçlilik halinin felsefi niteliğe büründürülebilmesi nihai hedeftir. Böylece felsefe, onların en geniş anlamda, yaratıcılıklarını, düşünme becerilerini ve kapasitelerini en yüksek şekilde ortaya koyabilecekleri bir seviyeye ulaştıracaktır. Bu etkinlikte öğrenciler felsefi bilgilerle boğulmayacaklar, soyut alanlara yelken açmayacaklardır. Projenin her bir aşamasında algı ve bilişsel düzeyleri ile felsefeyle bağ kurulacak, somut örneklerle hayat deneyimi kazanacaklardır.

Etkinlikler, yöntem ve tekniklerden faydalanılarak birbirinden farklı şekillerde yapılmaktadır. Örneğin bir etkinlik sınıfta yapıldığı gibi diğer etkinlik okul bahçesinde, spor salonunda, sinemada olabilir. Mekân, uygun olan her yer olarak belirlenmektedir. Önce uyarının belirlenmesi, sunulması ve dikkatlerin çekilmesi gerekmektedir. Faaliyet konusu resim, hikâye, anı, şiir, müzik, film, olay olabilir. Ancak dikkatin dağılmaması için uyarıcının süresinin uzun olmaması tercih edilmelidir. Uzmanlar resimli hikâye kitaplarının kullanılması görüş ayrılığına düşmüş olsalar da her iki seçeneğin de kullanılması uygundur.

Çocuklar İçin Felsefe etkinliklerini her dönem bir olmak üzere önce Dr. Sadık Ahmet Ortaokulu'nda gerçekleştirdik. Ama bunun TÜBİTAK onaylı proje haline gelmesi Mustafa Özcanbaz Hoca'mız sayesinde gerçekleşti. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Çorum Merkez Albayrak İlkokulu'nda pilot uygulaması yapılmıştır. Etkinlik kapsamında oluşturulan grup ile haftada iki ders okul saatleri dışında yapıldı.

Velilere etkinlikle çocuklarımızdan beklediğimiz nelerdir? sorusuna verilecek cevap; çocuklarımızın birbirini dinleyebilecek olgunluğu kazanmış, kendini ifade ederken cesur, fikirlerini anlatırken neden ve niçin sorularına verilecek cevapları olacaklarını belirttik. Okuyacağımız metinleri ayrıntılı anlattık. Etkinlikler esnasında felsefe sözcüğü geçmese de, felsefe dersleri görmeseler de onların artık birer küçük filozof adayları olacaklarını, kendilerini, çevrelerini, doğayı, varlığı tanıma yolunda bir bilinçlilik ve farkındalık oluşturacaklarını ifade ettik. Öğrenci velilerine, tespit edi-

len kitapları kendilerinin de okuması tavsiye edildi. Bu yapıtların bazıları şunlardır: Martı Jonathan Livingston, (Richard Bach), Küçük Prens, (Antoine de Saint-Exupery), Dede Korkut Hikayeleri (12 Hikaye), Kaşagı (Ömer Seyfettin), Issız Adada Bir Çocuk: Hayy b. Yakzan (İbn Tufeyl) ve Göğü Delen Adam (Erich Scheurmann).

Etkinlik kapsamında (ileride) uygulanabilir etkinlikler olarak, gözlem, atölye çalışmaları yapılabilir. Dr. Sadık Ahmet Ortaokulu'nda yaptığımız gibi, içeriği oyunlar ve sanatsal etkinliklerle aktaran drama, tiyatro, sahne gösterileri ve sergiler düzenlenebilir. Burada öğretmen kimliğine ilaveten uyarıcı olarak öğrenciye sunulan her türlü materyal ve durumun aktarılacağına dikkat edilmelidir. Bu bağlamda biz çocuklardan önemli gördükleri bölümleri, davranışları, durumları ifade etmelerini beklediğimiz belirttik. Bunun için düşünce tarihinin önemli felsefi edebi metinlerinden hareketle küçük öyküler oluşturduk. Bu süreçte beyin fırtınaları niteliğinde toplantılar düzenledik, olası hataları aza indirgeyecek karşı okumalar yaptık ve arkadaşlar öykülere nihai şeklini verdi. Eric Emmanuel Schmitt'in ifadesiyle " Herkesin gördüğünü görmeyen ama kimsenin görmediğini gören bu veledi nerede okutacağız? "46 diye soruyorsanız "başkalarının farkına varmadığı şeyleri kavrayabilmek için öyküleri önemsiyoruz. Çünkü felsefe tarihinde hakikate dair sunumlar mitoloji, efsane, kıssalar ile anlatılagelmiş insanlar. Bu nedenle "çocuğumuzun-öğrencimizin analitik düşünme yetisini nasıl geliştirebiliriz?" diye kaygılanıyorsanız,

46 Eric Emmanuel Schmitt, Bayan Ming'in Hiç Olmayan On Çocuğu, çev. Y. İlksavaş, Doğan Kitap, İstanbul 2016, 12

"Çocuklar İçin Felsefe" adlı eser, öyküler, masallar, efsanelerden hareketle oluşturduğumuz öyküleri uygulama yöntemimiz hakkında kısaca bilgi verelim.

2.2.1. Uygulama Yöntemimiz

Etkinlik sürecinde uyguladığımız metoda göre, önce çocuklarla birlikte bir öykü okunur, burada bizim farklılığımıza şudur: Ne öykü okunması öncesinde (Lipman metodunda olduğu gibi) ne de (Thomas E. Jackson metodunda olduğu gibi) sonrasında soru verilmez. Uyarıcı öğrencileri soru sormalarına teşvik eder. Sorular karşı sorulara dönüştürülerek öğrencinin metin ve içeriğine (değerler) ulaşması temin edilmeye çalışılır. Fakat sadece soru sormak değil, konunun geneli üzerinde çıkarımlar yapmalarının yolunu açacak küçük söyleşiler yapılır. Sorular, metnin dışında düşündürmeye dayalı sorular da olabilir. Önemli olan uygulayıcının yalnız bu soruların her birinin mantıklı yani, felsefi birer cevabı olduğundan hareketle etkinliği gerçekleştirmesidir.⁴⁷

Örneğin bir çocuğun doğruyu söylemesinin (kendince) gerekçeleri, bir başkasına yaptığı hatayı yüklemesi ve bunun olası sonuçları Ömer Seyfettin'in *Kaşagı* hikayesinden hareketle tartışılabilir.⁴⁸ Ardından "İnsanlar bazen neden doğruyu söylemezler?" genel düşüncesine yoğunlaştırma hedeflenebilir. Ama hangi davranışın hangi sonucu doğurabileceği üzerinde düşünmesini isterken, *Kaşagı*

47 Karakaya, Çocuk Felsefesi ve Çocuk Eğitimi, 27

48 Kezban Tekşen, Ömer Seyfettin'in Üç Hikâyesinde Problem Çözme Yöntemi ve Bu Hikâyelerin Türkçe Öğretiminde Kullanılması, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl 13, Sayı 25, Mart 2013, 310 - 341

örneğinde olduğu gibi bir çocuk için ömrü boyunca unutamayacağı bir vicdan azabına gönderme yapmak gibi sorun/olumsuzluk ortaya çıkabilir.

Bu hususa özellikle uyarıcı çok dikkat etmelidir. Çünkü düşünme eğitimi ve/ya “Çocukça Felsefe”, çocuklarda düşünmenin nasıl gerçekleşebileceğini yakalatan ama neyi düşünmemiz gerektiğini dikte ettirmeyen bir alan olduğunu unutmamak gerekmektedir. Nitekim düşünme eğitimi ni didaktik, öğretici ya da emredici bir dilden uzaklaştırmak önemlidir.

Uyarıcı/öğretmen gerekli gördüğü yerde konunun bir sonraki aşamasıyla ilgili sorular sorar. “İnsanlar neden doğruları söylemezler?” sorusundan sonra “yalanın kötü bir davranış olduğu” konusuna sözün gelmesi istenilen durumdur. Çocukların düşünmesinin istendiği yerde çocukların okuduğu metinlerle ilişkili sorularının oluşması gerekmektedir. Düşünme, çocuk tarafından gerçekleştirilmesi gereken bir etkinlik ve eylemdir, diğer türlü didaktik olması kaçınılmazdır. Çocuklar için yazılmış felsefe kitaplarında aceleyle kaleme alınmış tanımlardan ve belirlenimlerden kaçınmak gerekmektedir.⁴⁹

Öğretmen; çocukların sorularını doğru-yanlış, oldu-olmadı, uygun-uygun değil gibi etiketlemelerle yargılayarak cesaretlerini kırmamalı, gerekli gördüğü zaman kolaylaştırıcı olarak yönlendirici sorular sorarak öykü ve temel değere yönlendirmelidir. Böylece konunun dağılmasını engelleyebilir, gerekirse konunun akışını bir

soru ve ona verilen cevaplar bağlamında değiştirebilmelidir.

Çünkü sorulan sorulara kesin bir yanıt bulmak veya tüm grubun hemfikir olması hedeflenmez.⁵⁰

Burada amaç; çocukların felsefi sorular üretmede, bu soruları yanıtlamada ilerlemesi (yeni hipotezler üretmesi, soruya açıklık getirmesi) ve hem bilişsel, hem de sosyal yönden desteklenmesidir. Bunu “Eğer...” diye başlayan kolaylaştırıcı sorularla yapabiliriz, çünkü “Eğer yöntemi” bir nevi varsayımsal düşünmedir, bizden, gerçekte öyle olmayan bir durumu, bizim için ne anlama geldiğini düşünebilmemiz için hayal etmemizi ister. Varsayımsal düşünme, felsefenin mantıksal ve bir o kadar da yaratıcı bir düşünme biçimi olduğunun altını çizerek.” Bu tespiti yapan Vorley’e göre, “varsayımsal düşünme” *felsefi kabiliyet*

50 Jackson, Lipman ve Sharp’ın hazırladığı kılavuzlardan esinlenerek çocuklarla felsefe yapma sürecinin basamaklarını aşağıdaki gibi sıralamışlardır: 1. Okuma: Bu aşamada romanın bir bölümü sınıf tarafından seslice okunur. Öncelikle çember şeklinde oturulur ardından paylaşarak okuma gibi farklı teknikler kullanılarak tüm sınıfın duyacağı şekilde metin okunur. 2. Sorular: Bu aşamada tartışmada kullanılacak sorular düzenlenir ve seçilir. Öğrenciler grup olarak büyük kâğıtlara sorularını yazabilir, herkes sorusunu seslice okuyabilir, sorular tahtaya yapışkan kâğıtlarla yapıştırılabilir. Herkesin soru sorması sağlanır. Soruların neden, nasıl, ne zaman gibi açık uçlu olmasına dikkat edilir. Sorular kategorilere ayrılır, benzer olanlar çıkarılır. Daha sonra en çok oy alan ya da kura ile çekilen soru seçilir. 3. Diyalog/ Tartışma: Bu aşamada öğrencilerin ifade ettikleri soru, tartışılır, bu sorulara ilişkin alıştırmalar yapılır. Belirlenen soru başlangıç noktası olur ve bu soru ile ilgili kılavuzda/öncesinde hazırlanan etkinlikler çocuklarla birlikte yürütülür. 4. Diyalogun/Tartışmanın Değerlendirmesi: Bu aşamada grubun ve tartışma sürecinin değerlendirilmesi saptanan kriterlere göre yapılır. Katılım, dinleme becerileri gibi alanlar değerlendirmek üzere belirlenir ve bunlara ilişkin değerlendirme formu maddeleri hazırlanır. Öğrenci ya da öğretmenler bu formları doldurur.” Çayır, “Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma”, Basılmamış doktora tezi, s.48-49

49 H. Haluk Erdem, “Türkiye’de Çocuklar İçin Felsefe Kitapları”, edit.: B.Çotuksöken – H. Tepe TFK, Ankara, 2015, 58-59

olarak tanımlanabilir. Felsefi kabiliyeti olan bir çocuğun, bildiğimiz anlamdaki yetenekli ve dâhi çocuktan farklı bir şey olduğunu unutmamak gerekir. Felsefe, düşünmeye farklı bir yaklaşım getirdiği için bu yöntemle, diğer alışıldık yöntemlerle keşfedilemeyen yetenekli çocuklar tespit edilebilir. “Felsefe seçenekleri artırmak” tanımızdan kastımız budur. Diğer bir ifadeyle, çocukların problemin ne olduğuna ve nasıl çözüleceğine dair düşünmeye ilişkin bir yaklaşım geliştirmesine katkı sağlanırsa, kendi doğrusunu savunurken başkalarının bakış açılarına saygılı olmayı da öğrenir. Burada amaç, neyi değil, nasıl düşüneceklerini öğrenmelerini desteklemektir.⁵¹

Bunun için çocuğun yerine yanıt vermekten mümkün oldukça kaçınılmalıdır. Çünkü önemli olan *doğru cevabı nasıl bulacağımız* değil, *bir cevabı nasıl ifade edeceğimiz* ve *değerlendireceğimizdir*. Bunu başarmak büyük bir beceri gerektirir. Pek çok çocuk, etkinlik sonunda soruların cevabını öğrenmek ister; ama öğretmen, kendi doğru bulduğu fikri söylerse, çocukların onunla hem fikir olmaması pek mümkün değildir. Kolaylaştırıcı olarak öğretmen sorularıyla tartışmayı devam ettirmelidir. Burada hedef, çocukların cevapları değerlendirme becerisini geliştirmek ve güçlendirmektir. Eğer verilen cevap, çocuğun kendini geliştirmesine yardımcı olacaksa, ona kendisi üzerine düşünmeyi ve kendisini sorgulamayı öğretecekse “değer”lidir. Çocuğun kendi özgür iradesini kazanması ve sorumlu bir birey olması yönünde düşünmeye sevk etmek böyle olabilir. Bu çerçevede son sorular belki

cevapsız bile kalabilir. Her soruyu cevaplamak şart değil ki, bir soru sadece soru olduğu için de sevimlidir. Çünkü güzel bir sorudur, çünkü güzel bir problemi ortaya koyar, anlam ve değer taşır.⁵²

Tam bu noktada farklı doğruluk tasavvurlarının çatışması ve buna saygı duyulması istenirken aslında hali hazırda çözümediğimiz bir çatışkı diyebileceğimiz “Paradoksları aralama”nın imkanı gündeme gelir. Çünkü paradoks, akıl yürütmeyi gerektirir, bizi mükemmelliğe sevk eden bir akıl yürütmenin ilk adımı olabilir. Akıl yürütme açıkça doğru görünen bazı öncüllerle - inançlar, önermeler veya prensipler - başlar. Doğru öncülden yola çıkarak muhakeme ettiğimizde -ve akıl yürütmemiz doğru ilerlediğinde - doğru sonuçlara ulaşırız. Bununla birlikte, bir paradoksun bariz doğru olduğunu kabul ettiklerimizle çelişen oldukça yanlış, kabul edilemez ya da istenmeyen bir sonucu da ortaya çıkarabilir. Bu durumda da “Nerede hata yaptık? “Akıl yürütmedeki yanlışları belirleyebilir miyiz?” ya da Ortada reddi hak eden varsayımlar mı var?” “Bariz doğru görünen öncüllerin biri veya daha çoğu doğru değil mi acaba?” ya da “Belki de açıkça yanlış görünen sonucu mu kabul etmeliyiz?” soruları müzakere edilir.⁵³

Öğretmenin etkinlik süresince öğrencilerine; oldu-olmadı, doğru-yanlış, uygun-uygun değil gibi müdahalelerde bulunmama gerekçesi, öğretmen ve çocuklar arasında statü olmamasından ve grupta herkesin eşit konumda bulunma-

51 Vorley, Felsefe Makinesi, s. 28, Gür, “Çocuklar İçin Felsefe”, 1314-1316

52 Erdem, “Türkiye’de Çocuklar İçin Felsefe Kitapları”, 54–55, Vorley, Felsefe Makinesi, s.30

53 Peter Cave, Zihni Allak Bullak Eden 33 Felsefi Bilmece, çeviri Deniz Güleşen, Yakamoz Yayıncılık, İstanbul 2009, s.15

sından dolayıdır. Öğretmeni çocuklardan ayıran tek fark konunun ortaya konulmasıdır. Tartışma ve etkinlik sırasında çocukların arasında oturur ve her türlü düşünce ve soruya, her öğrenciye eşit uzaklıkta ve yakınlıktadır. Konunun dağıldığını hissettiği anda gruba konu ile ilgili basit sorular sorarak onların uyarıcı üzerine düşünme ve üretme faaliyetine dönmelerini sağlar.

Çocuklar ilk zamanlarda sadece konuşmuş olmak için kelimeleri arka arkaya dizebilirler. İstenilen sorgulamadan uzak betimlemeler de yapabilirler. Öğretmenin sabırlı olması, öğrencilerin tutukluğunu aşmasında etkili olacaktır. Bazen basit veya alakasız soruları evirip çevirerek düzeltmesi gerekecektir. Zamanla öğrenciler uyarıcılara karşı düşüncelerini ve sorularını dile getirmede cesur ve dikkatli olacaktır. Örneğin öğrenciler arasında gruplar oluşturarak birlikte hareket etmelerinin ve özgüvenlerini grup güvenine dönüştürebilmelerinin yolu açılabilir. Öğretmen bazen sorulan soruların içinden başka sorular bulabilir ve öğrencilerin soruları arasına yerleştirerek onlardan cevaplamalarını bekleyebilir.

İstenilen durum, öğrencinin sözlerini nedenleri ile izah edebilmesidir. Böylece öğrenci delillendirme/gerekçelendirme, sorgulama, eleştiri riskini göze alma, karar verme, yanlışlanabilirlik sorumluluğunu alabilmiş olur. Tam burada öğretmen öğrencilerini yüreklendirmelidir. Çünkü öğrenciler seviyelerinde verilen birçok felsefi konuyu rahatlıkla anlayabilir ve bu konulara ilgi duyabilirler.

Önemli olan çocuklara kendi sorularını sorma (problemi tanımlama), önemli kavramları keşfetme (düşünme becerilerini geliştirme) ve olaylara farklı bakış açılarından bakmayı öğrenme fırsatı sunmaktır.⁵⁴

Etkinliklerin süreleri konuya göre ve çocukların dikkat sürelerine göre ayarlanmalıdır. Aksi durumda sıkılacaklar ve verimli bir çalışma kaybedilecektir. Konular somut veya somutlaştırılarak verilmelidir. Çocuğun bilmediği kavramlar yerine tanıdığı, aşına olduğu kavramlar ve olgular üzerinden başlanmalıdır.

Örneğin; “Öğretmenler her şeyi bilir ve yapar” önermesi karşısında “Öğretmen de bazen yanılabilir mi?” sorusu ile varılacak yargıya mantıklı cevaplar vermeleri, neden-sonuç cümleleri kurmaları istenebilir. Böylece öğrenciler grup içinde veya bireysel olarak karşısındakini dinlemeyi, ona önem vermeyi öğrenip dinlemenin ve konuşmanın kurallarını içselleştirerek işe başlar. Daha sonra dinlediği ve düşünüp fikrini anlattığı konularda davranış geliştirmeye başlarlar.⁵⁵

Öğrenciler arasında istenilen sonuç bir yargı değildir. Çocukların farklı düşüncelerini tek bir fikir altında toplamak istenilenin tersi bir sonuçtur. Böyle bir sonuç çıkması halinde akla ilk gelen şey gizli bir dayatma, baskın roller ve tartışma ortamının eksikliğidir. Etkinlik bittiğinde çocuklar arasındaki fikir ayrılığı onların güzellikleridir. Buradaki fikir ayrılığı çatışmasızlık, sorun çözücü ve birleştirici niteliktedir. Gökkuşağı örneğinde olduğu gibi fikir ayrılıkları

54 Zeki KARAKAYA Çocuk Felsefesi ve Çocuk Eğitimi, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/52507>, Gür, “Çocuklar İçin Felsefe”, 1313,

55 Gür, “Çocuklar İçin Felsefe”, s.1312 vd

bir araya geldiğinde ortak bir güzellik imgesi oluşturacaktır. Yaşanılan sorunun çözümünde sunulan bir fikrin tutarsızlığı halinde diğer fikrin devreye girmesi açısından önemlidir. Çünkü birbirlerini dinlediler. Söz alıp konuştular. Düşündüklerini savunabildiler. Kırmadan, dökmeyen, söz kesmeden etkinlik boyunca yoğun bir zihni faaliyete katıldılar. Önerilen uygulama süreci böyledir. Yukarıda belirtildiği gibi öğretmenin çok sabırlı ve işinin uzmanı olması ahengi oluşturacaktır.

Uygulama sonucunda resim, şarkı, oyun, görüşlerini ailelerine anlatma gibi pekiştireçler kullanılır. Böylece etkinlik, çocuk için belli bir zaman diliminde kalmayıp günün içine yayılabilir. Günlük tutmaları özellikle teşvik edilir. Aileler çocuklarının neler yaptıklarını öğrenirler. Uygulayıcı öğretmen çocukların ailelerine yapılacak etkinliklerle ilgili ön bilgi verir. Etkinlik sonrasında da dönütleri toplar. Böylece bir sonraki derse veya etkinliğe hazırlık yapar. Her uygulama öncesi hazırlayacağı ders - etkinlik planının uygulamasında ve sonunda değerlendirmede bulunacaktır.

3. Kullanılacak Yöntem ve Teknikler

Eğitim-öğretim faaliyetleri sırasında kullandığımız yöntem ve teknikler kullanılabilir. Bu noktada yöntem ve teknik kavramlarının karıştırıldığını belirtmek istiyoruz. Yöntem istenilen hedefe ulaşmak için belirlenen, uygulanan ve izlenen en kısa yoldur. Böyle olunca teknik kavramı ise bir yöntemin uygulamaya konulma biçimini ifade eder. Bir başka ifade ile sınıf

içinde yapılan işlemlerin bütünüdür. Yöntemden başarı elde etmek, amaçları gerçekleştirmek istiyorsak, tecrümemizin isabetli olması gerekmektedir. Ayrıca teknik, öğretmenin görevini yaparken başvurduğu sanatlar ve becerilerdir. Bu açıdan çocuklar için felsefede ağırlıklı kullanacağımız yöntem “Sokrates Yöntemi” olacak, diğer yöntemler ve tekniklerle desteklenecektir. Ayrıca dünyada bu konuda yapılan çalışmalarda kullanılan özel metotlar (Matthew Lipman’ın hazırlamış olduğu metot, Gareth B. Matthews metodu, Thomas E. Jackson metodu) ve tecrübelerden de faydalanılacaktır. Akıllı tahta, televizyon, bilgisayar, resimler, hikaye kitapları, örnek olaylar, yer minderi, renkli şapkalar,⁵⁶ günlük defterleri, ders içinde kullandığımız kalemlik kutusu ve içindekilerden etkinlik sırasında faydalanılacaktır.

56 Bundan kasıt altı şapkalı düşünme tekniğidir. Edward de Bono tarafından üretilen ve düşüncülerin ortaya konulmasını sağlayan bir yöntemdir. Hedefi, insanların bir konu üzerinde farklı görüşleri ortaya koymasını sağlamaktır. Aynı anda farklı bir konu hakkında farklı düşünmesi bakımından yarar sağlar. İnsanlar bu düşünme tekniği ile sadece düşünmekle kalmaz aynı zamanda hayata dönük olarak uygularlar. Bireyin başına taktığı şapkaların rengi değiştikçe rengin ortaya koyduğu düşünceler bireyin aklında canlanmaya başlayacaktır. Bunlar; Beyaz (tarafsız) Şapka, Kırmızı (Duygusal-kişisel) Şapka, Siyah (Kötümser/ Tedirgin) Şapka, Sarı (İyimser) Şapka, Yeşil (Yenilikçi, üretken) Şapka, Mavi (Serinkanlı, analizci) Şapka’dır. Sonuç olarak öğrencilerin empati, yaratıcılık ve analitik düşünme gibi becerilerin geliştirilmesinde altı şapkalı düşünme tekniğinin ders anlatımında kullanılması önemlidir. Öğrencilerin günümüz çağdaş eğitim anlayışına göre aktif ve sorgulayan birer birey haline gelmesindeki etkisi göz ardı edilemez. Hüseyin Yıldırım, “Altı Şapkalı Düşünme Tekniği” Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi, (Kazanım, Yöntem, Materyal ve Etkinlik Örnekleri), İlker Dere, Ceren Çınkaya Hüseyin Yıldırım (edit) Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü, Konya, 2019, s.21/25. https://www.academia.edu/40649193/%C3%96zel_%C3%96%C4%9Fretim_Y%C3%B6ntemleriyle_Sosyal_Bilgiler_%C3%96%C4%9Fretimi_I_Kazan%C4%B1m_Y%C3%B6ntem_Materyal_ve_Etkinlik_%C3%96rnekleri

3.1. Sokrates Yöntemi

Çocuklar için felsefe yapanların buluştukları ortak nokta, Sokratik yöntemdir, denilebilir. Öğretimde Sokratik yöntem, öğrencilerin benimsedikleri çeşitli değer yargıları (doğruluk, vb.) ile gerçek hayatta yaptıkları seçenekler arasındaki çelişkilerin farkına varmalarını sağlayan klasik bir öğretim tekniğidir. "Sokratik" kelimesi sorgulamaya farklı olarak "sistemlilik, derinlik ve makul olma veya gerçekliği değerlendirmeye istekli olma" özelliklerini eklemiş olur. Çünkü Sokrates kendine özgü araştırma ve öğretme yöntemi ile çevresindekilerle birlikte doğruyu bulmaya çalışır. Onun rasyonalist felsefesine göre, tüm bilgiler insanda doğuştan bulunur, eğitimcin görevi, ondaki bilgiyi uyandırmak ve doğurtmaktır. Bu da sadece soru sorarak yapılır. Bu nedenle öğrencilerin düşünmeyle meşgul olmaları isteniyorsa, onları daha fazla soru sormaya yöneltecek sorularla baş başa bırakmak gerekir. Zihnen uyandırma için sorgulama becerisini öğrenciye kazandırmak görevimizdir.

3.1.1. Sokrates Yönteminin Kazanımları

Soru-cevap tekniğinin etkili bir şekilde kullanıldığı Sokratik sorgulama, tanım olarak salt bilgi vermeyen, öğrencinin bilgi birikimlerini ve düşüncelerini yapılandırarak doğurtmaya, açığa çıkarmaya yarayan yöntemdir. Sorusu olan öğrenci düşünen öğrencidir ve sorunun kalitesi öğrencinin düşünme kalitesini ortaya koyar. Bu yöntem öğrencinin düşünme yeteneklerini geliştirir, anlamasını kolaylaştırır, öğrenme ve öğretmede geri besleme sağlar, fikirler

arasına bağlantı kurulmasını sağlar, merakı artırır. Sokratik konuşmada (diyalogda) düşünceler ortaya koyulur, karşılıklı olarak eleştirilir. Böylece herkesin kabul edeceği şeye varılmak istenir. Çocuklar için felsefe de sokratik yöntemin kullanıldığı, çocukların kendiliğinden ortaya koyduğu felsefi kavramlar ve sorular üzerinde düşünmelerini sağlayan bir eğitimidir.⁵⁷

Bu anlamda Öğretmen (kolaylaştırıcı) öykü/masal gibi edebi değeri olan bir metni okur, onlara ara sorularla fikirlerini ifade edecek alan tanır sonra verilen cevapları karşı sorulara çevirir ve önceden hazırladığı sorularla öğrencilerinin etkinlikteki temel değerleri anlayıp anlamadığını yoklar. Onların konuşmalarını sağlayarak tartışma ortamını hazırlar. Üçüncü bölümde ise öğrencilerin zihninde yeşeren fikirleri söylemelerine zemin hazırlar.

Öğrencilerin eleştirel ve analitik düşüncelerini sağlarken yeni değerler ve tutumlar geliştirmelerine yardımcı olur. Pratik bir sorgulama becerisi yanında kendi düşüncelerini ve görüşlerini değerlendirmelerine fırsat tanır. Bilgilerini yapılandırmasını sağlarken, bilgiyi derinlemesine işleme ve yeni tutum, davranış ve değerler geliştirmelerine yardımcı olur. Toplumda etkileşim ve sözel iletişimi artırır.

3.1.2. Sokrates Yönteminin Sınırlılıkları

Sokratik yöntemin faydalarının yanı sıra sınırlılıklarını da göz ardı etmemek gerekir. Öğretmenin veya uygulayıcının yöntemle ilgili çok iyi hazırlanmış olması önemlidir. Her düzeyde soruları olmalı,

57 Çayır, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma, (Doktora Tezi), s.18-19, 38

gelebilecek soruları yönetebilecek birikimi sağlamalıdır. Öğrencilerin dikkatlerinin dağılmaması, içeriğin en verimli şekilde işlenmesi uygulayıcıya bağlı olduğundan öğretmenin hangi soruyu ne zaman soracağını iyi bilmesi/yönetmesi gereklidir. Uygulayıcı/ öğretmen, sınıfta gereksiz tartışmaları karşı sorularla konuya tekrar çekebilmelidir. Zaman ile ilgili kısıtlamaların yöntemi olumsuz etkilemesi kaçınılmazdır. Yöntemin öğrenciler tarafından benimsenmesi ve kullanılabilmesi için zamana ihtiyaç olabilir. Öğrenci sayısı az olması ve sürenin dikkatli kullanılması gerekir. Sürenin uzaması halinde öğrenciler de dikkatlerini yoğunlaştıramayabilirler. Sokratik yöntemin başarı ölçütlerinden en önemlisi, öğrencilerin kendilerini güven içinde hissetmeleri ve etkinliğe içtenlikle katılmalarıdır.⁵⁸

“Sokratik sorular; işlenen ders ister tarih, ister görsel sanatlar, ister fen bilgisi olsun, her konuşmaya titizlik getiren türde sorulardır. Ana sınıfından üniversiteye tüm eğitim seviyelerinde, okulda, evde ya da hayatın içinde kullanılabilirler. Bir tartışmayı; anekdotların, bilgi kırıntılarının ve desteksiz gözlemlerin plansızca değiş tokuş edildiği bir sohbet olmaktan uzaklaştırıp amaçlı ve yönü belli bir tartışmaya dönüştürürler. Nihai amaç bu soruların öğrencilerin kendi kendilerine sordukları içselleştirilmiş sorular haline gelmelerini sağlamaktır. Sahiden de bir sorgulamanın etkililiğini değerlendirmenin kriterlerinden biri, öğrencilerin sordukları soru sayısı ile öğretmenin sorduğu soru sayısını kıyasla-

maktır. Araştırmalar, öğretmenlerin genelde daha az sayıda ve daha iyi sorular sormaları gerektiğini gösteriyor. Peki bu “iyi sorular” hangileridir? Sokratik soruların belirli bir listesi olmasa da aşağıdaki liste hem açık ve Sokratik olan hem de daha iyi düşünmeye davet eden soruların bir özetini veriyor.⁵⁹

58 Elif Nur Bozer, Ahmet Kurnaz, “Uyuyan Zihinleri Uyandırma: Sokratik Sorgulama”, <https://www.kirmizilar.com/tr/index.php/konuk-yazarlar2/3183-uyuyan-zihinleri-uyandirma-sokratik-sorgulama> (Erişim 20 Mart 2018)

59 Fisher, R. Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in the Classroom, Bloomsbury Academic, London 2013’den Nihan Kocaoğlu Çayır, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma, Hacettepe Üniversitesi, Basılmamış Doktora Tezi, Ankara 2015, s.39, Betül Yılmaz, “Sokratik Tartışma Yöntemi”, Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi, (Kazanım, Yöntem, Materyal ve Etkinlik Örnekleri), İlker Dere, Ceren Çınkaya Hüseyin Yıldırım (edit) Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü, Konya, 2019, s.49-54, Ediz Dikmelik, “Çocuklar İçin Felsefe” <https://cocuklarlafelsefe.com/2018/09/15/sokratik-sorular/> (Erişim 15 Eylül 2018)

1. Açıklama Arayan Sorular

- | | |
|--|-----------|
| 1. Bu söylediğini biraz daha açabilir misin? | Açıklama |
| 2. “Bunu başka kelimelerle açıklayabilir misin? | |
| 3. ... derken ne kast ediyorsun? | Tanımlama |
| 4. Bir örnek verebilir misin? | Örnekleme |
| 5. Neden..... dedin? | |
| 6. Bu söylediğin bize nasıl yardımcı oluyor? | |
| 7. Bunun ... ile ilişkisi nedir? | |
| 8. Bu konuda başka soru sormak isteyen var mı? | |
| 9. Bu soruyu farklı bir biçimde sorabilir misin? | |

2. Destek ve Kanıt Arayan Sorular

- | | |
|---|--------------------------|
| 1. Neden böyle düşünüyorsun? | Gerekçelendirme |
| 2. Bunu nasıl bilebiliriz? | Varsayım oluşturma |
| 3. “Şöyle mi diyorsun?” | |
| 4. Bununla neyi ima ediyorsun? | |
| 5. Bu gerçekleşse sonuç ne olur? | |
| 6. Bunun nasıl bir etkisi olurdu? | |
| 7. olduğunu nereden biliyoruz? | |
| 8. Buna dair gerekçelerin/kanıtların neler? | Kanıtlama |
| 9. ... olduğunu düşünmek için bir kanıt var mı? | |
| 10. Bir karşı örnek verebilir misin? | Karşıt Önergeler getirme |

3. Farklı Bakış Açılarını Keşfettiren Sorular

1. Başka bir yol/tarz düşünebilir misin? Bir görüşü yapılandırma
2. Bu konuda farklı veya başka bir bakış açısı var mı? Spekülasyon/kurgu geliştirme
3. ... söylediği ile aynı fikirde olmayan var mı? Alternatif görüşler
4. Bu görüşler/düşünceler arasındaki farklar nelerdir? Ayırt Etme

4. Sonuçları ve çıkarımları arayan sorular

1. Söylediğinden yola çıkarak neyi çözebiliriz/nereye varabiliriz? Doğurgu
2. Bu söylediğin önceden söylenenlerle uyuyor mu? Tutarlılık
3. Bunun sonucu nedir? Sonuçlar
4. Bu konu hakkında genel bir ilke/kural olabilir mi? Kuralları genelleme
5. Söylediklerini nasıl test edebilirsin/doğrulayabilirsin? Doğruyu test etme

5. Sorgulama süreci hakkında sorular

1. Bu konuda soru sormak isteyen var mı? Soru Sorma
2. Bu soru ne tür bir soru? Analiz Etme
3. Bu soru bize nasıl yardımcı olur? İlişki Kurma
4. Biz nereye vardık/ özetleyecek olan var mı? Özetleme
5. Soruyu ya da problemi yanıtlamaya yaklaştık mı? Sonuca Yaklaşma

3.2. Beyin Fırtınası Yöntemi

Grup içinde hayal yoluyla düşünce üretmek için kullanılan bir demokratik yöntemdir. Bu yöntem, belli bir problem veya konu ile ilgili değişik görüşler elde etmek için kullanılmaktadır. Bu yöntem, bir grup öğrenci birlikte çalıştıkları zaman, içindeki bireylerden tek başına çalışıklarından daha fazla düşünceler üretirler, varsayımına dayanmaktadır. Bu yöntemde, etkinlik esnasında katılanlara bir problem verip, onlardan ne kadar ilkel olursa olsun akıllarına gelen çözümleri tartışmaları istenmektedir. Böylece bu yöntem, problem çözme durumunu kapsamaktadır. Öğrenciler, garip olan veya bilinmeyen önerileri ihmal etmek yerine ona teşvik edilmekte, onları da analiz edip sentez yapmakta ve değerlendirmektedirler. Böylece, sık görülmeyen, acayip olarak görülen bir düşünce, pratik bir şekle ve düzene sokulmuş olmaktadır. Bu yöntemde, öğrencilere bir konu hakkında problemler vermek, onlardan gelecek sorulara cevapları buldurmak esastır. Öğrencilerin cevapları, olumsuz karşılanmamalı; çözümleri, tartışmaları desteklenmelidir. Öğrencilerin soru ve cevaplarının tutarlılığı, konu ile ilgisi derinleşecektir. Düşüncelerinde daha özgür olacaklar, çekingenlikleri gidecek ve analiz – sentez kabiliyetleri güçlenecektir.

Başarılı olması için öğrenci grubunun 10 kişiyi geçmemesine özen gösterilmeli, beyin fırtınası yapacak grubun üyelerinin görüşlerini çekinmeden, etkilenmeden belirtmeleri önündeki engellerin kaldırılması gereklidir. Yapılacak olumsuz değerlendirmeler ve eleştiriler grubun görüşlerini söylemesine engel olacaktır. Böyle bir durumda öğrencinin fikirlerini değil ken-

dini savunmak zorunda kalmaması için eleştirilmesi makul görülmez. Öğrenciler görüş belirtirken, görüşleri ne kadar basit, garip olursa olsun herhangi bir eleştiriye yer verilmez çünkü amaç mümkün olduğu kadar değişik çözümler elde etmektir. Bunun için görüş tarama yani tartışmanın sonunda yazılan düşünceler gözden geçirilir ve değerlendirme yapılır. Benzer görüşler aynı bölümde sınıflandırılır. Son olarak beyin fırtınasında üretilen görüşlerin özeti yapılır. Eğer tartışılan konu için uygun bir çözüm varsa, en uygun çözüm de seçilir.

3.2.1. Beyin Fırtınası Yönteminin Kazanımları

Bilişsel hedefler: Yüksek seviyedeki bilişsel hedefleri gerçekleştirmek için uygun bir yöntemdir. Böylece öğrencilere analiz, sentez ve değerlendirme yapmayı kazandırmaktadır.

Duyuşsal hedefler: Öğrenci merkezli bir yöntem olduğu için, her öğrenci katkıda bulunur ve öğrenme hakkında olumlu tutum geliştirir. Böylece bu yöntem aşağı ve yüksek seviyedeki duyuşsal hedefleri de gerçekleştirmektedir.

Hayal üretir: Öğrenciler, eleştiriden korkmadan akıllarına gelen her çözüm olanağını sergilemektedirler. Bu sayede öğrencilerin hayal gücü gelişmekte ve öğrenciler yaratıcılığa özenmektedirler.

Problem çözme: Beyin fırtınası, problem çözmeyi amaçlamaktadır. Öğrenciler, bu yöntemde çözümler üretmekte ve karar almaya teşvik edilmektedirler.

Demokratik yöntem: Beyin fırtınası demokratik öğrenci merkezli bir yöntemdir. Öğretmen ise, grupta olanları not etmektedir. Böylece öğrenciler, öğretmenin herhangi bir baskısı olmaksızın serbest bir şekilde çalışmaktadırlar.

Zevkli öğrenme: Beyin fırtınası, sınıf faaliyetlerine çeşni katar ve zevkli bir ortam yaratır.

3.2.2. Beyin Fırtınasının Sınırlılıkları

Özel durumlar: Bazı öğrenciler, grup içinde çalışmaktan çekinirler. Onlar için bu yöntemi uygulamak zor olabilir. Grup lideri, her öğrenciyi katkıya davet etmekte dikkatli olmalıdır.

Üstün yetenekliler: Beyin fırtınasının başarılı olması için grupta en azından değişik çözümler üretebilecek ve arkadaşlarını teşvik edebilecek üstün yetenekli bir öğrencinin bulunması gereklidir. Diğer öğrenciler de bu öğrencinin bulunmasından yararlanmış olacaktırlar. Grupta böyle bir öğrenci bulunmadığı takdirde, pek fazla çözümler üretilmemektedir. Böylece bu yöntem, daha fazla üstün yetenekli öğrenciyle başarılı bir şekilde kullanılabilir.

3.3.Drama Yöntemi

Drama, kişinin yaşayarak öğrendiklerini kendi olarak yapıp eyleme dönüştürerek, yeni oluş ve çıkarımlara hazır hale getirmesidir. Tiyatro ile karıştırıldığı da olur. Drama yönteminde öğrenci doğal ve kendisidir.

3.3.1. Drama Yönteminin Kazanımları

Her öğrenilen bir sonraki iletişim ve etkileşime katkı sağlar. Yapararak öğrenme anlayışıdır. Öğrencinin merkeze alındığı drama etkinliklerinde dersler zenginleşecek ve derse katılım artacaktır. Diğer yöntemlerin etkisiz kaldığı zamanlarda drama yöntemi etkin dil kullanımı ve anlatım becerilerini zenginleştirir. Ezbere dayana eğitimin yerine gözlem, deney ve keşfetmeyi temele almaktadır. Öğrenci aktif durumdadır. Sebep-sonuç ilişkilerini değerlendirmede sorumluluklarını yerine getirme ve sorumluluk almada dış etkilerin yerine öz davranışlar ve görüşleri temele almaktadır. Öğrencinin yeteneklerini açığa çıkarmaktadır. Öğrencinin toplulukla çalışma yeteneği, katılımcılığı artar, hayal gücü genişler, kişi günlük sıkıntılarından kurtulup deşarj olur.

3.3.2. Drama Etkinliğinin Sınırlılıkları

Drama etkinliklerinden başarı sağlanması için, öğrencilerin motivasyonunun artırılması, uygun ortamın ve materyallerin sağlanması önemlidir. Konu olan problemin öğretmen tarafından net açıklanması ve öğrencilerin yönlendirme altında olmaması verimliliği artıran etmenlerdendir. Problem veya konu öğrencinin ihtiyaçlarına hitap etmelidir. Drama etkinliklerinde grup çalışması yapılabilir. Drama yöntemi kullanılırken öğretmen merkezden ayrılmalı, öğrenci etkinlik sonunda not kaygısı taşımamalıdır. Ulaşılabilecek fikir, eylem sonunda olumsuz pekiştireçlerin kullanılmaması, aksine cesaret verici bir süreç yürütülmesine dikkat edilmelidir.

Drama tekniğinin sınırlılıklarını aşmak veya daha aza indirmek için balık kılçığı yöntemi kullanılabilir. Çünkü balık kılçığı tekniğinde öğrencilerin düşüncelerini organize etmeye yardım eder.⁶⁰ Şimdi bu yöntemi biraz daha açıklayalım.

3.4. Balık Kılçığı Tekniği

Balık kılçığı tekniği, sebep-sonuç diyagramı ve/ya Ishikawa diyagramı olarak da bilinir. Teknik, tüm öğrencilerin derin ve nesnel bir görüş kazanmalarını ve problemin çeşitli bölümleri arasındaki önemli ilişkileri görmesini, öğrencilerin daha derin bir şekilde bir problem üzerinde yoğunlaşmasını sağlar. Teknik, verilen bir sonucun (problemin, sorunun) bu sonucunu etkileyen etkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için kullanılır.

3.4.1. Balık Kılçığı Tekniğinin Kazanımları

Bir problemin neden ve alt nedenlerini tespit etmeyi sağlar. Belirli bir sorunun ya da durumun olası nedenlerini belirlemek için kullanılan ve ayrıntılı bir neden-sonuç ilişkisi çıkarmayı hedefleyen bir uygulama olup, birlikte çalışmayı, gerçeği aramayı, değişik görüşlere açık olmayı ve karşıt görüşlerin ortaya çıkmasını sağlar.

Öncelikle kısa ve öz cümlelerle problem belirlenir ve bu problemin nedenleri bir balığa benzetilerek süreç başlatılır. Tahtaya bir balık kılçığı çizilir. Belirlenen sorun tahtaya çizilen balık kılçığının baş kısmına yazılır. Balığın altına ve üstüne nedenler iç kısımlara ise alt nedenler yazılır. Daha sonra balığın omurgasına 45 derecelik açıyla oklar çizilir ve okların üzerine ana nedenler yazılır. Her ana nedene de oklar çizilerek bu nedenlerin detayları kısaca açıklanır. Bu tekniğin uygulanması ve sınıf kontrolü kolaydır. Öğrencilerin derin ve nesnel bir görüş kazanmalarını ve problemin çeşitli bölümleri arasındaki önemli ilişkileri görmesini sağlar.

Problemler arasındaki önemli ilişkilerin tespit edilmesi, öğrencilerin sorun üzerine yoğunlaşması amaçlanır. Katılımcılar problemde hemfikirdirler. Nedenler hakkındaki düşünceler balığın kılçıkları ucuna okla sabitlenir. Problemin anlaşılması ve çözümünde etkilidir. Değişik görüşleri yansıtır. Neden ve alt nedenler belirlenirken öğretmenin, öğrencileri motive etmesi ve problemin iyice kavranması önemlidir. Problemin nedenleri önem sırasına göre balığın baş tarafından başlayarak yazılır. Sona doğru daha önemsizler yazılmalıdır. Demokratik bir ortam içerisinde soruna çözüm önerileri sağlamada etkin bir yöntemdir. Balık kılçığı yöntemi dört adımda uygulanır.

1- Problem hakkında kısa bilgi verilir, tahtada diyagram oluşturulmaya başlanır.

2- Problemin konusu hakkında beyin fırtınası yapılır ve balığın üstüne önem sırasına göre 45 derecelik bir açı ile ana nedenler yazılır.

60 Gıyasettin Aytaş Doç. Dr., Eğitim ve Öğretimde Alternatif Bir Yöntem: Yaratıcı Drama, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl:6, Sayı:12, Nisan 2002, ss35-54, Osman Dinçel, "Drama Yöntemi", Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi, (Kazanım, Yöntem, Materyal ve Etkinlik Örnekleri), İlker Dere, Ceren Çinikaya Hüseyin Yıldırım (edit) Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, 2019, s.12-15

3- Problemin ana nedenleri detaylandırılır.

4- Öğrenciler problem üzerine düşüncelerini sunarlar.

3.4.2. Balık Kılçığı Tekniğinin Sınırlılıkları

Balık kılçığı tekniğinin sınırlılıklarını aşmak veya daha aza indirmek için tartışma yöntemini kullanabiliriz. Tartışma yöntemi öğrenci merkezli bir sınıf ortamının olduğu, öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebildikleri, düşünme, eleştirme, başkalarının görüşlerine saygı duyma, iletişim kurma vb. becerilerini geliştiren bir yöntemdir. Tartışma yönteminin etkili olabilmesi için planlamanın iyi yapılması gereklidir.⁶¹

Gelecek kuşaklar bugün içinde bulunduğumuz şartlardan farklı bir çevrede yaşayacaklardır. Onların kendilerini bekleyen problemlerle ve sorunlarla baş edebilecekleri yeterliliğe ulaşmalarını sağlamak biz eğitimcilerin görevidir. Çocukça Felsefe metodunun hareket noktası, hangi yaşta, kim, ne söylerse söylesin büyük bir dikkatle önemsenmesidir. Bunun temini için her düşüncenin serbestçe ifade edilebileceği uygun ortamın temini şarttır. Bunu sağlayabilmek için oluşturacağımız merak tahtası, soru panosu, sinema - tiyatro etkinlikleri, resim yapma etkinliği, hayal panosu, sınıf gazetesi, her öğrencinin bir değer sözçüsü olma sorumluluğu, ailelerin

61 Merve Aykurt, "Balık Kılçığı Tekniği", Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi, (Kazanım, Yöntem, Materyal ve Etkinlik Örnekleri), İlker Dere, Ceren Çinikaya Hüseyin Yıldırım (edit) Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, 2019, s.15, 96-99

kulübe dahil edilerek öğrencilerin gelişimlerine katkıda bulunmaları, hedeflediğimiz etkinliklerden bazılarıdır.⁶²

Değerlendirme ve Sonuç

Son yüzyılda inanılmaz hızla gelişen teknoloji eğitim ve öğretim alanında da sürekli yenilenme ve gelişen zamana uyum çabalarını tetiklemektedir. Hayata geçirilmeye çalışılan yenilikler çok kısa zaman içerisinde daha yeni çalışmaların, yöntem-teknik ve fikirlerin bulunmasını zorunlu kılmaktadır. Öğrencileri ezberci eğitim-öğretimin kısılcından kurtarmak, düşünen ve çözüm önerileri üreten bireyler haline getirmek için eğitim bilimciler ve eğitimciler yoğun özelleştire yapmakta ve sorunları ortaya koymaya çalışmaktadırlar.

Problem çözmenin ilk adımı olan sorunu tespit etmek bu anlamda önemlidir. Geliştirilen yöntem-teknikler, eğitim materyalleri, müfredatlar sürekli yenilenirken (zamana uyarlanırken) bu değişim karşısında alıcı-verici ilişkisinde olan eğitimin en temel iki ögesi öğrenci ve öğretmenin durağan kalması oldukça risklidir. Buna ailelerin beklentilerini de kattığımızda ortaya çıkan sonuç, kimseyi mutlu etmemekte ve birçoğumuzu karamsarlığa itmektedir.

Bu karamsarlığa düşmemek ve içinde bulunduğumuz stabil/durgun durumdan kurtulmak için insanlığın seçkin zekalarıyla yani filozoflarla yolda/ş olup, çözüm önerilerini artırmaya çalışmak şarttır. Düşünen, sorunlara çözüm üreten ve özgü-

62 Kocaoğlu Çayır, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma, Doktora Tezi, s. 47,

venini sağlamış olan bireyleri yetiştirmek isteyen bir öğretmenin bunu felsefe ile bağ kurarak gerçekleştirmesi “Çocuklar İçin Felsefe Etkinliği” ile olabilir. Bu, aslında eğitimcilerin “öğrenciler hakkında yapacakları felsefeden” ve “çocuklar için yapılan felsefeden” ziyade “çocukların yaptıkları felsefe” ve “çocukça felsefeyi” (PC4) eğitim öğretim faaliyetinin içine katmaktır.

Düşünen, sorunlara çözüm üreten ve özgüvenini sağlamış olan bireyleri yetiştirmek isteyen bir öğretmenin bunu felsefe ile bağ kurarak yapabileceği temelinde kurguladığımız projemiz; eğitimcilerin “öğrenciler hakkında yapacakları felsefeden” ve “çocuklar için yapılan felsefeden” ziyade “çocukların yaptıkları felsefe” ve “çocukça felsefeyi” eğitim öğretim faaliyetinin içine katmayı amaçlamaktadır. Yaratılıştan çocuklarda olan merak duygusunu kullanarak, onları, keşfetmenin keyfini alan ve bunun farkında olan bireyler kılabiliriz. Bir diğer ifade ile çocuk, oyunu menfaat ve fayda beklentisi olmadan oynamaktadır. Oyun, çocuğun doğasında vardır. Çocuk, oyun oynayarak çevresini ve kendini tanımaktadır. Bu süreçte çocuk yeteneklerini, toplumsal kurallar ve değerleri fark etmekte, maddi ve duygusal sınırlarına dair bilinçlenmektedir. İşte bu hayret ve merak duygusuna tatbik edilecek sistemli düşünme ile bilinçlilik halinin temelleri atılacaktır. Bu bilinçlilik halinin felsefi niteliğe büründürülebilmesi nihai hedeftir. Böylece felsefe, onların en geniş anlamda yaratıcılıklarını ve düşünme becerilerini, kapasitelerini en yüksek şekilde ortaya koyabilecekleri bir seviyeye ulaştıracaktır.

“Çocuklar ile Felsefe” ile öğrenciler felsefi bilgilerle boğulmayacaklar, soyut alanlara yelken açmayacaklardır. Etkinliğin her aşamasında algı ve bilişsel düzeyleri ile felsefeyle bağ kurulacak, somut örneklerle hayat deneyimi kazanacaklardır. Etkinlikte yapılan, felsefe dersi uygulaması değildir. Fakat felsefi düşüncenin eğitime dâhil edilmesi ile öğrencilerin mevcut ilgi ve merak düzeylerinin korunarak artırılması, kendini ifade edebilme ve çevresinin farkına varabilmeleri, değerler eğitimi ve düşünme, düşündüklerini ifade etme ve savunma becerilerinin gelişmesi sağlanacaktır. Buradaki temel önermelerimiz “Felsefe çocuk ruhunu korumaktır.” ve “Felsefe merak ve hayretle başlar.”dır. Çünkü merak ve hayret duygusu çocukla başlar, bu nedenle çocuk ruhunu korumak isteyen her yaşta ve her meslekteki yetişkin ve ebeveyn için de gereklidir “Çocukça Felsefe”. Okulda “Ben kimim ve yeteneklerim nelerdir?” sorularıyla öğrencilerin yüzleşmesini ilk hedef olarak belirleyen “çocuklar için felsefe”nin evde devamını sağlayacak olan anne-baba ve ailenin diğer fertleridir.

Proje sonunda çocuklarımızdan beklentimiz nelerdir? sorusuna verilecek cevap; birbirini dinleyebilecek olgunluğu kazanmış, kendini ifade ederken cesur, fikirlerini anlatırken neden ve niçin sorularına verilecek cevapları olan bir gruptan söz edebilmektir. Etkinlikler esnasında felsefe sözcüğü geçmese de, felsefe dersleri görmeseler de onlar artık birer küçük filozof adaydırlar. Kendilerini, çevrelerini, doğayı, varlığı tanıma yolunda bir bilinçlilik ve farkındalık oluşturmuş olacaklardır.

REMZİ OĞUZ ARIK'IN MİLLİYETÇİLİĞİ VE “REALİTE TERBİYESİ”

■ NAZLI ÇIKIN¹

Giriş:

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş felsefesini anlamak için öncelikle incelenmesi gereken âlimlerden birisi Remzi Oğuz Arık ve onun Anadolu anlayışı ve milliyetçiliğidir. Bunun için öncelikle Anadolu kavramını kısaca açıklayalım “Eski Yunan-cadaki“Anatole”’den gelen Anatolia; Doğu ve Doğulu anlam-larında “güneşin doğduğu yer demektir. Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin ulus-devlet milliyetçiliğini üzerine kurduğu milli kimlik ve aile tanımına uygun bir okuma yapılarak Ana+-vatan ve ana+dolu şeklinde Türk milli kimliğinin benimsen-mesinde, devlet baba ve Anadolu imgesi özdeşleştirilmiştir.”²

Anadoluculuk, 20.yüzyıl başlarında Türkiye'nin özel şart-ları gereği yeni bir ideoloji ve kimlik arayışıdır. Anadoluculuk fikri,1.Dünya Savaşı'ndan yenik çıkan ve parçalanan Osmanlı İmparatorluğu'ndan geriye kalan Anadolu topraklarını mer-keze alarak ortaya konulan yeni anlayış ve kimlik edinme sürecini temsil etmiştir. Öncelikle milli mücadele dönemin-

1 Enerjisa Tufanbeyli MTAL Dkab Öğretmeni Adana/Tufanbeyli
HİTÜ SBE, Felsefe ve Din Bilimleri Yüksek Lisans Öğrencisi,
nazliiii.38@hotmail.com

2 Mevlüt Uyanık, “Türkiye Cumhuriyeti Kuruluş Dönemi ve Anadoluculuk Felsefesi
Nurettin Topçu ve Aksiyon Felsefesi Merkezli Bir İnceleme”, Eskişehir Osmangazi
Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Yakın Tarih Dergisi
2018,cilt 1 Sayı 3,8

de savunulmuş, çoğu aydın tarafından da sempati ile karşılanmış. Bu şekliyle Anadoluçuluk fikrinin, bir aydın ve elit hareketi olarak sistemleştirilmiş gibi görülür.³

Bununla birlikte yeni anlayış ve kimlik edinme sürecinin temellerini Osmanlı İmparatorluğunun son döneminde ortaya çıkan fikir akımlarına kadar götürmek gerekir. Çünkü “Osmanlı İmparatorluğu’nun son döneminde ortaya çıkan fikir akımları hem tarihsel hem de coğrafi koşulların ürünüdür. Yeni toplumsal kompozisyonun yarattığı etki ve tepkilerden meydana gelmiştir. İdeolojiler ve beslendikleri fikir akımları birbirleriyle kısmen örtüşerek veya ayrışarak yeni toplumsal gerçekliği açıklamak istemiş ve buna göre bir yol haritası çizmeye çalışmıştır.

1. Osmanlı-Türkiye Cumhuriyeti Geçiş Süreci: Üç Tarz-ı Siyaset ve Anadoluçuluk

Bu dönemde Türkiye Cumhuriyeti’ndeki ideolojilere yön veren birçok akımın ve ideolojinin tohumları atılmıştır. Bu fikir akımları Osmanlı(cı)lık, İslam(cı)lık (Panislamizm) ve Turancılık, Türkçülük başlıkları altında toplanabilir. Bu kavramları inceleyecek olursak ortak noktalarının İmparatorluğu, içinde bulunduğu durumdan kurtarmak ve eski görkemli günlerdeki durumuna getirmek için “bir reçete sunmak”, olduğunu görürüz. Ortak ideal, Osmanlı Devletini ve birliğini korumaktır. Bu ideale farklı yollardan varmaya çalışan ideolojilerden yönetim vizyonu farklılaştık-

ça birbirlerinden uzaklaşmış ve çatışma içine girmişlerdir.”⁴ Neticede Osmanlı Devleti dağılmış ve Anadolu merkezli Türkiye Cumhuriyeti kurulmuştur. Bu bağlamda öncelikle Anadolu kavramını kısaca açıklayalım:

Anadolu, “Eski Yunan’daki “Anatole”’den gelen Anatolia; Doğu ve Doğulu anlamlarında “güneşin doğduğu yer” demektir. Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti’nin ulus-devlet milliyetçiliğini üzerine kurduğu milli kimlik ve aile tanımına uygun bir okuma yapılarak Ana+vatan ve ana+dolu şeklinde Türk milli kimliğinin benimsenmesinde, devlet baba ve Anadolu imgesi özdeşleştirilmiştir.”⁵

Anadoluculuk 20.yüzyıl başlarında Türkiye’nin özel şartları gereği yeni bir ideoloji ve kimlik arayışıdır. Anadoluçuluk fikri, 1. Dünya Savaşı’ndan yenik çıkan ve parçalanan Osmanlı İmparatorluğu’ndan geriye kalan Anadolu topraklarını merkeze alarak ortaya konulan yeni anlayış ve kimlik edinme sürecini temsil etmiştir. Öncelikle milli mücadele döneminde savunulmuş, çoğu aydın tarafından da sempati ile karşılanmış. Bu şekliyle Anadoluçuluk fikrinin, bir aydın ve elit hareketi olarak sistemleştirilmiş gibi görülür.⁶ Remzi Oğuz Arık ve Nurettin Topçu’nun önde gelen teorisyenlerinden olduğu Muhafazakâr İslamcı Anadoluçuluk üzerinde kısaca duralım:

4 Sezgi Durgun, Türk Siyasal Hayatı (5.Ünite), Açık öğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir, Ocak 2013, s.121

5 Mevlüt Uyanık, “Türkiye Cumhuriyeti Kuruluş Dönemi ve Anadoluçuluk Felsefesi Nurettin Topçu ve Aksiyon Felsefesi Merkezli Bir İnceleme”, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Yakın Tarih Dergisi 2018,cilt 1 Sayı 3,s.8

6 Nihat Piriççi, “Felsefeyi Anadolu’da Yurtlandırarak -Mavi Anadoluçuluk-, Hitit Üniversitesi SBE, Basılmamış Yüksek Lisans Seminer Çalışması, Çorum: 2015, s.34

3 Nihat Piriççi, “Felsefeyi Anadolu’da Yurtlandırarak -Mavi Anadoluçuluk, Hitit Üniversitesi SBE, Basılmamış Yüksek Lisans Seminer Çalışması, 2015 Çorum, s.34

Muhafazakâr (İslamcı) Anadolu-
luk, 1939 sonrası dönemde ortaya çıkan
bir harekettir. Özellikle Hareket dergisi
(1939-1949) etrafında gelişen fikirlere
Hüseyin Avni Ulaş, Nurettin Topçu öncülük
etmiştir. Mekânın manevi gücüne vurgu
yaparak mekânın ırkı millete dönüştürme-
sinden söz etmişlerdir. İslamcı Anadolu-
lukta “vatan” fiziksel olduğu kadar ahlaki
değerler sisteminin sınırlarını çizmektedir.
Bu değerler, dini ve kutsal bir mekânı va-
tanlaştırmıştır.⁷

Hareket yazarları dergide ele alınan ve
Anadolucu düşün insanları için merkezi
öneme haiz olan tarih, kimlik, milliyetçilik,
coğrafya vb. konulara İslami referanslar
üzerinden yeni anlamlar yüklemeye ça-
lışırlar. Hareket dergisinin bu yaklaşımı-
na göre İslamiyet Anadolu’ya ve Anadolu
Türkü’ne yeni bir karakter, yeni bir duruş
kazandırmıştır. Nurettin Topçu ve Hareket
dergisinin bu yaklaşımları, Anadoluculuk
düşüncesin ilk döneminden itibaren Mil-
liyetçi-Muhafazakâr olan duruşunun aynı
zamanda “ruhçu ve ahlakçı” bir karakter
kazanmasını sağlar.⁸

Muhafazakâr (İslamcı) Anadolucular-
da din doğal olarak her olayın ve olgunun
açıklanmasında belirleyici bir unsur ola-
rak ortaya çıkmaktadır. İslamcı yorumda
tarihsel kader birliği bir ruh barındırmak-
taydı. Bu ruh da İslam gazavatından bes-
leniyordu. Topçu, İslamcılık ve Milliyetçiliği
aynı potada eritmiş fakat sadece İslam
birliği ya da sadece ırk birliği üzerine kuru-

lu bir oluşumu da kabul etmemiştir.⁹ Yine
Anadolucu Milliyetçiliğin bir diğer önemli
vurgusu somut vatan Anadolu’nun dışın-
da tarih söylemidir. Yalnızca aynı ırktan ol-
mak millet olmak için yeterli olmadığı gibi
tarihsel bir kader birliği olması gerekir. Bu
bağlamda Ziya Gökalp’ın vatan anlayışı-
na “vatan ne Türkiye’dir Türk için Türki-
stan; Vatan büyük ve müebbet bir ülkedir:
Turan!”¹⁰ Anlayışına ortak tarih birlikteliği
olmadığı için karşı çıkarlar.

Anadolucu milliyetçiliğin diğer bir söyle-
mi de kültüredir. “Anadolucular”ın milliyet-
çilik anlayışında kültür; ortak vatan, tarih
ve din anlayışını bir anlamda tamamlam-
maktadır, ancak bundan daha da fazlası-
nı ifade etmektedir. Kültür, onlar için Türk
Milliyetçiliğinin temel belirleyicisidir. Türk-
ler Anadolu’da emsalsiz bir kültür meyda-
na getirmişlerdir. Bu kültür bir yanıla da
bu coğrafyanın, Anadolu’nun ürünüdür.
Bu haliyle kültür, Türk milliyetçiliğinin asli
unsurudur.¹¹

Görüldüğü üzere, bütün arayışlar, “biz
kimiz ve nereye aitiz” sorusuna cevap
üretmeyi hedefler. Bu anlamda “son dö-
nem Osmanlı aydınlarının çoğu bürokrat
kökenli kişiler olup, düşünce ayrılıkları
onları devletin bekası noktasında birleştir-
miştir. Bundan dolayı tarih, vatan, millet,
medeniyet, kimlik gibi temel kavramları
yeniden tanımlamaya girişilir. Bu açıdan
bu eğilimler artık bir arayış olmanın öte-

7 Sezgi Durgun, “ Türk Siyasal Hayatı”, s.125

8 Ahmet Pakiş, “ Kimlik ve Siyaset Bağlamında Anadolu-
culuk Partisi”, İstanbul 2013,Yıldız Teknik Üniversitesi
Doktora Tezi, s.53

9 Fuat Hacısalıhoğlu, “Anadolucu Tarih Yazımı”, Uluslar
arası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt 8, Sayı 40 Ekim
2015 s.262

10 Ziya Gökalp, “Türkleşmek, İslamlaşmak, Muassırlaş-
mak,”Anonim Yay, İstanbul 2015, s.61

11 Özlem Bülbül, “ Remzi Oğuz Arık ve Anadolucu
Milliyetçilik”, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,
2016(2) s.78

sine geçmiş, hareket ve ideoloji olarak da nitelendirilmiştir.¹²

Bu bağlamda Anadoluçuluk söyleminin önemli bir temsilcisi durumunda olan ve bizimde araştırmamıza konu olan Remzi Oğuz Arık'ın tarih, vatan, kültür, milliyetçilik anlayışı üzerinde daha yoğun araştırmalar yapılmalıdır. Biz onun Avrupa tahsili ve Türk Ocaklarıyla ilgisini ele alıp siyasete girişi hakkında da kısaca bilgi vermeye çalışacağız. Çünkü O, Anadolu'yu dünya ya değil, "öze" ve "yerel olana" açılan bir kapı olarak görür.

2. Remzi Oğuz Arık'ın Hayatı Ve Milliyetçiliği

Yazarımızın hayat hikâyesine göz atacak olursak; Remzi Oğuz 1899 yılında Adana'ya bağlı Kozan ilçesinin Kabaktepe köyünde doğdu. Babası Arık fakih oğullarından Feke sandık emini Mehmet Ferit Bey, annesi Zekiye hanımdır. Ailesi, Oğuz boylarından Farsak aşiretine mensuptur.¹³

Remzi Oğuz Türk Ocakları'na gidip gelirken, on dört, on beş yaşlarındadır. Milli şair Mehmet Emin Yurdakul ile tanıştırıldı-ğını, yine onun bir yazısından öğreniyoruz. O gencecik yaşında, milliyetçiliği bir ülkü olarak benimsemesinde Türk Ocakları büyük bir rol oynamıştır.¹⁴

Avrupa'da tahsilini tamamlayıp yurda döndüğünde ilk tercümelerini ve ilmi yazılarını yayınlayacak olduğu Türk Yur-

du Dergisi, onun milliyetçi şahsiyetinin ve idealist ruh yapısının gelişmesinde, çok önemli bir yer tutar.¹⁵ Aslında Remzi Oğuz Arık'ın Fransa'da geçirdiği günler, tıpkı İşkodra da geçirdiği günler gibi hayatının dönüm noktalarından biri olarak görülmektedir. Elbette bu yerler hayatının, fikirlerinin şekillenmesinde büyük bir paya sahiptir. Özellikle Fransa'da geçirdiği dönem sayesinde Batı medeniyetini yakinen tanıma imkânını bulmuştur. Fakat Oğuz'un hayatının her dönemi ayrı sıkıntılarla, telaşlarla, acılarla fakat aynı dercede sabır, çaba ve başarıyla da devam etmiştir. Bunlar yalnızca şahsi sıkıntılar değildir elbette. Bilhassa memleketin ve milletin içinde bırakıldığı yangındı. Bu geçirdiği her bir süreç onu Anadolu gerçeği üzerinde düşündürmeye daha hızlı götürmüştür. Çünkü Arık imparatorluğun çöküşünü Balkanlar-daki buhranı görmüş bir gençtir artık. Onu ve arkadaşlarını milli şuur sahibi yapan gerçek buydu denilebilir bizce. Daha sonraki yıllarda Türk milliyetçilik hareketinin önemli simaları olacak insanlarla tanışması, yani dost, kültür ve fikir muhitinin teşekkülü de bu devrenin içerisindeydir. Nurettin Topçu, Ziyaeddin Fahri Fındıkoğlu, Reşat Şemseddin Sirer, Şevket Raşit Hatiboğlu, Ahmet Kutsi Tacer, Sedat Çumralı ve bir ara Almanya'dan gelen Mümtaz Turhan ile Pariste tanışır.¹⁶

12 Mevlüt Uyanık, "Türkiye Cumhuriyeti Kuruluş Dönemi ve Anadoluçuluk Felsefesi Nurettin Topçu ve Aksiyon Felsefesi Merkezli Bir İnceleme", s.13

13 Ziya Bakırcıoğlu, "Remzi Oğuz Arık'ın Fikir Dünyası", Dergâh yayınları, Birinci Baskı İstanbul, Ekim 2000, s.27

14 Çongur, "Profesör Remzi Oğuz Arık", s.19

15 Emin Sezer, "Remzi Oğuz Arık", Toker Yayınları, İstanbul 1976, s.25

16 Bakırcıoğlu, "Remzi Oğuz Arık'ın Fikir Dünyası".s.32

2.1. Realite Terbiyesi: Bugün Anadolu için ne yaptın? Ne düşündün? Söyle Türk oğlu!

Remzi Oğuz'un Fransa'da geçirdiği yıllar, örnek bir talebelik hayatıdır. Eğlence ve sefahatin dışında kalmış, kendisini okuma ve araştırmaya vermiştir. Hiç bir Türk talebesine benzemeyen örnek bir çalışma, araştırma, öğrenme hayatı... Bu hayatın bir başka vasfı da şudur: Remzi Oğuz, Paris ve Avrupa karşısında küçüklük hissi duymamıştır. Avrupa'da medeniyet ve kültür adına ne varsa, hepsinin beklide daha olgun bir halde Anadolu toprağında olduğuna inanmıştır. Bu inançla arkeolog olarak yurda döndüğü zaman Anadolu'nun arkeolojik zenginliklerini keşfe çıkmıştır.¹⁷

Remzi Oğuz'un Batı karşısında herhangi bir savunma güdüsüne kapılmadığı ve küçüklük duymaması son derece önemlidir. Zira onu Avrupa'ya tahsile gönderilen diğer öğrencilerden farklı kılan özelliklerden en mühimi budur. Mevlana'dan da hareketle söyleyecek olursak Arık'ın bir ayağı Anadolu'da iken diğer ayağı ile de dünyayı gezmiştir. Şayet ayağının biri Anadolu'da olmasaydı Avrupa'ya gidip şaşkınlıkla lükse boğulanlardan olacaktı yahut Anadolu'ya geldiğinde toprağının insanına, sorunlarına ağız büküp, hakir görcekti. Yani bizce bunu yapmamasında en önemli etken bir ayağının Anadolu'da olmasıdır. Fakat Toroslar'ın Oğuz'u geçmiş ile yüzleşip, anın problemlerini yakalayıp, buradan hareketle geleceğe yön vermeye çalıştığı için coğrafyayı vatan kılan unsurları yakalayabilmiş ve bu coğrafyaya eğitiminden döndükten hemen sonra da

büyük katkılar sunmuştur. İleride de ayrı bir başlık da ele alacağımız üzere Felsefeyi Anadolu'da yeniden yurtlandırmak kendi özümüzü, değerlerimizi, kendi coğrafyamızda yeniden canlandırmaksa şayet Remzi Oğuz bunun en iyi temsilcilerinden biri olabilir. Çünkü Bu teoride ifade ettiğimiz projenin pratiğe dönüşmüş halidir. Tam bu noktada Topçu'nun sesine kulak verdiğimizde Arıktaki bu farklılığın nasıl mahiyete büründüğünü göreceğiz. Topçu; "Biz o zamana kadar Paris'i Anadolu'ya getirmişiz. İstila bizi sakatlamış. Remzi Oğuz Anadolu'yu Paris'e götürmüştü. Tıpçı Kudüs'ten çıkan Sen Pol'le Sen Piyer, biri ruhu İsa'yı Atina'ya, öbürü Roma'ya nasıl götürdüyse, Remzi Oğuz'da Anadolu'yu Paris'e götürmüştü. O bir havari idi" demektedir.¹⁸ Yine Topçu Avrupa'dan tahsilini tamamlayarak dönenleri diplomalarını kalkan gibi sunarak bu diplomalarla makamlar mevkiler satın aldıklarını ifade ederken kendini "Diyebilirim ki Remzi Oğuz'a kadar Avrupa'ya pek çok Türk Gençleri gönderildi, lakin bir Türk gençliği gönderilmemişti" demekten de alıkoyamamıştır.¹⁹

Remzi Oğuz Arık'ın bu cemiyette çok hararetli, mesuliyet bilincini aşıl原因 ve Anadolu çocuğuna merhem olacak konuşmalar yaptığı kesindir. "Remzi Paris'te olduğu müddetçe, oraya giden Türk çocukları, orada şaşkın ve garip değildiler, sahipsiz değildiler."²⁰ "Kendisi ağır şartlar içinde yaşayarak başkalarının okumalarına yardım etmiştir. Gazino kapılarında bekleyip, eğlenceden çıkan Türk talebele-

18 Nurettin Topçu, "Millet Mistikleri", Dergâh Yayınları, Birinci Baskı, İstanbul, Kasım 2001, s.70

19 Topçu, "Millet Mistikleri", s.70

20 Topçu, "Millet Mistikleri", s.72

17 Bakırcıoğlu, "Remzi Oğuz Arık'ın Fikir Dünyası".s.32

rinin yakalarına yapışarak “, Bugün Anadolu için ne yaptın? Ne düşündün? Söyle Türk oğlu!” diyebilecek kadar bir cesaret ve mesuliyet duymuştur.”²¹

Remzi Oğuz Arık’ın Türk Talebe Cemiyeti’ndeki bu konuşmasını genel hatlarıyla incelediğimizde Arık’ın şunları tespit ettiğini söyleyebiliriz: Bir, Arık’a göre Anadolu çoktan ihmal edilmiş ve kurban edilmiştir, iki, Anadolu da yatırım olmadığı gibi buna birde ahlaki bozukluklar eklenmiş hatta en büyük sıkıntı rejyonalizmdir. Rajiyonalist; “mahalli hemşericilik güden insan”dır.²² Üç; halkı yönlendirmek -bilgilendirmekle görevli olan aydınların halkın yaralarından haberdar olmaması bir kısmının dalkavuklukla vakit harcadığını bir kısmının da Batının şuursuz taklitçisi olduğunu vurgulamış, batıya gidenlerin Anadolu’yu unuttuğunu ifade etmiştir. Bu tespit Arık için Batılılaşma yolundaki başarısızlığın en önemli sebeplerinden biridir. Bu sebeple bu toplantının gayesini de Türk Gençliğini Anadolu için mesuliyet almaya davet etmek için yapıldığını ifade etmiştir.

Görülüyor ki Arık toplantıda ki bu konuşmasıyla Türk gençliğini Anadolu realitesi üzerinde düşünmekten daha öte sorumluluk almaya davet ettiğini göstermektedir. Arık’a göre buradaki sorumluluğun kaynağı ise vicdandır. Arık; “Bizim insanımızı çevresinde toplayacak, onun benliğini bugün devamlı kontrol altında bulundurup iradeyi kullanarak, hareketleri tekrar ettirerek ihtiyatlar meydana

getirecek mihver ne olabilir?”²³ Derken aradığı mihveri vicdan ve bunun da üzerinde Anadolu realitesi olduğunu bulmuş olacaktır.

Nitekim Arık bu konuşmasıyla Türk Gençliğine sadece cesaret vermeye çalışmamıştır. O konuşmasında fikir dünyasında geliştirip şekillendirdiği Anadolu’nun yükselmesini sağlayacak gençlik portresini çizmiştir. Hatta Arık’ın milliyetçiliğini de burada aramak gereklidir. Çünkü Anadolu için elini taşın altına koyacak milli mesuliyetin şuuruyla hareket edecek olan Türk gençliğidir.

Arık “yükselme işine nereden bakarsanız bakınız, meselenin hareket noktası ve başarılması varıp örnek insana dayanır. Bu insanın meydana gelmesi mutlak olarak örnek insanların kütleleşmesine bağlı. “Dikkat ediniz: Yalnız varlığına değil, kütleleşmesine diyorum!” Der.²⁴ Öyle ki Türk Talebe Cemiyetini kurmasındaki çabasının arka planın da bu fikirler yatar. Ona göre sadece birinci sınıf bilgi adamı ya da sanat adamı olmak yetmez. Aynı zamanda “bir dava adamı olması da şarttır.” Ancak bu şartlar sağlandığında bir millet, birinci sınıf millet haline yükselebilir. Arık burada şu noktaya da özellikle dikkat çeker. “Bahsettiğim dava bize ait olandır. Bu davayı gökte aramayınız. O yerdedir ve karşımızdadır. Yamalı bohçaya benzeyen verimsizleşen büyük bir yurdun sahibi olan bizler; ona göz diken birçok komşu milletlerden geri ve azlık bir duruma düşmüştüz. Ya şu doymayan toprak ve mal

21 Sezer, “Remzi Oğuz Arık”,s.31-32

22 Remzi Oğuz Arık, “Türk inkılâbı ve Milliyetçiliğimiz”,-Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara 1981, s.49

23 Remzi Oğuz Arık, “İdeal ve İdeoloji”, Hareket Yayınları, İstanbul 1967,s.14

24 Remzi Oğuz Arık, “Coğrafyadan Vatana”, MEB Yayınları, İstanbul 1969,s.64

hırsı dünyasında mahvolacağız yahut bize göz dikenleri geçeceğiz. İşte dava, buraya kadar, bu eserde, doğuşunu gelişmesini, içtimai zarureti anlatmaya çalıştığımız: Milliyetçiliklerdir.” Demektedir.²⁵ Aslında basit gibi gözüken bu ilkeler Anadolu için bir şeyler yapacak gençlikte bulunması gereken özelliklerdir. Uyan be Anadolu çocuğu bugün Anadolu için ne yaptın? Sorusu hesap sormak için değil kendilerini hesaba çekmek için tüm bu soru ve sorunlara rota olacak vicdanlarına sorulmuş bir sorudur.

Tüm bunlardan hareketle bize göre bu konuşma Anadolu’nun yaşadığı soru ve sorunlar üzerine düşünmüş, ne yapılması gerektiğine ilişkin çözüm bulmuş bir habibin konuşmasıdır. Türk Gençliğine sunduğu bu reçeteyle sorunların aşılabileceğine inanmıştır. Nurettin Topçu’nun “Bu adamdan kurtulmak kabil mi? Kurtulmadık! Ona teslim olduk Neslimin bedbaht çocukları! Siz onu yakından tanımadınız. İtiraf ediyorum: Bu adam uykularımıza nüfuz etti. Şuurumuzun altındaki mahrem mıntıkalara girdi; bu adam şahsiyetlerimizi yoğurdu.”²⁶ Sözlerinden insanlar üzerinde ne kadar etkili ve başarılı olduğunu da söylememiz mümkün olacaktır.

Yine Topçu, Remzi Oğuz’u “Hallac ruhlu bir havari” olarak anar. Onun Anadolu’luluğu, köycülüğü, halkçılığı, fedakâr, yurtsever ve mistik kişiliği Topçu’yu etkilemiştir. Ayrıca, Topçu’nun bakış açısından, ruhsal değerlerin üstünlüğünü savunan bir promete olan Remzi Oğuz Tanzimat’tan itibaren girdiğimiz teknolo-

jik batılılaşma yolunun yanlıgılarını gösteren bir karakterdir. Topçu Remzi Oğuz’un karakterinde Mehmet Akif ve Hüseyin Avni’nin birlikteliğini bulmuştur. Vatanından uzaktaki yurtsever felsefe öğrencisi için bu birlikteliğin ne kadar önemli olduğunu tahmin etmek zor değildir. O, Remzi Oğuz’un Şahsiyetinde vatan şairiyle demokrasi havarisini Fransa’ya götürmüştür.²⁷ Buna ilaveten Topçu’nun Remzi Oğuz için kaleme aldığı “Millet Mistiği” başlıklı yazı aradaki bağın ne kadar önemli olduğunu da göstermesi açısından önemlidir.

Remzi Oğuz Avrupa’daki faaliyetlerinin yanı sıra Anadolu’ya gelir gelmez burada da faaliyetlerini sürdürmeye devam etmiştir. Paris’teki tahsilini tamamlayarak 1931 yılında yurda döner. Önce İstanbul Arkeoloji Müzesine bağlı arkeoloji uzman yardımcılığına, daha sonra da arkeoloji uzmanlığına getirilir. Bu yılın içinde Yalova’da yapılan bir arkeolojik kazıyı idare eder.²⁸ Manisa müzesini kuran odur. Bir yandan Türk müzeleri için kanun ve yönetmelikler hazırlamış, diğer yandan bu müzeleri idare edecek elemanlar yetiştirmiştir.²⁹

2.2. Remzi Oğuz Arık ve Siyaset

Remzi Oğuz Arık, milletimizin ender yetiştirdiği ilim ve fikir adamlarından biri olması yanında, Türk milliyetçiliği ülküsünün ve fikriyatının mimarlarından ve önderlerinden biri idi. Türk siyasi hayatında da, milletvekili ve parti önderi olarak

25 Remzi Oğuz Arık, “Coğrafyadan Vatana”, s.66

26 Nurettin Topçu, “Millet Mistikleri”, Dergâh Yayınları, Birinci Baskı, İstanbul, Kasım 2001, s.89

27 Mustafa Kara, Yıldırım’ın Huzurunda Nurettin Topçu, Kültür yayınları, İstanbul, Aralık 2017, s.8

28 Bakırcıoğlu, “Remzi Oğuz Arık’ın Fikir Dünyası”,s.33

29 Bakırcıoğlu, “Remzi Oğuz Arık’ın Fikir Dünyası”,s.34

önemli bir yer edinmişti³⁰ Oğuz Arık 1950 yılında Seyhan'dan milletvekili seçilerek siyasete atılmıştır. Sefercioğlu onun siyasete atılmasını şu ifadelerle açıklamaktadır. “1950’de artık billurlaşan düşüncelerine ve Türk milliyetçiliği fikriyatına aksiyon kazandırmak emeliyle siyasete atıldı ve Seyhan milletvekili olarak Türkiye Büyük Millet Meclisine girdi. İktidar partisine mensup bir milletvekili olmanın avantajını milliyetçiliği topluma yaymak için kullanmak istedi ve Ankara Radyosu’nda “Türk inkılâbı ve milliyetçiliğimiz” adlı dizi konuşmalarını yapmaya başladı. Büyük ilgi ile karşılanan bu konuşmalar, birtakım çevreleri ürkütmüştü; sekiz haftadan sonra, yarım bıraktırdı.”³¹

Remzi Oğuz Arık, kısa bir süre sonra Demokrat Parti’den de ayrılmak zorunda kaldı. Bağımsızlık döneminde teşkilatsız siyaset yapmanın ve görüşlerini, düşüncelerini yaymanın imkânsızlığını gören Arık, bazı gönüldaşları ile birlikte Türkiye Köylü Partisi’ni kurdu ve bu Partinin Genel Başkanlığına getirildi. Böylece Türk milletini yüceltmek, Türk yurdunu kalkındırmak konularındaki görüş ve düşüncelerini Meclis kürsüsünde yaptığı konuşmalarla, basına verdiği demeçlerle, Parti toplantılarında yaptığı konuşmalarla ve parti organı gazetelere yazdığı yazılarla yayma imkânlarını değerlendirmeye çalıştı.³²

30 Necmettin Sefercioğlu, “Yüce Bir Er Kişi Remzi Oğuz Arık”, Türk Yurdu dergisi, Cilt.15, Sayı.92, Nisan 1995

31 Necmettin Sefercioğlu, “Remzi Oğuz Arık Bibliyografyası Yayınları ve Hakkında Yazılanlar”, Kültür Bakanlığı Yay, Ankara, 1989, s.3

32 Sefercioğlu, “Remzi Oğuz Arık Bibliyografyası Yayınları ve Hakkında Yazılanlar”, s.3

Elbette Arık’ın siyasete girmekteki amacı yalnız bundan da ibaret değildi. O; siyaseti anlaşılanın çok daha ötesinde tanımladığı için kendi siyaset anlayışına uygun bir parti kurdu. “Peyami Safa, Remzi Oğuz Arık’ın siyaset hayatını değerlendirirken “...kaypak, dönek, vefasız siyaset onu fazlasıyla yoruyor, ideali ile korkunç realite arasındaki farkı ona hissettiriyordu. Particiliğin bazen zaruri olarak Makyavelik icapları onun dürüst, samimi ve sıcak ruhuna uymazdı. Partiler arası manevralara tenezzül etmedi. Partisinin kendi eliyle yazdığı son beyannamesinde iktidar avcılığından nefreti belli etti” diyor.³³ Yine Kaplan’ın şu ifadeleri Peyami Safa’yı teyit ediyor gibidir.

“Remzi Oğuz Arık, bir siyaset adamı değil, bir mistik, bir milli duygu ve milli şuurlu mistiği idi. Siyaset adamı ile mistik arasında derin farklar vardı. Siyaset adamı, pek az istisna ile bizde görüldüğü üzere, şahsiyeti olmayan, her kalıba girebilen, fikir ve hareketlerini durmadan değiştirebilen bir kimsedir. “Biz günü gelir faşist, günü gelir sosyalist, günü gelir, Kemalist, icap ederse komünist oluruz.” diyebilen siyaset adamları vardır. Günün icaplarına göre her şey olabilen bu kimseler, bir tek şey olamazlar: Şahsiyet.”³⁴

Remzi Oğuz, insanların yıkıldığı, bozulduğu, bin bir şekle girdiği son devir Türkiye’sinde, kelimenin tam ve hakiki anlamıyla bir şahsiyet, duygusu, düşüncesi, hareketi sürekli bir bütünlük teşkil eden bir insandı. Onu, on yıl, on beş yıl yirmi yıl, yirmi beş yıl boyunca tanıyan herkes,

33 Bakırcıoğlu, “Remzi Oğuz Arık’ın Fikir Dünyası”, s.37

34 Remzi Oğuz Arık, “İdeal ve İdeoloji”, MEB Yayınları, İstanbul, 1969 Önsöz Mehmet Kaplan.

onun daima aynı ulvi ıstırap, aynı derin sevgi, aynı yüksek ideal içinde yaşadığına şahit oldular.³⁵

Sonuç

Geçmişte büyük devletler kurmuş olmamız, hatta bir dünya devleti olmamız günümüzün ekonomi politiğini iyi değerlendiremediğimiz yani “an”ı yakalayamadığımız müddetçe sorunlarımıza çözüm üreteceğimiz anlamına gelmez. Bunun içinde kopuk bir tarih algısının Anadolu’ya hiçbir katkısı olmayacağını bilip Selçuklu, Osmanlı ve Türkiye Cumhuriyeti sürekliliğinin felsefi temellerini araştırmak şarttır. Remzi Oğuz Arık ve arkadaşlarını Avrupa’ya tahsile gönderen zihniyetin hedefi de bize göre budur. Millet geçmişiyile yüzleşmiş geleceği planlamanın tek yolunun anı yakalamak olduğunu bildiği için şartlar zorda olsa talebelerini yurtdışına göndermiştir.

Türkiye Cumhuriyetinin kuruluş felsefesini anlamak Anadolu coğrafyasının yeni devletin “vatan”ı kılınma sürecini anlamak için Remzi Oğuz Arık’ın fikirlerini takip etmek son derece önemlidir. Çünkü coğrafya kaderdir evet, fakat sağlıklı bir tarih algısı geçmiş-an -gelecek irtibatını kuran kişi aynı zamanda yaşadığı coğrafyanın da kaderidir. Arık, bu irtibatı sağlayarak kaderimiz olan coğrafyanın kaderi de olduğumuzun simge isimlerindendir. O, dünü anlamış ve bugünü görebilmiş düşünürlerimizden birisidir.

35 Remzi Oğuz Arık, “ İdeal ve İdeoloji”, MEB Yayınları, İstanbul, 1969 Önsöz Mehmet Kaplan.

KUTADGU BİLİG’DE DEVLET YÖNETİMİ

Talat KAYALAR*

KUTADGU BİLİG (ŞAHNAME-İ TÜRKİ)

“Kişileri her iki dünyada kut’a (saadete) erdirtmeye yarayan bilgi” anlamına gelen Kutadgu Bilig, “Türk yazınının” elde bulunan en eski İslami eseridir. Gerek Türklük, gerek İslamlık bakımından, yazı sanatı ve ahlak bilgisi ile öğüt alanında büyük bir başyapıttır (Dilaçar, 1995: 71-148). Türk Hükümdarlarına ideal devlet ve idare sisteminin içeriğinden bahseden bu büyük eserin, bilinen üç nüshasından biri olan Fergana nüshasının mukaddimesinden anlaşıldığı üzere; daha önce İranlılarca “Şahname-i Türki“, Turanlılarca “Kutadgu Bilig” diye bilinmiştir. Togan (1981: 84)’ın Alberts’in¹ eserinden aktardığına göre, kendisi ‘Kutadgu Bilig’i Aristo Felsefesinin İbn-i Sina vasıtasıyla şarktaki bir tezahürü, şarka hayat bulmuş hali ve yansıması olarak anlatmıştır. Eserde ‘Türk Dörtlü Devlet Teşkilatının’ müellifin zamanında yaşayan devlet idare sitemine göre devletçilik idealini temsil eden ve Kutadgu Bilig’in kahramanlarından Aytoldı’nın ağzından söylenen ve devlet hakkında verilen teferruatlar bulunmaktadır.

* Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

1 Bkz. Otto Alberts Die Aristotliche, Philosophie in der Türkischen, Literatur Des ,XI. Jh Halle , 1900: 27; (Barthold’un sözleri Konferanslarından, 12 Vorlesungen s.135)

Kutadgu Bilig, isminden de anlaşıldığı gibi (kut-ad-gu bil-i-g) insana her iki dünyada tam manasıyla kutlu olmak için gereken yolu göstermek amacıyla kaleme alınmış bir eserdir. Birbirleriyle çok sıkı bağlı olan birey, toplum ve devlet hayatının ideal bir şekilde düzenlenmesi için gereken anlayış, bilgi ve erdemlerin ne olduğu, bunların ne şekilde elde edileceği ve nasıl kullanılacağı üzerinde durmuş ve çeşitli nasihatler vermiştir. O birçoklarının ısrarla iddia ettiği gibi, iyi olmaları için mevki sahiplerine tatsız mecazlarla ahlak dersi veren kuru bir öğütçü değildir. Yusuf, eseriyle insan hayatının anlamını çözümleyen ve onun, toplumun dolayısıyla da devletin içindeki görevini saptayan bir hayat felsefesi sistemi kurmuştur (Arat, 2006: 30).

Kutadgu Bilig, dört ana karakter arasında geçen diyaloglardan oluşmaktadır. Eserdeki bu dört ana karakterin her birinin belirli bir rolü vardır ve her biri belirli bir değeri temsil eder:

- Küntogdi hükümdardır ve hukuku temsil eder,
- Aytoldi vezirdir ve saadeti temsil eder,
- Ögdülmiş de vezirdir ve akıllı temsil eder,
- Odgurmış ise asetiktir ve akıbeti temsil eder.

Kutadgu Bilig'in ilk kitap haline gelmesi 1800'lü yılların sonuna dayanır. Kutadgu Bilig 1890'da Radloff tarafından faksimile halinde neşredilir. Bir yıl sonra Radloff, bu defa hususi olarak döktürdüğü Uygur harfleriyle eseri tekrar neşreder. Bundan sonra Radloff, Kutadgu Bilig'in transkrip-

siyonunu ve tercümesini neşir işine girer. Ülkemiz ise bu tarihten 57 yıl sonra, 1947 yılında ilk Kutadgu Bilig tercümesine kavuşmuştur. Reşit Rahmeti Arat'ın Kutadgu Bilig tercümesi üzerindeki on beş yıl süren ilk çalışması, 1947 yılında sonucunu vermiştir. Arat'ın bu çalışması, Kutadgu Bilig'in üç nüshasını da mukayeseye tabi tutan ilk ve en mükemmel neşirdir. Böylece, 878 yıl sonra Kutadgu Bilig, adeta yeniden yazılmıştır. (Ercilasun, 1984: 1, 5) Kutadgu Bilig Türkçe'ye Reşit Rahmeti Arat tarafından 1947 ve 1959 yıllarında iki parça halinde çevrilmiştir. Rahmeti Arat çeviriyi yaptığı yıllarda bu Kutadgu Bilig'in henüz "el sürülmemiş bir hazine" olduğunu söylemiştir. 1870 yılında Kutadgu Bilig'in Almanca çevirisini yapan H.Vambéry ise Kutadgu Bilig'i "ilk defa olarak bize Türklerin içtimai ve idari durumlarına göz atmak imkânını veren eser" diye sunmuştur (Güler, 2005: 16).

Türklerde devlet adamları, örgüt fikrine ve onu geliştirme çabalarına tarihimizin ilk devrelerinden itibaren sahip çıkmışlardır. Tarihi oluşumda "gelenek-severlik" ve "akılcılık" birbirini tamamlayan iki öge olmuştur. Sosyal hayatta olduğu gibi, devlet hayatında da milletimizin kendine özgü karakteri, Kutadgu Bilig'de görüldüğü şekliyle hiçbir zaman benliğinden silinmemiştir. Ancak bu karaktere Çin, İslam ve Batı kültürlerince bazı değişiklikler uygulanmıştır. Yabancı kültürün üstün ve pratikte değerli olan tarafları alınmış, yerli kültürle bütünleştirilmiştir. İslamiyet'ten evvelki devrede Türk-Çin ve İslami devrede Türk-Arap ve Osmanlının son dönemleri ve Cumhuriyet döneminde Avrupa kültürleri gibi (Taneri (2004; 119). Bu sebeptendir ki Kutadgu Bilig bir devlet bilgisi,

bir yönetim felsefesi eseridir ve Türk kültürünün günümüze değin gelmiş büyük bir mirasıdır.

Kutadgu Bilig’de eserin içerik ve öneminden bahseden beyitte; **“Yine bil ki bu kitap herkese yarar, fakat memleket ve şehirleri idare için hükümdarlara daha çok faydalı olur.”** (B-34: 77) denilerek eserin yöneticileri ilgilendiren yönünün ağır bastığı, devlet yönetimi konusunda ağırlıklı olduğuna vurgu yapılmıştır. *Her ne kadar eser, devlet yöneticilerine nasihatlerden oluşuyor ise de bu nasihatler metodolojik bir eğitim kurgusu ile verilmiştir.* Kutadgu Bilig’de her zaman ülkenin bütünlüğü ve devlet yönetiminin sağlıklı olması düşünülmüş bunun için çözümler önerilmiştir. Buna göre: **“Memleketin direği, temeli, sağlamlığı, esası ve kökü iki şeye bağlıdır.”** (D-2132: 425) **“Bunlardan biri halkın hakkı olan kanun, diğeri de hizmette bulunanlara dağıtılan gülmüştür.”** (D-2133: 425) denilerek, adaletli ve refah bir yönetim sağlandığında devletin daha kolay yönetileceği, ülkenin uzun ömürlü, halkında mutlu olacağı belirtilmiştir.

“Bütün kördüğümler bilgi ile çözülür; bilgi bil , anlayışlı ol, akıl ile yaşa.”

(Bilig birle yazlur kamuğ ters tügen; Bilig bil ukuş uk tirilgil ögün)

(Kkb. D-3168: 573)

Kutadgu Bilig’in temeli İslami olmakla birlikte, İslamiyet’ten önceki Türk töresi, sosyal hayât, ahlak ve devlet idaresi hakkındaki görüşlere yer vermesi onu eğiti-

ci bir eser haline getirmiştir. Sığrı ve Ercil (2007: 45)’in Kezer (1987: 223)’den aktardığına göre; Kutadgu Bilig’de devlet yönetimi ile ilgili yapılan diyaloglarda; devlet- asker- servet dağılımı ve halkın refahına dayalı bütüncül bir dünya görüşünün hâkim olduğunu belirtilmektedir. Bunlar temelde birbirleriyle karşılıklı bağlantı içindedirler. Birinde yapılacak değişim, toplumun tüm katmanlarını etkileyebilir. Kutadgu Bilig’in devlet yönetimine yönelik görüşleri, toplum katmanları arasında denge gözeten adilane bir yapı arz etmektedir. Türk yönetim geleneğine göre; Türk hükümdarlarına, idare etme hakkı Tanrı tarafından verilen ilahi bir lütuf değil, yerine getirilmesi zorunlu bir görevdir. Bu sebeple Türk kağanı adeta göğün yeryüzündeki temsilcisi değil ama onun “nasb ettiği” görevlisidir. Görevi ile ilgili sorumluluğu kesindir. Nitekim görevini yerine getirebildiği sürece hükümdar kalması mümkündür. Aksi halde toplum, saygı ve itaati bırakıp aynı soydan bir başkasının etrafında toplanacaktır.

Kutadgu Bilig’de Vezir Ay-Toldı, Hükümdar Kün-Toğdı’ya yapmış olduğu vasiyetnamesinde, devlet yönetiminin incelikleri ile ilgili şöyle seslenmektedir: **“Bütün iyilere hürmet göster, onları yükselt; kötülere yüz verme, kapına dahi yanaştırma.”** (D-1455: 323) diyerek devlet yönetiminde kişilerin karakterlerine göre seçilmesi, değer verilmesi gerektiği ifade etmiştir. **Öğdülmiş’de hükümdara devlet yönetiminde bulunacak kişilerin özelliklerini anlatırken “Anlayışlı, bilgili, akıllı ve hâkim kişi danışmak için faydalı olur; ona söz yok.”** (D-2706: 509) demiş, **“Bütün memleket işlerini düzenleyen hep yazıdır; zeki insan memleketin gelirini yazı**

ile zapteder.” (D-2707: 509) diyerek de devletin dili olan bürokrasinin önemine değinmiştir. **“Yiğit adam ise eline kılıç alır ve onu kullanarak düşmanın boynunu vurur, onu ayak altına alır.”**(D-2708: 509) **“Bu üçü nerede bir araya gelirse, insan orada dileğine kavuşur, bütün arzularına erişir.”** (D-2709: 509) demiş ve yönetimde bilginin, bürokrasinin ve gücün devlet yönetimi için vazgeçilmez unsurlar olduğunu söylemiş ve şöyle devam edilmiştir: **“Eğer memleket tutulursa kılıç ile tutulur; eğer memlekete hükmetmek gerekirse kalem ile edilir.”** (D-2711: 509) diyerek eğitimin önemi vurgulanmıştır. Ayrıca; **“İnsan bilgi ve akıl ile memleketi düzenler; bu üç şeyle insan dünyayı duru bir hale getirilir.”** (D-2712: 509) **“Bey memleket ve kanunları bilgiyle ele alır; bütün işleri akıl ile görür.”** (D-2713: 509) diyerek Kutadgu Bilig’in, yönetimde bilgiye akla ve eğitime verdiği öneme vurgu yapılmıştır.

Devlet **yönetimi ile ilgili olarak, hâkimiyetin şartlarından, devletin bekasına kadar her konuda** Kutadgu Bilig’de fikir ve görüşlerin olduğu, eserin mukaddime kısmında belirtilmiştir. Yöneticilerin korunmasından, hakimiyetin gereklerine, devletin bekâsından her türlü tedbir, tehlike ve sonuçlarına kadar değinilmiştir. Kutadgu Bilig’in giriş kısmında: **“Meliklerin korunmaları ve bunun için gereken şeyler ile hakimiyetin icap ve şartlarını; “** (B-36: 77) **“Devletin harap olması veya beka bulmasının neden ileri geldiğini bu hakimiyetin nasıl devam ettiğini ve nasıl elden çıktığını ; “** (B-37: 77) **“Bütün bunların tertibini bu kitapta açıklamış, her şeyi bir bir ayırmış ve belirtmiştir.”** (B-39: 77) denilerek ülkenin elde tutulmasının

tek başına kuvvete dayanmadığı, ehliyetli kişilerin anlayışlı ve uygun yöneticilerin bu işleri yapması gerektiğine vurgu yapılmıştır. **“Memleketi kuvvetle elinde tutan kişi, işini ehliyetli kişilere gördürmüştür.”** (B-40: 77) **“Aydınlatıcı olarak nasıl ay bağışlandıysa, bu işler içinde anlayışlı ve uygun kişiler gereklidir.”** (B-41: 77) denilerek yeryüzünde geceleri aydınlatması için ay, Tanrı tarafından insanlığa verildiği gibi insanları yönetecek kişilerinde yine Tanrı tarafından becerikli ve liyakatli kişiler içerisinde seçileceği ifade edilmiştir.

Kutadgu Bilig’de Hakim devlet anlayışı vardır. Hâkimiyet, bir devleti devlet yapan en önemli unsurlardan biridir. Tarih boyunca milletler birçok devletler kurmuşlardır. Her devlet kendi hâkimiyet anlayışını meydana getirmiştir. Dünyanın kadim milletlerinden olan Türkler, bozkır kültürü ile İslam kültürünü kendine has bir şekilde birleştirmek suretiyle yeni bir hâkimiyet anlayışı ortaya koymuşlardır. Bu anlayış içerisinde bulunan Türkler, etrafında bulunan milletlerin kültürlerinden ve devlet yapılarında da etkilenmişlerdir. İşte bu Türk İslam Kültürünü Kutadgu Bilig’de birleştiren Yusuf, İslâmiyet’in etkisiyle değişmekte olan Türk-Uygur toplumunun geleksel ahlâki ve hukukî telâkkilerini tespit etmiş; yaşadığı çevrenin sosyal ahlâkını, devlet yönetimi hakkındaki esaslarını, hukuk anlayışlarını ve askerlik esaslarını unutulmaktan kurtarmış ve gelecek kuşaklara aktararak, elde edilmiş kültür hazinesinin yaşamasını sağlamıştır. (Altunöz; 2005: 3).*Bu kültür hazinesi aynı zamanda devlet yöneticilerini; verdiği nasihatlerle eğitime yoluna giden nadide ve örnek bir eser kategorisine girmektedir.*

Şirazi (2007: 9), “Bir iklimde ahaliyi, padişahdan memnun görmezsen; o iklimde refah, saadet arama“, der. Ahalinin yani yönetilenlerin yöneticiden memnun olmaları çok önemlidir. Eğer yönetilenler yöneticilerden memnun değil iseler, o ülkede refah ve huzuru bulmak imkânsız olur. Bu mantık Kutadgu Bilig’de de hakim olan mantıktır. Yusuf eserinde sık sık **yönetilenlerin mutlu edilmesinden, halkın refah ve huzurunun bey tarafından sağlanmasından söz etmektedir.**

Kutadgu Bilig’deki **yöneten ve yönetilen ilişkileri karşılıklı hak esasına dayanır. Hakkın dağıtılmasında ise soyluluk zenginlik gibi toplumsal tabakalaşmaya dayalı unvanların bir önemi yoktur. Devleti, yönetimi, mutluluk ve ikbal**² temsil eden Vezir Ögdülmiş, hükümdar tarafından Odgurmuş’ı davete gönderildiğinde aralarında geçen söyleşide: “**Nereye gidersen git, yalnız iyi ol; soya ve asalete bakma, kendinde iyilik ara.**” (D-3507: 621) demiş ve insanlar arasında soya ve asalete bakmadan sadece insan olduğu için iyiliklerle doğru yolun aranması gerektiğini didaktik bir şekilde belirtmiştir.

Anadolu’ya gelen Oğuz boyları, Türkistan’da yüzyıllar içinde geliştirdikleri hâkimiyet anlayışına göre, yerli halktan sadece itaat ve devlete sadakat istemişlerdir. Yerli halkı; ikinci sınıf halk, köle veya esir olarak tanımamışlardır. Onları, Allah’ın bir emaneti yani “Vediatullah” olarak kabul etmişler, adalet prensibi gereği kanunlar önünde eşit saymışlardır. Böylece devletin asli gayelerinden olan “İslam’ı tebliğ” vazifesi de bu yolla gerçekleştirilmiş olmaktadır. (Sığrı ve Ercil, 2007: 38) Bu mantık

Kutadgu Bilig’in bütününe hâkim olan mantıktır.

Kutadgu Bilig’de sınıf ayrımı ve ege-men bir sınıf yoktur. Akıllı ve bilgisi olan her kişi devlet yönetiminin en üst kademesine kadar yükselebilir. Bilginin ve çağın şartları olan savaş gücünün tartışmasız hakimiyeti vardır. Başarılı bir komutan yada akıllı bir vezir olmak için güç ve bilgi en büyük etkidir. Önemli olan; tembel ve miskin olmamak, akıllı ve çalışkan olmak, bilgili olmaktır.

Yönetilenlerin, yönetenler üzerinde hakkının olduğunu kabul eden bir Karahanlı Türk toplumu ile Ortaçağ Avrupa’sında mavi kanunlarla yönetilen toplulukların aynı çağda yaşamış olduklarını bilmek bile hayret verici bir durumdur. Ögdülmiş hükümdara; “Kullar üzerinde beyin o kadar hakkı var da, beyler üzerinde kulların hakkı yok mudur?” (D-2953: 545) diye sorarak bu gerçeği eserinde vurgular. Doğan (2002a: 127, 128)’a göre: **Yöneten-yönetilen arasındaki bu tür ilişki, Kutadgu Bilig’in yazılmasından yaklaşık altı yüz yıl sonra Avrupa’da “toplum sözleşmesi” kuramı olarak ortaya çıkmıştır.** Buna göre devletin varlığı, yöneten-yönetilen arasında yapıldığı varsayılan anlaşmada aranmalıdır. Doğan’ın Hobbes(1651) den aktardığına göre; doğal halde yasayan insanların birbirlerinin düşmanı olacağını, toplumsal düzen ve yaşam güvenliği olmayacağını ve bu nedenle insanların bazı haklarından vazgeçerek devleti yarattıkları öne sürülmüştür. İşte bu tür bir yaklaşımı, Hobbes’dan çok önceleri Yusuf Has Hacıp’in dile getirdiği görülmektedir.

Yusuf, Kutadgu Bilig’de **yönetenler ve**

2 Bkz. Kkb.: 1155, İkbāl :Baht, talih, saadet.

yönetilenler ayrımı yaptıktan sonra yönetilenler içerisinde meslek sahibi olmayan yani çiftçi ve esnaf olmayan, avam diye nitelendirdiği kesimle kurulması gereken ilişkilerde tedbirli davranılması gerektiğini çünkü bu kesimin meslek sahibi kişilerden farklı ve cahil oldukları için devlet yöneticilerine bazı nasihatlerde bulunmuştur; Yusuf Has Hacıp'in avamı diğerlerinden ayıran en önemli özelliğin töre bilmemeleri usul ve kaidele-re uymamaları olduğunu belirtir; **“Avam halk görgüsüz olur; ilişkilerinde de ne töre, ne de usul vardır.”** (D-4321: 745) buna rağmen, yine çağının çok çok üstündeki bir hümanizmle avam diye nitelenen kesime iyi davranmak gerektiğini öğütler. **“Fakat yine bunlarsız iş olmaz; onlara iyi davran fakat arkadaşlık etme.”** (D-4322: 745) **“Avamın, kara halkın doğası her zaman kapkaradır; iyice dikkat et kendini karaya bulaştırma.”** (D-4323: 745) diyerek bir çok kez eğitilmiş ve görgülü olmanın öneminden bahsetmiş, ayrıca **“Tecrübe-ye dayanan ve yerinden hiç şaşmayan insan, kara halkın doğası hakkında ne der dinle.”** (D-4326: 745) **“Kara halkın kaygısı hep karnı içindir; onun çalışıp didinmesi hep boğazı içindir.”** (D-4327: 745) **“Birçokları bu boğaz uğruna canlarını vermiştir; şimdide kara toprak altında pişmanlıkla ateş yerler.”** (D-4328: 745) **“Kara halkın karnı doyarsa ileri geri konuşmaya başlar iyice itaat altına alınmazsa kendisi hakim olmaya kalkışır.”** (D-4329: 747) **“Ey kardeş, onlarla ille de ilişki kur; onların yiyecek ve içeceklerini eksik etme.”** (D-4330: 747) **“Onlara karşı yumuşak dil kullan, ne isterlerse ver; dikkat et veren alır ve kârından yararlanır.”** (D-4331: 747)

Yusuf **“Beyin emrini yerine getirmek riayet için vaciptir; büyük küçük bunu duyan herkes bu emre riayet etmelidir.”** (D-4999: 845) der ve yönetici Tanrı tarafından seçilen biri olduğu için ona itaat etmenin aynı zamanda dini bir görev olduğundan dolayı **“Bu bey para ile satın alınmış köle bile olsa, onun hem kendisine hem de emrine riayet gösterilmeli.”** (D-5000: 845) der ve itaati önerir.

**Sabır ve sükunet bey için bir ziynettir;
Bunlar beyliğin başta gelen vazifeleridir.**

(Örüklük, amulluk bolur begke körk

Bu beglik işirige bu ol bağı örk. B153-1988)

KUTADGU BİLİĞ'İN TÜRK DEVLET YÖNETİM GELENEĞİNE ETKİLERİ

Kutadgu Bilig gibi Siyasetnâme türünde ortaya konan eserlerde devlet anlayışı, hukukî idealizmin ötesinde objektif tarihi gelenek ve tecrübeler birikimine dayanan bir müessese olarak sunulmuştur (Mekkeş, 2005: 2). Kutadgu Bilig ise bütün bu tarihi gelenek ve tecrübeleri devlet yöneticilerine aktarma gayreti güden bu kültür ve geleneklerin yazılı hale getirilmiş bir toplamı, yöneticileri nasihat yoluyla eğiten didaktik bir eserdir.

Olaylar tarihin tek kurucusu değildir. Tarihi bir inceleme bir ölçüde nedenlerin incelenmesidir. Bu sebeple uygarlığın global bir nitelik kazanmaya başladığı dönem; MS 500 ile MS 1500'lere kadar

olan dönemi kapsar ki bu dönem stepelerin üstünlüğünü de kapsayan Asya bozkırlarındaki Türklerin başat güç haline gelişlerinin dönemidir (Sander, 1995: 16-21). Türk devlet yönetiminde de Kutadgu Bilig bir neden değil bir sonuçtur. Bu dönem Türk devletlerinin Ortaasya'dan Anadolu'ya, Avrupa'dan Arap yarımadasına kadar askeri bir medeniyet olarak, ülkeler alıp devletler kurdukları bir dönemdir. Kutadgu Bilig'de **işte bu dönemde kaleme alınmıştır. Bu nedenle** Kutadgu Bilig'i tek başına büyük bir medeniyeti şekillendiren eser olarak tanımlamak belki Kutadgu Bilig'i **yüceltecek bir iddiadır ama büyük Türk devlet geleneğini ise dar bir çerçeveye sığdırmaya çalışmaktan başka bir şey olmayacaktır. Bu nedenle Kutadgu Bilig'in tek başına Türk devlet yönetiminde okyanusu besleyen büyük bir nehir olarak görmek** daha doğru bir tespit olsa gerektir.

Kutadgu Bilig, Türk tarihinde yönetim uygulamaları ile ilgili en önemli eserlerden biri olup, yüzyıllar boyunca süren ve belli bir birikimi olan Türk yönetim kültürünü ve böylesine köklü bir devlet teşkilatını şekillendirmek için nasihatler veren bir eserdir. Bu mirası bünyesinde barındıran ve yönetimin adeta tüm yönlerini kapsayan diğer bir eser ise Şeyh Edebali'nin Osman Bey'e öğüdüdür ve Kutadgu Bilig'in 13.Yüzyıldaki örneği gibidir. Yönetim alanında **liderlik, isteklendirme, iletişim, empati** gibi bir çok unsurunu da içinde barındıran bir eser olarak hala tüm canlılığını korumaktadır. Bu ve bunun gibi farklı siyasetname eserlerinin kaynağının Kutadgu Bilig geleneğinden gelmiş olduğu ise aşikârdır. Şeyh Edebali'nin Osman Bey'e öğüdünde; Osmanlı Sultanının kendisine

bağlı olanları, yani halkı “hoş dutmak”, onlara adaletli davranmak zorunluluğu bulunmaktadır. Bu nasihat Kutadgu Bilig'de, Siyasetnamelerde, Mevlana'da ve diğer bilge kişilerde hep tekrarlanan hükümdar-tebaa ilişkisinin nasıl olması gerektiğine işaret etmektedir. Bu da Kutadgu Bilig'in Türk devlet yönetimi sürecindeki kaynak havuz olma özelliğinin bir sonucudur. (Sığrı ve Ercil, 2007; s,46,48) Buradan da görüleceği üzere Kutadgu Bilig, kendisinden yüzyıllarca sonra yazılmış eserlerde bile etkilerini göstermekte, Selçuklulardan beyliklere; beyliklerden Osmanlı imparatorluğuna kadar, aynı yönetim kültürünün devam ettiği, tarihsel süreç içerisinde etkileri ile gözlemlenebilmektedir.

Yusuf, Kutadgu Bilig'in son kısmında Kutadgu Bilig'e ithafen: **“Bu faydalı bir kitaptır ve hiçbir zararı yoktur, fakat birçok Türkler bunun faydasını anlamazlar”** (B-15: 75) diyerek, belkide Kutadgu Bilig'in **yüzyıllarca kayıp bir hazine olmasını ve keşfedilme sürecindeki** Kutadgu Bilig'e yabancı kalmamızı, daha o günlerde gördüğünü beyitlerinde bize aktarmıştır. Türk yönetim tarihinin, gelenek ve kültürünün akıcı bir dille ifadesi olan Kutadgu Bilig'in, gün yüzüne çıkarılma sürecinde tamamen yabancıların ön planda olması ve bizim Kutadgu Bilig'in orijinallerinin fotokopisine bile, yüzyıla yakın bir süre sonra ulaşmış olmamız durumu anlatmaya kâfi olacaktır.³

3 Kutadgu Bilig'i, Viyana nüshasından yararlanarak yazdığı bir makale ile bilim dünyasına ilk tanıtan bilim adamı; (1825) Amedee Jaubert'dir. Eser üzerinde daha sonra Vambery, Radloff ve daha bir çok Türkoloji bilgini çalışmıştır. (H.Wamberly 1870; W.Radloff 1910 ve Arat, 1947'den aktaran Kudret: 1995)

Kutadgu Bilig’de, devlet yöneticilerinin aranan kişilik özelliklerinin günümüz yönetim sistemi ve özellikle siyaseti için lider ve yöneticilerde aranması çok büyük bir gereklilik olmuştur. Yöneticilerimizde aranan iyi hitabet ve etkileme sanatı diğer olumlu özellikleri geri plana itmiş, doğruluk, dürüstlük ve erdem gibi özellikler sadece siyasi kimliği olan kişilerin ölümünden veya siyaseti bırakmasından sonra hatırlanır olmuştur. Siyaset için her şeyin mubah görüldüğü günümüz şartlarında, aradan bin yıldan fazla zaman geçmiş olmasına rağmen, bırakın tazeliğini kaybetmeyi, günümüz siyasi etiğinin onun yanında kendini eskimiş hissettiği, Kutadgu Bilig’e nasılda muhtaç olduğu, eseri bir kez okuyan herkese çok açık bir biçimde görünecektir.

Kültür Bakanlığı tarafından yapılan Kutadgu Bilig’in 1993 Tercümesinin sunuş kısmında, bu kıymetli eserin bütün Türk dünyasının ortak eserlerinden biri olduğu ve düşünce tarihi, siyaset bilimi açısından bütün insanlığın ortak mirası içerisinde bulunduğu değinilmiştir (Kkb., 1993: 5). Bu mirası hakkıyla değerlendirip, kıymetinin farkına vararak, içindeki nasihatlere tüm yönetici ve siyasetçilerimizin vakıf olmasını sağlamak ancak Kutadgu Bilig’i hak ettiği manasıyla tanıyıp onu bir başucu kitabı haline getirmekle olacaktır.

Sonuç olarak İnalçık (2007; 259-271)’ın da belirttiği gibi; Kutadgu Bilig’deki en önemli nokta, hakimiyetin törü’den (kanun ve nizam) ayrılmaması, hatta hakimiyetin bizzat törü ve kut’dan ibaret olduğu görüşüdür ki bu eski İran devlet yönetim geleneğinde görülmeyen Türk yönetim kültürüne has bir durumdur. Türk devlet

ananesinde törü, ilahi menşeli hâkimiyetten (kut) ayrılmaz. Bir kağan, hususiy-le devlet kurucu Türk kağanı mutlaka bir törü koymalıdır. Orhon abidelerine göre, Kök Türk devletinin kurucusu Bumin Kağan tahta oturunca "Türk milletinin ülkesini, törüsünü tanzim etmiş" ondan sonra dört tarafa hâkimiyetini yaymış ve imparatorluğu kurmuştur. Buradan da anlaşılacağı üzere Kutadgu Bilig bir hukuk devleti öngörmektedir. Burada Kutadgu Bilig, olmayan bir devlet yönetim kültüründen bahsetmez, bilakis var olan bir kültürün unutulmuş unutulmaya yüz tutmuş temel taşlarını yeniden gün yüzüne çıkarmıştır. O sadece var olan yönetim gelenek ve kültürünü diyalogları ile yazılı hale getirerek, kendinden sonra gelecek olan Türk devletlerine bir miras olarak bırakmış, aynı zamanda da bütün Ortadoğu ve Asya medeniyetlerine de bir kaynak sunmuş olduğu kendisine yani Kutadgu Bilig’e verilen farklı dillerdeki isimlerden anlaşılmaktadır.

Versan (1977)’dan aktaran Güler (2005; 16)’e göre ise Kutadgu Bilig; egemenliğin kullanılması konusunda zamanının şartlarına göre orijinal fikirler ileri süren ve iyi bir yönetimin temelleri olarak bir takım esaslar ortaya koyan, bir siyaset felsefesi veya bir kamu yönetimi kitabı olarak nitelendirilmektedir. Kutadgu Bilig’de ortaya konulan en önemli esaslardan birinin, yürütmenin fiilen vezirlere bırakılması, hükümdarın kanunların uygulanmasına ve adaletin yerine getirilmesine nezaret etmekle yetinmesi olduğunu belirtmektedir. Ona göre bu, bir devlet ve hükümet ayrımı olduğu kadar, bir bakıma da Locke ve Montesquieu’dan yüzyıllarca önce yapılmış bir tür kuvvetler ayrılığıdır. Bu sebeplerle: Kutadgu Bilig’i günümüz çağdaş

demokrasisinin, kuvvetler ayrılığı ilkesinin, hukukun üstünlüğü ilkesinin ilham kaynağı olarak, fikir babası olarak görmek çok yerinde bir girişim olacaktır. Kutadgu Bilig'in çağdaş dünyaya kazandırılmasından, yüzyıl sonra, ülkemize gelmiş olması ne kadar büyük bir eksiklikse, bugün Kutadgu Bilig'i hak ettiği yere koymamak ve onun engin görüşlerini gün yüzüne çıkarmamak, bizim için, bir o kadar büyük bir eksikliktir.

Her türlü yönetme faaliyetinin bilgi ve akıl üzerinden yürütülmesini öngören Kutadgu Bilig, çağdaş yönetim anlayışının yaklaşık 1000 yıl önceki fikir babasıdır. Öyle ki Yusuf'un Kutadgu Bilig'i; en az Machiavelli'nin Hükümdar'ı kadar ilgiye ve incelenmeye layıktır. Kutadgu Bilig bu konuda çalışan birçok araştırmacının da belirttiği gibi hala el sürülmemiş bir hazinedir. Bu hazinenin Türk devlet yönetimi ve siyaset mekanizmasının kullanımına sunulması ve toplumun her kesiminin faydalanmasının sağlanması için, Kutadgu Bilig üzerine daha derinlemesine bilimsel temelli çalışmalar yapılmalı, modern yönetim dilinde yorumlanarak, üniversitelerin yönetimle ilgili bölümlerinde bir ders olarak okutulmalıdır.

Kutadgu Bilig'in Karahanlılar Devletinin Türk yönetim kültürü açısından en az Osmanlılar kadar önemli bir kültür ve birikime sahip olduğunu hatta, Osmanlı yönetim kültürünün, Selçuklular vasıtasıyla Karahanlılar'dan büyük miraslar devraldığı, bu yönetim kültürünün oluşup olgunlaşmasında Kutadgu Bilig'in büyük katkılarının olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Bunun en önemli delili Osmanlı Devletinin fikir babası olan Edebâli'nin

Osman Bey'e nasihatının Kutadgu Bilig çizgi ve anlayışında söylenmiş, dile getirilmiş olmasıdır. Kutadgu Bilig; dünya üzerinde kurulmuş en köklü medeniyetlerinden olan Karahanlı, Selçuklu ve Osmanlı devlet kültürlerinin oluşmasında Nizamül-Mülk'ün Siyasetname'sinden, Mevlana'nın Mesnevi'sine ve de Edebâli'nin öğütlerine kadar, devletlere yön vermiş birçok temel esere fikir babalığı yapmıştır. Bu sebeple Türk devlet yönetim anlayışında, Kutadgu Bilig'in yadsınamaz bir etkisi ve önemi bulunmaktadır.

Akıllı Anlar ve bilgili bilir.

Hiç şüphesiz insan ölür ve bu dünya kalır..

(Ukuşluğ ukar ol biliglig bilir,

Ölür öz bu dünya siziksiz kalur. Kkb.,
A182-6430)

Bu Çalışma Talat KAYALAR'a Ait Kütahya Dumlupınar Ünv. Sosyal Bilimler Enstitüsünde Tamamlanan **BİR SİYASETNAME OLARAK KUTADGU BİLİĞ'İN TÜRK DEVLET YÖNETİMİNDEKİ YERİ VE ÖNEMİ** isimli Yüksek Lisans Tezinden Derlenmiştir.

Özet Kaynakça

DİLAÇAR, Agop, (1995), **Kutadgu Bilig İncelemesi**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara

TOGAN, Zeki Velidi, (1981), **Umumi Türk Tarihine Giriş, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları**, İstanbul

ANAT, H.Yakup, ve ALMAZ, Ahmet, (2003), **Karahanlılar Tarihi**, Oku Yayınları, İstanbul

ERCİLASUN Ahmet B., (1984), **Kutadgu Bilig Grameri**, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara

TANERİ, Aydın,(2004), **Türk Devlet Geleneği, Dün-Bugün**, MEB Yayınları, Ankara

GÜLER, Birgül ve KESKİN, Nuray, (2005), Devlet Reformunu Tarihten Çalışmak, **Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, Tartışma Metinleri**, No:88 Ankara

ALTUNÖZ, Yavuz, (2005), Yusuf Has Hacıb'in Kutadgu Bilig'i ve Nizamü'l-Mülk'ün Siyasetnamesi Işığında Türk Hakimiyet Anlayışı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Elazığ

KAFESOĞLU, İbrahim, Ahmet ARDEL, ve Akdes N. KURAT (1992), **Türk Dünyası El Kitabı, Coğrafya, Tarih**, Cilt I, Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları, Ankara

SIĞRI, Ünal ve ERCİL, Yavuz, (2007), Türklerde **Yönetim Gelenekleri ve Türk Yönetim Tarihi**, IQ Kültür Sanat Yayınları, İstanbul

HAS HACİP, Yusuf, (1993), **Kutadgu Bilig, Kahire Nüshası**, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara

HAS HACİP, Yusuf, (1994), **Kutadgu Bilig II**, Arat, Reşit Rahmeti, (Çev.), Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara

HAS HACİP, Yusuf, (2006), **Kutadgu Bilig**, Arat, Reşit Rahmeti, (Çev.), Kabalcı Yayınevi, İstanbul

DOĞU-BATI AYRIMININ TUTARSIZLIĞININ SİMGESİ OLARAK TÜRK MEDENİYETİ -Aliya İzetbegoviç ve Cemil Meriç'den Hareketle Bir Okuma-

Prof. Dr. Mevlüt Uyanık*

Öz: Doğu ve Batı terimleri salt coğrafi bölgelere mi; İslâm ve Doğu kültürlerini özdeşleştirip, Batı dünyasının hâkimiyetini pekiştirmek için gerekli bir öteki olarak konumlayıp, medeniyetler arası çatışma tezinin teorik arka planını mıdır? Yoksa insanlığın birikimin farklı bölgelerdeki seyrini inceleyerek, burarlarda üretilen bilginin ortamına mı işaret eder?

Bu metnin amacı bu terimlerin Hakikatin farklı zaman ve mekânlarda tezahürüne işaret ettiğini, dolayısıyla bunlar arasında bir çatışma olduğunu ve/ya olacağını göstermediğine dair okuma yapmaktır. Bunun ilk örneğini Doğu ve Batı fikrî birikimini “Helenistik Felsefe” şeklinde temellendiren Büyük İskender ve hocası Aristoteles vermiştir.

Peripatik felsefeyi İskenderiye hattı üzerinden yapılan yorumunu Hz. Muhammed’e gönderilen son mesajın verileriyle yorumlayarak Meşşâî öğretiyi temellendiren Farabî Doğu ve Batı Ayrımının kategorik olduğunun ikinci örneğini verir. Meşşâî geleneğini Farabî ve İbn Sina Doğu’daki temsilcileriyle İbn Bacce, İbn Tufeyl ve İbn Rüşd Doğu’da yani Endülüs’de geliştirmişlerdir. Dolayısıyla Doğu ve Batı kültürünü Tek haki-

katın tecellisi bağlamında değerlendirilmiştir. Türkler Farabî'nin öğretilerini siyasî alana taşımış Selçuklu ve Osmanlı Devletleri Doğu ve Batı arasındaki irtibatı siyasal olarak da kurmuşlardır. Fatih Sultan Mehmed ile artık Türk Müslümanlığı Doğu ve Batı ayrımının kalktığını bütün dünyaya ilan etmişlerdir.

Felsefeyi Anadolu'da Yeniden Yurtlandırmak işte sürecin yeniden okunması ve güncellenmesidir. Coğrafi ve siyasî olarak İngilizler üzerinde güneş batmayan Britanya imparatorluğunu kurmuşlar, fikrî olarak düalist bir sistem içinde "Üçüncü Yol"un temsilcileri olmuşlardır. Günümüzde ise Commonwealt adıyla Doğu ve Batı bölgeleri üzerindeki hükümlerini devam ettirmektedirler.

Bu metin, Doğu ve Batı ayrımının emperyalizm ve oryantalizm kavramlarına meşruiyet sağladığı önermesini güncellemektedir. Özellikle Kadim Dünya'yı Doğu ve Batı bölgelerinde oyun kurucu siyasal aktörler olarak Türkler ve İngilizlerin sürekli rakip olduklarını önermesini tartışmaya açmaktadır.

Anahtar Terimler: Doğu, İslâm, Batı, Hristiyanlık, Hakikat, Üçüncü Yol, Türkler, İngilizler

Giriş:

Marc Zuckerbeg Facebook ile insanlığı çevrimiçi ortamda birleştirme hayalleri kurarken, son zamanlarda çevrimdışı diyarda cereyan eden olaylar "medeniyetler çatışması" tezinin ateşini körükledi. O kadar ki, "pek çok âlim, siyasetçi ve sı-

radan vatandaş, Suriye iç savaşı, İşid'in peydahlanması, Brexit'in yarattığı kargaşa ve Avrupa Birliğinde yaşanan istikrarsızlık gibi konuların hepsini Batı Medeniyeti ile İslâm Medeniyeti arasındaki çatışmadan kaynaklandığına inanıyor" der.¹

Burada bir coğrafya "Batı" diye verilirken diğesinde "Doğu" coğrafyası İslâm ile özdeşleştirilmektedir. Buna ilaveten uzak doğu diye nitelenen Çin, Konfüçyüs geleneğini de ilave edince Doğu-Batı ayrımı "Medeniyetler arası Çatışma" teziyle eko-politik politikalarına meşruiyet sağlanmaktadır. İslâm dünyası açısından somutlaştıracak olursak, 1989-1990 yılında SSCB dağılınca iki kutuplu dünya yerini ABD öncülüğünde Yeni Dünya Düzenine bıraktı. Yeni uluslararası sistemde ideolojik temele dayalı Doğu-Batı bölümlenmesi yerini ekonomik temele dayalı Kuzey-Güney tasnifine bıraktı. ABD ve AB ülkeleri, Irak-İran savaşı ve Irak'ın Kuveyt'i işgali ile başlayan bir süreçle Müslüman halkların yaşadıkları enerji üretim ve arz merkezlerine operasyonlar yapmaya başladı. Bernard Lewis'in The Atlantic'te yazmış olduğu 'Müslüman öfkenin kökleri' adlı makale üzerine Samuel Huntington'un inşa ettiği "Medeniyetler Çatışması ve Dünya Düzeninin Yeniden Kurulması" teziyle "gerekli bir öteki" temin edilerek sağlanmaya çalışıldı. Huntington'a göre, Batı, Konfüçyüs, Japon, İslam, Hint, Slav-Ortodoks, Latin Amerika ve Afrika medeniyetleri etkinliğini sürdürmektedir. Nitekim "Medeniyetler Çatışması ve Dünya Düzeninin Yeniden Kurulması," tezinin mimarına göre

* Prof. Dr. Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, İslam Felsefesi Anabilim Dalı, mevlutuyanik@hitit.edu.tr.

1 Yuval Noah Harari, 21.Yüzyıl İçin 21 Ders, çev Selin Siral, (İstanbul: Kolektif Kitap Yayınevi 2018), 99

bile “İslâm, (Batı) Hıristiyanlığı, Musevilik, Budizm ve Hinduizm de köktendinci ya da radikal diye isimlendirilen hareketler eş zamanlı olarak ortaya çıktığını unutmamak gerekir. Francis Fukuyama’nın “*Tarihî Sonu ve Son İnsan*” teziyle artık Batı’nın zaferini ilan etti.²

Doğu-Batı ayrımı üzerine kurulu tasnifi inceleyen disiplinin olarak ortaya çıkan Oryantalizm/Şarkbilim ve sosyoloji emperyalizmin Batı’nın öteki toplumları hükmetmek için alt yapı oluşturan disiplinlere dönüşmektedir. Daha net ifadeyle bu ay-

2 Huntington, hangi medeniyete ait oldukları hususunda tereddütlü gözükken ve sorunlar yaşayan ülkeleri de “parçalanmış/bölünük ülke” (torn country) olarak nitelermekte ve bu nitelikleri haiz olduğunu düşündüğü Rusya, Türkiye ve Meksika’nın isimlerini zikretmekteydi. Alt-medenyetlerden de oluşabilen medeniyetler arasında, Huntington’un fikrinde, belli bir toprağı/ülkeyi ele geçirmek, ekonomi ve askerî üstünlüğe kavuşmak için gerek mikro (komşu gruplar), gerekse de makro (devletler) düzeyde “fay hatları” boyunca mücadeleler baş gösterecektir. Bu arada, Huntington, makalesinde yukarıda ismi geçen medeniyetlerden her nedense en çok İslam (kısmen

Çin) üzerinden olumsuz örnekler vermektedir. Onun bir diğer tanımı da, Batı ve diğerleri (West/Rest) ayrımıdır ki asıl mücadelenin de bunlar arasında cereyan edeceği öngörülmektedir. Batılı ülkelere diğer medeniyetlerin askerî kapasitelerini kontrol etmeyi, onlar arasında özellikle İslam ve Konfüçyüs medeniyetleri arasındaki farklılık

ve çatışma noktalarını kullanmayı, Batı değerlerini Batı-dışı medeniyetlere kabul ettirmeyi savunur. Samuel P Huntington. *Medeniyetler Çatışması*, çev. M. Çalık, der. Murat Yılmaz, Vadi yay. Ankara 1995, 17 vd. Vugar Imanov, “Rusya’nın Medeniyetsel Kimlik İnşası Olarak Avrasyacılık”, Marmara Üniversitesi SBE Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı, Basılmamış Doktora Tezi, İstanbul 2007, 11-21, Mevlüt Uyanık, (2011) *Arap Dünyasında Dönüşümler: Yemen, Kamu’da Sosyal Politika Dergisi*, yıl 5, sayı.18, 2011/3, Ankara 21011, ss. 28-42; a.mlf, *Arap Baharının Mezhepçilik ve Kabilecilik Bağlamında Analizi*, Eski ve Yeni Dergisi, sayı:25/2012, s. 84-93, 2015:319-343, Murat Aktaş, Aktaş, Avrupa’da Yükselen İslâmfobia ve Medeniyetler Çatışması Tezi, Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi Cilt:13, No:1/ 2014, s. 33Dünya Bülteni Araştırma Masası, İslâmfobi ve Avrupa’da İslâm Algısı, Dübam yayınevi, İstanbul 2015, s. 13-14.

rım, Batılıların, ötekileştirdiği Batı-dışı toplumların yaşadıkları bölgelerdeki enerjiye ulaşmak, buraları salt tüketim merkezlerine dönüştürmeyi ifade etmektedir.³ Bu bağlamda İslâm dini ile Konfüçyüs öğretisini/geleneğini “Doğu” terimiyle özdeşleştirip, Batı’yı demokrasinin, ilerlemenin merkezi olarak nihai sosyo-politik gerçeklik diye sunup bunlar arasındaki çatışma diye sunmak, Batı’nın eko-politik savaşına kılıf bulmaktan başka bir işlevi yoktur. “Medeniyetler Çatışması” uygulanmasının daha maliyetli ve riskli olarak görülmesinden dolayı olsa gerek ki, İslâm dünyasında “medeniyet içi çatışma”yı Şii-Selefi adıyla yapacak hazırlıklar yapıldı. 11 Eylül 2001 tarihî bu anlamda 3. Dünya savaşının tetiklendiğini ama dünyanın farklı yerlerinde vekâlet savaşlarıyla sürdürüldüğünün simgesidir.

Bu bağlamda 2010-2011 yılı içinde demokratikleşme vaadiyle başlayan Arap Baharı İslâm dünyasının yeniden düzenlenmesinin ve enerji üretim ve arz merkezlerinde küresel yapıların çatışmasının demokratikleşme adıyla sunulmasıdır. Bu nedenle bize göre Arap Baharı, Ortadoğu’da sert bir zemheri soğuğu estirerek, yaz mevsimini kışa çevirdi. Ardından Müslüman ülkeler arasında meşruiyeti Şii-Selefi mezhebi tasavvurlarla meşruiyeti sağ-

3 Edward Said, *Kültür ve Emperyalizm*, Çev: Nemciye Alpay – Adıyaman, (Hil Yayınları 2004), a.mlf, Oryantalizm, Çev: Neziha Uzel, (İstanbul: İrfan Yayınları 11988), *Erkan Dikici*, “Doğu-Batı Ayrımı Ekseninde Oryantalizm ve Emperyalizm”, *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 3/2 (Karabük:2014), 46 vd.

ABD başkanı Trump, “Biz Suriye’deki petrolü aldık, bırak diğerleri savaşsın, sınırları korusunlar” ifadesi bunun güncel örneğidir. (Erişim: 02 Kasım 2019) <https://www.siyasetcafe.com/trumphant-sinir-bozucu-suriye-aciklamasi-biz-petrolu-aldik-onlar-savassin-58117h.htm?fbclid=IwAR3VtHkL7DrdAagz15orf6mTbC94OZ8Ygr26nZ3BpR6Snwx7nLAUQwsLAbE>.

lanan medeniyet içi çatışmalar iyice arttı, insanlar yerlerinden yurtlarından edildi, göç hareketleri başta Türkiye olmak üzere bir çok ülkeyi oldukça zor durumda bıraktı. İşid/Daeş ve el-Kaide vb örgütler Müslüman ülkelerde yaptığı eylemler temelde Müslüman halkların mağduriyeti ile sonuçlandı, bunlara ilaveten bazı Batılı ülkelerde yaptığı saldırılarla bütün dünya da bir İslâm korkusu (İslâmofobia) oluştu/ruldu. ⁴

Bu noktada Doğu-Batı, Kuzey-Güney ve 3.Dünya ülkeleri ayrımı doğrudan sömürgeci güçlerin Batı dışı toplumlardaki yaralı bilinçler oluşturma, hükümlerlerini pekiştirmek için kullanıldığı hususunda ayırtıcı bilgi vermek gerekir:

4 Mevlüt Uyanık, “Medeniyetler Arası Çatışma Tezlerinin Analizi:-Medeniyetler İttifakı ve Türkiye’nin Katkısı”, Muhafazakar Düşünce, 21-22/2009, 21-22, a.mlf, “Medeniyetler Arası Diyalogda Modern Türkiye’nin Konumu ve Önemi”, Yeni Türkiye 2/9, (1996), 9-16, Muhittin İmli, Küreselleşme ve Eriyen Kolektif Aidietler “ Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19 (15 Temmuz Özel Sayısı, Eskişehir:2019), 81 vd.

Abdurrahman Mümin, çev. Mevlüt Uyanık, İslâm Köktencililiği Üzerine: Basmakalıp Bir İfadenin Soykütüğü, İslâmi Araştırmalar Dergisi, c.6, sy.3, 1992, s.165-171 Uyanık, İslâmi Hareketler İfadesinin Anlamlılığı Üzerine Bir Deneme” EKEV Akademi Dergisi, c.1, 1998/1, s. 9-16; a.mlf. Medya ve Müslüman İmajı, Müslüman İmajı, Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara 1996, s. 287-294; Hakan Samur, Avrupa’nın Önyargılarının ve Çelişkilerinin Bir Sonucu Olarak İslâmofobia, Yönetim Bilimleri Dergisi/ Journal of Administrative Sciences Cilt / Volume: 15, Sayı / N: 29/2017 s. 158; Uluslararası Hak İhlalleri İzleme Merkezi (Uhim), Avrupa’da Yükselen Ayrımcılık, Nefret, İslâmofobi ve Irkçılık, İstanbul 2015, s.47-48; Arthur F. Buehler, İslâmofobia: Batı’nın “Karanlık Tarafı”nın Bir Yansıması, çeviren: Mehmet Atalay Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 55/2014, s.123-124; Aktaş, agm., s.33, Kader, 2007:189 vd, Kemal Ataman, Ataman, Kemal. (2017) “Batı’daki İslâm Ve Türk Algısı: Tıkanan Batı’da Yeniden Yükselen Irkçılık”, Diyanet Aylık Dergi, Korku Endüstrisi İslâmofobi Mayıs Sayı: 317/ 2017, s. 15-17, Mehmet Ali Kirman, İslâmofobinin Kökenleri: Batılı mı Doğulu mu? İslâmi Araştırmalar 2010; 21(1), s. 21-39

1. Doğu-Batı Ayrımı ve Oryantalizm

Varlık (Tanrı-evren) bilgi ve değer üzerine rasyonel/tutarlı ve eleştirel düşünceler/sistemleri araştırma peşinde olmak hikmet sevgisi demektir. Allah, ilk insandan itibaren dünyada refah ve huzuru; ahrette ise felahı sağlayacak ilkeleri göndermiştir. Farklı zaman ve mekanlarda farklı dil ve kültürlerle/kavimlere gönderilen bu temel ilkelerde kırılmalar olduğu vakit, aynı mesaj (Tevhid) farklı bir dil ve formla (şeriat) yeniden yeni bir uygulayıcı (nebi/rasul) ile gönderilmiştir. Bu mesajların sonuncusu ve kıyamete kadar geçerli olacak olanı Hz. Muhammed (sav) gönderilendir. Artık kıyamete kadar yeni bir yol ve yöntem (şeriat) gönderilmeyecekse biz önceki uygulamaları, aksaklıklarını ve bunların giderilme çabalarını yani insanlığın düşüncesi birikimini (felsefe tarihî) eleştirel bir şekilde okumamız gerekmektedir. Kısa bir süre içinde önceki gelenekler ve ortaya çıkardığı medeniyetlerle yüzleşerek kendine özgü yeni bir bilgi, bilim ve medeniyet tasavvuru oluşturdu, uzun soluklu devletler kurdu.⁵

Cemil Meriç’in Ebû Zeyd Velîyüddîn Abdurrahmân İbn Haldun (d.1332) dan hareketle bu süreci analizini dikkate alırsak, bir medeniyetin hayat bulması o medeniyeti meydana getiren insanların kar-

5 Mevlüt Uyanık, “İslâm Dünyasında Bilgi ve Bilim Tasavvurunun Yeniden İnşası: -Fuat Sezgin Merkezli Bir İnceleme-“ İslâm Bilim Tarihî ve Felsefesi, Divan yay, İstanbul 2019, s.331-366, a.mlf, “Çağdaş İslâm Düşüncesi Bağlamında Varoluşsal Arayışlar Olarak “Bilginin İslâmileştirilmesi” ve “İslâmi Bilim” Projeleri”, Bilim Tarihî ve Felsefesi Tarih ve Problemler, Ömer Bozkur (Ed.), Mardin Artuklu Üniversitesi Yayınları, 2018, 159-194.a.mlf, “İslâm Felsefesi Tarihî ve İlim Tasnifleri” İbn Haldun Üniversitesi tarafından İstanbul’a 20-21 Aralık 2019 tarihlerinde düzenlenen “Uluslararası İslâm’da Medeniyet Bilimleri Tarihî Sempozyumu” na sunulan bildiri.

şalarına çıkan coğrafi ve tarihi baskılara meydan okumalarıyla mümkün olabilir. Doğan bir medeniyetin gelişmesi ise yaratıcı bir azınlığın varlığına bağlıdır. Peygamberimizin dini ve iktisadi, siyasi bir ıslahatçı olarak başlattığı hareket, kısa sürede önemli bir ilim adamı grubu tarafından bilgi, bilim ve medeniyetleşme sürecine dönüştür. Bir kültür kendi değerlerini inşa ederken başka bir kültürden malzeme alarak faydalanma yoluna gider. Bu türlü “iktibaslar” daha çok ilim ve teknoloji alanında geçerlidir. Yabancı bir medeniyetten dini, felsefi, içtima, ahlaki unsurlar sadece besleyici malzeme olarak alınabilir, bir süre sonra kendi özgün fikrini oluşturur. Bu husus son derece önemli, çünkü bir medeniyetin büyümesi ne teknolojik zafferle, ne madde üzerindeki hâkimiyetiyle olur. Bu özgünlük ve diğer medeniyetlere baskın hale gelme durumunu Cemil Meriç şöyle açıklar: “Kendini kendini tayin etme, kendi kendini biçimlendirme imkanının gittikçe artması, toplum değerlerinin manevileşmesi, cihaz ve tekniklerinin sadeleşmesiyle olur.” Bu gerçekleşince, artık toplum farklılaşmaktan bütünleşmeye geçer. Büyüyen medeniyet bir bütündür, kaynaşmış bir bütün. Kalabalık, yaratıcı azınlığa gönülden bağlıdır”.⁶

İslamiyetin fikri, ilmi teşekkül sürecindeki öncülerimizi (selef) bu açıdan incelemek gerekir. Çünkü halefler yani sonrakiler onları isteyerek takip eder. Büyüyen medeniyet, öteki medeniyetlerden gittikçe farklılaşır. Meriç’in Spengler değerlendirmesinden hareketle söyleyecek olursak, bir kültür özgün birkaç özelliğiyle diğerlerinden ayrılır. Aslında her kültür benzeri olmayan bir tecrübedir. Bu noktada iki hu-

sus önemlidir onun için, ilki kültürleri ve medeniyetleri belirleyen manevi değerleri, tarihin düzensiz olaylar dizisi içinden çıkıp ayırması, ikincisi ve en zoru, bu manevi değerlerin gelişip serpilmesinin mantıklı bir safhalar dizisi, bir tarih, bir kader şeklinde düzenlemesidir. Başka bir kültürün çocuğu da olsa er geç bütün özgünlüğüyle kendini gösterir. Bu anlamda her kültür benzeri olmayan bir tecrübedir ve onun kültür diye nitelenmesi için sanat, felsefe, bir düşünce tarzı olarak ortaya çıkması gerekir. Bu anlamda dünya tarihinde öne çıkanlar Antikite (Grek-Roma), Arap, Hint, Babil, Meksika, Çin, Mısır, Batı-Faustçu (Batı Avrupa-Amerika) gibi *yüksek kültür*lerdir. Ona göre, medeniyet, her kültürün bir kaderi idi⁷

Bu kültürlerin medeniyet olarak dünya tarihinde yerini almalarında dinin/manevi değerlerin önemi belirleyicidir, çünkü Aliya’nın da dediği gibi, tüm kültür, dinin insan üzerindeki veya insanın kendi üzerindeki tesirinden ibarettir; bütün medeniyet, zekânın tabiat ve dış dünya üzerindeki tesiri demektir. Kültür “insan olmak hüneri”, medeniyet ise işlemek, üretmek, yönetmek, şeyleri daha mükemmel yapmak maharetidir. Kültür “durmadan kendi kendini yaratmak”, medeniyet ise durmadan değiştirmektir.⁸ Ziya Gökalp’de bu anlamda kültür/hars ve medeniyet ilişkisi üzerinde durur. Kültür, toplumların “derûnî

7 Meriç, Ümrandan Uygarlığa, 99-100, İmanov, “Rusya’nın Medeniyetsel Kimlik İnşası Olarak Avrasyacılık”, 17, İbn Haldun’dan esinlenmesi hk, Kadir Özsöz, “Medeniyet Süreci: Semantik Öykü” <http://akademya-dergisi.com/medeniyet-sureci-semantik-oyku/>, (Erişim: 4 Mayıs 2018)

8 Aliya İzetbegoviç, Doğu ve Batı Arasında İslâm, çev Salih Şaban, (İstanbul: Klasik Yayınevi 2011), 87, Kadir Özsöz, “Medeniyet Süreci: Semantik Öykü” <http://akademya-dergisi.com/medeniyet-sureci-semantik-oyku/>, (Erişim: 4 Mayıs 2018).

6 Cemil Meriç, Ümrandan Uygarlığa (İstanbul: İletişim Yayınevi 2018), 102, 109-112.

inkışafından”, medeniyet ise muhtelif harsların/kültürlerin birbirini etkilemesinden ve karışımından meydana gelir. Bu nedenle bir başka kültür (Batı) kültürü tamamen taklit edilemez, ama medeniyeti ise alınabilir, der.⁹

Meriç, buradaki anahtar kavramın “Ümran” olduğunu belirtir. İbn Haldun’un insanlığın fikri birikimine en önemli katkısının ümran/medeniyet kavramıyla yaptığını, bununla bir kavmin yaptıklarının ve yarattıklarının bütünü, içtimai ve dini düzen, adetler ve inançlarını içerdiğini belirtir. Bu açıdan Ümran, tarihi ve insanı bütün olarak ifade eder. Bu terimin tarihi anlamak ve yorumlamak için bir felsefe geliştirdiğini belirtir, çünkü alt kavram olarak asabiyet terimini “tarihi inkışafın muharrik kuvveti olarak” kullanır. Toplumsal birliktelik (içtamaî tesanüt) Bu anlamda ümran, içtami hayattır, kültür ve medeniyeti içerir, hem bedevilik/göçerlik hem hadarilik/yerleşiklik vardır. Şehirleşmenin yerleşik düzenin kurallara bağlanmasıyla oluşan süreç ise temeddün ile karşılanır. Bu “Şehir medeniyeti” ifade eder.¹⁰

Fransız yazar Georges Labica da benzer tespitlerde bulunur. Ona göre,, Umrان, medeniyetin umumî sosyolojisi olup, içtimailik, fizikî coğrafya, beşerî coğrafya ve psiko-sosyolojiyi kapsar. Bu çerçevede Bâdiye yahut bedeviyetin sosyolojisi üzerinde durur. Umumî bir etnoloji (iki insan topluluğu vardır), mukayeseli bir psikoloji (be-

devî ve haderî), bir jeopolitik (çöl) ve bir içtimaî (asabiyetin unsurları) dinamik sunar. İlaveten İbn Haldun, Mukaddime’inde mülk ve siyasî felsefe ile ilgilenir. Bu çerçeve cismanî (mülk) ve ruhanî (hilafet) iktidarın şartlarını belirler. Bu açıdan eser bir devletler dinamiği ve kültür antropolojisi (hiç değilse müesseseler nazariyesi) olarak da görülür. Ayrıca hHaderiyet veya şehir sosyolojisi bağlamında da incelenebilir. Bu açıdan maaş veya ekonomi-politik yani insanların emek ve gayretlerini harcadıkları faaliyetlerin neler olduğundan söz eder. Nihayetinde Ulûm yani ilimlerin topekûn bilançosunu yapan bir bilgi sosyolojisi sunar.¹¹

Biz de göçerlik ve yerleşiklik bağlamında Türkistan/Atayurt ve Türkiye/Anayurt arasındaki *göç tarihini* bir nevi *toplumsallaşma sürecini* inceleyip, içtimai tesanüd yani “dayanışma duygusu”, “sosyal bağlılık” ve “sosyo-politik kimlik” olarak tanımladığımız asabiyet kavramının iki boyutu (sebeup/din ve nesep/ırk) olduğuna dikkati çekiyoruz.¹² Bu husus önemli, zira

11 Kadir Özsöz, “Medeniyet Süreci: Semantik Öykü” <http://akademyadergisi.com/medeniyet-sureci-semantik-oyku/>, (Erişim: 4 Mayıs 2018)

12 Ebû Zeyd Velîyüddîn Abdurrahmân İbn Haldun, ‘d.1332’, Mukaddime, c. I, II, III, çev.: Zakir Kadiri Ugan, Milli Eğitim Bakanlığı Yay., İstanbul 1990c. I, s. 291, 292; Muhsin Mehdi, “İbn Haldun I”, Klasik İslam Filozofları ve Düşünceleri içinde, çev.: Mustafa Armağan, (İstanbul: İnsan Yayınevi 1997), 394, Mevlüt Uyanık, Felsefi Düşünceye Çağrı, (Ankara: Elis Yayınevi 2012), 139; Türk-İslam Medeniyetinin Yeniden Dirilmesinin Anahtar Kavramları: Din Ve Mille(t), İbn Haldun Üniversitesi’nin Düzenlediği Medeniyetler Şurası’, 2017(20-22 Ekim 2017, <http://www.kirmizilar.com/tr/index.php/guncel-yazilar3/2745-turk-islam-medeniyetinin-yeniden-dirilmesinin-anahtar-kavramlari-din-ve-mille-t>, Türk Dünyasının Birlikteliğini Sağlamada Dinî Değerlerin Yeri” Türk Birliğinin Mümkün Yolları, editör: M. N. PARMAKSIZ-A. N. Ünalmış, (Ankara: Akçağ Yayınları 2019), 261-272 Aygun Akyol, “İbn Haldun’un İlim Anlayışında Felsefe ve Tarih Tasavvuru”, Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, (10), 20, 2011/2, 47.

9 Ziya Gökalp, Hars ve Medeniyet. Yeni Mecmua (60), 142, 162’den alıntılan Kadir Özsöz, “Medeniyet Süreci: Semantik Öykü” <http://akademyadergisi.com/medeniyet-sureci-semantik-oyku/>, (Erişim: 4 Mayıs 2018)

10 Meriç, Ümrandan Uygarlığa, 86, krş İmanov, “Rusya’nın Medeniyetsel Kimlik İnşası Olarak Avrasyacılık”, 13-14

toplumu ve devleti ayakta tutan temel motivasyon olan asabiyet kavramının incelenmesi, hem insanın göçerlik ve yerleşiklik/medenilik doğasını, bunlar arasındaki geçiş sürecini, olası kırılma ve yabancılaşıma noktalarını; hem de egemenlik ve siyaset ilişkisini gündeme getirir.

İslâm devletlerin en uzun ömürlü olanı 622 yıl ile Osmanlı;330 yıl Hind Babür imparatorluğu 277 Kurtuba Emevi Hilafeti olmuştu. İran'da bir Türk boyu tarafından kurulan Safevi Devleti Osmanlı'dan 185 yıl önce çökmüştü. 14. ve 15.yy.'larda, Avrupalılar, Asya'dan ithal edilen az bulunur baharat türleri gibi lüks ürünlere karşı bir tüketim alışkanlığı geliştirmişlerdi. İslâm'ın yayılışı, özellikle 1453'de İstanbul'un fethi, aynı zamanda Avrupa'da keşifler çağını başlatan olay olmuştur. 1517'de Mısır'ın Osmanlılarca alınması, Uzak Doğu Asya ile doğrudan ticareti sekteye uğratmış ve Avrupalılar için yeni bir ticaret yolunun bulunması gereğini zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda 1488 yılında Portekizliler Ümit Burnu'na ulaşır. On yıl içinde Hint Okyanusunda bir iktidar ortağı oluştururlar. 1492 yılında Christopher Columbus (1451-1506) Hindistan'a gitmek için batıya doğru yola çıkar ve Amerika'ya ulaşır.¹³

Hollanda'nın 1789 yılında Ümit Burnu'ndan geçerek Hindistan alt kıtasını; Napolyon komutasındaki Fransa'nın da Mısır'ı işgal (1798) etmiştir. Kolomb (Columbus)'un sürekli batıya giderek Hindistan'a başka bir yol arama çabası sonucunda Amerika kıtası da işgal edilen

yerler arasına girdi. Batı ülkeleri kademeli olarak Kuzey Afrika, Orta Doğu ve Doğu ülkelerini sömürge haline getirmeye başladılar; Osmanlı Devletinin de sürekli zayıflaması ve nihayetinde çökmesi bu süreci hızlandırdı. Modern Batı medeniyetinin temelinde bu sömürgeleştirilen ülkelerin maddi servetlerinin yattığı bir gerçektir. Tabi bu çerçevede, sömürgecinin sürekli kılınması cin sosyal bilimciler devreye girdi. Bizlere, maalesef, salt akademik çalışmalar bütünü olarak sunulan Oryantalizm (Şarkbilim)'in -bazı istisnalar olabilirse de- gerçek işlevi bu noktada önem kazanmaktadır. Çünkü Oryantalizm, Doğu'nun sistematik bir araştırma, buluş ve pratik fayda oluşunun "bilim disiplini"dir. Bu anlamda Batı'nın Doğu bilimi olarak bir "uygarlık taşıyıcısı"dır.¹⁴

Bu noktada istisnai durumları Said'in tespitiyle belirtmek gerekir: "Oryantalizm, ham maddesi Doğu uygarlığı, Doğu halkı ve toprağı olan bir yorum mektebidir. Bu mektebin objektif bulguları, yetenekli âlimlerin ortaya koydukları sayısız eserler, yayımlanan ve tercüme edilen kitaplar, sıraya konan gramer bilgiler, sözcükler, ölmüş devirlerin yeniden canlandıran eserleri, akılcı bir görüşle insanların faydasına sunulan pek çok metin, aslında konuşma dillerinin içinden çıkarılmış ölümsüz gerçeklerdir."¹⁵

Oryantalist yöntem gereğı, önce Doğu tanımlanmalı, ıslah edilmeli (!) ve sonunda kökünden Batı medeniyetinin normlarına göre değiştirilmeliydi. Bunun için

13 M.G.S.Hodgson, İslâm'ın Serüveni: Bir Dünya Medeniyetinde Bilinç ve Tarih, İv.Kitaba Önsöz, çev. M. Karabaşoğlu, yay.hz.M.Karabaşoğlu, İz yay.istanbul.1993, c.2, s.414.

14 Edward W.Said, Oryantalizm (Doğubilim) Sömürgeciliğin Keşif Kolu, çev. N.Uzel. İrfan yay. İstanbul.1998, s.111, 236,271.

15 Said, Oryantalizm, 277-278.

öncelikle İngilizce olmak üzere Batı dilleri ile eğitim yapan okullar açılarak, askeri, siyasî ve idari alanlarda Batılı zihinler yetiştirilmeye özen gösterildi. Burada *“Eğer İslâmı yaşanılır kılmak istiyorsanız, inanç ve uygulamalarınızı modern (tabii ki burada Batı kast edilmektedir) tarihsel eleştiri, felsefe ve bilimlerine uygun hale getirmek zorundasınız.”* düşüncesi zihinlere kazınmaktaydı. Bu yöntemin Müslüman gençlere benimsetilmesi de, mevcut kültürel-siyasal hegemonyanın tesiri ve İslâm’ın başarılı olmasının ön şartı gibi sunulmasıyla olmuştur.¹⁶

Batı dışı toplumların maddi zenginliklerinin aktarılmasını öngören sömürgecilik ile Batı düşüncesinde Rönesans/Reform ve Aydınlanma adıyla başlayan fikrî yenilenme birleşince özelde İslâm dünyası genelde bütün dünya kademeli bir şekilde Batılıların etkisi altında girdi. 1815-1914 Avrupa’nın dünya da sömürge imparatorluğu %35 den %85 çıkmıştı.¹⁷

İslâm devletlerinin tarih sahnesinden çekilme sürecinde bilgi ve bilim alanında avantajlarını kaybetmesi, hatta şarkiyat/oryantalizm Batılıların kendileri hakkında ürettikleri bilgeleri dönüştürme paradoksu; sömürgecilik ile iktisadî, siyasî ve ictimai alanda bütün avantajlarını kaybetmesinin nedenleri üzerinde ayrıca ayrıntılı olarak durulmalıdır. Çünkü “oryantalizm, estetik, bilimsel, ekonomik, sosyolojik, tarihe ait ve filolojik metinler aracılığıyla

aktarılmaya çalışılan bir cins Jeo-ekonomik görüşler bütünüdür.”¹⁸ Bunu yapmak gerekir, çünkü doğulu, kendi kendine kendisini anlamıya yetenekli değildir. Avrupa ona yardımcı olmalıdır.¹⁹

İspanyol ve Portekizli kaşiflerin başlatıkları 15. yüzyıldaki teknolojik ilerlemeler ve keşifler neticesinde ilk sömürgecilik hareketleri, daha sonra 18. yüzyılda İngiltere’de ortaya çıkan sanayi devriminin ardından gelen kapitalizmi oluşum süreci de başlamış oluyordu. 17. yüzyıla kadar Merkantilizm adıyla devam eden bu süreç 17. yüzyılın 2’nci yarısında İngiltere, Fransa, Hollanda ve Almanya’nın katılımıyla Kuzey ve Orta Avrupa’ya geçen sömürgecilik hızla dünyanın her tarafına yayılmaya başladı. Buralarda İngiltere ve Fransa bazen bir araya geliyor bazen de birbirleriyle çatışıyorlardı. Çünkü oryantalizmin önceleri bunlardı ve uzun sürede bu statüyü korudular.²⁰ Daha sonra bunlara İtalyanlar, Ruslar, Portekizler bu paylaşım ortak oldular. Oryantalizm artık kapitalizmin bir parçası olarak işlev görüyordu.

Bu anlamda Oryantalizm Avrupa’nın Doğu fikirdir. Yani Batı dışında kalan yerler Doğuydu; buralar Avrupa’nın maddi kültürünün ve uygarlığının ayrılmaz bir parçası diye nitelendiriliyordu. Artık Doğu bilim/oryantalizm bu medeniyetin kültürel ve ideolojik açıdan değişik bir anlatım şekli, kelime hazinesi, bir eğitim ve öğretim, kurumlar beraberliği, hayaller ve düşünceler toplamı, öğretiler ve hatta sömürge yöne-

16 Mevlüt Uyanık, Kur’an’ın Tarihsel ve Evrensel Okunuşu, Fecr. Yay. Ankara. 2012,.13, Said, Oryantalizm 12-13,17-19

17 Said, Oryantalizm, Önsöz.8-9; 12, 65; Gökhan Murteza John Lock’da Sömürgecilik ve Mülkiyet İlişkisi, Kutadgubilig Felsefe-Bilim Araştırmaları Dergisi, Sayı 21, Mart 2012, s. 376

18 Said, Oryantalizm, 26

19 Said, Oryantalizm, 17-19, 101,365

20 N.Filiz İrge, “Gelişmiş Kapitalizm Eşliğinde Yeni Sömürgecilik”, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (6/1) 2005, 59-60.

timi için gerekli bürokrat kadrolar ve yeterli yönetim elemanlarıdır.²¹

Görüldüğü üzere, Kuzey-Güney ve 3. Dünya ülkeleri şeklindeki tasnif, sömürgecilik, sanayileşme ve bunun ortaya çıkardığı kapitalizmin üretimidir. Hammadde ve tarım ürünlerinin ithal merkezlerini tekellerine almak, stratejik çıkarlarını hâkimiyeti için önce denizlerin kontrolü sağlandı. Ardından fiilen işgaller/sömürgeler başladı. Aslında iktisadî emperyalizmin diğer adı sömürgeciliktir. Askeri emperyalizmden sonra ve yakın çağlara ait çok sinsi, kurnaz ve hesaplı bir emperyalizm türüdür. Bu öğreti teşkilatlı bir siyasal yapının teşkilatı yeterli olmayanların çalışarak yarattığı fazla değeri almak için yapılan teşebbüstür. *Sömürgecilik (colonialism)* 1800'lerin ortalarında itibaren "...geri kalmış ya da güçsüz toplumların, daha büyük güçlerce sömürülmesi siyaseti olarak anlaşılmıştır. Bu açıdan Emperyalizm ve sömürgecilik aslında hep kol kola gitmiş iki siyaset olarak değerlendirilebilir.

1.1. Türk-İslâm Dünyasının Sömürgeleştirilme Süreci

1980 yıllarda başlayan ve 1991 SSCB'nin dağılmasıyla küreselleşme ve yeni dünya düzeni adı altında bir aynı projeler başladı.²² Çünkü küreselleşme sermayenin dünyada serbest dolaşımını sağlayabilmek amacıyla, bütün ekonomik

engelleri ortadan kaldırarak, pazarları bütünleştirmek yoluyla küresel bir piyasa oluşturma süreci şeklinde tanımlanabilir. ABD önderliğinde Dünya Bankası, IMF, GATT gibi kurumlar, dünya ekonomisini bir bütün olarak düzenlemek amacıyla örgütlenmiş olan küresel kurumlardır. Bugün dünya Sovyet'lerin dağılmasından (1991) sonra, ABD'nin küresel bir hegemonya kurmak girişimlerine sahne olmaktadır. ABD petrol ve doğalgaz gibi enerji kaynaklarının ve enerji yollarının kontrolünü ele geçirmek, Rusya ve Çin'e yakın olmak amacıyla, Ortadoğu'yu denetleyebileceği politikaları bölgede uygulamak istemektedir. Esas hedefi ise, Avrasya ve Ortadoğu'da egemenlik, emperyal gücün tüm unsurları ile dünyada oligarşik bir hegemonya kurmaktır.²³ Rusya ise Sovyetler Birliği'nin dağılmasının ardından kurucu unsur olarak kendi içine çekilmiş, toparlanmış ve "Neo-Avrasyacılık" olarak politikalarını oluşturmaya başlamıştır. Avrasyacılık, Avrupa'da Arnold Toynbee ve Oswald Spengler'in medeniyetçi tarih felsefesiyle dönemsel olarak çakıştığı ve çeşitli ortak noktalar taşıdığı bilinmektedir. 1930'lardan sonra etkisini yitiren Avrasyacılık akımı, Rusya'nın siyasi ve ekonomik toparlanmasının teorik arkaplanını oluşturmakta, Alekandr Dugin'in görüşleri çerçevesinde şekillenmektedir. Günümüzde Rus dış politikasının 2000'lerin ilk on yılının ardından izlediği dış politikanın ideolojik altyapısı olduğu dahi söylenebilir.²⁴

21 Said, *Oryantalizm*, 8-9; 12,33

22 Ahmet Kabaklı, *Kültür Emperyalizmi, Manevi Sömürgecilik*. (İstanbul: Toker Yayınevi 1971), 9-15, Mevlüt Uyanık, "Küreselleşme Olgusu ve İpek Yolu Medeniyetinin Yeniden Dirilişi, Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, (18-19) 2013,104-131; Murteza ağı, 371-372,375.

23 İrge, *Gelişmiş Kapitalizm* 59 vd, Uyanık, *Küreselleşme Olgusu*, 104-131

24 İmanov, "Rusya'nın Medeniyetsel Kimlik İnşası Olarak Avrasyacılık", viii, 1,8 vd, M. Bürkan Serbest, "Tarihsel Süreçte Rus Avrasyacılığı: Klasik Avrasyacılıktan Neo-Avrasyacılığa", *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (6/3) 2017, 286 vd

Büyük Britanya 18.yy başlarında Hint yarımadasını tamamına hâkim oldu. 1882 de Mısır, 1889 da Sudan'ın zapt ettiler. Yüzyılın sonunda Doğu Hint Adalarının tamamını Hollandalılar ele geçirdi. Fransa 1835 yılında Cezayir, 1881 de Tunus, 1912 yılında Fası ele geçirdi. Ruslar Orta Asya'ya doğru genişlediler. İtalya 1912 Libya'yı işgal etti. I. Dünya savaşı sonrası İngiliz ve Fransız ikilisi Osmanlı ülkesinin Arap eyaletlerine sahip oldular.²⁵ Tabii bu fiili sömürgecinin fikrî açıdan sağlamlaştırılması için şarkiyat/oryantalizm devreye girdi, bütün bölgelerde eş zamanlı olarak okullar açıldı. Çünkü Hindistan'da Muhammedi tarikatı, Cezayir de Abdülkadir hareketi, Sudanda Mehdi hareketi Libya da Senusi hareketi bu sömürgeciliğe karşı cihat kavramı etrafında direnişler sergilediler.²⁶

Bu kavramın dönüştürülmesi, Batıya olan fikrî bağımlılıkla mümkün olacaktı. Bu noktada aslında sömürülenin kendisini terk edilmiş ve ihanete uğramış hissetmesinin de bir anlamı kalmıyor, çünkü neticede sömürgeci isyanlar, bağımsızlık için yeni arayışlar olamadı; ancak bağımlılığın yeni kümeleri için çabalar oldular, bunlarda kısa sürede bastırıldı.²⁷ Bu nedenle fiilen bağımsızlıklar tanındı ama aslında fikren ve siyaseten Batı'nın çıkarlarını da ima koruyan kabile devletleri işbaşına getirildi. Bu çerçevede günümüzde Arap Baharı adıyla başlayan yeni Ortadoğu dü-

zenlemelerini bölgeyi sürekli bir gerilim ve çatışma içinde tutarak yeni pasta paylaşımı şeklinde okumak daha tutarlıdır. Bu anlamda sömürgecilik sadece biçim değiştirmiş olarak hükümranlılığını devam ettirmektedir.²⁸

Velhasıl Doğu ve Batı ayrımının geçen yüzyılda yapılan Orta Doğu, Yakın Doğu, Uzak Doğu ve Orta Asya gibi çoğunluğunda sebep (din) bazılarında hem sebep hem de nesep (ırk) bağımız olan kardeş ülkelerin (enerji üretim ya da enerji arz merkezi olduğu halde) halkı gittikçe yoksullaşıyor. Bir de sorunun ulusal boyutu var ki, Türkiye enerji arz merkezinin odağı olarak bölgesel sorunlarla uğraşırken 15 Temmuz 2016 tarihli terörist saldırıyla gerçekleştirilmek istenen bir darbe teşebbüsü yaşadı. İster harici zihniyetli uluslararası İşid, Taliban, el-Kaide, Boko Haram gibi, isterse Batını/ezoterik (Feto) gibi ulusal yapılanmalar dinî kavramları merkeze aldıkları ve hedeflerinde doğrudan mücadele verdikleri ülkenin halkı olduğu için medeniyet içi çatışma gittikçe sertleşmektedir.²⁹

28 Mevlüt Uyanık, "Arap Baharının Mezhepçilik ve Kabilecilik Bağlamında Analizi", Eski ve Yeni Dergisi, (25/2012), 84-93, a.mlf, "Arap Dünyasında Dönüşümler: Yemen", Kamu'da Sosyal Politika Dergisi, (5/18), 2011/3, Memur Sen Yayınevi, 28-42

29 İbn Bacce, Tedbirü'l-Mütevahhid: Bireysel Yönetim Okumaları, telif ve tercüme, Mevlüt Uyanık, Aygün Akyol, (Ankara: Elis yayınevi 2017), Önsöz, 7-13, a.mlf, Milli Birlik ve Toplumsal Barışın Tesisinde Din ve Felsefesinin Rolü -Yeni Bir Din Dili Oluşturmanın Gerekliliği Üzerine', Milli Birlik ve Beraberlik Sempozyumu, İlesam Dergisi, 2/8, (Ankara: 2017), 38-52, <http://www.maturidiyesevi-otagi.com/turk-dunyasinin-birligi-turk-medeniyetinin-yeniden-dirilmesinde-dinin-islevi/> (Erişim: 11 Aralık 2017), a.mlf, Türkiye'nin Son 15 Yılında Siyasal ve Sosyal Kimlik Teşekkülü Süreci Analizi: Muhafazakâr Demokrat, "Müslüman Demokrat" ve "Dindar Demokrat" Tasavvurları -Yeni Bir Din Oluşturmanın Gerekliliği", Hukuka Felsefi ve Sosyolojik Bakışlar Dergisi, (İstanbul: İstanbul Barosu yayınları, 2019), 28. Kitap, 379-403.

25 Rudolp Peters, İslâm ve Sömürgecilik, (İstanbul: Nehir yayınevi 1989), 22-26

26 Peters, İslâm ve Sömürgecilik, 86-141, 243, 255

27 Remi Clignet, Sömürülen ve Sömürülen ilişkilerinin Çıkmazları, Sömürgecilik ve Eğitim (edit:Philip G.Altbach, Gail P.Kelly, çev. İbrahim Kalın, İnsan yay. 1991, s.128,131, 135

Bunlarla kültürel mücadele dinî kavramların yeniden temellendirilmesi ve yeni bir din diliyle mümkün olacak gözükmetedir. Çünkü “Tarih her nesilde yeniden yazılmak zorundadır. Her ne kadar geçmiş değişmezse de güncel durum değişir: Her nesil geçmiş hakkında yeni sorular sorar ve kendinden önce gelenlerin deneyimlerini yeniden yaşarken yeni duygudaşlık alanları bulur. “ Bu açıdan tarih, olayların bir anlatısı olmanın ötesinde olup, tarihçi görevi ne olup bittiğini açıklamaktır. Tarihsel anlatı, olayların ana çizgileri, veridir. Tarihçiler düşüncelerle, yalnızca bunlar toplumu etkiledikleri için değil, ama o düşüncelere yol açan toplumu açıkladıkları için de ilgilenirler. Kanıtlar üzerinde yapılacak ayrıntılı hiçbir çalışma, anlatının olgusal temellerini değiştirmeyecektir. Ancak yorum bizim tutumumuza, bugünkü hayatımıza göre değişecektir.”³⁰

2. Doğu-Batı Ayrımı ve Cemil Meriç

Bu bağlamda hayatını Türk irfanını adan, araştıran, sorgulayan, merak eden (mütecesssis) münzevi yani kütüphanesine çekilen bir fikir işçisinin dediklerini güncellemek gerekir. O, fildişi kulesi diye isimlendirdiği kütüphanesine çekilerek ürettiği metinlerle, yazdığı kitaplarla, ver-

30 Bu paradoks T.S. Eliot’un şu şiiri ile anlatabiliriz. “Ama nasıl açıklayabilirim, sana nasıl açıklayabilirim?/ Açıkladıktan sonra daha az anlayacaksın./Sana anlatabilmeyi mduğum tek şey,/Yalnızca olaylardır: ne olup bittiği değil./ Ve kendisine asla hiçbir şey olmamış olan halk./Olayların önemsizliğini anlayamaz.” Bkz. Christopher Hill, İngiltere’de Devrim Çağı 1603-1714, çev. Uygur Kocabaşoğlu, (İstanbul: İletişim Yayınevi 2016), 13, a.mlf, Dünya Altüst Oldu: İngiliz Devrimi’nde Radikal Düşünceler, çev. Uygur Kocabaşoğlu (İstanbul: İletişim Yayınevi 2013), 19-22.

diği konferanslarla yanlışa evet demeyen, sürekli sorgulayan bir entelektüeldir. Bu münevverin dilinden ülkemizin geleceği olan gençlere bastığı toprağın bize ne dediğini konuşmak³¹ bizim de manevi olarak ülke dışından gelen tehlikeleri önlemek için canlarını ortaya koyan güvenlik birimlerimizin yanında olmamız demektir. Çünkü bölgede Doğu (Çin-İran), Batı (farklı kategorilerde olsa da sömürgecilik açısından aynı zihniyeti barındıran Rusya, ABD, İngiltere ve Avrupa Birliği Ülkeleri) birikimi çarpışıyor ve Cemil Meriç bunların hepsiyle yüzleşmiş bir aydınımız. Batı’nın sosyalist ve kapitalist zihniyetinin temellerini iyi bilen; özellikle Balzac’ı, Saint Simon’u ilk sosyologlardan biri olarak inceleyendir. Bunlara ilaveten Rousseau’dan Nietzsche’ye, Hegel ve takipçilerine dair bir okuma yapar, Endülüs/Batı İslâm coğrafyasından İbn Haldun’u çok önemser.³² bundan kastımız Cemil Meriç’in Doğu ve Batı ayrımının kategorik olduğunu gösteren nadir münevverlerimizdendir.

Batının sosyalist ve anti sosyalist geleneğini inceledikten sonra Asya geleneğini sömürgeci dilin tabiriyle Uzak Doğu’yue özellikle Hint edebiyatını analiz eder, çünkü bütün inançlara söz hakkı tanır. Buraya da Avrupalı Romain Rolland ile ulaşır, bu husus önemli tarihte başka Avrupalıların da olduğu görüyor, orayı da bir kaçış bir arayış olarak değerlendiriyor. Ve nihayetinde İslâm dünyasının verilerini “Türk İrfanı” bağlamında okuyarak ve “Bu Ülke”nin fikrî temellerine önemli katkı yapar, Cemil Meriç. O, bu noktada “Türkiye’deki kavga Hilâl ile Salip-Haç’ın kavgasıdır. Olympos

31 Meriç, Bu Ülke, 22

32 Meriç, Bu Ülke, 22,45, 51,232

dağının çocukları, Hıra dağının/mağarasının evlatlarını asla kabullenemeyecektir” der.³³

Bu noktada Asya ve Avrupa hesaplaşmasını yapan ve 150 yıllık gölgeler aleminde yaşayan insanından kopan aydının trajedisini izleyen Cemil Meriç’in ifadesiyle söyleyecek olursak, yaşadığı dönemin şuuru olan entelektül, tarihe ve içinde yaşadığı topluma angajedir. Bu önemli çünkü tarih şuuru, milliyet şuuru, kişilik şuurunun oluşması için gereklidir. Bu bilinçliliği oluşturan aydın, bütün hakikatleri yoklar, yalanların maskesini yırtar, kalabalığa doğruyu göstermeyi ödev bilir. O bir entelektüeldir artık.³⁴

2.1. Doğu-Batı Ayrımı, Sömürgecilik ve Sosyoloji İlişkisi

Meriç, Doğu-Batı ayrımını zihinlere yerleştirerek yaralı haldeki bilinçleri yarılmış şekle getiren temel disiplin olarak Sosyoloji görür. Sosyoloji, buhranların çocuğu olarak niteler ve Comte’yi ihtilalin ölümüne mahkum ettiği Katolikliği, insanlığı dini ismi altında hortlatan bir yarı deli olarak görür. Le Play ise sürüyü şer kuvvetlerine yani sosyalizme kaptırmak istemeyen kiliseyi temsil eder. Durkheim, sarsılan düzeni rasyonalizm rayına oturtmaya çalışan bir halam torunudur, ortak vasıfları kötü bir nasır/Hristiyan olmaktır, der. Ortak davaları, Hristiyan Batı toplumunu istikrara kavuşturmadır. Nitekim Fransa 1958 yılına kadar liselerle almıyor bu dersi, bizde

1914 beri kürsüsü var. Yeni etnolojinin üç unsuru 2. Meşrutiyetin en itibarda olan kahinleri olarak ortaya çıkarlar. Meriç’e göre bu sahte ilim tek işe yaramıştır, o da nesillerin uyanmasını önlemektir. II. Dünya savaşından sonra yeni putlar Truman, Marshal Planı ve Amerikan sosyolojisi diye çıktı. Bilimsel sosyolojinin ilk amacı Amerikan iş çevrelerinin mutlak hükümranlılığını sağlamak, yani sömürgeciliğin akademi dilidir. Bu disiplinin ilk keşiflerinden birisi sosyodrama, temelinde Amerikan toplumu mümkün dünyaların en iyisi ama işletmelerde ufak tefek aksaklıklar görülebilir, diyerek ortam hazırlanır.³⁵

3. Aliya İzetbegoviç: Doğu ve Batı Arasında İslâm

Çağımızın bilgi yöneticilerinden ve din-dar filozof örneği Aliya İzetbegoviç, *Doğu ve Batı Arasında İslâm* adlı eserinde İbrahimi dinler sayesinde insan tarihinin merkezi olmuştur, iç ve dış hayatını, sınırlarını öğrenmiştir. Hz. Musa, Hz. İsa, Hz. Muhammed insani olan her şeyin teşekkül ettiği ezeli üç meyli somutlaştırmaktadır.³⁶ Musevilik “sol temayülü” yani dünyevi cennet perspektifini vaat eder. “İnsanlığın ilmî esas üzerine Rönesans’ını vaat eden farmason düşünce de pozitivist ve Yahudi’dir” diyen Aliya’ya göre Yahudi materyalizmi insan şuurunu dünyaya yoneltirken Hristiyanlık insan ruhunu kendi kendine doğru yoneltmiştir. Böylece Ahd-i Kadim’in aşırı gerçekliğinin hakkından Ahd-i Cedid’in aşırı idealizmi ile gelinebil-

33 Meriç, Bu Ülke, 47, a.mlf, Ümrandan Uygurlığa, (İstanbul: İletişim Yayınevi 2017),70

34 Cemil Meriç, Bu Ülke, (İstanbul: İletişim Yayınevi 2018), 19,56

35 Meriç, Bu Ülke, 185-186.

36 Aliya İzetbegoviç, Doğu ve Batı Arasında İslâm, çev. Salih Şaban, (İstanbul: Klasik Yayınevi 2011), 249.

miştir. Bu ikisinin birleştirilmesi Hz. Muhammed ile olmuştur.³⁷ Çünkü İncil ve Kur'an Ahd-i Kadim'in tersine "manevi cemaat ilkesini" ilan ediyorlar.³⁸

Bu noktada Aliya, Avrupa'da Marksist öğretiyi Katolik ve Ortodoks Hristiyanlığın manen dışarı attığı Ahd-i Kadim'deki Yahudi unsurunun bir yedeği veya telafisi olarak görür. Bu açıdan bakıldığında Protestanlık İslâm'a Katolik'ten daha yakındır, der. Çünkü Kur'an her türlü haksızlık ve hukuksuzluk ve kötülüğe (şerr) karşı mücadele ve zulme direnişi, doğrudan aktif mücadeleyi emreder. Çünkü İslâmiyet'te hukuk ve teoloji ayrılmaz ve bunlardan söz edildiği zaman bir nevi kişisel birlik mevcuttur. Dolayısıyla hukuk bir açıdan İslâmiyet'in tabii eseri olarak ortaya çıkar.³⁹ Bu anlamda insanlar doğuştan eşittirler, veda hutbesinde tarağın dişleri gibi olduklarını kimsenin kimseye üstünlüğü olmadığını vurgulaması bu bağlamda önemlidir. Rabbin lütuflarından aynı ölçüde faydalanacaklardır, bu hukukî ve müspet bir eşitliktir. Sıradan bir insan ile yöneticiyi eşit kılan bir hüviyet verilir. Dolayısıyla burada hürriyet de felsefi olmaktan ziyade hukukî bir kavram olarak ortaya çıkar, bütün fertler arasında tam bir hak

37 Hukuk ve felsefe tahsili yapan Aliya'nın Spinoza üzerinden yeni materyalist felsefenin takip edilebileceğini belirtmesi ayrıntılı araştırılmaya muhtaçtır. İzetbegoviç, Doğu ve Batı Arasında İslâm, 250-253.

38 Matta12/47-79, KK, 9/Tevbe/10) Ayetin mealine bakıldığı zaman manevi cemaat ne kast edildiği biraz netleşebilir: Bir mü'min hakkında ne akrabalık (bağlarını), ne de antlaşma (yükümlülüğünü) gözetirler. İşte onlar taşkınlık yapanların ta kendileridir." İzetbegoviç, Doğu ve Batı Arasında İslâm, 261.

39 42/Şura/39, 2/Bakara16, 22/Hac/39; 60/Mümte-hine/2,8-9, İzetbegoviç, Doğu ve Batı Arasında İslâm, 262-264, 303.

eşitliğidir. Bu anlamda İslâmiyet bir kanun ve nizam hakimiyeti (nomokrasi)dir.⁴⁰

Bu durumda Batı'dan ne kast ediliyor, bunu incelemek gerekir. Çünkü Avrupa temel tasavvurlarını Ortaçağın kaba okullunda şekillendirdiği için dindar olsun olmasın Avrupa daima Hristiyanlığın kategorileri içinde düşünür. Ruh veya dünya Tanrı melekete veya dünyevi hâkimiyet ikilemini sürdürdüğü için her durumda ilmî ya da dinî radikal ve uzlaşmasız bir şekilde reddeder, dolayısıyla hem dinin hem ateizmin radikal ve tekelci bir mahiyeti vardır. Bu anlamda İngiltere dikkate alınmazsa Avrupa'nın Kilise ve Devlet devri diye iki bölümde incelenebilir. Bizim de Fransa merkezli bakış açısından etkilendiğimizi düşünmek bu bağlamda günümüzün sorunlarına çözüm önerileri üretme açısından katkı sağlayabilir. Ama bu Batı dediğimiz bölgenin Kıta Avrupa'sında geçerlidir. İngiltere Anglosakson dünyası doğrudan Ortaçağ Hristiyanlığının tesiri altında kalmadığı gözden kaçırılmamalıdır.⁴¹

Aliya'nın temel tezini aldığı Oswald Spengler, *Batının Çöküşü*⁴² kitabında tarihin bize sunulduğu gibi "Antik Çağ", "Orta Çağ" ve "Modern Çağ" diye sunu-

40 Fazlur Rahman, İslam, 30, Cemil Meriç, Bu Ülke, (İstanbul: İletişim Yayınevi 2018), 172-173, Mevlüt Uyanık, "Erdemli, Adil Bir Yönetim Arayışı: Nomokrasi" http://www.enpolitik.com/kose-yazisi/3243/erdemli-adil-bir-yonetim-arayisi-nomokrasi.html?fbclid=IwAR0J1qONyPg8I5rFQyiAlpiAi8QPKJnMWt_Unny-SZWqSS1ugg3Z3PSIIXGQ 24 Temmuz 2019 Çarşamba

41 Aliya İzetbegoviç, Doğu ve Batı Arasında İslâm, çev.: Salih Şaban, (İstanbul: Klasik yayınevi 2011), 339.

42 Oswald Spengler, *Batının Çöküşü*, (The Decline of the West) Çev Giovanni Scognamiglio-Nuray (İstanbul: Dergah Yayınevi 1997), Gregory Morgan Swer, "Timely Meditations?: Oswald Spengler's Philosophy of History Reconsidered", *Prolegomena* 17 (2) 2018: 137-154, Dönemin din, büyü ve bilim içiçeliği için bkz. Hill, Dünya Altüst Oldu, 98 vd.

munu anlamsız bularak, “her kültürün bir matematiği” olduğunu savunur. O, uygarlık değişimi kuramını ve “tarihsel kültürel tipleri” fikrini Nikolay Danilevski’nin “Rusya ve Avrupa” isimli eserinden almıştır. Oswald Spengler’in yanısıra Arnold Toynbee gibi XX. yüzyılda Batıda meydana çıkan medeniyet teorisyenlerinin selefi de Danilevski’dir. Nitekim Pitirim Aleksandroviç Sorokin (1889), Modern Tarihsel ve Toplumsal Felsefeler adlı eserinde Danilevski ve eserini “tarih felsefesi ve kültürel sosyoloji üzerine parlak bir deneme” olduğunu belirtir. Onun insan topluluklarını *kültürel tarihî tiplere*, diğer bir ifade ile özgün medeniyetlere ayırma teorisi oldukça etkili olmuştur.⁴³

Aliya’ya geçmeden, onun gibi Doğu ve Batı ayrımının izafi terimler olduğunu, insanlığın birikimini üst bir perspektiften okuyan A. Toynbee ve Spengler’i etkileyen Danilevski’yi iyi okuyan Cemil Meriç’in onlardan hareketle medeniyetlerin oluşumunda metafizik güç veya ruhun öneminden bahsetmesi üzerinde biraz duralım. Çünkü Rus iktisatçı, etnolog, filozof, tarihçi ve Pan-Slavism ve Slavophiler⁴⁴ hareketinin ideoloğu, bu anlamda

43 Imanov, “Rusya’nın Medeniyetsel Kimlik İnşası Olarak Avrasyacılık”, 11-12, 35, M. Fatih Karakaya, “Bütünleşmiş Kültürün Toplumsal Dinamikleri: Sorokin’in Uygarlık(lar) Okuması”, İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi, (İstanbul: İÜ Yayınevi 2018), 38(2), 383-293.

44 “Slavofilizm” terimi, etimolojik olarak “Slavseverlik” anlamına gelmesine karşın, Rus düşünce tarihinde “Baticılık” akımı karşısı soylu sınıfa mensup bir grup fikir adamının bakış açısıyla 1830’ların sonundan itibaren daha dar bir çerçevede formüle edilmiştir. Onların bakış açısıyla “Slavofilizm”, diğer Slav kardeşlerle olan dayanışma hislerinden ziyade eski Rusya’nın toplumsal-kültürel hayatındaki doğal ve temel Slav unsurların ortaya çıkarılmasını ifade etmektedir. Kavramı doğrudan etimolojik anlamıyla 1840’lar boyunca yalnızca Aleksey Homyakov kullanmıştır. Ancak, Kırım Savaşı’yla birlikte Rus olmayan Slavlar da Slavofilizm düşüncesinde rol oynamaya başlamışlardır”Serbest, Tarihsel Süreçte Rus Avrasyacılığı, 291

Rus Jeo-politik tasarımını oluşturmada önemli rol oynayan ve dünya tarihini tıpkı İbn Haldun gibi dairesel bir görünümünü açıklayan Nikolay Yakovlevich Danilevsky’den hareketle Tyonbee de, Spengler gibi benzer yöntemlerle benzer sonuçlara varır. Çünkü Danilevski’ “kültürel tarihsel tip” tanımlamasından hareketle tarihi birbirinden farklı uygarlıkların bütünü olarak incelemiştir. Onun “*kültürel tarihî tipler*”den kastı, dil bağı nedeniyle sıkı ilişki içinde olan ırk, ya da milletler ailesidir. Bu bağlamda birbirinden farklı on tip (Mısır, Çin, Eski Semit yani Asur-Babil-Finike, Hint, İran, Yahudi, Grek, Roma, Yeni Semit (Arap), Roma-Germen yani Avrupa) olduğunu, bunların biyolojik bir modele dayanan farklı kültürel ve tarihi türler olduğunu, doğup büyüüp öldüğünü belirtir. Sıkı bir ilişki içinde olan ırk ya da milletler ailesinin bağı dil olduğunu söyler. Ona göre de her medeniyet kendine özgüdür, kendi insanının özelliklerini taşır. Bu yüzden medeniyetler arası aktarım, olanaksızdır. Başka bir tarih ve kültür benzerliğine dayanan tipi taklit eden bir medeniyet, şahsiyetini kaybeder. Belli bir tarih kültür tipinden bir medeniyetin temel ilkeleri, bir başka tarih kültür tipinin halklarına aktarılamaz. Dolayısıyla Slavların Batı Avrupa’nın Latin-Cermen tipinden her alanda ayrıldığını söyler. Ona göre, kültürün, dini, manevi, siyasi ve sosyo-ekonomik öğeleri ancak Slav kültürü içinde, uyumlu yaşayabilirler.

Egemen, ama çürümekte olan Batı uygarlığı, yerini kısa zamanda İslav uygarlığına bırakacaktır. ⁴⁵

Avrupalının siyasi ve ilmi narsisizmine savaş açan ilk yazar olan Danilevsky (1822-1885) Fransız filozof Francois Fourier'in öğretilerinden etkilenmiştir. Meriç'e göre, Rusya ve Avrupa: Slav dünyasının Alman-Romanesk ile kültürel ve politik ilişkilerine bir bakış" adlı eserini 1869-1871 yılları arasında önce Zarya dergisinde yayımladı. I. Dünya savaşı sonrasında bir çok toplumsal felsefeler bu kitaptaki fikirleri genişletmiş veya geliştirmiştir. Danilevski'nin fikirleri Spengler'e Batı'nın Çöküşü (19789 adlı eseriyle büyük ün sağlayan bir alt yapı oluşturur. Çünkü O, Batlamyus sisteminin yerine Kopernikvari bir sistem geliştirir. Bir değil bir çok kültürler vardır dünyada fikri ondan mülhemdir. Değerce birbirine eşit kültürler olup, her büyük kültür tektir ve her alanda kendi dilini konuşur, der. Başka kültürlerin anlamayacağı bir dil olamaz. Nitekim bütün büyük kültürlerin aynı şekilde kabul ettiği aynı tarzda anladığı, aynı yönde yorumladığı hiçbir

inanç veya değer yoktur. Bu anlamda "Cihanşümül bir felsefeden söz edilemez" demesi önemlidir. Spengler'e göre kültürlerin birbirleri ile ilgisi yoktur. Bu noktada yazar, İbn Haldun'u yanlış anlamış gibi der Cemil Meriç. ⁴⁶

Avrupa coğrafi bir kavram değil, tarihi ve kültürel bir bütünü, Cermen-roma medeniyetinin alanı olduğunu söyleyendir. Bu anlamda Avrupa Medeniyeti evrensel beşer medeniyeti olmayıp bir çok medeniyetlerden bir tanesidir fikri, Toynbee'de tek bir medeniyet yok, bu anlamda terakki bir ütopya'dır, 21 Medeniyet var, bunlardan sadece beşi yaşamaktadır. Bunlar; Uzak Doğu, Hint, Ortodoks Hristiyanlık, İslam ve Batı Medeniyetleridir.. Her medeniyetin belli bir kaderi, büyük çizgilerle tekerrür eder. Değişmeyen insanı mizacıdır, manevi yapıdır. ⁴⁷ Çünkü Cromwell ile Birleşik İngiliz devletinin, İngiliz Kilisesinin tarihî

45 Meriç, Ümranda Uygarlığa, 100, <https://tr.public-welfare.com/4025165-nikolay-danilevsky-biography-main-ideas-of-the-theory-creative-activity-scientific-works>, Imanov, "Rusya'nın Medeniyetsel Kimlik İnşası Olarak Avrasyacılık", 16-17, 35-36. <http://sosyoloji.com/nikolay-danilevski-kimdir-hayati-eserleri-hakkinda-bilgi/40109.html>, <https://www.encyclopedia.com/history/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/danilevsky-nikolai-yakovlevich>, Andrei Pavlovich Tsygankov, "In the Shadow of Nikolai Danilevskii: Universalism, Particularism, and Russian Geopolitical Theory", *Europe Asia Studies*, 69(4), June 2017, https://www.researchgate.net/publication/318030113_In_the_Shadow_of_Nikolai_Danilevskii_Universalism_Particularism_and_Russian_Geopolitical_Theory, <https://www.britannica.com/biography/Nikolay-Yakovlevich-Danilevsky>, https://en.wikipedia.org/wiki/Nikolay_Danilevsky,

46 Evet, "her kültürün kendine has düşünce tarzı, sanatı, felsefesi vardır... Çünkü Ona göre, her kültür bir ruhtur. O kültüre mensup olmayan kimsenin, mezkûr ruhu tam olarak anlaması olağan değildir. "Bir değil birçok kültürler vardır dünyada. Değerce birbirine eşit kültürler. Her büyük kültür tektir ve her alanda kendi dilini konuşur. Başka kültürlerin anlayamayacağı bir dil. Cihanşümül bir felsefeden söz edilemez. Bütün büyük kültürlerin aynı şekilde kabul ettiği, aynı tarzda anladığı, aynı yönde yorumladığı hiçbir mana veya değer yoktur. Hiçbir kültür, bütünüyle iktibas edilemez. Bir kültürün unsurları başka bir kültür için ancak malzeme olarak kullanılabilir. Yaşayan her kültür yabancı kültürlerle kapalıdır. Yalnız kendi kendini anlayabilir, yalnız kendi insanları tarafından anlaşılabilir." [18] "...Elbette ki biz Mısır veya Hint ruhunu, adetler, ilahlar, kelime kökleri, fikir, yapı ve hareketlerde tezahür ettiği şekilde, ancak pek çok eksik bir şekilde anlayabiliriz". Meriç, Ümranda Uygarlığa, 110, O. Spengler, Batının Çöküşü (Cilt 1), Trc. G. Scognamiglio, Dergâh Yayınları, İstanbul 1978, 136 ve A. Sorokin, & A. J. Toynbee, (1965). "Sosyal Değişim Üzerine Denemeler", Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, 3'den alıntılan Kadir Özsöz, "Medeniyet Süreci: Semantik Öykü" <http://akademyadergisi.com/medeniyet-sureci-semantik-oyku/>, (Erişim: 4 Mayıs 2018)

47 Meriç, Ümranda Uygarlığa, 101-102, 108.

ve İngiliz imparatorluğunu hakimiyeti tesis edilmiştir. Büyük Britanya ve Kuzey İrlanda Birleşik Krallığı (United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland) temelleri onun zamanında atılmıştır denilebilir.

Tam bu noktada Avrupa tarihî açısından son derece önemli olan hatta Fransız ihtilalinden çok daha önceleri gerçekleşen 1640 yılında başlayan İngiliz devriminden bahsetmek gerekir. Çünkü 1640-1660 İngiliz Devrimi feodal eski düzeni koruyan devlet iktidarı şiddet yoluyla alaşağı edilmiş, iktidar yeni bir sınıfın eline geçmiştir. I. Charles'ın istibdadı dönemin kilise ve feodalleri (muhafazakâr toprak sahipleri) savundu ama başarılı olamadılar. Bu noktada din ve devlet ilişkisinin o dönemdeki boyutunu hatırlamakta fayda var. I. Charles “Din her türlü iktidarın yegâne güçlü temelidir” derken, “Kilise ve devlet birbirini karşılıklı olarak destekler ve birbirine yardım eder” ifadesi ise Piskopos Goodman’a aitti. “Devlet onlara [ruhban] para öder ve böylelikle onlar da devlete bağımlı olurlar” diye daha kabaca koyuyordu meseleyi Hugh Peter. Bir devlet kilisesinin görevi, insanları yalnızca cennete yönlendirmek değildi; onları burada, dünyada da itaat altında tutmaktı.

Farklı demekler, farklı kiliseler: Ama bir devlet kilisesinin hiç olmamasını istemek gelenekçilere her türlü iyi düzenin inkârı olarak görünüyordu.”⁴⁸

Buna rağmen Parlamento, kent ve köylerde ticaret ve sanayi ile uğraşan coşkun desteğine, küçük toprak sahiplerine ve ilerici eşrafa ve özgür tartışma yoluyla mücadelenin gerçek anlamını anlayabildikleri ölçüde nüfusun daha geniş kesimlerine seslenebildiği için kralı yendi.⁴⁹

İngiltere'nin yönetim biçimini krallıktan cumhuriyete ve parlamenter sisteme çeviren Cromwell 1653'ten ölünceye kadar *Devlet Koruyucu Lord* unvanı ile ülkeyi tek başına idare etmiştir. Dönemin emperyalist gücü olan Hollanda ve İspanya'yı denizde yenerek İngiltere'nin önünü açmıştır. Bir nevi Protestan ülkeler birliği kurma idealinden bahsedilir. 1651 yılında imzaladığı Denizcilik yasası diye de bilinen deniz ulaştırma şartnamesi İngiltere'yi ticarette tekel haline getirdiği gibi Amerika'ya yönelik göçü de tetikleyerek ABD'nin kuruluşuna temel olmuştur. Görüldüğü üzere endüstri devriminden sonra İngiltere'nin büyük bir emperyal güç olmasının temelinde Cromwell'in politikaları yatmaktadır. Ölümünden 9 yıl sonra “Cromwel Cumhu-

49 Bununla birlikte şu soruları araştırmak o dönemi anlamak için son derece önemlidir. “Kral neden zorbalamıştı? Parlamentoda temsil edilen toprak sahibi ve ticaretle uğraşan sınıflar, neden özgürlükleri için savaşmak zorunda kalmışlardı? 1640 yıllı yıllardaki parlamentocuların büyükbabaları on altıncı yüzyılda, Tudorlar yönetiminde monarşinin en güvenilir destekleyicileriydi. Fikirlerinin değişmesine yol açan ne olmuştu? Parlamento, VII. Henry, VIII. Henry ve Elizabeth'in ülkeyi aşırı güçlü uyrukların, özel ordulara sahip feodal kraların baskılarına ve yarattığı kargaşalığa karşı koruma çabalarını desteklemiş ve İngiltere ticaret için güvenli hale getirilmişti. Parlamento, VII. Henry ve Elizabeth'i, uluslararası Katolik Kilisesi'ne karşı verdikleri ve zaferle sonuçlanan mücadelede de desteklemişti; Para artık İngiltere'den Roma'ya gitmiyordu. İngiliz politikası artık yabancı bir gücün çıkarları tarafından yönetilmiyordu. Son olarak, parlamento, papalığın siyasal bağlaştığı İspanyol imparatorluğu'na karşı direnişinde Kraliçe Elizabeth'i destekledi.” Christopher Hill, 1640 İngiliz Devrimi, çeviren: Neyir Kalaycıoğlu, (İstanbul Kaynak Yayınları 2 Baskı), 13-15.

48 Hill, Dünya Altüst Oldu, 109.

riyeti”nden vazgeçilmiş ve monarşiye geri dönmüştür. Uyguladığı politikalar monarşik parlamenter sistemine olan bağlılığı artırdı. Çünkü parlamenter cumhuriyet kısa bir süre içinde parlamenter oligarşiye dönüştü. Ona duyulan öfke o kadar büyüktü ki öldükten sonra bile devam etti, nihayetinde mezarından çıkartılıp asıldı.⁵⁰

Bunun temellerini anlamak için İngiltere’nin Avrupa’da 1077 senesinde IV Heinrich’in Papa VI Gregor’un önünde boyun eğmesi olarak bilinen ilk Canossa’dan itibaren başlayan süreci ayrıntılı araştırmak gerekir.⁵¹ İngiltere Avrupa’da acımazca

50 Azmi Özcan, “İngiltere”, TDV İslâm Ansiklopedisi, (İstanbul: İsam 2000), 22/ 296-299. <https://islaman-siklopedisi.org.tr/ingiltere#1>, Christopher Hill İngiltere’de Devrim Çağı 1603-1714, çev. Uygur Kocabaşoğlu, (İstanbul: İletişim Yayınevi 2016), 13 vd, a.mlf, Dünya Altüst Oldu, 17, Kadir Caner Doğan - Suat Hayri Şentürk, “İngiltere’de On Yedinci Yüzyıl Devrimler Çağı Ve Parlamenterizmin Gelişimi Doğrultusunda Bütçe Hakkı”, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi, 7/14, (Aralık 2017), 358 vd, file:///C:/Users/hp/Downloads/INGiltere_DE_ON_YE-DINCI_YUZYIL_DEVRIMLER.pdf

David S. Kidder, Noah D. Oppenheim, Entelektüelin Kutsal Kitabı, Maya Kitap, 2013, <https://www.beyaztarih.com/ansiklopedi/oliver-cromwell>, <http://www.serenti.org/1648-ingiliz-devrimi-ve-oliver-cromwell/> (Erişim 27 Eylül 2016)

51 Burada “Dini Atama Anlaşmazlığı” yani Papa’nın imparator ile yaşadığı, 1077’de Canossa’ya gidilmesiyle zirveye ulaşan karşıtlık kastedilmektedir. Burada Batı’nın her iki evrensel gücü arasında egemen olma ya da boyun eğme görünümünün bir araya geldiği bir ilişki söz konusu olmuştur . Bu anlaşmazlık Kutsal Roma İmparatorluğu ve böylece bünyesindeki Alman devletler için oldukça şiddetli ve yoğun bir boyut kazanmıştır. Canossa’nın bize anlatabileceği şey, her toplumun, tarihinin belirli bir döneminde, dini ve siyasî güç arasında kendine göre bir çözüm bulmak zorunda olduğudur. Pierre Monnet, “Canossa, 1077, Devlet Ve Kilise: Batı Avrupa Siyasî Düşünüşünde Bir Dönüm Noktası” <http://politeknik.de/canossa-1077-devlet-ve-kilise-bati-avrupa-duesuenuesuende-bir-doenuem-noktasi-prof-dr-pierre-monnet/>, <https://dergipark.org.tr/download/article-file/184393>, Sayime Durmaz, “Yüksek Ortaçağ’da Papa İmparator Çatışması: Kılıç ile Âsâ’nın Savaşı”, Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(2010):93-120.

hüküm süren engizisyon etkilerinden kurtulması için I ve II. Canossa’yı incelemek gerekir. Çünkü Avrupa bunlardan oluşmuştur; oysa İngiltere ne Canossa ne de Engizisyonu tanır. Bu nedenle de İngiltere reformasyonu iki aşırılığını yani hükümdarın ve ne de papa’nın yetkisini tanır. Zaten Reformasyon diye adlandırılan 1536-1540 döneminde İngiliz manastırları ortadan kaldırılmış ve mülklerine el konmuştu. Bu, Katolik Kilisesi’nin iktidarına ve sömürüsüne karşı İngiltere’nin ulusal bağımsızlığını kurduğu mücadelenin bir parçasıydı ve dolayısıyla burjuvazi ve parlamento tarafından hararetle desteklenmişti.⁵²

3.1. Üçüncü Yol Olarak “Orta Yol Temayülü” ve “Tarihî Uzlaşma” ve Sosyal Demokrasi

Kıta Avrupa tarihini ana hatlarıyla analiz eden Aliya’ya göre itidalli/orta yolun Katolik ülkelerde gerçekleşmesi oldukça zordur, İtalya, Fransa, İspanya ve Portekiz tam manasıyla kutuplaşmış toplumların örnekleriydiler, hala da öyle olmaya devam ediyorlar. Kamuoyu Hristiyan (sağcı ile Marksist (solcu) hareket ve partilere ayrılmış bulunmaktadır. Merkez ya gayet sınırlı ya da tamamen yok edilmiş vaziyettedir. Tarihî en ünlü iki dogmatizmi yani Katolik ve komünist burada birbirleriyle karşılaşmış durumdadır, tabiatıyla galibi olmayan yıpratıcı bir karşılaşmadan yorulmuş vaziyette durmaktadırlar. Durum bu olunca iki dogmatizm içinde de bir iç çözüme meydana gelmesi doğaldır.⁵³

52 Hill, 1640 İngiliz Devrimi, 26

53 İzetbegoviç, Doğu ve Batı Arasında İslâm, 350-351

İngiltere dinî (Anglikan) açıdan sağladığı ikiciliği, siyasî açıdan demokrasi ile monarşiyi bir arada durarak temin etmiş, bunun felsefi temellerini de oluşturmuştur. Aliya benzer durumun İslâmiyet'te olduğunu belirtir. Ona göre, İslâm yalnız dinî veya yalnız sosyal talebin bilinç bir tarzda reddi, iki kutuplu ilkenin bilinci bir tarzda kabul eder. Çağdaş toplumların gelişme eğilimleri aynı yönde olmamakla beraber aynı noktaya yani İslâm'ın pozisyonuna çok benzeyen bir orta duruma gitmektedir.⁵⁴

Batı'da Orta yol ise İngilizlerce bulunmuştur. İngiltere iki aşırılığı yani hükümdarın ve papanın üstünlüğünü bertaraf etmişti. Bu hususu Batı düşünce tarihinde IV. Heinrich –Papa VII. Gregor'un 1077 yılında I. Canossa diye bilinen ve II. Canossa'nın ayrıntılı incelemek gerekir.⁵⁵ Halbuki İngiltere seküler ve metafizik ilkelerin bir karışımı olan özünde pragmatik bir felsefeyi barındıran bir yapıyı VIII. Henry'nin resmî mezhep Anglikanizm kurması ile papalığın otoritesi reddedilmesi, 1563 yılında Kraliçe I. Elizabeth tarafından yayınlanan bir ferman ile kilise, kral ve kraliçe tarafından temsil edilmesi, ibadet dili Latince yerine İngilizce olarak kullanılmasıyla oluşturmuştur. Nitekim Aliya bu hususu “ Kitapı mukaddesin ilk tercümesinin önsözünde “Anglikan kilisesinin hikmeti, resmi ayin törenleri iki aşırılık arasında orta yolu tutmasıdır” açıklar. Dolayısıyla bu yol, İngilizlerin ikici tabiatı olmuştur. Felsefi olarak da bunun temellendirmesini İbn Sina'dan oldukça etkilenen ve Aristoteles'ten sonra en büyük filozof olarak gören Roger Bacon yapar. İngiliz düşünme

tarzının bu ikiciliğinden kasıt, ilki mistik aydınlanmaya ve dine götüren iç tecrübe, ikincisi hakiki ilme yani deneysel bilimlere vardiran gözlemdir. Önemli olan düalist bir yapıda ama birini diğerine indirgemeyip, denge içinde tutulmasıdır. Aliya'ya göre, İngiliz zihniyetinin hakiki ifadesi budur.⁵⁶

Bunun önemi kıta Avrupa'sında bir ampirist ateist olurken, İngiltere'de bunun teorisyeni olan John Locke, Tanrı kavramını ahlak nazariyesinin merkezi noktası yapabilmesinde yatar. O, Ahlak ilkesinin tesisi için uhrevi yaptırımın ehemmiyetini bir ruhaninin gayretiyle savunmuştur. Bu hususu siyasete aktararak demokrasiyi icat etmiştir. Bu açıdan demokrasi tarihî bir anlamda İngiltere tarihîdir. Tarih felsefesi açısından Batı'nın tarihî İngiltere'nin ve genel olarak Anglo-Amerikan zihniyetinin sahneye çıkması, Şark tarihinde İslâmiyet'in ortaya çıkışına tekabül etmektedir. Spengler bunu Hz. Muhammed ve Coromwell paralelliği ile açıklamaktadır. Coromwell ile birleşik İngiliz kilise ve devletinin tarihî ve İngiliz imparatorluğu; Hz. Muhammed ile birleşik İslâm dinî ve devleti kurulmuş, İslâm'ın dünya hâkimiyeti başlamıştır. Aliya'ya göre, İslâmi ve Anglosakson zihniyetleri için bu doğaldır, Kıta Avrupası zihniyeti içinse böyle bir şey mümkün değildir.⁵⁷

54 İzetbegoviç, Doğu ve Batı Arasında İslâm, 357.

55 Pierre Monnet, Bir Dönüm Noktası <http://politeknik.de/canossa-1077-devlet-ve-kilise-bati-avrupa-duesuenuesuende-bir-doenuem-noktasi-prof-dr-pierre-monnet/>

56 İzetbegoviç, Doğu ve Batı Arasında İslâm, 341.

57 İzetbegoviç, Doğu ve Batı Arasında İslâm, 40-342

3.2. Hz. Muhammed'in Dini ve Siyasi Islahatçı Liderliği

İnsanlık tarihiyle eş zamanlı olan din duygusu, toplumların hayatında önemli yer işgal ettiği ve kültürün oluşturulmasında önemli unsurlardan olduğu malumdur. Günümüzde Durheim sosyolojisinin 19.yy itibaren ileri sürdüğü bu tez genel kabul görmeye devam ediyor. Alman düşünürü Karl Marx, eEkonominin toplumlarda alt yapıyı teşkil eden temel faktör olduğunu, din başta olmak üzere üst yapıyı oluşturan bütün kurumların onun tarafından belirlendiğini söyleyerek tartışmanın alanını genişletmiştir. Yine bir Alman alimi Marx Weber, dinin toplumsal yapının kültürün ve özellikle ekonominin belirleyicisi olduğunu söylediğini de hatırlarsak, her iki görüşün de aynı gerçeğin bir yanını açıkladığı görülür.⁵⁸

Almanların iki büyük savaştan yenilgiyle çıkmasının ardından kısa bir sürede yeniden dünya gücü olmasında Protestan Ahlakı önemli etkeni. Bu hususa dair Platon'un din tasavvuru, devlet kurumlarında öğretilmesi ve resmi ibadethanelerde devlet görevlileri tarafından halkın dini inanışlarını yerine getirmesinin gerekliliği vurguladığı da bilinen bir husustur.

Malumu ilam bu hususları tekrar etmemizin gerekçesi, İslam Ekonomi-politik düşüncesinin teşekkül döneminde de durumun benzer olduğudur. Aslında Arap toplumunda Peygamberimizden önce Dar'ün-Nedve ve cahili dönemde özellikle ekonomi merkezli sorunları çözmek için aktif olan Hilfu'l-Fudul cemiyetine dahil olmasından hareketle Teşekkül döneminde Peygamberimizin tutumunu hatırlarsak,

Ebu Zer'in Peygamberimizin vefatından sonraki mücadelesinin, günümüzde Nurettin Topçu'nun Anadolu Sosyalizmi, Kemal Tahir'in tasavvuru ve Ali Şeriatî'nin İran'daki mücadelesinin teorik temeli de anlaşılır. Çünkü yukarıki satırlarda belirtildiği üzere Peygamberimiz, ilk önce sosyal reformlar yapmaya çalıştı. Sosyo-ekonomik açıdan zayıf ve baskı altında kalan, fakirler, yetimler, kadınlar, kölelerin güçlendirilmesi için bu reformların yapılması siyasi iktidarı üstlenmeyi gerektiriyordu. Mekke'li tacirlerin ve hakim zümrenin buna karşı durması ve mevcut bozuk sisteme entegre etmesi için önemli tekliflerde bulunması, Ay ve Güneşi verseler hak yolumdan dönmek şeklinde bu teklifleri reddetmesi bu bağlamda okunabilir. Çünkü peygamberimizin ortaya koyduğu dini, siyasi ve iktisadi ıslahatlar diğer kavimlere göre, Haşim oğullarının iktidarını yeniden getirebilirdi. Peygamberin Kureyş Kabilesinin Ben-i Haşim kolundan geldiğini, atası Kusay ve Daru'n-Nedve uygulaması bu bağlamda diğer kabileleri tedirgin etmişti.

Bunun için dini/siyasi lider yerine, Mekke şehir meclisinde etkili bir konum teklif ettiler. Mekkenin aristokrat ve zenginleri fakir ve zayıf takipçilerini ötekileştirmesi durumunda teklif ettiği iman şartını da kabul edeceğini belirtmesi, durumun ekonomi-politik olduğunu gösterir. Nitekim 622 yılında Mekke'den Medine'ye geçince, dini ve siyasi lider olarak fakirlerin durumunu düzeltmek, onları kronik borç yükünden kurtarmak, savunma gücünü ve diğer sosyal hizmetleri geliştirmek için ZEKAT mükellefiyeti getirilmesi ıslahatların ekonomi-politik boyutunun etkisini gösterir. Üstelik dezavantajlı grupların en başında gelen kadınların miras hakları tanzim edi-

⁵⁸ Ahmet Yaşar Ocak, Türkler, Türkiye ve İslam, (İstanbul: İletişim Yayınevi 2016), 13-14.

lerek, evlilik ve boşanmayı düzenlemek gibi sosyal reformları uyguladı. Bunların sonucunda 630 yılında Mekke'ye döndüğünde direnişsiz teslimiyet karşıladı onu. Arap kabilelerini temsilen gelen heyetler akın akın geldi. Nitekim 632 yılında vefat ettiğinde tüm Arap yarımadasının fiili ve etkin peygamber-yöneticisiydi. Görüldüğü üzere Hz. Muhammed'in (sav) yöneticiliği peygamberlik görevinin ifa ediş biçimiydi.⁵⁹

Sözün özü, Hz. Muhammed'in şahsında devlet, İslam'ın ahlaki ve manevi değerlerinin bir yansıması olarak ortaya çıkmıştır. Bunun temel özelliği ise şeffaf olmasıdır. Ona itibar edildiğinde kendiliğinden kaybolan şeffaf bir araçtır, yani devlet, dinin bir "uzantısı" değildir. Oysa Emeviler ile birlikte Peygamberimizin Veda Hutbesinde bütün insanlığa insan hak ve özgürlükleri bağlamında örnek olacak temel ilkeleri (insan sevgisi, eşitlik, sosyal adalet, iktisadi adalet, doğruluk ve dayanışma) son kez haykırmasına⁶⁰ rağmen kısa sürede Emeviler, bunları ters yüz etmiş ve devletteki şeffaflığı kaldırmış, devleti dinin bir "uzantısı" haline dönüştürmüştür. Bunların yüzyıllık hükümlerindeki eksen kayması Abbasiler tarafından da devam ettirilmiştir. Bu nedenle Emevileri merkeze alıp, sanki Abbasilerin statokuyu pekiştirip yüzyıllarca devam ettirdiklerini gözden kaçırmanın tutarlılığı yoktur.

Yukarıda bahsettiğimiz üzere Müslüman filozoflar Hakikatin bir olduğunu, farklı zaman ve mekânlardaki tezahürlerine dair kim ne getirirse ona şükran duy-

lacağını belirterek Doğu ve Batı ayrımının kategorik olduğuna işaret eder. Farabî ve İbn Sina ile Doğu ve Felsefesinin (Hikmetü'l-Meşrikiyye) teşekkülü Batı'da yani Endülüste yetişmiş İbn Bacce, İbn Tufeyl ve İbn Rüşd ile zirveye ulaşması bunu gösterir. Aynı zamanda felsefe ve din uyumunun nasıl sağlandığını, İslâm Felsefesinin tikel değerlerini tümelleştirerek/evrenselleştirerek bir dünya felsefesi haline geldiğinin de göstergesidir. Burada İslâm terimi felsefe teriminin sıfatı olup öncelikle Müslüman âlimlerin varlık, bilgi ve değer üzerine sistematik okumalarına delalet ettiğine dikkat etmemiz gerekir. Öncelikle diyorum çünkü ilahi mesajın son versiyonunu farklı dil, kültür, gelenek ve dinî yapılar mensup olan âlimlerin ürettiği de bu anlamda İslâm felsefesine dâhildir.⁶¹

Bu açıdan Aliya günümüzde *Orta Yol Temayülü*" ve *"Tarihî Uzlaşma"* ile sosyal demokrasinin Katolik ülkelerde gerçekleşme ihtimalini zor görür. "İtalya, Fransa, İspanya ve Portekiz tam manasıyla kutuplaşmış toplumların örnekleriydiler yahut hala da böyledir" diye bilge yöneticiye göre kamuoyu Hristiyan (sağcı) ile Marksist (solcu) hareket ve partilere ayrılmış bulunmaktadır. "Merkez ya gayet sınırlı ya da tamamen yok edilmiş vaziyettedir. Tarihî en ünlü iki dogmatizmi yani Katolik ve komünist burada birbirleriyle karşılaşmış durumdadır, tabiatıyla galibi olmayan yıpratıcı bir zıtlasma ve çatışmadan (konfrontasyondan) karşılaşmadan yorulmuş vaziyette durmaktadırlar. Bu iki dogmatizm içinde de bir iç çözülme meydana gelmektedir. Çağdaş toplumların gelişme eğilimleri aynı

59 Fazlur Rahman, "İslam ve Siyasi Aksiyon: Siyaset Dinin Hizmetinde", İslam'da Siyaset Düşüncesi, derleyen ve çeviren Kazım Güleçyüz, (İstanbul: İnsan Yayınevi 1995), 7-8.

60 Fazlur Rahman, İslam, 30.

61 Mevlüt Uyanık, "İslâm Felsefesi Tarihî ve İlim Tasnifleri" İbn Haldun Üniversitesi tarafından İstanbul'a 20-21 Aralık 2019 tarihlerinde düzenlenen "Uluslararası İslâm'da Medeniyet Bilimleri Tarihî Sempozyumu"na sunulan bildiri.

yönde olmamakla beraber aynı noktaya yani İslâm'ın pozisyonuna çok benzeyen bir orta duruma gitmektedir. İslâm yalnız dinî veya yalnız sosyal talebi bilinç bir tarzda reddederek, iki kutuplu ilkenin bilinçli bir tarzda kabulünü benimser.⁶²

Batı'da ise Orta yolu ve tarihî uzlaşmayı sosyal demokrasi de temin ederek bunu İngiltere başarmıştır. Çünkü Avrupa temel tasavvurlarını Ortaçağın kaba okulunda şekillendirdiği için dindar olsun olmasın Kıta Avrupası daima Hristiyanlığın kategorileri içinde düşünür. Ruh veya dünya Tanrı melekete veya dünyevi hakimiyet ikilemi hem olduğu için her durumda ilim ya da din radikal ve uzlaşmasız bir şekilde reddidilir, dolayısıyla hem dinin bilimselliği öncelediklerini söyleyenlerin (ateizmin) radikal ve tekeli bir mahiyeti vardır. Oysa İngiltere yani Anglosakson dünyası doğru- dan Ortaçağ Hristiyanlığının tesiri altında kalmamıştır.

Bu anlamda İngiltere dikkate alınmaz- sa Avrupa'nın Kilise ve devlet devri diye iki bölümde incelenebilir. Orta yol ise İngiliz- lerce bulunmuştur. İngiltere devri, seküler ve metafizik ilkelerin bir karışımı olan de- mokrasiyi icat ederek, orta yol temayülünü üçüncü yol olarak genelleştirmiştir. Bu açı- dan demokrasi tarihî bir anlamda İngiltere tarihîdir. Aliya'ya göre tarih felsefesi açı- sından Batı'nın tarihî İngiltere'nin ve genel olarak Anglo-Amerikan zihniyetinin sahne- ye çıkması, Doğu tarihinde İslâm'ın zuhu- runa tekabül etmektedir. O, yüzyılın önemli Alman tarih felsefecisi

Oswald Spengler (1880-1936) *Batı'nın Çöküşü* adlı eserinin "Arap Kültürünün Me-

seleleri: Pisagor, Muhammed, Cromwell" bölümünden hareketle⁶³ yapar. Bunu Hz. Muhammed ve Cromwell paralelliği ile

63 Oswald Spengler, *Batının Çöküşü*, (The Decline of the West) Çev Giovanni Scognamiglio-Nuray (İstanbul: Dergah Yayınevi 1997), 429 vd. burayı önemine binaen aynen alıntılanmak istiyorum: "Pisagor, Muhammed ve Cromwell'in üç ayrı kültürdeki tek ve aynı vücut halinde toplanmasını görebilmek için önce koordine edilmemiş çalışmalarla tarihî çevreleyen parmaklıkları yıkmamız gerekir.

Pisagor bir filozof değildi. Sokrat öncesi taraftarla- rın sözlerine göre o bir aziz, bir peygamber ve kendi doğrularını çevresindeki insanlara her politik ve askeri vasıtasıyla zorla kabul ettirmek isteyen koyu dindar bir toplumun kurucusuydu. Sybaris'in Croton tarafından yok edilmesi emin olabiliriz ki sadece şiddetli bir dinsel savaşın düğüm noktası olduğu için tarihî hafızada kala- bilen bir olay 1. Charles ve "Şen Atılları"nda gördüğümüz aynı nefretin parlaması, sadece bir doktrin hatası değil, fakat aynı zamanda kökünden yaprağına kadar kurutul- ması gereken bir dünyevilikti.

Saf hale getirilmiş, kavramsal olarak sağlamlaştırılmış, şiddetli ahlaki kurallarla birleşmiş bir efsane, Pisagor- yenleri herkesten önce onların özgürlüğe kavuşacakları kanısına vardırmıştı. Kur'an da inançsızlara karşı yapılan kutsal savaşa katılan inanç sahiplerine aynı güvenliği veriyordu. Cromwell'in İronsides'leri, "Filistinlileri" ve Ama- likitesteri Marston Moar ve Naseby'ye dağıttıkları zaman onların içini aynı duygu kaplamıştı. Zwingli'nin itikadı özellikle yüksek dağların bir dini olmadığı gibi Müslü- manlık da artık özellikle bir cöl dini değildi. Magian dün- yanın yeteri kadar olgun olduğu püriten hareketinin bir monofizit veya bir Yahudi'den değil de bir Mekkelî'den devam etmesi bir rastlantıdan başka bir şey değildir. Müslümanlık en fazla ancak Luteranizm'in olduğu kadar yeni bir dindir. Gerçekte eski büyük dinlerin bir uzatma- sıydı. Aynı şekilde yayılması da (Şia'da düşünülüyor gibi) Arap yarımadasından başlayan bir "halk göçü" değil, fakat bir çığ gibi kendisiyle birlikte Hristiyanla- rı, Yahudileri ve mazdeistleri de sürükleyen ve onları hemen birinci sınıf koyu dindar Müslümanlar olarak sayan coşkun inanç sahiplerinin boğazlanmamasıdır. St. Augustine' in anavatanından İspanya'yı fetheden Berberilerdi.

Muhammed' in halefleri arasındaki Ebubekir ve Ömer gibi büyük şahsiyetlerle İngiliz Devrimi'nin pym ve hampden'lerinin yakın ilişkileri vardır ve eğer Hanifler, yani peygamberden önceki ve sonraki Arap püritenleri hakkında daha çok bilgi sahibi olsaydık, bu ilişkinin daha da yakın olduğunu anlardık. Hepsi de önceden alınlarına yazılan kaderden Tanrı'nın seçtiği kişiler olma garantisini kazanmışlardı.

Parlamento ve bağımsız ordulardaki büyük Eski Ahit coşkunluğu ki bu ardında, XIX. yüzyılda bile birçok İngiliz ailesinde İngilizlerin dünyaya hükmedeceği önceden ka- derce saptanan azizler devleti İsrail'e ait on kayıp kabile- den türediği inancını bırakmıştır; aynı zamanda 1620'de başlayan Amerika'ya göçü de üstünlükle etkilemiştir. Bugünün Amerikan dini diye adlandırabileceğimiz şeyi oluşturmuş, şimdi bile bir İngiliz'e belirli bir politik lakaytlığını, esas olarak dinsel ve köklerini önceden ya- zılan kaderden alan bir güvenlik veren, niteliği beslemiş ve kıskırtmıştır.

Pisagoryenlerin kendileri de klasik dünyanın dinsel ta- rihiinde duyulmayan bir şey, dinsel sorunlarının uzaması için politik güç kazanmaya çalışmışlar ve püritanizmle- rini şehirden şehire ilerletmeye uğraşmışlardır" Aliya, Doğu ve Batı Arasında İslâm, 458-459.

62 İzetbegoviç, Doğu ve Batı Arasında İslâm, 350-357.

açıklar. Oysa 1648’le 1657 yılları arasında Birostöllü baptis Ralph Josselin, Oliver Cromwell’in Türkleri ve Papa’yı fethedeceğini ileri süren, *binyılcı* risaleler okuyordu.

64

Bu noktada önce Spengler ardından Oliver Cromwell (1599-1658) hakkında biraz bilgi vermek gerekir çünkü onun yaptıklarıyla Hz. Muhamed’in dinî, siyasî ve iktisadî açıdan yeni bir dünya devleti kurması arasında paralellik görmek yerine belki Muaviye ile mukayeseli analizi yapılabilir. Bu açıdan benzerlikler olabilir ama bu mukayese analoji üzerinden yapılabilir, İslâm ticaret yolları üzerindeki Arap aleminin dünyanın küresel sisteme entegrasyonu için çalışmalar yapma üzerinden kıyas yapmak tutarlı gözüküyor.⁶⁵

64 Aliya, Doğu ve Batı Arasında İslâm, 340, Hill, Dünya Altüst Oldu, 108.

65 Ebû Abdîrrahmân Muâviye b. Ebî Süfyân Sahr b. Harb b. Ümeyye el-Ümevî el-Kureşî (ö. 60/680), 602 yılında Kureys kabilesinin üyelerinden Beni Abd Şems ailesinin bir ferdi olarak dünyaya geldi. Modern Suudi Arabistan’ın kuzeybatısında yer alan Mekke Kureys’in yönetimindeydi. Beni Abd-Şems ailesi bu yönetici zümrenin en nüfuzlu üyelerindendi. Muaviye’nin babası Ebu Sufyan bin Harb annesi ise Hind bint Utbe idi. Hz. Muhammed, Mekke’de yeni dini duyurmaya başladığında Abd-Şems ailesinin çoğu ona karşı çıktı. Hicret etmesine neden oldular ve ardından Müslümanlara karşı açılan tüm savaşlara katıldılar. 630 yılında Müslümanlar Mekke’yi fethedince, tüm Mekkelilerle birlikte Abd-Şems ailesi de Müslüman oldu. Muaviye, kardeşi Yezid’in 640’ta vefatı üzerine Ömer bin Hattab tarafından Şam valiliğine atandı. Osman bin Affan zamanında valiliği sırasında Suriye’nin tamamını yönetimi altına aldı. Yöre ahalisi ve askeri üstünde dikkate değer şekilde etki sahibi oldu. Yavaş-yavaş dahilden kendi devletin alt yapısını atmaya başladı. 647 yılına gelindiğinde Bizans’ın saldırılarına dayanabilecek güçte bir ordu oluşturmuştu. Ardından 649’da Kıbrıs’ı ve 654’te Rodos’u aldı. 655 yılında Likya açıklarında Bizans donanmasını ağır bir yenilgiye uğrattı. Aynı süre içinde Anadolu’ya defalarca sefere çıkıldı. H.42/662 kafkaslara, h.50/670 da Horasan’da Türkler üzerine akınlar yaptı. Bkz. İrfan Aycan, “Muâviye b. Ebî Süfyân”, TDV İslâm Ansiklopedisi, (İstanbul: 2005), 30/332-334. <https://islamsansiklopedisi.org.tr/muaviye-b-ebu-sufyan>, https://tr.wikipedia.org/wiki/L._Mu%C3%A2viye

Batı kültürü merkezli bir tarih anlayışını eleştiren Spengler’e göre insanlık kavramı boş bir sözden ibarettir. Her kültürün büyüyen, olgunlaşan ve çürüyen bir yapısı vardır. Bu anlamda dünyada tek bir kültür değil, birçok kültürün olduğu bir gerçektir. Bu nedenle tarihin tek bir merkezinden söz etmek anlamsız olur. Spengler’e göre, her kültür kendi medeniyetine sahiptir. Medeniyet, kültürün önlenemez kaderidir. döngüselci bir tarih felsefesini savunan Spengler, tarihî doğrusal bir çizgi şeklinde “eski, orta ve yeni” olarak dönemlere ayıran ilerlemeci tarih anlayışlarını eleştirir. Spengler’a göre toplumların refahını ve gücünü artıran ey, onların ekonomik ilişkilerini şekillendiren yapısal özellikler değil, yüksek kültür ve medeniyet yaratmayı mümkün kılan, onları harekete geçiren metafizik güçtür. Bu güç, milletlerin sahip olduğu “ruh”tur.⁶⁶

İşte tam bu noktada Spengler’in Aliya ve etkisi ortaya çıkıyor. Çünkü ona göre "halk bir ruh birimi"dir. Tarihin büyük olaylarının aslında halklar tarafından oluşturulmadığını, ortaya çıkan her yeni hareket, yapanın ruhunu değiştirttiğini, "biz"’in içten yaşanan tecrübesinin ne kadar derin olursa, halkın hayat duygusunun da o kadar güçlü olacağını belirtmesi tarih yapan kahramanlar fikrine açıklık getirebilir. Zira Spengler’e göre din yaşanarak tecrübe edilen bir metafiziktir, Pisagoryenler ve Hz. Muhammed’ in bazı takipçileri özellikle daha sonra kurumsallaşan tasavvufi

66 Oswald Spengler, Batının Çöküşü, Çev Giovanni Scognamiglio-Nuray (İstanbul: Dergah Yayınevi 1997), 30, 72-73, 266, 363, Sengelli Mustafa Cihan, Oswald Spengler’de Tarih ve Kültür Felsefesi, (Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık 2018), vii-viii, 29 vd. Hasan Aksakal, “Oswald Spengler’in Tarih, Kültür Ve Medeniyet Anlayışı”, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3/12, (Yaz 2010), 38-39.

öğretiye benimseyenler bunu duyularıyla değil, asıl bir kavram olarak tecrübe ettiklerini belirtirler. Buradan hareketle Spengler “tecrübe, inananın etrafındaki dünyanın sırlarını açığa vurmak veya saklamak istemesine göre iki tarza ayırır. Bunlar, teori ve teknik veya dinî tabirle efsane ve mezheptir. Teorisyen eleştirici kâhin, teknisyen rahip, kaşif ise peygamberdir.”⁶⁷

3.3. Aliya'nın Paralel Okumasının Gerektirisi

Aliya, İslâm ve Anglosakson zihniyetleri kendi modelleri içinde din, devlet ve dünya hakimiyeti ideallerini gerçekleştirdiğini, Kıta Avrupası zihniyeti içinse böyle bir şey mümkün olmadığını belirtir.⁶⁸

Aliya'nın Spengler'den hareketle de olsa parlamento içinden çıkıp monarşiyi yıkıp yerine cumhuriyeti kurarken bir diktatöre dönüşen Cromwell ile İngiltere'nin dünya hâkimiyetini sağlamasıyla Hz. Muhammed ile İslâm dinî, İslâm Devleti, İslâm'ın dünya hakimiyeti başlamasını eş zamanlı olmasının dışında mukayese imkanı olmadığını düşünüyorum. Çünkü O, 1630 yılında yaşadığı psikolojik travmadan sonra püritenlerin din ve ahlak anlayışını tamamen benimsedi ve savunucusu olduğunu da unutmamak gerekmektedir. O kadar ki "Tanrı'nın benim için bir görev vermesini bekliyordum bu gerçekleşti" demiştir.

67 Bu tecrübenin boyutunu Bernard Clairvaux'un "Tanrı'yı ruhunun en içtenliğiyle seven kişi kendini Tanrı'ya dönüştürür." sözü ile anlatır. Bu aslında İslâm felsefesinde vahdeti vücûd öğretisi ve Hallac'ın Ene'l-Hak ibaresine de açıklık getirebilir. Spengler, Batının Çöküşü, 430, 457.

68 İzetbegoviç, Doğu ve Batı Arasında İslâm, 339-340.

Bu noktada İngiliz Whigsci tarih yazımının önde gelenlerinden olan Carlyle'nin *Fransız Devrimi* adlı eserinin girişine Goethe'nin koyduğu şiirini ve tarih yapanların büyük adamlar/kahramanlar olduğunu, bu çerçevede Hz. Muhammed ile Cromwell'i incelemesinin etkisi olabilir mi? Bunun cevabını ararken öncelikle Goethe'nin şiirini verelim:

“Bu ulusa örs ve hükümdara çekiç karşılaştırdım;

Aşağıda halk, ortada kavisli olan bir metal levha gibidir.

Metale vay!

Rastgele darbeler metale keyfi olarak vurursa,

Bitmiş ibrik asla ortaya çıkmaz.”

Carlyle'ye göre, Goethe'nin şiirinde açıklandığı gibi, sadece demirci metal levhadan bir ibrik oluşturmak ancak büyük adam ya da kahramanların işidir. O , Thomas Carlyle, *On Heroes, Hero-Worship, and the Heroic in History* (London: Chapman & Hall, 1840) isimli eserinde altı örnek üzerinden gider.

Bunlar, İlahi olarak kahraman: Odin, paganizm, ve İskandinav mitolojisi; Peygamber olarak kahraman: Hz Muhammad ve İslâm; Şair olarak kahraman: Dante ve Shakespeare; Rahip olarak kahraman: Luther ve Reformasyon, Knox ve Püritenlik; Edebiyatçı olarak kahraman: Johnson, Rousseau ve Burns ve Kral olarak kahraman: Cromwell, Napoleon'dur.⁶⁹

Cromwell ve Hz. Muhammed karşılaşmasını anlamak için Carlyle'in Peygamberimizi inceleme sebeplerinden ilki olan daha önceki putperest toplumlarda bir gelişme olarak yarattığı dinin ve toplumun şeklini görmesi olabilir. Çünkü bu ilerleme, İslâm'ın dünyadaki büyük başarısını açıklıyordu. Araplar çöl göçebeğinden büyük fethediciilere evrilmişti.

Dolayısıyla Hz. Muhammed ilerleme yolunda önemli bir aşamayı temsil etmesinin yanısıra ikinci olarak whigsci öğretiyeye göre tarihin mekaniğini açıklanmak istenmiştir.⁷⁰

70 Tablot, "İngiliz Whig Tarihçiliği ve Thomas Carlyle", 132-133.

İngiliz tarihinde ve felsefesinde whig'cilerin karşısında Tory'cular vardı. 17. Yy ve sonrasında silahlı İrlandalı Papa ve veya Kral taraftarlarına, 1689'dan sonra ise İngiltere'deki büyük muhafazakar partiye verilen addır. Muhafazakar veya Kralcı görüş ve kişileri nitelendirmek için kullanılır. Bunlara göre . krallık siyasetinin hiç de zorba olmadığı, I. Charles'ın, kendisini ölüme mahkûm eden mahkemede söylediği gibi, "kral olarak yalnız kendi hakkı adına değil, bütün uyruklarının gerçek özgürlüğü adına" konuştuğunu savunmaktadır. 1642 yılında parlamentoyu terk eden ve daha sonra II. Charles'ın birinci bakanı olan Ciarendon bu kuramı History of the Great Rebellion adlı birkaç ciltlik kitabında akıcı bir şekilde geliştirdi; şimdi aynı programı, siyasal önyargıları, krallığa ya da Katolikliğe olan yakınlıkları ve genellikle liberalizme karşı oluşan tarihî anlayış yoksunluklarını telafi eden bazı tarihçiler tarafından benimsenilmeye çalışılmaktadır. Onların görüşüne göre I. Charles ve danışmanları gerçekten sıradan insanları, gelişmekte olan küçük bir kapitalist sınıfın sömürsüne karşı korumaya çalışmaktaydılar ve Charles'a karşı çıkan muhalefet, çıkarlarını siyaset alanında Avam Kamarası, din alanında ise Püritenizm ile özdeşleştiren işadamları tarafından örgütlenmişti ve onların amaçlarına hizmet etmekteydi." Hill'e göre iki kuram da tek yanlıdır. " Whig'ler devrimin ilerici yapısını vurgulamakta ve devrimin önderliğini ele alan ve başarılarından en fazla yararlanan sınıfın bujuvazi olduğu gerçeğini gözardı etmektedirler. Onların yorumu, bugün on yedinci yüzyıla göre gerçekliğini çok daha fazla yitirmiş ancak hata işe yarayan bir efsaneyi, burjuvazinin çıkarlarının ulusun çıkarlarıyla özdeş olduğu efsanesini sürdürmektedir. Diğer yandan Tory'ler devrimin ilerciliğini ve kendi çağı içindeki değerini yadsıma, feodalizmi aklama ve devrimlerin hiçbir zaman dar bir klikten fazlasının yararına olmadığını öne sürme çabası içinde devrimin sınıfsal yapısını vurgulamaktadırlar. Bu kuramın son biçimlerinden biri, siyasetin pis bir oyun, bütün ilkelerin göz boyama ve bütün devrimlerin yararsız olduğunu öne sürmektedir. Daha çok bilinen ve her iki tarafça da önemle üzerinde durulan bir üçüncü kuram ise Uymazcılar (Nonconformists) dır. 17. Yüzyılın başlarında İngiltere Kilisesi'nin doktrinine bağlı olduğu halde disiplinine uymayı ve özellikle bazı törenlerine katılmayı reddedenler 1662'den sonra İngiltere Kilisesi'nden ayrı bir dini grup haline geldilerdir. Bunlara göre ise, çatışmanın nedeni İngiltere'de iki dinden hangisinin, Püritenizmin mi, Anglikanizmin mi egemen olacağını belirlenmesidir. Hill, 1640 İngiliz Devrimi, 16-17

69 Bütün kültürlerde "reform" aynı anlama sahiptir. Dini, başlangıç yüzyıllarında orijinal fikrinin kendini gösterdiği şekildeki saflığına geri götürmek, demektir. Spengler, Batının Çöküşü, 452.

Michael TALBOT, "İngiliz Whig Tarihçiliği ve Thomas Carlyle", Dünyada Tarihçilik, Dönemler Okullar Yaklaşımlar Tarihçiler, Ahmet Şimşek (edit), (Ankara: Pegem Akademi 2017), 131, <https://core.ac.uk/download/pdf/161524909.pdf>.

3.3.1. Orta Yol'un Felsefi Temellendirilmesi

Bu anlamda İngiltere 15 ve 16. Yy Avrupa'sı için reformcu, bugün muhafazakârdır. Bundan kast edilen İngiliz zihniyetinin muhafazasıdır. Bu en geniş anlamda orta pozisyon demektir. Nitekim Kitabı Mukaddes'in ilk tercümesinin önsözünde devlet tarafından kurulmuş olan tek kilise olan "Anglikan kilisesinin hikmeti, resmi ayin törenleri iki aşırılık arasında orta yolu tutmasıdır" yazar. Bu İngilizlerin ikinci tabiatı olmuştur.⁷¹

İngiltere'de sonraki bütün fikrî ilerlemenin öncüsünün Roger Bacon olduğunu hatırlarsak, İngiliz düşünme tarzının din ve ilimi aynı anda orta bir yol üzere tutan bu ikiciliğini/dualizmini daha iyi anlarız. Buradaki iki ayrı temelden ilki mistik aydınlanmaya ve dine götüren iç tecrübe, ikincisi hakiki ilme deneysel bilimlere vardiran gözlem olarak ortaya çıkar. Bu düalist yapıda birinin diğerine indirgenmesi yerine denge içinde tutulması vardır. Bu açıdan İngiliz zihniyetinin hakiki ifadesi budur.⁷²

Benzer durum İslâmiyet içinde söz konusudur. İngilizlerin teorisyeni olan Roger Bacon'un Müslümanların bir talebesi olduğunu, yani onun üzerinde büyük bir tesiri olan İbn Sina'nın fikirlerine bakınca⁷³ onun ilim ve dinî dengede tutan düalizminin/ikiliğin temelinde İslâm felsefesi-

71 İzetbegoviç, Doğu ve Batı Arasında İslâm, 341. Mehmet Şahin, "Anglikanizm Öncesi İngiltere Ve Anglikanizm'in Doğuşu", Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, (Konya:18/2004), 149

72 İzetbegoviç, Doğu ve Batı Arasında İslâm, 341.

73 Türk ama Aliya ısrarla Arapların bir talebesi diyor. Bacon'un Aristo'dan sonra ikinci büyük filozof olarak gördüğü İbn Sina'ya ısrarla Arapların bir talebesi demesi ilginç. İzetbegoviç, Doğu ve Batı Arasında İslâm, 342.

nin etkisi görülebilir. Bu dengeci tutum o kadar önemlidir ki, Kıta Avrupa'sında bir ampirist ateist olurken, İngiltere'de bunun teorisyeni olan John Locke, Tanrı kavramını ahlak nazariyesinin merkezi noktası yapmıştır. Ahlak ilkesinin tesisi için uhrevi yaptırımın ehemmiyetini bir ruhaninin gayretiyle savunmuştur.⁷⁴

4. İslâm Felsefesi Açısından Doğu ve Batı Ayrımı

Bir grup veya sıradan bir topluluk, değer üretmesiyle birlikte toplumsallaşır. Bu açıdan değer üretmek toplumların en önemli özelliğidir. Sosyal değerlerin oluşumu beraberinde sosyal normların, kontrol mekanizmalarının ve neticede sosyal bir düzenin oluştuğunun da göstergesidir. Bu noktada değerler iyi-kötü, güzel-çirkin, doğru-yanlış, onaylanan ve onaylanmayan gibi kategorik ayrımlarla ifade edilir.⁷⁵ Dolayısıyla Doğu ve Batı kategorik ayrımı birine coğrafi isim, diğerine din ismi diye niteleyerek, birine onaylanan diğerine onaylanmayan diye karşıtlıklar üretmek tutarlı değildir. Bu tipik whigci tarih öğretisinin sosyal hayata yansımasıdır. İngiliz tarihçiliğine Whig dünya görüşünün merkezîyetçiliğini modelleyen tarihçilerden biri Thomas Babington Macaulay'nın Hindistan'daki İngiliz kolonilerinde görevliken, Avrupalı bilgi ve kültürün Hintlilere kıyasla üstünlüğünü iddia etmiştir. Ona göre Hintliler, ancak İngiliz kültürünü benimserlerse uygarlaşabilirlerdi. Bunun sonucunda yerleşik Hintçe ve Farsça yerine İngilizce eğitim ve yönetim dilini olarak yaygınlaştırmıştır. İngiliz kültürel ve politik ilerleme-

74 İzetbegoviç, Doğu ve Batı Arasında İslâm, 342-343.

75 Aydın Yaka, Sosyoloji Yazıları: Çatışma Kültüründen Uzlaşma Kültürüne, (Ankara: Gündoğan yayınları 2015; 253 vd.

sine ilişkin bu fikirler, tarih yazımında da karşılığını buldu⁷⁶ Nitekim Müslüman filozofların Doğu ve Batı coğrafyalarında Hakikatin tezahürlerini bütüncül bir şekilde okumalarının temelinde bunların kültürel modeller olduğunu düşünmelerinden kaynaklanır. Böylece Doğu ve Batı şeklindeki tasniften hareketle bilgiyi kategorize ederek, parçalanmış bilinçlerin üretmesine engel olunmaktadır.

Doğu ve Batı coğrafyalarının bütüncül ve yeknesak fikrî, ilmî modeller oluşturduğunu, üstelik bunları bir diğerinden etkilenmeksizin ürettiğini iddia etmek, bunların birini doğru, iyi, onaylanmış, diğerini ise karşıtı olduğunu söylemenin bir anlamı yoktur. “Medeniyetler arası Çatışma” teziyle İslâm ve diğer Doğu medeniyetlerini Batı’nın karşıtı olarak görmek ve varoluşunu “gerekli bir öteki” üzerine kurmak, diğerini ötekileştirmek ve dışlamak tutarlı değildir.

Bu aynı zamanda bilgi ve bunların tutarlı sistematik ve uygulanabilir haline getirilmiş şekilleri olan bilimsel teoriler, içinde yetiştirdiği fikrî ve içtimaî yapıdan bağımsız olamaz, dolayısıyla bunları bir model ve paradigma olarak görüp, iç tutarlılıklarına bakmak ve aynı niteleme (Doğu/Batı) içinde birbirleriyle yarışan modeller olarak görüp incelemenin gerekliliğini göstermek, demektir. Hatta İslâm felsefesinin kurucu filozofu Farabî’den hareketle bu ayrımın bilginin üretimi ve medeniyete dönüştürülmesinde kategorik bir ayrım olarak da görmek mümkündür. Çünkü O, felsefeyi ezeli/bir hakikatin bir yansıması olarak görüp, “Bereketli hilal”, Mave-

raünnehir (yani iki nehir Seyhun ve Ceyhun) ve Mezopotamya da denilen (yine iki nehir yani Dicle ve Fırat) arası topraklardan Yunanistan’a ve Batı’ya gittiğini, geliştiğini söyler, ama önemli olan bizim onu eski yurduna geri getirmemizdir, der. Bu anlamda Selçuklu ve Osmanlı devletleri Farabî’ni siyaset felsefesindeki Reisul-evvel’in yol ve yöntemini benimseyen liderlerle Doğu ve Batı ayrımını kategorik olduğunu gösteren gelişmelere imza atmışlardır. Osmanlı bu anlamda Diyarı Rum’u ele geçirmiş, İstanbul’un fethiyle Doğu ve Batı’nın hükümdarlığını dünyaya ilan etmiştir. Farabî’nin önemi, aslında Doğu ve Batı ayrımının kategorik olduğunu kültürel ve felsefi anlamda İskender daha önce göstermişti. Helenistik kültür, Grek-Latin geleneği, Doğu geleneğiyle birleştirerek yeni bir dünya kültürü oluşmasıdır. İskender Indus üzerine vardığı zaman, şu üç kültürün dinleri - Çin, Hint, klasik-geniş bir Taoizm, Budizm ve Stoacılığın tarihsiz şekilleri haline yoğurulmuşlardı.⁷⁷

Farabî bu anlamda felsefeyi aslı yurdu olan Mezopotamya’ya geri getirmiştir. Meşşâî geleneği İbn Bacce, İbn Tufeyl ve İbn Rüşd endülüs’te geliştirerek doğu ve batı kültürünü Tek hakikatin tecellisi bağlamında değerlendirmiştir. Daha sonra coğrafi ve siyasî olarak İngilizler üzerinde güneş batmayan Britanya imparatorluğunu kurmuşlar, günümüzde ise Commonwealht adıyla devam ettirmektedirler. Bu anlamda Türkler ve İngilizler dünyada doğu ve batı ayrımının kategorik ve coğrafi ifadeler olduğunu gösteren iki millettirler.

Bu bağlamda İslâmiyet 610 yılında yeni bir bilgi, bilim ve medeniyet tasavvuru iddiasıyla tarihe müdahale etti. Miladi

76 Michael TALBOT, "İngiliz Whig Tarihçiliği ve Thomas Carlyle", <https://core.ac.uk/download/pdf/161524909.pdf>.

77 Spengler, Batının Düşüşü, s. 443.

622 yılında Mekke'den Medine'ye hicret edilmesini yeni sistemin hareket noktası olarak görüldü ve yeni yıl, yeni başlangıç olarak olarak görüldü. Kadim kültür ve medeniyetlerin(Minos ve Miken kültürlerinin ürünü olan Antik Yunan, Bizans, Mısır ve Babil kültürlerini sentezleyen Helenistik tasavvur, Hind, Sasani/Fars, Çin ve Harran bölgesindeki (Fisagor akımından etkilenen) Sabii kültürleri) verileriyle yüzleşti. Kısa sürede bu kültürlerle ait eserleri tercüme edip, onları özümseyen âlimler ortaya çıktı. Bunu anlamak için öncelikle güçlü bir tarih bilgisi ve bunun felsefesini yapmak gerekir.

4.1. Felsefeyi Anadolu'da Yeniden Yurtlandırmak

Felsefeyi Anadolu'da Yeniden Yurtlandırmak dediğimiz tam olarak da bu süreci anlamak ve günümüz felsefi veriler ışığında Türk Tarihî hakkındaki yazılanları okuyarak yeniden özgürlük, adalet ve açık toplum uğruna tikel/tekil-tümel irtibatını kurmaktır. Hareket noktamız, düşünce tarihinde "ikinci öğretici" diye anılan Tarkan sıfatlı Ebu Nasr el-Farabî'nin İlimlerin Sayımı adlı eseridir. Çünkü Farabî felsefeyi aslî yurduna son ilahî mesaj bağlamında yorumlayarak getiren filozoftur.

Ona göre, felsefe Kaldeliler üzerinden Mısır'a, oradan da Antik Yunan'a geçmiştir. İskenderiye hattı üzerinden Musevî ve İsevî gelenek üzerinden Atina ve Ege şehirlerine taşınan felsefeyi Büyük İskender'in Doğu seferiyle birlikte edinilen birimi Helenistik felsefe olarak okuyoruz. Buna bir de Türkistan üzerinden getirdiğimiz Çin, Hind, Sasanî, Sabîî geleneklerinin farkında ve etkisinde olarak oluşturduğumuz Türkistan Müslümanlığı tasavvuru

var. Bu noktada asabiyetimizi yani birey, aile ve toplumsal varoluşumuzu, medenî/siyâsî aidiyetimizi İbn Haldun'un *sebepe/ırk* ve *nesep/din* tasavvurlarını merkeze alarak temellendiriyoruz.⁷⁸

Böylece Arap-Fars iktidar çatışmasına meşruiyet arayan felsefî, kelamî müzakereler dışında gelişen "Türk Akli ve Felsefesinin Teşekkül" sürecini takip ederek, jeo-felsefe yapmayı deniyoruz. Çünkü eğer günümüzün sorunlarına dair çözüm önerilerini çoğaltmak ve alternatif önerilerle zenginleştirmek istiyorsak, Atayurt'tan getirdiğimiz düşünce birikimiyle, "mukaddes yurt" olarak gördüğümüz Anadolu'da bulduğumuz kültürel yapıya dikkat ederek, düşünce-yurtluk ilişkisini yeniden kurmalıyız. Yukarıda belirttiğimiz üzere bunun fikhî boyutunu Ebu Hanife'ye; kelam ve akaid boyutunu İmam Maturidî'ye; halka taşınması kısmını Ahmet Yesevî'ye yönlendiriyoruz. Teknik/pozitif bilimlerin kısmının araştırılmasının tarihsel temelini de Birunî ve yöntemini inceleyip güncellemekle olabileceğini vurguluyoruz.⁷⁹

78 İbn Haldun, *Mukaddime*, c. I, II, III, çev.: Zakir Kadiri Ugan, (İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi 1990), I/291, 292, Aygün Akyol, "İbn Haldun'un İlim Anlayışında Felsefe ve Tarih Tasavvuru", *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10/20, 2011/2, 47. Mevlüt Uyanık, "Türk-İslâm Medeniyetinin Yeniden Dirilmesinin Anahtar Kavramları: Din Ve Mille(t)," *Ibn Haldun Üniversitesi'nin 20-22 Ekim 2017 tarihlerinde düzenlediği Medeniyetler Şurası'na sunulan bildiri*. <http://www.kirmizilar.com/tr/index.php/guncel-yazilar3/2745-turk-islâm-medeniyetinin-yeniden-dirilmesinin-anahtar-kavramlari-din-ve-mille-t>.

79 Ebu Nasr el-Farabî, *İlimlerin Sayımı*, Telif ve Tercüme, Aygün Aykol ile Elis yay. Ankara. 2017, "Felsefeyi Anadolu'da Yeniden Yurtlandırmak Projesinin Hareket Noktası Olarak Farabî ve İhsau'l-Ulum Adlı Eseri" adlı makale, aynı eser, s.13-73. Yesevi için ayrıca bkz. Muhittin İmîl, "Modern Türk Dindarlığı İçin Kadim Bir Referans Noktası" *Kastamonu Üniversitesi VI. Uluslararası Şeyh Şaban-ı Velî Sempozyumu (Yesevilik) (23-25 Kasım 2018)* Bildirileri, 747-756, https://www.researchgate.net/publication/330083398_Modern_Turk_Dindarligi_Icin_Kadim_Bir_Referans_Noktası_Yesevilik_Yasawiyya_An_Ancient_Reference_Point_For_The_Modern_Turkish_Piety/

Bunun Türk'çe Düşünmek" yani Türk Ak-
lının işleyiş sürecini inceleyip yeniden yo-
rumlayarak mümkün olacağını söylüyo-
ruz. Türk'çe'deki ayraç bundan dolayıdır.
Türk'çe Düşünmenin ürünü; Türkçe Felse-
fe ve nihayetinde Türk Felsefesi olacaktır.
Böylece Türkçeyi bir bilim ve felsefe dili
yapmak öncelikli hedefimizdir.

Çorum İlahiyat Fakültesinde Doğu/ ve
Batı karşıtlığı üzerine değil, Türkistan'dan
getirilen İslâm tasavvuru ile Diyar-ı Rum
diye nitelenen Anadolu'da bulduklarımızı,
bunların Selçuklu-Osmanlı döneminde ye-
niden üretilen yorumlama sürecini anla-
maya çalışıyoruz. Bu nedenle Atayurt'tan
getirdiğimiz kültürel birikimin Fatih Sul-
tan Mehmet ile bir dünya kültürü haline
gelmesini, kırılma noktalarını ve Türkiye
Cumhuriyeti'nin muasır medeniyet seviye-
sini aşma hedefini tikel/tekil –tümel ilişki-
si bağlamında inceliyoruz.⁸⁰ Bu süreçte in-
celenen ve hareket noktası olarak seçilen
metinlerin önceki kültürel birikimin özüm-
seyip döneminin sorunlarına çözüm üret-

link/5c2ca490a6fdccfc7077fda9/download

80 İlk önce Niğbolu savaşında (1396) Haçlıları yenen
Yıldırım Bayazıt'a Abbasi Halifesi tarafından verilen
unvan.

Fatih Sultan Mehmed, İstanbul'u ele geçirince kendi-
ne Kayser-i Rum sıfatını da ilave etti. Torununun oğlu
Kanuni Sultan Süleyman, Fransa Kralı Birinci Fransu-
va'ya gönderdiği mektubunda kendisini şöyle tarif eder:
"Akdeniz'in, Karadeniz'in, Rum ilinin, Anadolu'nun, Ka-
raman'ın, Rum'un ve Zül-Kadriye vilayetinin ve Acem'in
ve Diyar-ı Bekr'in ve Azerbaycan'ın ve Şam'ın ve Haleb
'in Ve Mısır'n, Mekke 'nin Ve Medine'nin, Kudüs'ün, Kül-
liyen Diyar-ı Arab'ın ve fethetmiş nice diyarın Sultanı
ve Padişahı: Bağdatta Şah, Mısırdaki Sultan Bizans'ta
Kayser Sultan Bayezit Han Oğlu Sultan Selim Han Oğlu
Sultan Süleyman Han'ım," Mektubun özgün hali için
bkz. [http://cihanhukumdari.istanbul.edu.tr/Kanuni-Sul-
tan-Suleyman-Fransa-Krali-Fransuva-Mektup.html](http://cihanhukumdari.istanbul.edu.tr/Kanuni-Sul-tan-Suleyman-Fransa-Krali-Fransuva-Mektup.html)
[https://www.aa.com.tr/tr/kultur-sanat/ben-ki-ha-
kanlar-hakani-sen-ki-fransa-vilayeti-krali-fransuva-
sin/228408](https://www.aa.com.tr/tr/kultur-sanat/ben-ki-ha-kanlar-hakani-sen-ki-fransa-vilayeti-krali-fransuva-sin/228408)

mek için üretildiğinin farkında olarak şanlı
tarih sendromuyla abartılı bir idealleştir-
meye girmeden tahlil yapmaya çalışıyoruz.

Bu noktada ısrarla Doğu-Batı ikilemine
düşmeden ve gerekli bir öteki konumuna
düşmeden “muasır medeniyet” hedefini
aşma imkanını müzakere ettiğimizi be-
lirtiyoruz. Dolayısıyla “..kendilerine dönü-
len eski metinlerde insanın kamusal va-
roluşunu, bireyselliğini ve toplumla olan
yaratıcı ilişkilerini geliştirmesine imkân
verecek fikir ve nosyonların tikel olarak
mevcut” olduğunu ve Osmanlı'nın özel-
likle Fatih ile birlikte Doğu-Batı ayrımının
kalktığını ve tümel değer haline gelmeye
başlamasının önemini vurguluyoruz.⁸¹

Fatih Sultan Mehmet'in Anadolu Türk
Birliğini sağlaması, İstanbul'u fethederek
Osmanlıyı bir dünya devleti haline getir-
mesi önemlidir. Farabî'nin siyaset felsefe-
si bağlamında söyleyecek olursak Osman
Beyin kurduğu site devletini orta ölçekli
devletten dünya devletine dönüştürmüştür.
Nizamiye medresesinin devamını Fatih
külliyesi ile devlet üniversitesini bir dün-
ya markası haline getirmiştir. Nurettin
Topçu'nun tespitiyle “Kılıç Arslan⁸² ve Al-

81 Mevlüt Uyanık, “Çağdaş İslâm Düşüncesinde
Tarihsellik ve Evrensellik Sorunu”, Kur'an'ın Tarihsel
ve Evrensel Okunması, edit. M.Uyanık, (Ankara: Fecr
yayınevi 2017), 175-234, Whiggsh'ci okuma için bk.
“Gelenekselci Akım ve İlerleme Düşüncesi,” Modernizm
ve Gelenekselcilik Arasında Din, edit.:Ş.Öçal, C.Özyurt,
(Ankara: Hece yayınevi 2013), 144 vd, Doğançan Örsel,
“Devlet Destekli Bir Ölülü Diriltme Ayini: İslâmî Rönesans
Çabaları” [https://www.birikimdergisi.com/guncel-yazilar-
8952/devlet-destekli-bir-olu-diriltme-ayini-islami-
ronesans-cabaları?fbclid=IwAR00QH8vc4dwRHU-
UXN8ojC4YJPup2Je6-QTKhDhyleL1IVkzP7qxOKTJY78#.XcKraJozaUm](https://www.birikimdergisi.com/guncel-yazilar/8952/devlet-destekli-bir-olu-diriltme-ayini-islami-ronesans-cabaları?fbclid=IwAR00QH8vc4dwRHU-UXN8ojC4YJPup2Je6-QTKhDhyleL1IVkzP7qxOKTJY78#.XcKraJozaUm); [https://www.birikimdergisi.com/guncel-yazilar/8987/islami-ronesans-cabalarinin-jeopoliti-
gi?fbclid=IwAR3ArbfBME8JjYxUbWytjCXHSBJGB10m-
vQccqPW0ywb7a1Yawos1a_bMs#.XcQdqVczaUm](https://www.birikimdergisi.com/guncel-yazilar/8987/islami-ronesans-cabalarinin-jeopoliti-gi?fbclid=IwAR3ArbfBME8JjYxUbWytjCXHSBJGB10m-vQccqPW0ywb7a1Yawos1a_bMs#.XcQdqVczaUm).

82 Erol Güngör, Tarihte Türkler, Ötügen yay, İstanbul

parslan ile başlayan Anadolu'nun Türkleşmesi/Müslümanlaşması Fatih'in bize bıraktığı miras Konstantiniye'nin fethedilerek İslâmbol'a çevrilmesinin felsefesini ve Türk Ruhu'nu gençlere iyice anlatmak gerekiyor.”⁸³ Bunu gerçekleştirdiği için Osmanlı Devleti uzun süre Batılılara karşı İslâmiyet'in hamisi oldu.⁸⁴ Ülkesinde yaşayan bütün insanların temel haklarını korumayı ilke edindi. Çünkü Aliya'nın ifadesiyle söyleyecek olursak, “Haklar doğuştandır, hükümdar, parlamento veya sınıfın iradesi olmayıp, vazgeçilmez olduğunu söylüyoruz. İster doğal hak dersiniz veya isterse- niz dinin getirdiği beş temel hak bağlamında alınız, haklar insan haysiyetinin bir yönü olduğu için zaman, şart ve tarih üstü olup yaratılışla birlikte dir.”⁸⁵

Bu İslâm hukukundaki “ismet ademi-yetledir” ilkesi yani insanın dokunulmaz hakkının tek dayanağı insan olmaktır. İnsan var olduğu andan itibaren hakları vardır ve dil, cins, ırk, din farkına bakılmaksızın sahiptir. Bu açıdan kişinin siyasî, iktisadî ve hukukî haklarını içeren evrensel bir ilkedir. Recep Şentürk, günümüzde en önemli sorun olarak farklılık yönetiminin ancak “açık medeniyet” ile olacağını bunun da ancak İsmet ademi-yetledir ilke-siyle olacağını belirtir.⁸⁶

Bu anlamda İslâm medeniyeti açık bir medeniyettir çünkü İslâm hukuku insanı

dini, cinsiyeti ırkına bakmaksızın evrensel insanı konu olarak alır. Hak ve sorumluluklar insanlar arasında fark gözetmeden herkese aynı şekilde tanımlanır.

Bunlar doğuştan getirilmiş olup hayatın dokunulmazlığı (ismetün-nefs/dem), malın dokunulmazlığı, dinin dokunulmazlığı, aklın dokunulmazlığı, Neslin ve onurun dokunulmazlığı, iffetin dokunulmazlığı (ismetu'l-ırz) dır.⁸⁷

Bu hususları ayrıntılı inceleyen Şentürk, “doğuştan verilmiş haklar olduğu için hiçbir devlet tarafından bu haklar gasp edilemez, başkasına devredilemez.

Oysa devletçi yaklaşıma göre insan hakları akitseldir ve iman ile eman ile kazanılan vatandaşlığı hak ve sorumluluklarını temeli olarak görür. Haklar devlet tarafından vatandaşlara verilir.

Oysa evrenselci bakış açısına göre bunlar insana doğuşuyla birlikte Allah tarafından verilmiştir ve hiçbir otorite bunu alamaz ve başkasına devredilemez. Hanefi hukuk bunun üzerine kuruludur.” der.⁸⁸

İslâm tarihinde evrenselci ve devletçi hukuk tasavvurunu uzlaştıran alimler de vardır.

1997,s.102

83 Topçu, Yarınki Türkiye, s. 26,36, 44 107

84 Ocak, Türkler, Türkiye ve İslâm, s. 24

85 Aliya İzetbegoviç, doğu ve Batı Arasında İslâm, çev.: Salih Şaban, Klasik yay., İstanbul 2011, s.297-298

86 Recep Şentürk, İsmet Ademi-yetledir – Haklarımız Varoluşumuzdandır-, (İstanbul: İbn Haldun Üniversitesi yay., 2019), 9-12.

87 Şentürk, İsmet Ademi-yetledir, 26-28

88 Şentürk, İsmet Ademi-yetledir, 29,40-42,133, a.mlf, Açık Medeniyet: Çok Medeniyetli Toplum ve Dünyaya Doğru, (İstanbul: İz yayınevi), 23,26,

Gazali gibi Şafii, İbn Temyime ve İbn Kayyım el Cevziyye gibi Hanbeli, İbn Rüşd, Şatibi ve İbü'l-Aşhur gibi Maliki, Mangniye gibi Cağferi-Şii mezhebine mensup alimler evrenselci Hanefi hukuk paradigmasını paylaşmışlardır.⁸⁹ Aslında İslâm dünyasında modern dönemde bir açıdan olduğu gibi insan hakları alanında da resmi çabalar olan Tanzimat ve Islahat fermanları ile başlamıştır.⁹⁰ Özellikle temel haklar meselesi evrenselci Hanefi insan hakları tasavvuruna göre çözülmeye çalışılmıştır. Tanzimat Fermanı ve Gülhane Hatt-ı Hümayunu ile ifadesini bulan yeni bir hukuk ve yönetim anlayışının hâkim olma çabalarıdır. Bu aslında geleneğimizdeki sü-rekliliği göstermesi açısından son derece önemlidir.⁹¹

89 Şentürk, İsmet Ademiyettedir, 51.

90 Mehmet Ali Ayni, Milliyetçilik: Tarihte ve Türklerde Din, Millet ve Milliyetçilik, haz: İsmail Dervişoğlu Kurtuba yay. İstanbul 2011, s.38, Mevlüt Uyanık, “Erol Güngör’de Din-Devlet İlişkisi ve Hilafet Meselesi”, Türk Yurdu, 108/380, (Nisan 2019), 27-38, Muhittin İmli, “Cumhuriyetin Milli Kimlik İnşası Ve Dil Özelinde Dini Reformasyon Çabaları”, Dini Araştırmalar, 22/56, (Temmuz – Ağustos 2019), 416 vd, a.mlf, “İktidar İlişkileri Çerçevesinde Din ve Devlet”, Toplum Bilimleri Dergisi, (Aralık 2019), 27/386

Mevlüt Uyanık, “Günümüz İslâm Dünyasındaki Fihki Diriliş ve Fikrî Özgürlük için Ebu Hanife’yi Yeniden Okumak”, Çağları Aşan Bilge: İmem-ı Azam Ebu Hanife Sempozyumu Kitabı, Ali Duman (edit), (İstanbul Endülüs Yay- Maturidi Yesevi Otağı, 2019), 329-341, Recep Şentürk, İsmet Ademiyettedir – Haklarımız Varoluşumuzdandır- (İstanbul: İbn Haldun Üniversitesi Yayınevi 2019), 120, 133

91 Mevlüt Uyanık, “Günümüz İslâm Dünyasındaki Fihki Diriliş ve Fikrî Özgürlük için Ebu Hanife’yi Yeniden Okumak”, Çağları Aşan Bilge: İmem-ı Azam Ebu Hanife Sempozyumu Kitabı, Ali Duman (edit), (İstanbul Endülüs Yay- Maturidi Yesevi Otağı, 2019), 329-341, Recep Şentürk, İsmet Ademiyettedir – Haklarımız Varoluşumuzdandır- (İstanbul: İbn Haldun Üniversitesi Yayınevi 2019), 120, 133

“Felsefe, din ve bilim topyekün vadesi- ni doldurmak üzere. Anlam arayışı sonsu- za kadar gitmez çünkü ufuktaki ekolojik kriz, giderek artan kitle imha silahları teh- likesi ve sıçrama yaratacak nitelikte yeni teknolojilerin ortaya çıkması buna mahal vermeyecek gözüküyor. “ diyen Harari çö- züm arayışının yine liberal demokraside olacağını düşünüyor. Çünkü Liberal de- mokrasi, sorunlu ama insanların modern dünyanın zorluklarıyla başa çıkmak için geliştirdiği şimdiki kadarki en başarılı ve kapsamlı siyasal modeldir.⁹²

5. Doğu-Batı: Türklerin ve İngilizlerin Tarihsel Rekabetleri

Coğrafi ve siyasî olarak İngilizler üze- rinde güneş batmayan Britanya impara- torluğunu kurmuşlar, fikrî olarak düalist bir sistem içinde “Üçüncü Yol”un temsil- cileri olmuşlardır. Günümüzde ise Com- monwealht adıyla Doğu ve Batı bölgeleri üzerindeki hükümlerliklerini devam ettir- mektedirler. Bu metin, işte bu tespitlerden hareketle özellikle Kadim Dünya’yı Doğu ve Batı bölgelerinde oyun kurucu siyasal aktörler olarak sürekli rakip olduklarını vurguluyoruz.⁹³

92 Harari, 21. Yüzyıl, 17

93 Mevlüt Uyanık, “Bölgemizde Kurucu Siyasal Aktörler Olarak Türk, İngiliz, Pers ve Rus Rekabeti”, https://kafkassam.com/bolgemizde-kurucu-siyasal-aktorler-olarak-turk-ingiliz-pers-ve-ruslarin-rekabeti.html?fbclid=IwAR1mPAfIPH9B00cv9YLzOCPjMoZv9_-B_T08R-MP-IsimMR9o4uTy9-9IQUw 12 şubat 2020 <http://www.enpolitik.com/kose-yazisi/3740/bolgemizde-kurucu-siyasal-aktorler-olarak-turk-ingiliz-pers-ve-ruslarin-rekabeti> <http://www.yaylahaber.com.tr/bolgemizde-kurucu-siya-sal-aktorler-olarak-turk-ingiliz-pers-ve-ruslarin-rekabe-ti-makale.3510.html> 12 Şubat 2020

Aliya'nın şu satırlarını yeniden okuyunca tespitimizi biraz daha güçlendirdiğimi düşünüyorum. Aliya'ya göre tarih felsefesi açısından Batı'nın tarihî İngiltere'nin ve genel olarak Anglo-Amerikan zihniyetinin sahneye çıkması, Doğu tarihinde İslâm'ın zuhuruna tekabül etmektedir. O. yüzyılın önemli Alman tarih felsefecisi Oswald Spengler (1880-1936) Batının Çöküşü adlı eserin "Arap Kültürünün Meseleleri: Pisagor, Muhammed, Cromwell" bölümünden hareketle yapar.

Bu noktada Oliver Cromwell (1599-1658) un yaptıklarıyla Hz. Muhamed'in dinî, siyasî ve iktisadî açıdan yeni bir dünya devleti kurması arasında ayrıca araştırılmaya muhtaç olduğunu ve tutarlı bulmadığımı belirtmem gerek. Çünkü Cromwell ile Birleşik İngiliz devletinin, İngiliz Kilisesinin tarihî ve İngiliz imparatorluğunu hâkimiyeti tesis edilmiştir. Büyük Britanya ve Kuzey İrlanda Birleşik Krallığı temelleri onun zamanında atılmıştır denilebilir. 1651 yılında imzaladığı Denizcilik yasası diye de bilinen deniz ulaştırma şartnamesi İngiltere'yi ticarette tekel haline getirdiği gibi Amerika'ya yönelik göçü de tetikleyerek ABD'nun kuruluşuna temel olmuştur..

Endüstri devriminden sonra İngiltere'nin büyük bir emperyal güç olmasının temelinde Cromwell'in politikaları yatmaktadır.

Peki ABD neresinde bu işin dersiniz? ABD'nin temelde İngilizlerin politikasının dışına çıkmayacağını tarihsel temelini Cromwell ile birlikte atıldığını düşünüyorum.⁹⁴

Çünkü Ürdün, Yemen, Kırgızistan deneyimlerim İngiltere'nin oyun kurucu rolünü devam ettirdiği, ABD'nin de onun yancısı konumunda olduğunu malumdur. Özellikle Brexit çıkışıyla iyice pekiştiği konusunda ısrarlıyım. Hem Atayurt hem de Yemen'deki deneyimlerim pratik alanda Rusya'nın etkisini gittikçe artırdığı yönünde.

Tabii burada Emir Timur'un Altın Orda devletini yıkmakla, bir beylik düzeyinde olan Rusya'nın önce bölgesel, sonra da küresel bir güç olmasındaki yerini ayrıca müzakereye açmak gerekir. Diğer oyun kurucu millet ise Sasani geleneğini önemli oranda devşirip her dönem yeni okumalarla besleyen Farslardır. İranlılar demediğime lütfen dikkat buyurunuz, çünkü İran Türkistan'ı yakın döneme kadar Türkler tarafından yönetildi ve hala da İran devletinin üst kademesinde Türkler bulunuyor. Biz de Selçuklu devletinin başbakanı

94 10.02.2020 tarihinde Yasin Aslan tweetinde paylaştığı bilgiyi buraya aynen aktarayım: "Amerika'yı İngiltere Yönetiyor" Bu skandal sözler, Haziran 2019'da İngiltere'nin ABD büyükelçisi Lord Kim Darroch'ın Londra'ya gönderdiği ve basına sızan gizli diplomatik telgrafta yer almıştır. izli Telgrafta, Trump'ın beceriksiz ve yetersiz olduğunun yanı sıra şu aşağılayıcı ifadeler de yer verilmiştir: 'Biz İngilizler Amerika'yı yönetiyoruz. raliçe II. Elizabeth 2016'da, Amerika'nın mevcut kötü durumunu göz önüne alarak, Amerika üzerinde İngiliz hükümlerinin yeniden kurulmasını teklif etti Kraliçe, 240 yıllık özerklik deneyinin iyi niyetle başladığını, ancak bunun iyi bitmediğine şahit olduklarını da söyledi." <https://twitter.com/yasinaslan36/status/1226775853809504257?s=04&fbclid=IwAR32F-FuAl3WDIdzCnJjaooju2wtq9GmXsHVeeVOGbFTgl-61aXxBSIfaBROE>

Nizamülmülk ile bu geleneği önemli oranda devşirdik. Yani bölgede fiilen Türkler, Persler ve Ruslar oyun kurucudur tarihsel olarak. Çin'in bir dünya gücü olduğunu ve Orhun abidelerinden hareketle bilge yönetici Tonyukuk'un ferasetiyle Türklerin Çinlilerle karışmasının önüne geçildiğini ve o günden itibaren daima rakip olduğumuz gerçektir.

Görüldüğü üzere Doğu ve Batı ayrımı eko-politik bir kategorilendirme olup, Rusya ve İngiltere'nin dünyadaki hesaplaşmalarında "Batı"ya zihniyetler vurgulamak gerekir. Çünkü Fernand Braudel'in ifadesiyle "Kültürel çizgilerin ortaklığının egemen olduğu bir mekân olan kültürel alanlar, "grubun bazı ortak çizgileri itibari ile daha geniş bütünlerin içinde bir araya gelmektedir ve bu grup, bu çizgiler nedeniyle diğer bütünlerden farklılaşmaktadır. Sözgelimi Amerikan, Alman, İngiliz, Rus medeniyetleri en geniş seviyesiyle Batı medeniyetine dâhildirler. Arap, Osmanlı, Selçuklu gibi medeniyetlerin, İslâm medeniyeti çatısı altında oldukları gibi. Medeniyetler kültürel unsurları mübadele yolları ile ithal ve ihraç ederler." ⁹⁵

Metnin girişinde Samuel Huntington (1927-2008) Batı için bir strateji olması için sunduğu "Medeniyetler Çatışması" teziyle Braudel'in medeniyetin kültürel bir varlıktır fikrini hatırlatır. Artık Medeniyet, bir grubu farklı kılan dil, din, gelenek, milliyet vs. bütünleştirici öğeler topluluğu olan kültürün en yüksek formudur. İki Avrupalının aynı cemiyette farklı kimlikler

benimsemeleri, çeşitli alt kültürleri bünyesinde ihtiva eden medeniyetleri parçalayıcı özellikte değildir. Bilakis bir alt-medeniyet mefhumu da gündeme gelir. Ancak aynı Avrupalı iki şahsın Arap veya Çin toplumları yahut kültürleri karşısında benimsedikleri kimlikleri birdir. Bu çerçevede Batı, Konfüçyüs, Japon, İslam, Hindu, Sinek, Budist, Slav-Ortodoks, Latin Amerika ve muhtemelen Afrika medeniyetinden bahsedilebilir, ki bunların en belirgin unsurudur dindir.⁹⁶

Kapitalist-sosyalist ve/ya Kuzey-Güney ayrımları neticede o dönemlerde dünyanın yönetilmesi için gerekli bir öteki sağlayan tasniflerdir. Rakipler ama düşmanlıkları sözde kaldığı, buradan beslendikleri gerçek. Aynı durumu Çin'in ekonomik gücünü Batı ülkelerinde özellikle ABD yerini ekonomistlerin metinlerinde okuyunca rakipler ama düşman mı diye son gelişmeler ışığında yeniden düşünmek gerekir.

Bölgemizde Perslerin tarihsel işlevine bakınca, Batı'nın ekonomi-politik yani Haçlı savaşlarına karşı verilen tarihsel mücadeleleri hatırlamak gerekir. Türkler İznik'i ele geçirince Oğuz Kaan'ın sürekli Batıya yönelme, Peygamberimizin kadim dünyanın ekonomi politik merkezi olan Konstantinopolis'i hedeflemesinin gerçekleşmesine kısa süre kaldığında Haçlı seferlerinin başladığını, bunlara karşı mücadele verenlerin kimler olduğunu yeniden okumak gerekir.

95 Fernand Braudel, Uygarlıkların Grameri, çeviri Mehmet A. Kılıçbay, (Ankara: İmge Kitabevi 2014), 42'den alıntılan Kadir Özsöz, "Medeniyet Süreci: Semantik Öykü" <http://akademyadergisi.com/medeniyet-sureci-semantik-oyku/>, (Erişim: 4 Mayıs 2018)

96 S. P. Huntigton, Medeniyetler Çatışması mı? -Medeniyetler Çatışması- çeviri Murat Yılmaz, (Ankara: Vadi Yayınları), 25, krş, Kadir Özsöz, "Medeniyet Süreci: Semantik Öykü" <http://akademyadergisi.com/medeniyet-sureci-semantik-oyku/>, (Erişim: 4 Mayıs 2018)

O zamanda “din kılıfıyla meşruiyeti sağlanan ekonomi-politik seferlerine karşı kimler mücadele etmiştir?” diye sorulduğunda tarihte Selçuklu, Osmanlı Memlûklü Devletleri karşınıza çıkmaktadır. Sonuncusu Mısır merkezli ama *ed-Devle-tü't-Türkiye* ismini kullanan siyasal yapı; bir Kıpçak Türkü olan Sultan Baybars'ın memleketi. Dönemin küresel deniz gücü olma yönünde gelişmeler gösteren Portekiz ve İspanyolların Yemen üzerinde Mısır ve Arabistan'a oradan da Anadolu'ya yönelme stratejilerini iyi okuyan ve Osmanlı Türkleriyle ortak hareket projesi geliştirmeye çalışan liderdi.

Orta Doğu'da kısa bir süre çalışan biri bile bilir ki “Mısır 'sız savaş, Suriye 'siz barış olmaz.” Pers, Çin, Rusya etkisini hesap etmeden “Suriye'de şunu yaparım bunu yaparım!” demenin ne anlama geldiği acı bir şekilde öğrenildi. Şimdi ABD ve İngiltere, tabii İran ve Suriye'de Fransız etkisini de ilaveten hatırlarsak Bölge'deki Batı etkisi iyice ortaya çıkar. Almanya'nın da AB üzerindeki etkisi ve bölgeyle doğrudan ilgilendiği de ortada, I. Dünya savaşında itibaren Türkiye üzerindeki konumu da belli. Araplar mı dediniz? Onların vekâlet savaşlarını yapan birimler olma dışında bir işlevi olmadığı görülmektedir. En son Akdeniz ve Libya'da mücadelede görülmekte ve Türkiye'nin etkinliğinden en çok rahatsız olanların Araplar olduğu görülmektedir.

SONUÇ:

Türk-İslam dünyasının sömürgeleştirme çabalarına direnen ve bu anlamda Hz. Muhammed'in Dini ve Siyasi Islahatçı

Liderliğini kadim dünyada hayata geçiren Türklerdir. Türkler, Türkistan/Atayurtlarından sürekli Batı'ya doğru dönemin medeniyet mihveri olan İpek Yolu'nun hatlarını takip ederek göç etmişler, fethettikleri yerleri yurtlandırırmışlardır.

Türklerin Batı Hun imparatorluğu ile Kuzey Avrupa, günümüz İngiltere, Fransa ve İskoçya'ya kadar uzandığını, o dönem güneyinde Batı Roma İmparatorluğu, Anadolu'da Doğu Roma İmparatorluğu (M.Ö. 174/M.S. 450-550) bulunuyordu. Türkler Osmanlı Devletiyle 1453 yılında Doğu Roma'nın başkentini ele geçirip “İstanbul” diye isimlendirmesiyle Büyük İskender'den sonra siyasi ve kültürel olarak ikinci kez İslam düşüncesi üst başlığı altında Doğu-Batı yeni bir form kazandı. Osmanlı, Türkistan'dan bir toplumsallaşma süreci olarak gördüğümüz göç sürecince getirdiği birikimini, Büyük Selçuklu, Anadolu Selçuklu'nun hazırladığı ortamı devam ettirenrek Doğu ve Batı coğrafyalarını siyasi ve kültürel açıdan birleştirmiş ve bir dünya kültürü haline getirmiştir.

Bu bağlamda Tuğrul Bey, Sultan Alparslan, Osman Bey, Yavuz Sultan Selim, Fatih Sultan Mehmet ve Mustafa Kemal Atatürk'ün deneyimlerini, bin yılı aşan zaman dilimini bütüncül bir okumaya tabii tutunca, yüzyılların birbirinden ayırdığı tecrübeleri bir araya getirip, kıyaslayıp Türk Medeniyetinin simge isimleri olduğunu görürüz.

Bunun felsefi izahını Ebû Nasr Muhammed bin Muhammed bin Tarhan bin Uzluğ el-Fârâbî et-Türkî (ö.950)'nin yaptığını, önceki kadim kültürlerin sentezi durumunda olan yani bir nevi Doğu-Batı ayrımının salt

coğrafi olduğunu gösteren Helenistik felsefeyi yeniden yorumlayarak asli yurduna geri getirdiğini söylüyoruz.

Bu anlamda Farabi'nin bir sistem felsefesi kurarak dil, düşünce ve mantık kurgusuyla temelini atmış, Tanrı-evren ilişkisinin nasıl olduğunu teorik temellerini talimi/ pozitif ilimler, Tanrı-evren ve insan ilişkisinin niçin kurulduğunu felsefe/ilahiyat bağlamında açıkladığını, bunların hayata geçirilmesini erdemli toplum ile mümkün olacağını vurgulamasını önemsiyoruz.

Özetle Farabi'nin etik-politik bir sistem olarak İslam siyaset felsefesinin temellerini attığını, Yusuf Hâs Hâcib'in Kutadgu Bilig, (1069) Edip Ahmet Yükneci'nin Atabetü'l-Hakayık (12.yy), Ahmed Yesevi'nin Divan (13.yy) ile genel kültür haline getirildiğini belirtiyoruz. Bu noktada Dede Korkut ve Kitabı, İslam öncesi ve sonrası geleneğin yani Ezel-i Hikmetin (Perennial Philosophy) asli damarının sürekliliğini ve halka şifahi kültür ile nasıl ulaştırıldığının göstergesi olduğunu düşünüyoruz. Kâşgarlı Mahmud'un Dîvânu Lugâti't-Türk (1072) adlı eserinin ise yeni İslam kültürüne olan hâkimiyetin dilsel bağlamda bütün dünyaya ilana dair kadim metin olarak görüyoruz.

Bu metinler "Türk'çe Düşünme"nin yani Türk Aklının ürettiği Türkçe Felsefenin ve Türk Felsefesinin kurucu metinleri olarak değerlendirilmektedir. Türk Medeniyetinin de bunlar üzerine kurulduğu için dünyanın en köklü ve kadim sistemlerinden olduğunu iddia ediyoruz.



TÜRK MEDENİYETİ DERGİSİ
ANADOLUSEN KONFEDERASYONU AKADEMİK YAYINIDIR