



# ULUSLARARASI EĞİTİM FELSEFESİ KONGRESİ

INTERNATIONAL CONGRESS ON PHILOSOPHY OF EDUCATION

## Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu

Philosophical Dimension of Educational Problems in The Globalization Process

### BİLDİRİLER ve TARTIŞMALAR

Proceedings of the Symposium and Discussions

## 2009

6 - 8 Mart • Ankara / TÜRKİYE  
Başkent Öğretmenevi

6<sup>th</sup> - 8<sup>th</sup> March • Ankara / TÜRKİYE  
Baskent Teachers' Guest House



**EĞİTİM-BİR-SEN**

[www.egitimbirsen.org.tr](http://www.egitimbirsen.org.tr)

# ULUSLARARASI EĞİTİM FELSEFESİ KONGRESİ

International Congress on Philosophy of Education

## KÜRESELLEŞME SÜRECİNDE EĞİTİM SORUNLARININ FELSEFİ BOYUTU

Philosophical Dimension of Educational Problems in the Globalization Process

6-8 Mart 2009  
6<sup>th</sup>-8<sup>th</sup> March 2009

Başkent Öğretmenevi  
Baskent Teachers' Guest House

ANKARA / TÜRKİYE  
Ankara/TURKIYE

[www.egitimfelsefesi.org](http://www.egitimfelsefesi.org)



MEMUR-SEN KONFEDERASYONU  
**EĞİTİM-BİR-SEN**  
EĞİTİMCİLER BİRLİĞİ SENDİKASI

Eğitim-Bir-Sen Adına Sahibi

**Ahmet GÜNDOĞDU**

Genel Başkan

Genel Yayın Yönetmeni

**Hıdır YILDIRIM**

Genel Basın Yayın Sekreteri

Kongre Sekreteri

**Esat TEKTAŞ**

Genel Eğitim ve Sosyal İşler Sekreteri

Akademik Danışman ve Editör

**Yrd. Doç. Dr. Halil Rahman AÇAR**

Yayın Kurulu

**Halil ETYEMEZ**

**Ahmet ÖZER**

**Erol BATTAL**

**Hıdır YILDIRIM**

**Esat TEKTAŞ**

**Ramazan ÇAKIRCI**

Grafik Tasarım

**Selim AYTEKİN**

**Baskı**

Gözde Matbaacılık

İstanbul Caddesi İstanbul Çarşısı

No: 48/2 İskitler/ANKARA

Tel-Faks: 0312 341 87 76

**Baskı Tarihi**

1. Baskı Nisan 2010

5.000 Adet

ISBN: 978-975-6153-33-8

**EĞİTİM-BİR-SEN**

Ş. Daniş Tunalıgil Sokak No: 3/13 Maltepe/ANKARA

Tel: 0312 231 23 06 - Faks: 0312 230 65 28

www.egitimbirsen.org.tr • e-posta: egitimbirsen@egitimbirsen.org.tr

## KONGRE DÜZENLEME KURULU

- HALİL ETYEMEZ
- AHMET ÖZER
- EROL BATTAL
- HIDİR YILDIRIM
- ESAT TEKTAŞ
- RAMAZAN ÇAKIRCI

## DANIŞMA KURULU

- PROF.DR. AHMET İNAM
- PROF.DR. ALPARSLAN AÇIKGENÇ
- PROF.DR. HAKAN POYRAZ
- PROF.DR. HARUN TEPE
- PROF.DR. HAYRETTİN ÖKÇESİZ
- PROF.DR. İBRAHİM EMİROĞLU
- PROF.DR. İBRAHİM ÖZDEMİR
- PROF.DR. KURTULUŞ DİNÇER
- PROF.DR. NECATİ ÖNER
- PROF.DR. NECMETTİN TOZLU
- PROF.DR. ÖMER NACİ SOYKAN
- PROF.DR. SABRİ BÜYÜKDÜVENCİ
- PROF.DR. SELAHATTİN TURAN
- PROF.DR. ŞAFAK URAL
- PROF.DR. TEOMAN DURALI
- PROF.DR. VELİ URHAN
- PROF.DR. YASİN CEYLAN
- DOÇ.DR. HASAN ÜNDER
- DOÇ.DR. NEŞET TOKU
- DOÇ.DR. YAKUP ÇELİK
- DOÇ.DR. YAŞAR AYDEMİR
- YRD.DOÇ. DR. BEKİR DEMİRKOL
- YRD.DOÇ. DR. HALİL RAHMAN AÇAR
- YRD.DOÇ. DR. REFİK BALAY

## SUNUŞ

Dünya çapında geçerli değerler düzeni oluşturma süreci olarak gözükken küreselleşme; yaygınlaşan kapitalist ekonomi yanında eğitim, bilim, teknoloji ve sağlık alanında etkisini göstermektedir.

Küresel değişimler çerçevesinde klasik devlet değerler dizisi ve eğitim uygulamalarının büyük ölçüde önemini kaybettiği görülüyor. Kapalı devlet modelinden açık devlet anlayışına yönelindiği günümüzde; insandan insana ilişkilerin, yurttaş-devlet ilişkilerinin, devlet-devlet ilişkilerinin, insan-çevre-doğa ilişkilerinin ve bireylerin eğitimlerinin artık klasik paradigmlar ve dayatılan sorgulanmayan eğitim yaklaşımları ve anlayışlarıyla sürdürülemez görünüyor.

Küresel elektronik iletişim çağında öğretim sistemimiz; okul öncesinden üniversiteye kadar açık uçlu ve hayat boyu öğrenmeyi öğreterek insanımıza birey olarak haklarını, sorumluluklarını, görevlerini bağımsız bir kafayla anlamalarını kazandırmalıdır

Millî Eğitim Bakanlığının Türkiye'nin Avrupa Birliği bağlamında, Avrupa Birliği müktesebatına uyum çalışmaları ve uluslararası yükümlülükler çerçevesinde yürüttüğü ve uygulamaya koyduğu müspet geliştirici girişimlerle birlikte, küresel gelişmeler için gerekli olacak yeni tutum ve değerlerle donanmış bireyler; eğitim yoluyla sağlanacağından eğitim politikalarımızın ve pratiklerimizin çağcıl gereksinimlere göre yeniden düzenlenmesi ve düzeltilmesi, sağlıklı birey, toplum ve devlet açısından kazanımları köklü felsefi irdelemeleri gerektirmektedir.

Bunun için Sendikamız 6-7-8 Mart 2009 tarihlerinde Ankara'da, küreselleşme- felsefe-bağlamında eğitim sorunlarının ele alındığı ULUSLARARASI EĞİTİM FELSEFESİ KONGRESİ'ni gerçekleştirmiştir.

Çağırılı mektuplarımıza yurtiçinden 160, yurtdışından ise 40 bilim insanı bildiri özeti göndererek kongreye katılma isteklerini belirtmişlerdir. Kongreye katılım başvuruları alanında tecrübeli isimlerden oluşan Danışma Kurulu tarafından değerlendirilmiş; yapılan değerlendirmeler sonrası yurtiçinden 74 Yurtdışından 24 bilim insanının kongreye katılarak bildiri sunacakları, yaşanacak süreçle birlikte kendilerine bildirilmiştir.

6 Mart 2009 Cuma günü açılış programıyla başlatılan Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi, Eğitim-Bir-Sen ve Memur-Sen Genel Başkanı Ahmet Gündoğdu'nun açılış konuşmasıyla başlatılmış daha sonra Milli Eğitim Bakanlığı Müsteşarı Muammer Yaşar Özgül, Türkiye Felsefe Kurumu Başkanı Prof. Dr. İonna Kuçuradi, Türk Felsefe Derneği Başkanı Prof. Dr. Necati Öner, Ana Misafir Konuşmacı Prof. Dr. Harvey Siegel ve Resmî Misafir Konuşmacı Devlet Bakanı Sayın Prof. Dr. Mehmet Aydın konuşmalarını yaparak tebliğlerini sunmuşlardır.

6 Mart 2009 Cuma günü öğleden sonraki ortak salon oturumunda "Üniversiteleri Yeniden Düşünmek" konulu bir panel gerçekleştirilmiştir. Açılış konuşmasını Eğitim-Bir-Sen Genel Sekreteri Halil Etyemez'in yaptığı panele, Bartın Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Ramazan Kaplan'ın oturum başkanlığında; Fatih Üniversitesi Rektör Yardımcısı Prof. Dr. Alparslan Açıkgenç, YÖK Yürütme Kurulu Üyesi Prof. Dr. Durmuş Günay, İstanbul Üniversitesi'nden Prof. Dr. Şafak Ural, Gazi Üniversitesi'nden ve Öğretim Üyeleri Derneği Eski Başkanı Prof. Dr. Tahir Hatipoğlu konuşmacı olarak katılmışlardır.

7 Mart 2009 Cumartesi günü gün boyu ve 8 Mart 2009 Pazar günü öğlene kadar beş ayrı salonda yapılan paralel oturumlarda, sahipleri tarafından bildirileri sunulmuştur.

8 Mart 2009 Pazar Günü öğleden sonra yine ortak salon oturumunda “Felsefe Öğretimi ve Eğitimi” konulu bir panel gerçekleştirilmiştir. Açılış konuşmasının tarafımdan yapıldığı panele, İstanbul Üniversitesi’nden Prof. Dr. Teoman Duralı’nın oturum başkanlığında; ODTÜ’den Prof. Dr. Ahmet İnam, Hacettepe Üniversitesi’nden Prof. Dr. Kurtuluş Dinçer, Mimar Sinan Üniversitesi’nden Prof. Dr. Ömer Naci Soykan ve Ankara Üniversitesi’nden Prof. Dr. Sabri Büyükdüvenci konuşmacı olarak katılmıştır.

Çok sayıda izleyici tarafından takip edilen panellerde ve paralel salon oturumlarında konuşmacıların zaman zaman kendi aralarında, zaman zaman dinleyicilerden gelen sorular üzerine yaşanan tartışmalar dinleyenlere güzel anlar yaşatmıştır.

Kongrenin kapanış oturumunda akademik danışman ve editör Yrd. Doç. Dr. Halil Rahman Açar, Genel Başkanımız Ahmet Gündoğdu ve Milli Eğitim Bakanı Doç. Dr. Hüseyin Çelik’in yapmış olduğu konuşmalarla kongre tamamlanmıştır.

Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi (EBSAM) nin yurdumuzun dörtbir köşesinden ve yurtdışından programımıza katılan değerli katılımcılarla yapmış olduğu Kongre Değerlendirme Anketi’nden çıkan sonuç, bizleri gerçekten çok mutlu etmiştir. Özellikle yurtdışından davetlilerimizin ülkelerine döner dönmez gönderdikleri tebrik mesajları ve bizleri kendi ülkelerinde görme arzularını, ülkemizin tanıtımı adına önemli görmekteyiz. Katılımcıların nicelik ve nitelik açısından doluluğu ve organizasyondan memnuniyeti, sendikamıza bundan sonra da eşdeğer programlar yapma sorumluluğunu beraberinde getirmiştir. Anlaşılan o olmuştur ki; her yıl Mart ayı’nın ilk haftası Eğitim-Bir-Sen için ulusal veya uluslararası ölçekte örnek organizasyonların gerçekleştirileceği zaman dilimleri olacaktır.

Önemli bir ilmi etkinliğin ürünü olarak sunduğumuz “**Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu Konulu Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi Bildiriler Kitabı**” kongreye katılan bildiri sahipleri tarafından Kongre Sekreterliği’ne ulaştırılan bildiri tam metinlerinden; programın açılışında, gerçekleştirilen panellerde, programın kapanışında yapılan konuşmaların video kayıtlarının deşifrelerinden elde edilen metinlerden ve kongre fotoğraflarından oluşmaktadır.

Bu çalışmanın insanlığa, ülkemize ve eğitim sistemimize hayırlar getirmesi dileğiyle, kongreye emeği geçen herkese ve tüm katılımcılara şükranlarımı sunuyorum.

**Esat TEKTAŞ**

Eğitim-Bir-Sen Genel Eğitim ve Sosyal İşler Sekreteri  
Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi Kongre Sekreteri

# İÇİNDEKİLER

## AÇILIŞ PROGRAMI

Sunuş .....5

### BİRİNCİ BÖLÜM:

#### **Ahmet Gündoğdu**

Eğitim-Bir-Sen ve Memur-Sen Genel Başkanı .....15

#### **Muammer Yaşar Özgül**

Milli Eğitim Bakanlığı Müsteşarı .....19

#### **Prof. Dr. Ioanna Kuçuradi**

Türkiye Felsefe Kurumu Başkanı .....21

#### **Prof. Dr. Necati Öner**

Türk Felsefe Derneği Başkanı .....24

#### **Prof. Dr. Harvey Siegel**

Ana Misafir Konuşmacı

Rasyonel Tartışmada Olan Kültürel Farklılıklara Sahip Öğrencileri Nasıl Eğitmeliyiz? .....26

#### **Prof. Dr. Mehmet Aydın**

Resmi Misafir Konuşmacı, Devlet Bakanı .....32

### İKİNCİ BÖLÜM:

#### PANEL: ÜNİVERSİTELERİ YENİDEN DÜŞÜNMEK

#### **Halil Etyemez**

Eğitim-Bir-Sen Genel Sekreteri .....39

#### **Prof. Dr. Ramazan Kaplan**

Bartın Üniversitesi Rektörü .....41

#### **Prof. Dr. Alparslan Açıkgöç**

Fatih Üniversitesi Rektör Yardımcısı .....41

#### **Prof. Dr. Ömer Camcı**

Mustafa Kemal Üniversitesi .....45

#### **Prof. Dr. Şafak Ural**

Eski Rektör Yardımcısı .....47

#### **Prof. Dr. Tahir Hatipoğlu**

Öğretim Üyeleri Derneği Eski Başkanı .....52

#### **Prof. Dr. Durmuş Günay**

YÖK Yönetim Kurulu Üyesi .....57

SORU-CEVAP BÖLÜMÜ .....61

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM:

### PARELEL OTURUMLARDA SUNULAN BİLDİRİLER

#### 1- EĞİTİM FELSEFESİ ve KÜRESELLEŞME

<b>Prof. Dr. Alparslan Açıkgenç</b> Küreselleşme Karşısında Yeni Bir Eğitim Felsefesine Doğru .....	79
<b>Prof. Dr. John Ozolins</b> Değişen Dünyada Küreselleşme, Eğitim ve Değerler.....	98
<b>Prof. Dr. Zekeriyya Uludağ</b> Bütüncül (Holistik) Eğitim Felsefesi Zarureti .....	108
<b>Prof. Dr. Dr. Yasin Ceylan</b> Yirmibirinci Yüzyılda Eğitim Nasıl Olmalıdır?.....	114
<b>Prof. Dr. Oliver Leaman</b> Küreselleşme ve Eğitim Felsefesi: Sorunlar ve Olasılıklar .....	117

#### 2- EĞİTİM ve BAĞLAM

<b>Prof. Dr. Ernest Wolf Gazo</b> Küresel Çevrede Bilgi Aktarımı.....	125
<b>Prof. Dr. Osman Çakmak</b> Eğitimde Yeni Bir Yaklaşım: Kuantum Öğrenme .....	143
<b>Prof. Dr. Kenneth King</b> Yerel ve Küresel Bağlamlarda Beceriler Söyleminin Yeniden Kavramsallaştırılması .....	151

#### 3- KÜRESEL BAĞLAMLAR

<b>Dr. Tarique Bhatti</b> Gelir Düzeyi Düşük Ülkelerde Küreselleşme Zorlukları ve Örgün Eğitim: Reform Yaklaşımı .....	163
<b>Dr. Anis Malik Thoha</b> 11 Eylül sonrasında Din Eğitimi: İslami Olayların Bir Değerlendirmesi .....	172

#### 4- KÜRESELLEŞME ve EĞİTİM

<b>Joseph Watras</b> Küreselleşme, Yurttaşlık Eğitimi ve Öğrenci İlgileri.....	181
<b>Arjen Vos</b> Politika Eğitimi: Kanıt ve Fikirler arasında Dengenin Kurulması.....	190
<b>Doç. Dr. Nurullah Altaş</b> Küreselleşmenin Dini Anlama Biçimlerine ve Din Öğretimindeki Yeni Yönelişlere Etkisi .....	196
<b>Yrd. Doç. Dr. Davut Okçu</b> Türk Eğitim Sisteminde Din Öğretiminin Zorunluluğu Sorunu.....	213
<b>Prof. Dr. Hacı Duran</b> Küresel Ekonomik Güçlerin Kültürel Sürekliliğinin Bir Aracı Olarak Eğitim.....	225



<b>Prof. Dr. Neşet Toku</b> Küreselleşme ve AB Sürecinde Türk Milli Eğitim Sistemi .....	240
<b>Yrd. Doç. Dr. Fuat Tanhan</b> Demokratik Eğitimin İnşasında Yeni Bir Paradigma Önerisi .....	246
<b>Prof. Dr. Sabri Büyükdüvenci</b> Küreselleşen Eğitim, Küreselleşmenin Eğitimi .....	251
<b>Yrd. Doç. Dr. Mustafa Cihan</b> J. Ortega Y Gasset'te Üniversite ve Eğitim Sorunu .....	254

## 5- MORAL EĞİTİMİ

<b>Prof. Dr. Ahmet İnam</b> Mânâ Eğitiminin Önemi Üstüne .....	265
<b>Yrd. Doç. Dr. Refik Balay</b> Eğitimde İhtiyaç Duyduğumuz Bir Değer: Moral Liderlik .....	271
<b>Dr. Emin Çelebi</b> Küreselleşme Ekseninde İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programının Din Felsefesi Açısından Analizi .....	282

## 6- ÖZGÜRLÜK - HUKUK - DOGMA

<b>Prof. Dr. Ömer Naci Soykan</b> Özgür Eğitim .....	291
<b>Prof. Dr. Hayrettin Ökçesiz</b> Bir Bilim Hukuku Felsefesinin Temellendirilmesi .....	295
<b>Yrd. Doç. Dr. Halil Rahman Açar</b> Hesabı Verilebilir Öğretim .....	299

## 7- FELSEFE ve EĞİTİMİ

<b>Yrd. Doç. Dr. Mustafa Günay</b> Felsefe Müfredatı Öğretiminde Sorunlar ve Arayışlar .....	305
<b>Yrd. Doç. Dr. Burhan Akpınar</b> Küreselleşme Kıskaçında Türk Eğitim Sisteminin Felsefe Sorunu .....	312
<b>Prof. Dr. Mehmet Bayraktar</b> Türk Üniversitelerinde Felsefe Eğitimi Üzerine .....	322
<b>Doç. Dr. Ali Taşkın</b> Sürekli Felsefe Öğretimi (Perennial Philosophy)'nin Gerekliliği, Eğitimde Felsefenin Yeri, Sorunlar ve Çözüm Önerileri .....	325
<b>Doç. Dr. Kamuran Gödelek</b> "Düşünüyorum O Halde Varım"a Karşı "Katılıyoruz, O Halde Varız" .....	330
<b>Doç. Dr. Kubilay Aysevener</b> Felsefe Öğretiminin Çok Kültürlü Bir Dünyada Değer Yükleme İşlevi .....	335
<b>Yrd. Doç. Dr. Taşkın Ketenci</b> Saf Aklın Eleştirisi İle Felsefe Yapmayı Öğrenmek .....	341
<b>Araş. Gör. Eray Yağanak</b> Felsefe Öğretimi Açısından Kavram, Anlam ve Anlama İlişkisi .....	345

## 8- KURAM ve UYGULAMA

**Dr. Klas Roth**

Pazar ve Demokrasi için Eğitim: Giderilemeyen Bir Gerginlik mi? .....353

**Sören Nielsen**

Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunları ve Türkiye’de Mesleki Eğitim Sistemi.....368

## 9- EĞİTİM ve ÜNİVERSİTE

**Prof. Dr. İlyas Husain**

Hindistan’da Yüksek Öğrenim Erişim ve Nitelik Zorlukları.....381

**Prof. Dr. Parveen Munshi**

Küresel Çerçeve de Gelişmekte Olan Ülkelerde Üniversite Eğitimi.....390

## 10- DİSİPLİNLER ve EĞİTİM

**Yrd. Doç. Dr. Kemal Kaya**

Demokratik Değerlerin İnşasında Tarih Eğitiminin Rolü .....403

**Yrd. Doç. Dr. Mehmet Zeydin Yıldız**

Kuram ve Pratik Açısından Türkiye’de Coğrafya Eğitimine Eleştirel Bir Bakış.....409

**Yrd. Doç. Dr. Faruk Türker**

Türkiye’de Yabancı Dil Ve Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Politikaları.....423

## 11- DİN EĞİTİMİ ve ÖLÇÜTLER

**Prof. Dr. İlhan Yıldız**

AB Ölçütleri Bağlamında Türkiye’de Din Öğretimi .....439

**Yrd. Doç. Dr. Mehmet Önal**

İbn Haldun’a Göre Din Eğitimi ve Öğretimi .....456

**Dr. Bülent Çelikel**

Din Eğitimi Neden Çağdaşlaş(a)madı?: F. Rahman’ın Cevabı.....467

## 12- DEĞER ve İDEOLOJİ

**Doç. Dr. Mehmet Evkuran**

Değerler Eğitimi ve Eğitimde İdeoloji Sorunu .....479

**Yrd. Doç. Dr. Mustafa Gündüz**

Eğitim Bilimi Araştırmalarında Sosyal Bilim Öğretiminde Yerli Kaynakları Kullanma Meselesi .....489

**Arş. Gör. Hüseyin Aydoğdu**

Eğitimde İdeolojik Arayışlar: “Tek Tıp İnsan” ve “Denge” Sorunsalı .....500

## 13- DİSİPLİNLER ve FELSEFE

**Prof. Dr. Yakup Çelik**

Lise Edebiyat Öğretiminde Felsefeden Yararlanabilir miyiz? .....513

**Yrd. Doç. Dr. Bekir S. Gür**

Eğitimde Psikolojinin Tahakkümü.....515

## 14- KÜRESELLEŞME ve ÜNİVERSİTE

**Yrd Doç. Dr. Şamil Öçal**

Küreselleşme Eğitim ve Uluslararası Kuruluşlar.....523

**Dr. Nur Yeliz Gülcan**

Küreselleşme ve Üniversiteler .....537

**Araş. Abdulsamet Günek**

Küreselleşme Sürecinde Türkiye’de Yükseköğretim.....542

**Catharine Lee**

Yüksek Öğretimde Küreselleşen Değerler.....553

**Robert Bideleux**

Büyük Ölçüde Değişen Bir Dünyada Küresel Siyaset ve Kültürlerarası Çalışmaları  
Anlama ve Öğretimde Karşılaşılan Zorluklar .....566

**Dr. M. Zeki Duman**

Küreselleşme, Kimlik ve Çokkültürlülük .....585

**Prof. Dr. Ömer Camcı**

Yeni Üniversitelerin Yapısal ve Yönetmel Sorunları.....599

## 15- DÜŞÜNÜRLER ve EĞİTİM FELSEFELERİ

**Yrd. Doç. Dr. Ahmet Çoban**

Mehmet Akif’in Eğitim Felsefesi .....605

**Dr. Abdullatif Tüzer**

Varoluşçu Düşünür Buber’in Eğitim Anlayışı: Günümüz Eğitim Problemleri  
Açısından Anlam ve Önemi .....623

**Araş. Gör. Adem Yıldırım**

Diyalog Temelli Eğitim Anlayışında Paulo Freire Örneği.....636

## 16- YENİDEN YAPILANDIRMACILIK ve EĞİTİM

**Doç. Dr. Hasan Ünder**

Konstrüktivizm: Türkiye’de Sunuluşu, Uygulanışı ve Tepkiler .....649

**Yrd. Doç. Dr. Hidayet Tok**

İlköğretim Okullarında Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı .....657

**Yrd. Doç. Dr. Ramazan Çeken**

Fen Eğitiminde Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Başarıya Ulaşmasının Önündeki Engeller....669

## 17- FELSEFE

**Prof. Dr. Veli Urhan**

Sekülerleşen Eğitim Sürecinde M. Foucault ve İnsan Bilimleri.....675

**Doç. Dr. Hatice Nur Erkızan**

Küresel Politik Liberalizmde İnsan ve Eğitim Üzerine .....682

**Recep Tezgel**

Türkiye’ de İlköğretimde İnsan Hakları Öğretiminin Felsefi Temelleri .....693

**Doç. Dr. İrfan Yalçınkaya**

Tıp Eğitiminin Felsefeye Gereksinimi.....705

## 18- EĞİTİM ve DİNLERİN ÖĞRETİMİ

### **Dr. Zdenko Kodolja**

Dini Öğretmek veya Dinler Hakkında Bilgi Vermek.....713

### **Dr. Zübeyir Bulut**

Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programının Kuramsal Temelleri ve Program İçeriğinin Değerlendirilmesi .....718

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM:

### PANEL: FELSEFE ÖĞRETİMİ ve EĞİTİMİ

#### **Esat Tektaş**

Kongre Sekreteri .....739

#### **Prof. Dr. Ahmet İnam**

Bölüm Başkanı.....740

#### **Prof. Dr. Kurtuluş Dinçer**

Bölüm Başkanı.....742

#### **Prof. Dr. Ömer Naci Soykan**

Bölüm Başkanı.....744

#### **Prof. Dr. Sabri Büyükdüvenci**

Bölüm Başkanı.....747

#### **Prof. Dr. Teoman Durah**

Ana Bilim Dalı Başkanı.....748

SORU-CEVAP BÖLÜMÜ .....751

## BEŞİNCİ BÖLÜM:

### KAPANIŞ OTURUMU

#### **Yrd. Doç. Dr. Halil Rahman Açar**

Kongre Akademik Danışmanı ve Editör .....759

#### **Ahmet Gündoğdu**

Eğitim-Bir-Sen ve Memur-Sen Genel Başkanı.....761

#### **Doç. Dr. Hüseyin Çelik**

Milli Eğitim Bakanı .....763

## ALTINCI BÖLÜM:

### KONGRE FOTOĞRAFLARI

Ortak Salon Oturumları.....771

Parelel Salon Oturumları.....780

Hatıra Fotoğrafları.....797

# BİRİNCİ BÖLÜM

## KONGRENİN AÇILIŞI

### KONUŞMACILAR

**AHMET GÜNDOĞDU**  
EĞİTİM-BİR-SEN ve MEMUR-SEN GENEL BAŞKANI  
KONGRENİN AÇILIŞ KONUŞMASI

**MUAMMER YAŞAR ÖZGÜL**  
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI MÜSTEŞARI  
PROTOKOL KONUŞMACISI

**PROF. DR. IONNA KUÇURADI**  
TÜRKİYE FELSEFE KURUMU BAŞKANI  
PROTOKOL KONUŞMACISI

**PROF. DR. NECATİ ÖNER**  
TÜRK FELSEFE DERNEĞİ BAŞKANI  
PROTOKOL KONUŞMACISI

**PROF. DR. HARVEY SIEGEL**  
MIAMI ÜNİVERSİTESİ  
ANA MİSAFİR KONUŞMACI

**PROF. DR. MEHMET AYDIN**  
DEVLET BAKANI  
RESMİ MİSAFİR KONUŞMACI

## AHMET GÜNDOĞDU

### EĞİTİM-BİR-SEN ve MEMUR-SEN GENEL BAŞKANI

Sayın Bakanım, siyasi partilerimizin kıymetli yöneticileri, bakanlıklarımızın saygıdeğer bürokratları, değerli müsteşarım, değerli rektörlerim, Talim Terbiye Kurulumuzun saygıdeğer başkan ve başkan yardımcıları, kıymetli misafirler ve basınımızın değerli temsilcileri ve tebliğ sunmak üzere aramızda bulunan değerli akademisyenler;

Sizleri, “Bir adım daha atarsak kafes kırılır, belki birden erir zincirlerimiz!” diyen kuru genel başkanımız merhum Mehmet Akif İNAN’ın dizeleri ile selamlıyor ve Uluslar arası Eğitim Felsefesi Kongremize hoş geldiniz diyorum.

Sözlerime başlarken insanların hayatları daha anlamlı, daha özgür, daha aydınlık, daha adil olsun diye mücadele eden tüm elçilere, bilim ve düşünce adamlarına, sanatçılara, eylem adamlarına şükranlarımı sunuyorum. İnsan, kendisi, yaşadığı dünya, çevresinde olup bitenler hakkında tutarlı, parçaları birbirine uyan bir anlayışa ulaşmak ve çevresini kontrol etmek ister. “Uykumu çarımha gerdi sorular,

Çoğalır sesimin tedirginliği,  
Kaynar sulara yol alan aklım,  
Kalbime yönelen yaylım ateşi,  
Kül oldu ufkumun bahar çarşısı,

Avlandım deli çıkmazlarında.” diyen şair ile iki bin yıl önce yaşamış bir filozofun, “Felsefe insanın hayretinden doğmuştur, insana yaşamak öyle tuhaf gelir ki felsefi sorular kendiliğinden başlar.” sözleri, aynı gerçeğin farklı biçimlerde dile getirişidir. İnsan artık sınırları bilinmeyen bir evrendedir. Bu gerçek karşısında yapılacak ilk şey “sormaktır”, sormak yani felsefe yapmak, medeniyetin temellerini atmaktır. Yapay sınırların gerçek manada insanoğlunun sınırları olmadığını biliriz. Çünkü bu ayrı gibi görünen şeyler, sadece Yaratıcı’nın olsa olsa aşırı bir armağanı olabilir. Bu anlamda insanlık ailesinde kalıcı medeniyetler oluşturan milletlerin ortak vasfı; inanç değerleri ile bilimsel çaba ve bu çabanın sonuçlarını benliklerinde toplamalarıdır. Bilim ve medeniyet arasındaki bağların köklerini elbette insanın köklerinde aramak gerekecektir. Onları bilimi oluşturmaya sevk eden şey; bilgiye, bilmeye, bilinmeyene mucizevî olana, nadir rastlanan şeylere karşı benzersiz bir arzu ve ihtiras duymalarıdır. İnsanın var oluşuna ilişkin kesin bir hayret duygusu, başka bir deyişle varoluşsal gerilimdir. Bu iki anlayışın kılavuzluğunda ancak birbiri ile kıyaslanabilecek ve sonraki yüz yıllara yol gösterecek iki muhteşem dönemden söz edebiliriz;

Değerli dostlar bugün tarumar edilen Bağdat bir medeniyetin ışıktan başkentiydi. Her türden modanın da belirleyicisiydi. Bağdat’ın merkezinde Bilim Evi vardır. Burası, hem kütüphane, hem çeviri merkezi, hem rasathanedir. Bağdat 800’lü yıllardan büyük İslam filozofu Ibn Rüşd’ün ölüm tarihi olan 1182 yılına kadar bu ihtişamını sürdürmüştür. Bu dört asırlık dönem eski dünyanın en parlak uygarlığıdır. Bu dönemin başlangıcından itibaren yaklaşık yüz yıl boyunca Yunan bilim ve felsefesi tercüme edilerek yüzleşilmiştir. Bu dönem aynı zamanda dış sınırlara ulaşıldığı, yönetimin egemen olduğu coğrafyada geniş ölçekli bir ekonomi temeline, gelişme ritmine kavuştuğu, tarım ürünlerinin ticarileşmesine izin veren, Pazar ekonomisini ve para ekonomisinin yerleştiği dönemdir. Batılı bir tarihçinin söylediği şekliyle; “Bunun anlamı İslamiyet’in parlaklığının ancak İtalyan Rönesans’ı ile kıyaslanabilir olduğudur”. Dikkatleri 15.yy. da İtalya’da olduğu gibi İslam Uygarlığı konusunda da maddi zenginlikle entelektüel zenginliğin kaynaşmasına çekmek gerekiyor. Her iki toplumda ticaret ile zenginliğin sayesinde ayrıcalıklı hale gelmiş olan kentlere yaslanmaktadır. Her iki toplumda saygı

duydıkları ve şereflendirdikleri Antik Uygarlığa kapılarını kapatmamışlardır. Kendi dönemlerinin yüz yıllarca ilerisinde yaşayan parlak ve istisnai beyinlerin çevrelerinde korku ve endişeden uzak, insanlarını ve devletlerini inşa etmişlerdir.

Değerli dostlar, oysa bugün hayatımıza yön vermeye çalışan zihniyet haritasına içinden baktığımızda hiçbir zaman medeniyetleri var eden temel felsefe ile yüzleştirilmediğimizi görüyoruz. Yüzleşseydik, hiç kimsenin kuşkusu olmasın ki görkemi bir uygarlığı daha kurabilirdik. 1930'ların faşist İtalya'sından sistemleştirilen anlayış, " her şey devlet için, devletin idamesi içindir, çünkü devlet kamusal iynin yegâne temsilcisidir. Onun için devlete güven esastır ve ne yazık ki bugün bu ülkede bütün faili meçhul cinayetler, banka soygunları, silah tüccarlarına verilen milyarlarca dolar, boyun eğdirmeler, bilmekten ve onurlu yaşamaktan başka bir isteği olmayan masum gençlerin okul kapılarından çevrilmeleri hep bu amaç için olmuştur. Oysa modern toplumlar yasalarını yapıyorken, kurumlar oluşturuyorken hayatın merkezine insanı koymuşlardır. Bizde Şey Edebalı'nın "İnsanı yaşat ki devlet yaşasın!" sözündeki insan odaklı devlet anlayışı, insanı öldür ki devlet yaşasın anlayışına dönüştürülmüştür. Oysa halkını mutlu etmeye çalışmayan bir devlet kuruluş anlamını yitirmiş olsa olsa bir takım çıkarların peşinden koşan devlete dönüşmüş olur.

Değerli dostlar, biz burada, bu salonda ve başka ortamlarda Milli Eğitim Bakanlarımız, onların çok değerli müsteşarları, bürokratları, çok değerli bilim insanlarımızla eğitimin sorunlarını tartıştık. Eğitimin dayandığı temel felsefe başta olmak üzere tüm bileşenler bir biçimde ele aldık. Başta Bakanlığımız olmak üzere birçok kurum, kuruluşumuz, akademisyenlerimiz tarafından da ele alındı, tartışıldı, tartışılmaya devam ediyor. Çünkü hayat adına o kadar çok şey tasarlanıyor o kadar çok ürün hayatımıza karışıyor ve her şey o kadar çabuk dönüşüyor ve dönüştürülüyor ki değişmeyen tek şey değişimdir demek zorunda kalıyoruz. Bugün bütün iyi niyetli çabalara, bu devletin kurucu iradesinin modernlik iddiasına rağmen resmi ideoloji hal her türlü tartışmanın önünü kesmeyi, bilimsel, estetik, entelektüel alanı çoraklaştırmayı, kendi halkının bir kesiminin bilme hayatını daha anlamlı kılma hakkını gasp etmeyi resmi görevleri arasında saymaktadır. Oysa hepimiz biliyoruz ki her değişimin temelinde zihniyet değişimi vardır. Bu zihniyet değişimi başta Anayasa olmak üzere henüz hiçbir kurumumuzda gerçekleşmedi. Ancak değişmeyenler, değiştirilemeyenler, farkına varılmayanlar, farkına varılmasından çıkarları bozulanlar hayatlarımızı etkilemeye devam ediyorlar.

Değerli dostlar, itirazımız; toplum mühendisliği adına hayatımızın her alnını kuşatmak üzere dolaşıma sokulan sahte gerçekliklere, kendilerini hakikatin tartışılmaz tek sahibi gören insanlara ve kurumlara, her şeyin üstünde her şeyi bilen, belirleyen, buyuran, dayatan, kendilerini bir çeşit dokunulmazlık konumuna yerleştirenlere. Toplum mühendisleri şunu çok iyi biliyorlar; insanlar içinde buldukları ya da onları kuşatan dünyayı kestirilebilir ve denetlenebilir halde tutmak için durmadan niçin ya da neden gibi sorular sorarak yaşamazlar. Çünkü gerçekliğin sosyal inşası dediğimiz olgu onlara yardım eder. İnsanlar sahneye çıkmadan önce yine toplum mühendisliği ve darbeler eli ile yaşayacakları ortam farklı nesnelere ve farklı gerçeklikler olarak adlandırılıyor ve düzenleniyor. Bunun için insanları nasıl sınıflandırdıklarına nasıl etiketlediklerine ve ürettikleri sloganlara bakmak yeterlidir. Bu sürecin sonuçlarını bugün çok daha iyi biliyoruz. Akıllar körleştirildi, özgür düşünme yeteneği dumura uğratıldı, her yaştan ve her eğitim düzeyinden insan egemen ideolojinin dayattığı değerler basamağını ve hiyerarşik yapıyı içselleştirerek kendi gerçekliklerine, kendi değerlerine kendi çevresine ve insanlık idealine yabancılaştırıldı. Bu bağlamda ideolojik taşeronların, entelektüel gardiyanların ürettikleri ve pazara sürdükleri ısmarlama bilgiler toplumun insanı dokusunu tahrip etti. Bunlara bilinçaltı tacirleri ya da ideoloji tacirleri demek her halde mümkün olacaktır. Tıpkı sömürge aydınları gibi güç merkezlerinden gelen her düşün-

ceyi, her ideolojik kurguyu, hikmetinden sual olunmaz evrensel hakikatler saydılar ve toplum nezdinde saydırdılar. Bunun karşılığını da bir biçim de aldılar. Bu anlayış hangi ülkede olursa olsun, hangi zaman diliminde yaşarsa yaşasın felsefesini, sanatını, kültürünü, ideolojisini bunlara bağlı kurumlarını geliştirmenin bir yolunu bulmuştur. Diğer yandan bu zorbalıklara maruz kalan kitleler sadece iktidar sahiplerinin izlemelerinden kaçabilmek, kendilerini gizleyebilmek için çeşitli maskeler üretmek zorunda kaldılar. Hakim ile tabi arasındaki güç eşitsizliği ne kadar büyük ne kadar keyfi ne kadar tehdit edici ise maske o kadar kalınlaştırılır. Öğrenilmiş çaresizlik ve neme lazımcılık bu keyfiliğin sonucudur. Bu bağlamda bir yanda eşit statüye sahip olmasalar da aynı tarafta yer alanların iktidarları, iktidar paylaşımları, kendi aralarındaki diyalogları, stratejik iş birlikleri; diğer yanda yaş, cinsiyet, meslek farkı gözetilmeksizin dışlanmışların, yok sayılmışların, yasaklanmışların, yargısız infazlara maruz kalmışların dünyası. Bu bakımdan bu illetin maruz bırakıldıkları darbelere bir göz atmak yerinde olacaktır. Değerli konuklar bu ülkede eğitim adına dünyanın en filozoflarından biri olan William JAMES'ı Amerika'dan getirtmiş ama yine de başarılı olamamışız. Sonuçları ile ilgili olarak pek çok bileşenden söz edebiliriz ancak ilk elden şunları söylemeliyiz; eğitim, her şeyden önce disiplinler arası bir birimdir, ekonomiden, siyasetten ve toplumdan ayrı düşünülemez. Çünkü eğitim, toplumun, ekonominin ve siyasetin altında yer alan bir sistemdir. Bunlardan doğrudan etkilenir. Siz dünya ile her bakımdan yarış edebilen nesil arzulayacaksınız ama onları çağdışı bir siyasetin ekonominin mahkûmu yapacaksınız. Bu eşyanın tabiatına aykırı akıl dışı bir tutumdur. Çünkü eğitim; toplumun, ekonominin ve siyasal yapının ön gördüğü insan için vardır.

Değerli dostlar, hala konuşabilecek kadar özgürüz. Peki, zamanımız var mı? Bunu kimse söyleyemez ama zamanın bizim tarafımızda olduğunu söyleyebiliyoruz görebiliyoruz. Çünkü bilgi, akıl, inanç, realite, medeniyet geçmişimiz, tarihsel misyonumuzla gerçek entelektüeller bizim mağlup edileme mütteliklerimizdir. Biz bugün çok daha iyi biliyoruz ki bilgi hayatın merkezindedir. Ekonomik gelişme ve toplumsal tabakalaşma bilgi çerçevesinde organize oluyor. Biliyoruz ki bir toplumun kapitalizm ötesi görünmesinin koşulu bilginin kaynaklardan biri olmaktan çıkarılıp tek kaynak haline getirilmesidir. Böyle olduğu içindir ki tüm dünyada bilgiyi ve iletişim araçlarını kontrol etme mücadelesi öncelikli alan haline gelmiştir. Çünkü bilginin kendisi en yüksek kalitedeki gücün kaynağı, kaba kuvvetle servetin de en önemli girdisidir. Başka bir deyişle bilgi, para gücü ile kas gücünün eki olmaktan çıkıp bunların ruhu, çekirdeği ve güç değişiminin de belirleyicisi olmuştur.

Değerli dostlar, Eğitim-Bir-Sen' le başlayan daha sonra Memur Sen ve ona bağlı tüm sendikalarla hayat bulan hak aramanın bir erdem, bir sorumluluk, bir zorunluluk olduğu gerçeği aynı zamanda sendikacılıkta yeni bir milat, zihinsel bir devrim olmuştur. Memur Sen ailesi olarak bir yandan devam etmekte olan hukuksuzluğun, insan hak ve özgürlüklerini hiçe sayan, gelir dağılımındaki eşitsizliği yaratan ve besleyen sistemle mücadele ederken diğer yandan da mevcut yasalar çerçevesinde üyelerimizin haklarını arama ve koruma kavgamızı sürdürmeye devam ediyoruz. Bunları yaparken toplumun kolektif bilinçaltını yoğunan, onların hayatlarını her dem diri ve yaşanılabilir kılan toplumsal hafızamızın değerlerine yaslanıyoruz. Çünkü biz biliyoruz ve inanıyoruz ve tarih de tanıklık edecektir ki az sayıda, bilgili, adanmış insanların öncülüğünde kitleler çağların akışını değiştirebilir. Biliyoruz ki öncelikle kendini yetiştirmiş insanlar tarafından yürütülen insan aklını ve vicdanını hedef alan her hareketin önünde durmak mümkün değildir. Yine kesin bir gerçeklik olarak biliyoruz ki insanlara doğru olanı yararlı olanı anlatalım evren ve evrensel yasalarla yüzleşelim gerisini onların akli halledecektir. Çünkü fikirler, insanla ilgili işlerin toptan satıcısıdır, bu yüzden herkeste olması gereken şeyin dürüstlük olduğuna inanıyoruz. Yani kişinin ne bildiğini



bilmesi, bilgisini sürekli artırması, çelişkilerini görmesi ve bunu düzeltmekten kaçınmamasıdır. Bu da kestirme bir söyleyişle aktif aklın geliştirilmesidir.

Değerli dostlar, sendikacılığımızda bilgiyi işlerimize ortak etmeyi önemsedik, yüzlerce ulusal etkinlik yaptık, bu sene de çalışmalarımıza uluslar arası bir boyut bir derinlik kattık ve Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresini düzenledik. Çünkü bilgiyi üretmenin, paylaşmanın, yaygınlaştırmanın en etkili yollarından birinin kongreler düzenlemek olduğunu çok iyi biliyoruz. Umuyoruz ki bu üç gün sürece kongre boyunca yapılacak tartışmalarda ve kongrenin tetiklediği başka platformlarda eğitim felsefesinin farklı boyutları tartışılsın. Üretilen ve paylaşılan bilgi daha geniş kitlelere ulaşınsın, daha özgür, daha müreffeh, daha demokratik bir ülke olmak için eğitim adına geliştirilecek stratejilere temel olacak felsefelere kaynaklık etsin. Yine biliyor ve inanıyoruz ki bilginin bizi aydınlatmasından, dönüştürmesinden, mücadele irademizi pekiştirmesinden başka bir silahımız yok.

Değerli dostlar, kongreler hiç kuşkusuz sayısız kurum, kuruluş ve kişinin özverili çalışması ve desteği ile gerçekleşir. Ben başta sendikamın değerli yönetim kurulu üyelerine, bilim kuruluna, çalışanlarımıza, üyelerimize birikimlerini kongremiz aracılığı ile geniş kitlelerle buluşturmak adına burada bulunan çok değerli katılımcılarımıza ve siz kıymetli misafirlerimize en içten dileklerimi ve şükranlarımı sunuyorum. Sözlerimi filozof Nietzsche'nin sözleri ile tamamlıyorum; “ Bizi güçlü sözlerinizle besleyiniz, zayıf ruhların üzerimize çökmesine izin vermeyiniz.”

Saygılarımla...

**MUAMMER YAŞAR ÖZGÜL**  
**MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI MÜSTEŞARI**

**Sayın Bakanım, Değerli Konuklar;**

Eğitim, birey ve toplum açısından vazgeçilmez bir süreçtir. Bireylerin öncelikle içinde yaşadığı toplum ile bütünleşmesi ve sosyalleşmesi, toplumunda ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştirebilmesi ancak eğitim yoluyla gerçekleşebilmektedir. Birey açısından eğitim, insanın doğumuyla birlikte başlar ve ömür boyu kesintisiz devam eder. Bu açıdan insanlık tarihi boyunca bireyi eğitmek ve yetiştirmek, en önemli faaliyetlerden biri olarak düşünülmüştür. Bu sebeple daima en iyi eğitim sistemine ulaşma yolları aranmıştır. Böylece tarihin her döneminde eğitim, en önemli disiplinler arasında yer almıştır.

Toplumların huzur, mutluluk içerisinde yaşamasında ve kalkınmasında en önemli unsurlardan bir tanesini eğitim oluşturmuştur. Ancak eğitim çok boyutludur ve sosyo-kültürel temelleri söz konusudur. Bu bağlamda eğitimin düşünsel temellerini ele alan eğitim felsefesi; üzerinde ciddiyetle durulması ve her yönü ile araştırılması gereken, uygulamalara ışık tutabilecek çok önemli bir disiplin olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konuda ülkemizde bugüne kadar gerçekleştirilen bazı çalışmalardan haberdarım. Son dönemlerde eğitim felsefesine ilginin yeniden canlandığını görüyorum. Sadece üniversitelerde değil, sivil toplum kuruluşları da konuya duyarlılık göstererek geleceğe ışık tutacak önemli çalışmalar yapmaktadırlar. Bu gerçekten sevindirici bir durumdur.

Hem eğitim hem de felsefenin konusu, ortak paydası insandır. Çok boyutlu yeteneklere ve eğilimlere sahip olan insanın eğitimi son derece önemlidir. İnsanda var olan yeteneklerin geliştirilmesi, eğilimlerin doğru yönlendirilmesi gerekir. Bu da, insanı doğru tanımayı gerektirir. İnsanı doğru tanımadan, doğru eğitmek mümkün değildir. Yine insanı bilinçli bir şekilde eğitebilmenin ilk şartı, niçin ve ne öğretileceğini bilmektir. Bu ise, yaşamın anlamı ve amacı hakkında bilgiyi gerektirir. Bu konuda bize yardımcı olan disiplinlerden biri de felsefedir. Felsefe yoluyla; insanla ilgili bilgiler, insanın tabiatı, değişme kapasitesi, sınırlılıkları hakkında sentezler ortaya konulur. Bu süreçte; eğitime yön veren düşünceler, ilkeler, kavramlarla birlikte eğitimi engelleyen sorunlarda ele alınır. Böylece eğitim bir bütün olarak ele alınır, eğitim politikalarına ve uygulamalarına yön verilir. Bu bütünlük içinde yapılan eğitimin anlamını ve önemini, açık bir düşünce sistemi içinde görülmesine felsefe yardımcı olur. Çünkü eğitim ve öğretim etkinlikleri, bunların uygulama yöntemleri, davranış boyutları, neden ve sonuçları ancak, felsefenin zenginleştirdiği düşünce akımları ve zihinsel ortamlar içerisinde gerçekleşir. Hatta eğitim felsefesi eğitim ortamını da biçimlendirmektedir. Bu bakımdan varoluşundan bu yana varlığını sürdürme çabası içinde olan insan, sağladığı kültür birikimi ile gelecek kuşaklara eğitim imkanları sunmuştur. Bu süreçte, insanlık, kendine özgü yöntemlerle bireyin her yönüyle eğitimine katkı sağlamıştır. Her eğitimin de bir felsefeye dayandığı çağımız gerçeklerindedir.

Günümüzde eğitimli insan oranı giderek artmaktadır. Eğitimli insanların da çocuklarını daha iyi eğitebilecekleri, çocuğun ailede daha çok ve zengin uyarıcı ile karşılaşmasına imkan sağlayacakları öngörülmektedir. Bilişim teknolojilerindeki hızlı artışıyla birlikte çocuk; anne-babasının kendisi ile aynı yaşta bildiklerinden çok daha fazlasını bilir hale gelmektedir. Çocuğun okul çağına geldiğinde karşılaştığı okul ile anne-babasının yetiştiği okul aynı nitelikleri göstermemelidir. Okulun amaçlarında, işlevinde toplumun ve bireyin beklentilerine, çağın gereklerine uygun gelişmelerin, değişmelerin olması gerekmektedir. Her alanda gerçekleşen gelişmeler, değişen toplumsal kurallar, yasal zorunluluklar, ailenin çocuktan bek-

lentileri bu değişimi zorunlu kılmaktadır. Çünkü; çocuğun kişiliğinin oluşma sürecinin büyük bölümü okul denilen kurumda geçmektedir. Çocuk, okul çağına gelinceye kadar, sosyal çevresinde okula karşı bir takım yargılar ile donatılır. Bu yargılar çocuğun hazır bulunuşluk düzeyini kimi zaman olumlu kimi zaman olumsuz etkiler. Eğitimin her kademesinde eğitim felsefesinin verilerinden yararlanılması çocukların iyi eğitilmeleri ve yetiştirilmeleri için önemlidir. Eğitimin tüm boyutlarını kapsayan eğitim programını felsefe büyük oranda etkiler. Felsefe olmadan eğitim programının bir gerekçesi olmaz. Eğitim programıyla gerçekleştirmek istediklerimizin bir gerekçesi olmalıdır. Eğitim felsefesi bize niçin sorusunun cevabını verir. Gerekçelerini ortaya koyar. Bu açıdan önemlidir. Toplumsal bütünleşmeyi koruma, bireyleri vatandaşlığa hazırlama, milli bilinci geliştirme gibi konular, eğitimin amacıyla ilgili tartışmaların odağında yer almaktadır. Örgün eğitimde öğrencilerin yaş, zekâ seviyesi, cinsiyet, toplumsal sınıf, coğrafi bölge, ailenin geliri gibi ölçütler bakımından benzer ya da karma grupların oluşması; öğrenciler arasında yarışmanın ya da işbirliğinin özendirilmesi; örgün eğitimde işlenen konuların genişletilmesi ya da daraltılması; okulların toplumdaki tartışma sorunlarına açık ya da kapalı tutulması vb. konular günümüzde eğitim felsefesinin tartışma konuları arasında sayılabilir.

Eğitim denince sadece matematik ve fen bilimlerinin öğretilmesi anlaşılmalıdır. İyi bir insan, toplumsal becerilere sahip şahsiyetli bireyler, iyiyi, doğruyu araştıran, soruşturan genç nesiller yetiştirmek Bakanlığımızın başlıca hedefleri arasındadır. Bu kapsamda son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığımız önemli çalışmalar içerisine girmiş ve bazı ciddi köklü adımlar atmış bulunmaktadır. Mesela eğitim programında önemli değişiklikler yapılmıştır. İlköğretim programları tümüyle değiştirilmiştir. Orta öğretim programları üzerinde çalışılmalar tamamlanmak üzeredir. Bakanlığın eğitim alanındaki değişim ve dönüşümleri sürecektir. Bu yeni müfredatımızın temelini; soru soran, sorgulayan, inceleyen, öğrenci odaklı bir eğitim sistemi oluşturmaktadır. Daha önceki uygulamalardan tamamen farklı bir eğitim anlayışından hareketle hayata geçirilmiştir. Eğitimde öğrenen merkeze alınmıştır. Bu çalışmaların amacı; bütün incelikleri ile toplumumuza, insanlığa, dünyaya eğitim vasıtasıyla beceri ve değerlerle donanmış, sorumluluk sahibi uluslar arası rekabete hazır insan yetiştirmeyi başarmaktır. Bu çalışmalar eğitimin sorgulanmasını, eksikliklerin görülmesini, sorunların felsefi olarak irdelenmesini gerektirmektedir.

Bu uluslar arası sempozyumun, ülkemiz eğitimine katkı sağlamasını, başarılı ve verimli olmasını diliyorum, emeği geçenlere teşekkür ediyorum, hepinize saygı ve sevgilerimi sunuyorum.

**PROF. DR. IOANNA KUÇURADI**  
TÜRKİYE FELSEFE KURUMU BAŞKANI

Sayın Bakan, Sendikanın değerli Genel Başkanı, sayın meslektaşlarım, değerli katılımcılar; bu kongrenin amacı bizlere gönderilen yazıdan anlaşıldığı üzere eğitimin felsefi temellerini ya da oradaki ifade ile eğitimin felsefi boyutunu tartışmaktır. Alt başlıklara bakılırsa, Çağdaş Eğitim Felsefesi Akımları ve Eleştirisi, Çok Kültürlülük, Değer Öğretimi. Ahlak Öğretimi gibi felsefe öğretimi ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilgilidir. Bu alt başlıklar arasında gözüm, eğitimin felsefi temeller üzerinde gerçekleşmesinde çok önemli katkıda bulunan insan bilimlerini de aradı.

İnsanın en önemli etkinliklerinden biri olan doğru dürüst yapıldığı zaman kişilerin insanlaşmasını sağlayan eğitimin en genel amaçlarının günümüzün ve ülkemizin koşullarında gerçekleşebilmesi için nasıl bir eğitim politikası gerekli? Ben daha çok kendi ülkemiz üzerinde yoğunlaşacağım. Eğitimin en genel amaçlarının bizde çok yaygın olan kişilere istenilen davranışlar kazandırmak ya da akültürasyon olmadığını, kişilerin kendi düşünsel ve etik olanaklarını gerçekleştirip geliştirmeye yardımcı olmak olduğunu düşünüyorsak -benim düşündüğüm gibi-. Bir eğitim kademesinin ana amaçlarını saptarken ve bunlara göre programlar oluştururken izlenecek yolda, bana sorarsanız, ilk adım bu olanaklarını, yani hem düşünsel hem de etik olanaklarını, hep bunları unutuyoruz etik olanakları genellikle, onun için biraz önce Müsteşar Bey'in dediği gibi hep matematik öğretmekle bitmiyor iş, ben hep sorarım neden 12 yıl matematik okutuyoruz da sadece 2 saat Felsefe okutuyoruz diye? Bu olanaklarını, yani hem düşünsel hem de etik olanaklarını gerçekleştirebilen kişilerin neleri yapabildiklerini ortaya koymak. Bunun farkında olmak. Bu olanaklarını düşünsel ve etik olanaklarını geliştirebilen kişiler neleri yapıyor? İkinci adım; o anda içinde bulunulan koşullarda kişilerin çoğunun neleri yapabildiklerini neleri yapamadıklarını saptamak, başka bir deyişle mevcut durumu değiştirmek ve bu açıdan ihtiyaçları belirlemek. Sonra da bu, kişilerin çoğunun yapamadıklarını eşit derecelerde yapabilecek duruma gelebilmeleri için onlara nasıl bir eğitim sağlamak, yani neleri nasıl yapabileceklerine yardımcı olmak uygun olur diye düşünüyorum.

Değerli katılımcılar; ilk dersini bundan yaklaşık 48 yıl önce vermiş bir insan olarak ve o zamandan beri aralıksız üniversite hocalığı yapan biri olarak birçok gözlemlerimi ve deneyimlerimi sizlerle burada paylaşmaya zaman yok. Ancak şu kadarını belirtmek istiyorum, bu süre içinde sürekli ve zincirleme olarak bir düzey düşmesi sonucu ilk ve orta öğretimde çocukların ve gençlerin büyük çoğunluğu gerçekten gelmesi gereken düzeye gelemiyor. Zincirleme olarak da lisans ve lisansüstü eğitim zayıflıyor. Ve öğretmenlik mesleğine, bu kutsal mesleği seçenlerin çoğunluğunu oluşturan kendileri yeterince eğitilmemiş kişiler başkalarına öğretmenlik yapıyor. Bu duruma nasıl gelindi sorusunu yanıtlamayı denemeyeceğim burada. Yalnızca öğrencilerin çoğunun üniversiteye geldiğinde bazı yapamadıklarını, genellikle kendi yeteneklerinden kaynaklanmayan, gördüğü eğitimden kaynaklanan yapamadıklarını ve en hazin olan bunun farkında olmadıkları bazı konuları yani bazı sorunları dile getirmekle yetineceğim.

Dili düzgün kullanamama, çok büyük bir dert bu. Bir kurul sekreteri hem de çok iyi niyetli bir şekilde geçenlerde benim yorulmamam için son derece doğal bir şekilde; “Ayakta dikilmeyin, oturun” dedi ve bunu son derece iyi niyetle söyledi. Fakat onun söylenmeyeceğinin farkında değil. Ya da dilin başka kullanım şekilleri şimdi moda bir terim var “sahne almak”, ne demek “sahne almak” satın mı alıyoruz sahneyi? Hep görüyoruz okuyoruz gazetelerde, herkes de benimsemiş hemen oysa yabancı bir dilden çeviridir, Türkçe'ye hiç uymayan bir ifadedir “sahne almak”. Tabi örnek çok, ben şu ikisini söylüyorum. Başka bir sorun, nok-

ta virgül kullanmama, ayrı “da”ları bitişik yazma. Bunlar çok basit şeylerdir, ilkokulda öğrenilecek şeyleridir. Ama öğrenilmiyor. Şimdi yolda gelirken koca reklam vardı, orada da “da” bitişikti. Hepiniz görmüşsünüzdür buraya gelirken.

Bağlantı kuramama, şimdi daha ciddilere geliyorum, bağlantı kuramama ve olan bağlantıları görememe, bazı ilgili ilgisiz düşünceleri yan yana dizme ve tabii internet bunu çok teşvik ediyor. Bakın size bir örnek vereyim isterseniz; bu bağlantıları ya da implikasyonları, söylenenden zorunlu olarak çıkacak sonuçları görememe ve bu vereceğim örnek bir yasa tasarısından bir örnektir, “ Bütün rejimler gibi demokratik rejimin de kendini korumaya hakkı vardır.”, ben problemi söylemeyeceğim siz kendiniz düşünün. Ancak şunu söyleyeyim, söylemek istediğini söyleyemiyor bu cümle ile.

Başka bir sıkıntımız, öğrencilere öğretilen her türlü değer yargılarına, yani iyidir kötüdür yargılarına mesafe alarak bakamama. Modalara kapılma. Farkına varmadan çeşitli grupların tuzaklarına kapılma bunun sonucu olarak. Başka bir sorunumuz, bu çok önemli bir sorun, değer bilgisine ve etik değer bilgisine sahip olmama hatta böyle bir bilgiden habersiz olma. Değer yargısı ile değer bilgisini karıştırmak söylemek istediğim şey. Ve bir nokta daha, sınır tanımama eylemde ve bunun farkında olmama, üstelik bunu özgürlük sayma. Artırabiliriz ama ben bu kadarı ile yetineceğim, bunları bir halledebilsek çok çok mesafe almış oluruz. Bunlar ezbere yapılmayan bir felsefe eğitimi ile önemli ölçüde giderilebilecek, kişilerde farklı derecelerde giderilebilecek sorunlardır aslında.

Türkiye Felsefe Kurumu felsefe eğitimi ile ilgili ilki 1975’te olmak üzere dört seminer düzenlemiştir çeşitli aralıklarla. Ben de ilki 1969’da, olmak üzere yani kırk yıl önce pek çok yazı yazdım bu konuda. Bu süre içinde yaptığım kanımca çok önemli bir gözlem de şu: Milli Eğitim Bakanlığı Felsefe eğitimi ile ilgili dile getirilen düşünceleri benimsiyor. Ancak müfredat, öğretim programları hazırlayanlar bu düşüncelerin nasıl gerçekleştirileceğini pek bilmiyor. Böylece amaçların çoğu uygun ama altındakiler bu amaçları gerçekleştirecek konular olmuyor. Sonuç olarak daha önce yapılmış yanlışlar “yeni yanlışlarla” düzeltilmeye çalışılıyor. Ve çocuklar için en zevkli derslerden biri ve onlara yaşamlarında en çok işe yarayabilecek derslerden biri olması gereken Felsefe dersi sık sık en sıkıcı ders olabiliyor. Bunu diğer insan bilim dersleri, Humanities için de söyleyebilirim, örneğin edebiyat dersleri. Edebiyat dersleri de kişilerin insanlaşmasına çok katkısı olan derslerdir. Türkiye Felsefe Kurumu bu sorunların çözümüne kendince katkıda bulunmak için on beş yıldan beri Çocuklar için Felsefe adı ile gençlerin için ders dışı çalışmalar yapıyor ve bu arada Felsefe Olimpiyatlarını da düzenliyor. Herhalde biliyorsunuz, öğretmen olduğu için çoğunluk burada bilir. Ne var ki ulaşılabilen gençlerin sayısı sınırlı. Bu tür çalışmaların örgün eğitim programları içinde yer alması gerekiyor. Temel eğitimimizi ve orta öğretimimizi bu ihtiyaçlar açısından gözden geçirmek ve bu tür derslere programlarda yer vermek gerekiyor. Hep yer yok deniliyor. Bunu söylediğimiz zaman, hangi dersi çıkaralım koyalım deniyor. Bende hep örnek veririm bazı dersleri on iki yıl okutmaya gerek yok ve bazı dersleri iki saat bir yıl okutmaya gerek yok. Bunların üzerinde iyice düşünmek gerekir. Bir bütün içinde, o programın bütünlüğü içinde ve ilgili kademenin amaçlarına göre hangi dersler daha çok katkıda bulunuyor. Tutturduk bazı şeyleri öyle yapıyoruz yıllardır.

Değerli arkadaşlar, sözünü ettiğim ihtiyaçları bir yere kadar giderebilecek bir eğitim programının içinde benim ele aldığım kadarı ile şunlar da yer almalı: bağlantı kurabilme ve olan bağlantıları görmeye yardımcı olacak bir düşünme eğitimi dersi. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı ile düzenlediğimiz bir toplantıda bu konu tartışılmıştı. Böyle bir dersin de bu arada bir programa konduğunu görüyoruz. Ancak bir saat ve seçmeli ders olarak. Böyle bir ders bağlantılar kurma alıştırmaları yaptıracak bir ders olmalı. Öyle ki, eğitilenler bağlantı kopuk-

luklarını kendi adlarına görebilecek, dolayısıyla kendileri onları yapamayacak duruma gelsin. Başka bulunması gereken bir ders de değer sorunlarının ve değer bilgisine dayalı, bilgi kelimesinin özellikle altını çiziyorum, değer bilgisine dayalı olarak etik sorunların tartışıldığı bir derse de programda yeterli yer verilmeli. Bu ders öğrencileri çevrelerinde olan bitenlerden etik problemleri çeşitli derecelerde görebilecek bir göz kazandırmayı hedeflenmeli ve programı da bu dersin bu amacına göre oluşturulmalı, bunu gerçekleştirebilecek şekilde oluşturulmalı. Programda insan hakları üzerine ve en başta etik ilkeler olarak insan hakları üzerine öğrencileri düşündürebilecek bir ders olmalı. Böyle bir ders, öğretim programında sorunlar olsa da 1995–2005 arasında vardı. İnsan Hakları Yüksek Danışma Kurulu sırasında Devlet Bakanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığı ile arasında imzalanan bir protokolle bu dersi koymuştuk. Ama nedendir bilinmez sessiz sedasız programdan çıkarıldı. Bir de saatleri artırılmış bir Felsefe dersi olmalı. Felsefe dersi var ama bu dersin programı dersin amacını gözden kaçırmadan olmalı ve bu amacı gerçekleştirme umudu veren bir metotla okutulmalı. Ayrıca bu Felsefe dersine şu andakinden daha fazla yer ayrılmalı. Ne var ki değerli arkadaşlar bu derslerin amaçlarını gerçekleştirebilmesi için ilkin onları verecek öğretmenler, bunları amaca uygun verebilecek öğretmenler yetiştirmeli. Milli Eğitim Bakanlığının gözden geçirmesi gereken bir konu da öğretmen yetiştirme sistemidir. Her şeyden önce dili düzgün kullanmayan, nokta, virgül, büyük harf kullanmayan üniversite mezunlarının öğretmenliğe atanmaması ve ancak bunları öğrendikleri zaman öğretmenliğe atanmaları uygun olur diye düşünüyorum. Çünkü gitgide daha kötüye gidiyoruz bu konuda. Ana dilini konuşamayan insanlar yetişiyor, ana dilini konuşamayan ana dilini yazamayan insanlar yetişiyor.

Bir şey bilmemek değil de birey bilmediğinin farkında olmamak hazin bir durumdur arkadaşlar. Çünkü o zaman insanlar Plato'nun Menon Diyaloğu'ndaki Menon gibi erdem konusunda kalabalıklar önünde konuşmalar yaparlar hem de kanaatlerince iyi konuşmalar yaparlar ama Menon gibi Sokrates'in sorgulamasından sonra denizde torpil balığına çarpmış gibi uyuşur kalırlar. Söyleyecek bir kelime bulamazlar. Oysa bir şey bilmediğimizin farkına varınca, belirli bir şey bilmediğimizin farkına varınca onu araştırma ve öğrenme yolu açılır. Programa konmasını önerdiğim derslerin tümü böyle derslerdir. Kişileri neyi bilmediklerinin farkına varmalarını sağlayan ve onları araştırma ve öğrenme yolunu açan derslerdir. Hiç şüphe yok ki, usta Felsefe öğretmenleri verdiği takdirde bunları sağlayan derslerdir. Öğretmen, öğretmenlik çok önemli.

Değerli arkadaşlar bu toplantının Milli Eğitimimizi bu ve bu tür bilgiler ışığında yeniden düşünmeyi sağlayabilir umudu ile verimli geçmesini diler, Sendika yöneticilerini böyle bir inisiyatif için kutlar, özellikle meslektaşım Yrd. Doç Dr. Halil Rahman AÇAR' a teşekkür eder, böyle bir toplantının düzenlenmesine önderlik ettiği için teşekkür eder, bütün katınlara saygılar sunarım.

**PROF. DR. NECATİ ÖNER****TÜRK FELSEFE DERNEĞİ BAŞKANI**

Sayın Bakan, sayın dinleyiciler; böyle kapsamlı bir Felsefe kongresi düzenlediğinden dolayı bizim Türk Felsefe Derneği mensupları ziyadesi ile memnun olmuşlardır. O bakımdan Eğitim-Bir-Sen'in yöneticilerine teşekkürlerimizi sunuyorum.

Efendim, eğitim kelimesi lügat anlamı ile belli bir bilim dalı veya sanat kolunda yetiştirme, geliştirme fiili veya çocukların ve gençlerin toplum hayatında yerlerini almaları için gerekli olan beceri ve tutumları kazanmalarına yardımcı olma eyleminin anlamını ifade eder. Görülüyor ki, her iki anlamda da eğitimin temelinde bilgi edinme vardır. Bilgi sorunu önemli bir felsefe sorunudur. Bu bakımdan eğitimin temelini Felsefe ile sağlamlaştırmak onun amacına erişmesinde önemli bir rol oynar.

Bilgi nedir? En geniş anlamı ile var olanın zihindeki aksidir. Bilgi ne dereceye kadar var olanı temsil eder sorunu, bu konumuzun dışındadır. Bilgi ister Aristo ve Eflatun'daki gibi hayretini gidermek için bilgi sahibi olunur densin, ister insan belli bir eylemini gerçekleştirmek için bilgi edinir densin, insan var olduğundan beri var olanları tanımaya, yani bilgi edinmeye mahkûm edilmiştir. İnsanın her bilinçli eylemi bilgiye dayanır. İnsanın var olanlarla edindiği bilgi alanı altı türdür. Bu farklılık bilgi edinilirken takınılan tavır, edinilen amaç, kullanılan yöntemden kaynaklanır. Bilgi türleri şunlardır: din, felsefe, bilim, sanat, günlük bilgi, okült bilgi bunlar birbirini yok edemez. Birbirine indirgenemez. Her biri kendi fonksiyon alanında kullanılır. Bu bilgilerin hâkimiyeti, dereceleri farklıdır. En çok kullanılan bilgi; bilim ve günlük bilgidir. İkel toplumlara ait olan da okült bilgidir. Kùltürler geliştikçe okült bilginin yerini de bilim almıştır.

Öğretim kurumlarında bu altı bilgi türünden ilk dördü yani bilim, felsefe, din ve sanat öğretilir. Tabi ağırlık bilimlerde. Öğretim seviyesine göre gerek tabii ve gerek beşeri bilimlerle de ilgili bilgiler verilir. Öğretim kurumlarında baş amaç sürekli gelişme ve değişme içinde olan bilimlerle ilgili en son veri ve teorileri göz önünde tutarak doğru bilgi vermektir. Tabi bunun için, öğretmen yetiştirme ve ders kitapları büyük önem taşır. Öğretim kurumlarında öğrencilere gereken bilgileri kazandırmak baş amaçtır. Ama bilginin faydalı kullanılması için öğrencilere belli bir tutum belli bir zihniyet kazandırmak gerekir. Bu nasıl bir tutum kazandırmalıdır? Şimdi bu sorunun cevabını vermeye çalışacağım.

Bu konuyu iki maddede açıklayacağım. Birinci olarak, buna biraz önce İoanna Hanım temas etti. Milli kùltür kazandırmanın yanlış anlaşılması sebebi ile bu Milli Kùltür kavramından ne anladığımı söyleyeyim; çünkü bazı düşünür ve yazarlar Milli Kùltür diye bir millete has olan milli dil, edebiyat ve folklor gibi kùltür unsurlarını kastederler ama ben bu görüşe katılmıyorum. Milli Kùltür, yukarıda zikredilenlere ilaveten bir milletin kullandığı bilim, felsefe, sanat gibi üniversal diye adlandırılan kùltür unsurlarını da içerir. Bu açıdan önce dil sorununa işaret edeyim. Maalesef milli dilimize, yani Türkçe'ye gereken değeri vermiyoruz. Demin İoanna Hanım temas etti. Türkçe karşılığı varken onların yerine yabancı kelimelerin kullanılmasından, ticarethanelerin yabancı kelimelerle oluşturulmasından rahatsız olmuyoruz. Üniversite öğrencilerinin sınav kâğıtlarında dil yanlışlarının çok oluşu hele yazım kurallarına hiç uyulmaması bu öğrencilerin yeterli dil öğrenimi görmedikleri izlenimini veriyor.

Diğer taraftan ülkemizde yabancı dille eğitim yapan kurumların sayısı az değildir. İşte bunlar, bu sebeple bizde milli dil bilincinin bulunmadığının işaretleridir. Yabancı bir dil bilmek çağımızda kaçınılmaz bir gerektir ancak; yabancı dili yabancı dilde öğretim yaparak

sağlamaya çalışmak sakıncalı bir yoldur. Bunun başka yolları da vardır; milli dil bilincinin oluşmasında en büyük etken eğitimidir. İnsan ana dilini ailesinden öğrenir ama ana dilinin bilincini okulda kazanır. Bu konuda Milli Eğitimimizin yeterli gayret gösterdiği söylenemez. Dil ile düşünce arasında sıkı bir ilişki vardır. Yaratıcı düşünme ana dille olur. Sözü fazla uzatmadan Alman filozofu Humboldt ile bu dil bahsine son veriyorum; Humboldt diyor ki, “Bir milletin ancak kendi dilinin değişmesi gerekli bir dereceye ulaştığı zaman büyük ve dâhiyane bir fikri ilerleme olur.”

Milli kültür bilincinin oluşmasında bir diğer durum da şudur; kendimizi pek tanıdığımızı söyleyemem. Siyasi ve askeri tarihimizi bilir, ama kültür tarihimizi bilmeyiz. Bu millet fertlerinin ortaya koyduğu sanat eserlerinden, bilim ve Felsefe eserlerinden ve bu yolda önemli eserler ortaya koymuş sanatkar, bilim adamı ve düşünürlerimizi genellikle tanımıyoruz. Kişisel merak ve gayretle de bilenler varsa da bu bilgiler okullarda verilmediği için yaygın değildir. Geçen gün ders verdiğim üniversitenin kırk kişilik bir sınıfta bilim ve sanat dersin konusu idi, öğrencilere sordum Dede Efendi kimdir? Bir tek kişi biliyorum demedi, bilmiyoruz duymadık dedi. Peki dedim Ahmet Adnan SAYGUN kimdir dedim, onu da bilmiyoruz dediler. Bu iki büyük Türk bestecisinin gençler tarafından tanınmaması acı bir şeydir. Tabi kabahat bu gençlerde değil onları yetiştirenlerdedir. Gençlerin Milli Kültür bilincine sahip olmaları için onların kendi dillerini ve Milli Kültür Tarihlerini bilmeleri lazımdır.

İkinci konu şudur: yetiştirilen gençlerin dar görüşlü, bağınaz bir durum içerisinde düşmemeleri, eleştirel düşünceye sahip açık görüşlü olmalarını sağlamaktır. Düşüncenin ve bilimin gelişmesi bu tutumun içinde olanlar sayesinde olur. Bu fikrin temelinde insan adeta çoğulculuğa mahkûm olmuştur hükmü yatar. Bunu biraz açıklayayım; insan yaratılışı gereği mutlak bir bilgi sahibi olamadığı için var olanı tanımada bilgisi sürekli değişir ve gelişir. Kalıcı tek doğru yoktur. En kesin doğru bilgi veren bilimin tarihi bunun delilidir. Tecrübe metodu ile verileri doğrulamayan beşeri bilimlerde tek doğrudan bahsedilemez. Aynı doğru üzerinde farklı görüş ve teoriler vardır. Diğer taraftan insanların farklı zihin kabiliyetlerine sahip olması, eğitim ve öğretim düzeylerinin ve niteliklerinin farklı bulunması sebebi ile aynı konuda farklı bilgilerinin bulunması da tabidir. Şimdi sosyal hayatta insanlar farklı dini inanç ve ideolojilere sahip olabilirler. Bu farklı inanç ve ideolojiler iki tutum içerisinde olabilir:

1. Kapalı tutum
2. Açık tutum

Kapalı tutum içinde olanlar başkalarına hayat hakkı tanımazlar. Totaliter rejimin savunucuları kapalı tutum içindedirler. Totaliter bir rejimde insanlar rahat değildirler. Toplumun huzuru zorla sağlanmaya çalışılır.

Açık tutum içerisinde olanlarda müsamaha duygusu vardır. Başka inanç ve ideolojilere tolerans ile yaklaşır. Bu, onların fikirlerini kabul eder anlamında değildir. İnsan, bir inanç ve ideolojiye mensup olup açık tutum içinde kendi inanç ve ideolojisine sıkı sıkıya bağlı olur ama bağınaz olmaz. İşte medeni toplum, demokratik toplum, bu tür insanların çoğunluğunun olduğu yerde gerçekleşir. Tabi böyle insanları gerçekleştirmek için gereken de eğitim ve öğretimdir. Belirttiğim tutumu elde etmekte en temel katkı Felsefe derslerinden olabilir. Elbette diğer derslerin de katkısı olabilir. Bu hususta öğretmenlerin rolü başta gelir. Bu bakımdan öğretmen yetiştirme eğitim politikasının en önemli sorunu olmalıdır. Bu kongrede yapılacak oturumlarda değerli bilim adamları eğitim sorununu etraflıca tartışacaklar ve ortaya koyulacak fikirler elbette eğitim sorunumuza ışık tutacak nitelikte olacaktır. Efendim bu oturumların başarılı geçmesini diler, hepinizi saygıyla selamlarım.



**PROF. DR. HARVEY SIEGEL**  
FELSEFE BÖLÜMÜ  
MIAMI ÜNİVERSİTESİ

## **MANTIKLI TARTIŞMALARI ONAYLAMAYAN KÜLTÜRLERE SAHİP ÖĞRENCİLERİ NASIL EĞİTMEYİZ GEREKMEKTEDİR? KÜLTÜREL FARK ve ÇOK KÜLTÜRLÜ DEMOKRATİK EĞİTİMDE AKLIN ROLÜ**

### **Özet**

Demokratik devletlerdeki halk eğitimi çağdaş küreselleşme ile ortaya çıkan kültürel farklılık ile nasıl başa çıkmalıdır? Benim önerim; demokratik halk eğitiminin temel maddesi öğrencilerin beceri ve yeteneklerini geliştirmeye teşvik etme zorunluluğunun olması ve tutumlarının demokratik karar verme sürecine tam olarak katılımlarının sağlamasıdır. Bunlar birçok şeyi kapsamaktadır; fakat temel önem taşıyanlar mantıklı tartışma için gerekli olan yetenek ve karakter özellikleridir: başkalarının savunduklarını değerlendirmek, mantıklı olarak kişinin diğer vatandaşları ikna etmesi için kişinin belli bir iddia oluşturması vb. Bu yetenekler ve karakter özellikleri olmadan, demokratik karar verme sürecine tam katılım sağlamak imkânsızdır. Öğrenciler tartışmayı uygun bulmayan kültürlerin bir parçası olduğu zaman onları ikna etmek sorundur. Bu makalede gerginliği belirterek demokrasilerde kültürel farklılıklara saygı duymak en önemli nokta iken, bu demokrasinin gerekliliklerine ağır basıp onları göz ardı etmemelidir. Bu iki çatışma olduğunda- anti demokratik kültürlerin üyeleri demokratik devletlerin vatandaşları olduğunda- demokratik katılım gereklilikleri öncelik arz etmelidir.

Anahtar kelimeler: tartışma, vatandaşlık, eleştirel düşünme, kültürel farklılık, demokrasi, çok kültürlülük, halk eğitimi, akılcılık, akıl

### **1. Demokratik Halk Eğitim ve Kültürel Fark: Sorun**

Demokratik devletlerdeki halk eğitimi vatandaşlar arası kültürel farklılıklar ile nasıl başa çıkmaktadır?

Çağdaş demokratik devletlerin bütün vatandaşları arasında kolektif olarak oluşan git-tikçe artan kültürel meclislerde bu sorun önem ve uygulamalı olarak ilgili kazanmaktadır. Bunun yanında, bu konuyu aydınlatmak için, sorun için öncelikle durup düşünmek ve bunu da kültür ile herhangi bir bağlantı kurmadan yapmak gerekmektedir. Yani: Demokratik devletlerdeki halk eğitimi nasıl olmalıdır (vatandaşlarının kültürel düzeninden ayrı olarak)? Amaç nedir?

Desteklediğim tek ortak cevap ise şudur ki; öğrencilerde beceri ve yeteneklerini geliştirme ile tutumları ve yatkınlıklarının demokratik karar verme sürecinde ve daha da genel olarak demokratik yaşam içerisinde tam olarak katılım sağlaması gerekmektedir. Demokratik devletlerdeki halk eğitiminin tek amacı bu olmayabilir fakat merkezindeki amaç olduğu da açıktır. Bu becerileri, yetenekler ve karakter özellikleri miktarları ortaya çıkartarak öğrencilerin eleştirel düşünürler olmalarına yardım etmek, yani onları mantıklı ve akıllı insanlar yapmaya yardımcı olmaktır. Demokratik devletlerdeki halk eğitimi öğrencileri arasında akıl geliştirme amacı gütmelidir (Siegel 1988, 1997, 2003; Bailin and Siegel 2003)<sup>1</sup>

Neden bu düşünce demokratik devletlerdeki halk eğitiminin merkezindeki amaç olarak kabul edilmektedir? İki dizi neden bulunmaktadır, ilk dizi neden doğrudan eğitimin kendisi ile ilgili iken, ikinci nedenler dizisi demokrasinin yapısı ile ilgilidir. Öncelikle: eğitim, ahlaki nedenlerden dolayı, kişiler esas alınarak onlara ve daha sonraları da kendi çıkarları düşünülerek davranması gerekmektedir ( ikincinin ilki ile çatışma içinde olduğu durumda okul ya da devlet ile zıt şekilde). Kant felsefesi ilkesini kişiler bakımından göz önüne alınarak, eğitimin

sınırlarının üstünde ilgisinin bulunduğu fakat uygulanabilir olduğu nokta, öğrencilere davranışları yönetmek tıpkı diğer yerlerde olduğu gibidir. Bunun yanında, eğitim, öğrencileri yetiştirme dönemi için hazırlanmalıdır, bu durum devlet tarafından oluşturulan boşluk olan sosyo/ekonomik matrisdeki önceden belirlenmiş boşluk için bir hazırlık olarak değil de öğrencilerin kendileri için mümkün olan en geniş kapsamda kendi yaşamsal karakterleri ve kendilerini yerleştirdikleri toplumsal düzende yerlerine karar vermelerine yardımcı olmaktadır. Bunun yanında, eğitim insanlık tarihinin uzun dönemi boyunca gelişmiş olan birçok entelektüel gelenekleri uygun bir şekilde öğrencilere tanıtmak ve onlara bu geleneklerle ilgili kavrama sağlamalıdır. Tüm bunların içerisinde, ‘akıl üretimi’- ya da daha az bağlayıcı bir şekilde, akılcılık, kabul edilebilirlik ve eleştirel düşüncenin yetenekleri ve karakter özellikleri- merkezidir. (Siegel 1988, ch. 3; Siegel 2003)

İkinci dizi nedenler ise; demokratik devletlerdeki halk eğitimin mantıksallık ya da öğrencilerde eleştirel düşünme yetenekleri ve yatkınlıklarının doğrudan demokrasi ile bağlantısı bulunmaktadır. Demokrasinin eğitilmiş vatandaşa ihtiyaç duyduğu ortak bir alandır. Fakat ne tür bir ‘eğitilmiş vatandaş’a ihtiyaç duyulmaktadır. Benim düşünceme göre, ihtiyaç duyulan şey *eleştirel* vatandaşlıktır: bu da konuları sosyal politikaya dayandırmak ve ilgili sebeplere başvurarak ilgi uyandırmayı başaran ve bunu yaradılışlarında taşıyan vatandaşlar. Demokratik devletlerin gelişmesi için, vatandaşlarının toplum müzakeresi ve karar vermeyi gerektiren fazla ve çeşitli konuları ilgilendiren alternatif politikalar ve uygulamalar için ve onlara karşı nedenleri anlamak, göz önüne almak ve düzgün bir şekilde değerlendirmesi gerekmektedir. Vatandaşların iddiaları hayali olarak inşa etmeleri ve kendilerine ait iddiaları ve toplumsal politika ve kuruluş alanlarını akıllıca belirlemek amacıyla nedenler ve tartışmaların değerlendirmesinin hüküm sürdüğü epistemik ilkeler ışığında kendi ve diğerlerinin iddialarını değerlendirmeleri gerekmektedir. Eleştirel vatandaşlar bütünü olmadan, devletin kendisi tehdit altında olacaktır.

Eleştirel olmayan vatandaşlara sahip bir demokratik devlet durumundan daha da kötüsü, benim görüşüme göre, demokratik devlet içerisindeki eleştirel olmayan vatandaşın ta kendisidir. Böyle bir vatandaş kendi endişelerini dile getirmek, kendini ve kendi toplumunun çıkarlarını korumak ya da yapıcı politik değişim için çalışmak adına toplumsal tartışmaya katkıda bulunmak için her hangi uygun bir yola sahip değildir. Tecrit edilmiş, dışarıda bırakılmış, toplumsal yaşama katılım sağlayamayacak durumdadır. Yoksun olduğu eleştirel beceri ve karakter özellikleri bu yaşamın güzelliklerinden anlamlı bir şekilde yararlanamamasına neden olmaktadır. Demokrasiyi değerlendirmemiz ve devletlerin demokratik olmasını iyi olarak düşündüğümüz noktada, genel olarak bu devletleri eleştirel olmayan tüm vatandaşları ve özelde ise eleştirel olmayan vatandaşın dışlanmışlığının kaderine acımalıyız. Demokrasiyi değerlendirirken, demokratik devlet içerisindeki eleştirel vatandaşın öneme sahip yerini ve demokratik toplumsal eğitim görevinin öğrencilerinin zihnini geliştirmek olduğu tanımaktayız.<sup>2</sup>

Demokrasinin bu açıdan ve yerindeki sebebi bakımından sorduğumuz ilk sorunun peşine düşme durumundayız. Daha sonra demokratik devletlerdeki halk eğitimi vatandaşlar arasındaki önemli kültürel farklılıklar bakımından nasıl anlaşılmalıdır? Sorunun teorik olarak çıkar gözetmediğini belirtmek gerekmektedir. Aslında ‘Birinci Dünya’ olarak adlandırılan demokratik devletlerde bir dizi kültürel gruptan gelen fazla ve gittikçe artan sayıda göçmen bulunmaktadır. Dünya çapında, belki de özellikle Kuzey Amerika ve Batı Avrupa’da bu soru politik güce baskı yapmaktadır. Konunun uygulamalı ilişkisi açık olmakla birlikte, bunu takip ederek bu tür uygulamalı düşüncelerden özetlemekte ve kültürel farklılığın kendi açılımlarına ve demokratik eğitimin kendisinin taleplerine daha fazla dayanan bir cevabı soruya karşı önermekteyim.

## 2. Çözüm?

Hızlı bir cevap: kültürel farklılık önemli değildir. Akılcı/eleştirel düşünmenin yetenek ve karakter özelliklerini geliştirmeyi kapsayarak, yukarıda bahsedilen demokratik halk eğitimi kavramı içindeki vatandaşları farklı kültürlerin üyeleri olsalar da olmasalar da demokratik devletler için doğru olan cevaptır. Aslında, makul olarak tartışılabilmektedir ki ne kadar kültürel olarak farklı vatandaş varsa, onların akılcı, demokratik karar verme süreçlerine katılımında bulunmaları da o kadar önemlidir. Kültürel farklılıklar akılcı ve demokratik bir şekilde idare edilmezse, bu farklılıklar huzurlu toplumsal var oluşu sadece tehlikeye atacaktır. (dünya çapında yakın zamanda ve şu anki çeşitli kültürel çatışmaların durumu bu iddia için bazı kanıtları da beraberinde getirmektedir: demokratik kuruluşların var olduğu ve işlevselliğini gösterdiği noktada, bunlar en azından huzurlu bir şekilde çatışmaların çözülmesi için bir şans olarak görülmektedir.)

Bu 'hızlı' cevabın makul olduğu durumda, iki farklı kültürel çatışma türünü tanımadığından dolayı, sorunun en temel halini açıkça çözememektedir. Öncelikle, kültürler arasında çatışma yaşanabilir, her ikisi de (ya da hepsi)- çatışmalarına rağmen- demokratik idealleri, ilk eve bağlılığı akılcı söylem ve demokratik kuruluş ve prosedürlere katılım aracılığı ile çatışmayı çözmek için çabalamaktadır. Hızlı cevap bu tür bir kültürel çatışmaya iyi bir şekilde yeterli olabilecektir.

Öte yandan; ikinci daha zor olan türdeki kültürel çatışma, bazı (ya da hepsi) mantıklı tartışma içeren demokratik ideal, ilke ve uygulamaları reddeden kültürleri içermektedir. Böyle bir durumda, hızlı cevabın nasıl başarılı olduğunu görmek zor olacaktır. Tarafların (en azından bazıları) demokratik karar verme için gerekli tartışma ve mantıklı düşünmenin değeri ya da bedelini açık bir şekilde reddeden çatışma olduğunda bu tür çatışmalar nasıl çözülecektir?<sup>3</sup>

Bu sorun, yakın zamanda demokratik olmayan devletlerden göç etmiş olan yüksek sayıdaki mülteciler, dolayısıyla en fazla demokratik karar vermenin mantıklı tartışma özellikleri için hiç deneyim ve/ya kültürel saygıdan yoksun olmaları durumuna özellikle baskı yapılabilmektedir. Tabii ki birçok demokratik olmayan devlet ve/ya kültür bulunmaktadır. Kadınların mevcut eğitim sistemine erişimlerinin reddedildiği ve sistemli bir şekilde toplumsal hayata katılım dışında bırakıldıkları ataerkil çeşitler; ırkları temel alınarak belirli grupların sistemli bir şekilde politik yaşama anlamsal olarak katılımlarının göz ardı edildiği fazlasıyla ırkçı olanlar; vatandaşlar ya da onların seçtikleri temsilciler tarafından değil de kraliyet ya da oligarşi tarafından politikanın belirledikleri; ve dini emirlere göre dini liderler tarafından yönetilenler kısa bir listede kapsam içerisine alınmıştır. Ayrıca demokratik olanlar fakat açık demokratik tartışma ve münazaranın arbedesine karşı antipati ile kişiselleştirilmiş olanlar da bulunmaktadır. Alvin Goldman yine de sonucunu vererek noktayı koymuştur:

Her kültürde ve özellikle de bazı kültürlerde eleştirel tartışmadan caydırtan normlar söz konusudur. Çokça söylenmektedir ki; Japon ya da diğer Asya kültürlerinde kişiler uyumu korumak amacıyla söylemlerini birbirlerine yöneltmeleri için teşvik edilmektedir. Çatışma aktarımının, açıkça sözlü anlaşmazlık da dahil, cesaret kırıcı olduğu söylenmektedir. ... Çalışmalar açık bir şekilde eleştirel söylemler içerisinde farklı kültürler arasındaki zıtlıkları ortaya koymaktadır. (Goldman 1999, s. 147)

Böyle durumlarda, hızlı cevap işe yaramaz. Ya da yarar mı? Burada iki farklı olasılık bulunmaktadır.

İlk olası senaryoda; demokratik karar verme içerisinde tartışmanın değer ya da bedelini reddeden kültür üyeleri basit bir şekilde kendi kültürleri ya da yaşam ile bağdaşmayan de-

mokratik değerleri reddetmektedirler. Bu konuda, politik/eğitim konuları kendilerini buldukları esas çok kültürlü toplumsal kapsamda bulunan demokratik kurum ve kuruluşların değerleri- mantıklı olarak tabii- onları ikna etmektedir. Bu konuda başarısız olabiliriz. Eğer başarılı olmazsak, sorumuz çözülmez olarak kalacaktır: bu durumlarda, demokratik vatandaşlık için halk eğitimi imkansızdır. Bu tür vatandaşlar demokratik devlet içerisinde yaşamak istemezler.<sup>4</sup>

Buna alternatif olarak, demokratik değerler ile kuruluşlar arasında ve kendi demokratik olmayan kültürel değerleri içerisinde bir çatışmanın farkına varabilirler; fakat bunun yanında demokratik devlet içerisinde yaşayan değerlerin de farkına varabilirler. Bu durumda, kendi kültürel değerleri ile anlaşılan her hangi bir alternatif olduğu görünmemektedir- tartışmayı reddetmeleri vb. gibi- bu noktaya kadar bu tür bir anlayış devletlerinin demokratik yaşama katılımları için demokrasileri adına bunu gerçekleştirmek, ya da daha az istekli olarak onlar için gereklidir.

Kısacası; demokratik ve demokratik olmayan ya da demokrasi karşıtı kültürel değerler çatıştığı zaman, (a) mümkün olduğunca kültürel farklılıkların ortaya çıkmasına saygı duyulmalı ve izin verilmelidir, çünkü bu tür bir saygı ahlaki yönden gereklidir. (Siegel 1997, 1999) Fakat ayrıca (b) bu tür çatışma durumlarında, *demokrasi kültürel farklılıktan baskın çıkmaktadır*. Demokrasi karşıtı ya da demokratik olmayan kültürler demokratik devletlerin vatandaşları olduğunda, demokratik katılım için gerekenler onların demokratik olmayan kültürel değerlerinden önce gelmelidir. Demokratik eğitimin kültürel değerleri ile tutumlar ve gereklilikler çatıştığında, sonra gelenin hüküm sürmesi gerekmektedir. Demokratik katılım gereksinimleri ve eğitim demokratik olmayan kültürel değerler çatışmasından önce gelmektedir? Çünkü eğer öyle olmasa, demokratik vatandaşlık için eğitim ve böylece demokrasi bağlılığı terk edilmiş olacaktır.

### 3. İddiayı İspatlanmış Gibi Kabul Etmek?

Fakat tartışma sadece demokratik vatandaşlıkta kültürlerine değer verdiklerinden çok sadece soruyu itiraf etmek midir? Bu önemli bir itirazdır; buna cevap vererek sonuca bağlıyorum.

Öncelikle, hiç bir soru ispatlanmış gibi kabul edilemez. Tartışma az çok sonuç- ‘ demokrasi demokratik olmayan ya da demokratik kültürel değerlerden baskın çıkmaktadır’- böyle bir çatışma hallerinde demokratik vatandaşlık için eğitime gereksinim duymaktadır. Böyle durumlarda reddetme için sonuç miktarını reddetmek, eğitim ve demokrasinin kendisidir. Soru belirtildiğinden, karakter bakımından bu tür bir eğitim- demokratik devletlerde demokratik vatandaşlık eğitimi gibi- çok kültürlü kapsamlarda, bu tür bir reddediş bir bebeği küvetten dışarı atmak ile aynı eşdeğerdedir.

İkinci olarak, elimizdeki sorun, aynı zamanda demokratik yaşam içerisinde yeni vatandaşların tam katılımları için eğitilirken, kültürel farklılık için saygı ve hoşgörüyü nasıl en üst noktaya taşıyacağına anlaşılmamasıdır. Etkin olarak katılıma isteksiz olan vatandaş demokrasiyi reddetmek içerisinde etkilidir. Ayrıca kendini bulduğu demokratik devletin yaşamı içerisine tam olarak katılarak ayrıca kendini dışlamaktadır. Demokratik vatandaşlık için bu güçsüzlük eğitim ile ortadan kaldırılmalıdır, çünkü bu tür herhangi bir eğitim bu tür bir katılımın tam olarak katılımını amaçlamaktadır. Fakat bu tür bir eğitimin kendi öz kültürüne karşı kişinin ilişkisinin ‘ rahatlığını’ kaçınılmaz olarak teşvik ettiğinden bir bedeli vardır, Bu bedel ödemesi zor bir bedel olduğundan birçoğu tarafından yargılanabilir, gördüğümüz üzere yargılama miktarları demokrasinin kendisinden bu ilişkiyi değerlendirmeden daha fazladır.

Bunun yanında, bu tür bir ‘rahatlama’ ister istemez kötü bir hal almamaktadır, çünkü kültürler -çağdaş dünyada, herhangi bir derecede- tek parça halinde değildir fakat daha çok akışkan ve değişkendir. Seyla Benhabib (2002, pp. ix, 4, 24-6, ve *passim*) karakterize ettiği gibi, benim düşünceme zıt olarak, kültürler en iyi şekilde tek parça olarak değil de, karışık, çok yönlü, akışkan, geçirgen, çoksesli, bağımsız ve karşılıklı olarak etkileme olarak algılanmaktadır. Bununla bağlantılı olarak, Pradeep Dhillon ve J. Mark Halstead etkili bir şekilde “kültürler hava geçirmez şekilde kapatılmıştır varsayımını” eleştirmiştir (2003, p. 157). Bu doğru ise- eğer, kültürler bu noktada tek parça olmak yerine akışkan ve değişkendir, kültürlerle bağlı olanlar bile en fazla onları bağlayanlar ile bu tür değişikliklere karşı herhangi bir seçeneği bulunmamakta ve onları oluşturan ‘dış’ etkiler ortaya çıkmamaktadır. Dünyanın geri kalanına karşı kişinin kendini ve kültürünü kapatması bir seçenek değildir. Öyle ise, yukarıdakiler için kabul edilen eğitim şekli bu tür üyeler için daha uygundur. Sorunun olduğu noktada kültürün olduğu ve düzeltilmiş olarak kabul edilen durum içerisinde vatandaşın ilişkilerini korumak, o kültürü düzeltilmiş ve sabit olarak hatasız kabul etme ve bunun yanında eğitim bakımından açıkça iyi bir nokta sayılmamaktadır. Olumlu kültürel değişime karşı kişiye olanak sağlamak ya da ilgili neden ve kanıtlar temelinde bu tür bir değişim için sabit olmayı yargılamak dahi eğitimin nasıl ifade edildiği gereksinimini duymaktadır.

Herhangi bir durumda -ve belki de bu tüm noktaların en önemlisi olmaktadır- demokrasi esas değerlerin esas konusudur. Tüm kültürlerin- özellikle de demokrasi karşıtı değerlere sahip olanların- demokratik devlet içerisinde gelişeceğini düşünebilmek için hiç bir neden bulunmamaktadır. Esas değerleri için tercihte bulunmada demokrasi için tercihte bulunma- eğitimi içerisinde canlılık verenler de dâhil olmak üzere- ve kültürel değerler ile bağdaşmayanlara karşı tercihte bulunacaktır. Eğer kişinin değerleri (örneğin) demokratik kuruluş yerine dini lider ya da askeri diktatör tarafından kararlar, ya da eğer akılcılık, tartışma ve toplumsal münazarayı, savunma ve ortaya konmuş politika ve uygulamaların eleştirisini kişi değersiz bulur ise, tam olarak demokrasi ve demokrasinin esas değerlerini benimsemesi gerekmektedir.<sup>5</sup>

Yukarıda bahsedilen tepkiler doğru ise, sorunumuz çözülmüştür. Demokrasi demokratik halk eğitimini gerektirmektedir; bu tür bir eğitimin kültürel değerleri reddeden karşısında önceliğe sahip olması gerekmektedir. Bu da tamamen kültürel farklılıklar karşısında önem taşımaktadır. Öte yandan demokratik olmayan ya da demokratik karşıtı kültürel gelenekler demokratik halk eğitimi ile çatıştığında, sonra gelen egemenliğini sürdürmektedir. Bu durum yaşanmadığı takdirde, demokrasi kendini bırakmaktadır. Bırakılmadığı takdirde, bu tür belirli çatışma durumlarında kültür özellikle kendi halk eğitimini de kapsayarak kendi taleplerine boyun eğmelidir.<sup>6</sup>

---

#### Notlar

<sup>1</sup>‘Neden’ ile bazı gizemli metafizik başlıkların gelişmesine göndermeye yağmak anlamını vermek istemedim. Bunun yanında, belirtilen çalışmalarda ortaya konulduğu üzere, değerlendirme ve uygun bir şekilde nedenlerin kılavuzluk ettiği yetenek ve karakter özelliklerine gönderme yapma amacını taşımaktayım. Bu noktada bkz. Scheffler, 1989, s. 3. Bunun bireyci olduğu açıktır, ‘Aydınlanma’ değer /bağlılık; belirtilen çalışma içerisindeki bu yönelimi savunmaktayım.

<sup>2</sup> İleride belirli durumlarda uygun olan davranış hoşgörü ve saygı çerçevesinde demokrasiye bağlılığımızı rahatlatmak olacaktır. Özelleştirildiği şekilde vatandaşların dışlanmışlığını terk ettiğinden bu tür bir davranış saygıda başarısız olacaktır. Bu noktada Michael Slote ile yapılan görüşmeye teşekkürler.

<sup>3</sup> Kesin bir şekilde tartışılan soruna odaklanmak adına kültürler tek bir parça olarak neden karşıtı olabilmektedir şeklindeki idealleşen varsayımı belirtmekteyim. Aslından bu tür kültürlerin bulunduğu dair şüphelerim var. Bireyler ile beraber, neden yanlısı ya da karşıtı olmak ( mantıklı ya da mantıksız olmak gibi) bir noktaya kadar en iyi olarak görülmektedir ve özellikle kültürler bu süreç içerisinde belirli bir arayış meşgul etme olarak kabul edilmektedirler. Burada Jennifer Uleman’ya yaptığımız görüşme için teşekkürler.

<sup>4</sup> Demokratik vatandaşlık için halk eğitimi bu tür vatandaşlar üzerine tabii ki empoze edilebilir. Fakat bu tür kültürler ve üyelerine saygı için olan sorumluluk ile tam ters olarak ve demokratik vatandaşlığın kendisine ters olarak açıkça kabul edilmektedir. Michael Slote'a teşekkürler.

<sup>5</sup> Çok kültürlü endişeler iyi bir şekilde ve doğru olarak demokratik idealleri uygulamaya koyduğumuz yollar üzerinde etkili olabilmektedir olgusunu belirtmek doğru olacaktır. Örneğin, haklarından mahrum bırakılmış ve/ya dışlanmış vatandaşlar toplumsal oturumlar içerisinde kendilerini savunmayı beceremediği ya da savunmaya istek duymadığı durumlarda, bu tür oturumlar vatandaşların tam olarak, adil ve etkin şekilde katılımlarını sağlamak amacıyla yeniden tasarlanabilecektir. Jennifer Uleman'a teşekkürler.

<sup>6</sup> Benim tartışmam, herhangi bir gerçek yaşam örneği, ilgili konuların keşfedilmesi (örneğin kültürel çeşitliliğe sahip demokrasilerde demokratik ilkeler en iyi nasıl uygulamaya konulur)ya da ilgili felsefi tartışma ile bağlantılı referanslar olmaksızın basit fakat en önemli ilkeleri içermektedir. Temel konuya daha çık bir şekilde odaklanmak amacı ile amacım tüm bunları göz ardı etmektir. Dahası, düzgün bir tartışmanın tüm bunları özellikle de Amy Gutmann, Will Kymlicka, Iris Marion Young ve birçok diğer çağdaş yazarların bu konular üzerine çalışmalarının referans gösterdiği ve önemsedikleri yanında John Dewey ve diğer tarihi figürün takvim belirleyici çalışmalarını kapsaması gerekmektedir.

*Belgeler:* Bu makalenin atası Bled, Slovenya'da Kasım 2001 tarihinde 'Vatandaşlık Eğitimi, Politik Teori ve Dile Yansımaları' konulu konferansta sunulmuş ve *The School Field* 13:6, 2002, pp. 33-39 gösterilmiştir. Konferans katılımcılarına yardımcı yorum ve eleştirileri ve Michael Slot ve Jennifer Uleman'a bir önceki taslak için verdikleri mükemmel önerileri için minnettarım. Şu anki şekil ayrıca kısmi olarak Siegel'den(2007) ödünç almıştır.

**PROF. DR. MEHMET AYDIN**  
DEVLET BAKANİ  
RESMİ MİSAFİR KONUŞMACI

**Sayın başkan, sayın müsteşarımız, değerli hocalarım, değerli misafirler,**

Hepinizi saygıyla selamlıyorum ve bu kongrenin düzenlenmesinde emeği geçen herkese teşekkür ediyorum.

Ben, doğrusunu isterseniz, başlığa göre ana başlığa göre bir konuşma hazırladım, çünkü biraz farklı sanki. Eğitim felsefesini genel olarak aldım. Hâlbuki aşağıda küreselleşme sürecinde eğitim sorunları deyince biraz daha özel oluyor biraz daha konu daraltılıyor, böyle bir başlık elimde olsaydı açıkçası daha çok Türk eğitiminin sorunlarına felsefi bir yaklaşımla belki o konuda bir şeyler söylemek isterdim ama ben dediğim gibi geneline bakıyorum.

Şimdi eğitim felsefesi nedir? Eğer şüphecinin dediği ile yola çıkarsak vereceğimiz cevap bellidir. Eğitime, her ne ise o eğitim, felsefi açıdan – her ne ise o felsefi açı – bakmaktır. Yani demek oluyor ki, pek çok eğitim anlayışları pek çok felsefe anlayışlarıyla karşı karşıyayız. Eğitim konusunda materyalizm ile spiritüalizm, realizm ile idealizmin, rasyonalizm ile emprisizmin söyledikleri oldukça birbirinden farklıdır. Kaldı ki filozof olmayıp eğitim üzerinde düşünen, bir takım teoriler öne süren sosyal bilimciler var, başka düşünürler var. Onların görüşlerini de yine eğitim perspektifinden ele alınıp incelenmesi, eğitim felsefesi dediğimiz geniş alanın içine giriyor. Klasik felsefe tarihi açısından baktığımızda eğitim felsefesi bir filozofun söz gelişi Platon’un, Farabi’nin, Kant’ın yahut Türkiye’ye gelipte ilk dönemlerde, kuruluş döneminde eğitime katkıları olan John Dewey’in, geliştirmiş oldukları bunların genel bir felsefi yaklaşım var, genel bir felsefi tutum var. İşte eğitim felsefesi bu genel felsefi tutumun bir boyutudur, bir uzantısıdır. Onunla bağlantılı olan eğitime dair kısmıdır ama doğrudan doğruya eğitim ağırlıklı felsefe yapan kişilerde yok değil.

Ben uzun yıllar, buradaki hocalarıma göre biraz daha kısa yıllar demem lazım, ben uzun yıllar felsefe hocası olarak çalışmış, dolayısıyla eğitim alanında çalışmış biri olarak konuya iki temel terimin ışığında bakmak istiyorum. Bu birazda benim o iki terimin anahtar rol oynadığı felsefe anlayışlarını, öteki anlayışlardan kendime yakın bulmamdan dolayı olsa gerek. Terimlerden biri analiz-tahlil diğeri ise süreç yani processtir. Birinciyi analitik felsefe geleneğinde kazandığı anlamda kullanıyorum, analitiği, ikinciyi de Alfred North Whitehead süreç ve realite başlığını, “Process and Reality” başlıklı kitabında kullandığı anlamda süreci kullanıyorum. Hâkim çizgiye bakıldığında analitik felsefe yeni bir eğitim bilgisi veya anlayışı üretmeyi kendine görev saymıyor. Analitik felsefe geleneğine bağlı olanlar, bir filozof yeni, birinci elden bilgiler üreten bir kişi değildir. Peki, onlar ne yapıyor? Onların işi tahlil ve eleştiri, tenkid yolu ile ele aldığı konuda bir açık seçikliğe ulaşma bir clarificationa ulaşma. Teknik tabiri ile söyleyecek olursak bu felsefe, eğitim konusunda birinci elden bir bilgi üretme istikametinde ilerlemiyor. Bir meta, bir üst çalışma bir aktivite yaptığının gereğine inanıyor. Daha doğrusu eğitim felsefesini tıpkı bilim felsefesinde olduğu gibi, ahlak felsefesinde olduğu gibi, din felsefesinde olduğu gibi böyle bir analiz görevi ile baktığı için bir üst çalışma olarak görüyor.

Süreç felsefesi adının hakkını vererek eğitimi duygudan, düşünceden, irade etmeden yani istemeden ve karar vermeden başlayarak –insani var oluş şartları bunlar- somutlaştırmayla son bulan bu somutlaştırmayı da Whitehead kullandığı anlamıyla kullanıyorum. Yani somut hale geliyor ama donmuyor, yeni somutluklara kapı açacak bir yapı içinde geliyor. Dolayısıyla bir süreç olarak görüyorum. Yani bu duygu, düşünce, vesaire birleşiyor, bunlar

bir eyleme dönüşüyor; oradan somutlaşmış bir durum ortaya çıkıyor ve bu somutlaştırılmış durum bu sefer, kendi sırasında, daha sonra gelen süreçlere kaynaklık teşkil ediyor. Bu bizim eğitim tarihimizde terbiye teriminin-açıkçası eğitim sözcüğü tamda onu karşılamıyor. Kök itibarıyla terbiye asıl klasik dönemde kullanılan Whitehead'ın kullandığı education'a çok daha yakındır aynı değil. Zaten Arapçada rubûv kelimesinden geliyor terbiye. Bilindiği gibi oda zaten büyüme, gelişme, imkânların açığa çıkması, vesaire gibi anlamlara geliyor. Burada dikkat çekici olan bir husus, bu kelimenin aynı zamanda bir tür gözetmeye, esirgemeye işaret etmesidir. Rubûv kelimesi sadece büyüme-gelişme değil esirgenerek bir şeyin büyütülmüş olması anlamına geliyor. Nitekim zaten dini terminolojide de Rab kelimesi de esasında rubûv kelimesi ile aynı kökten geliyor. Dolayısıyla bazı sufiler eğitimi şöyle tarif etmekle kendi açılarından haklılar. Eğitim, bir varlığın esirgenerek talim ve terbiyeye tabi tutulmasıdır. Esirgenerek, korunarak şefkatle yaklaştırılarak, ondaki imkân ve kabiliyetlerin neşvü nema bulması anlamında bir faaliyettir eğitim. Dolayısıyla zaten yine metafizik açıdan bakarsanız, Whitehead açısından da zaten öyle; Tanrı, aslında sevgiyle sürekli var kılan bir varlık olduğu için, eğitim de bir bakıma; sürekli bir var olma bir varoluş halinden başka bir varoluş haline geçmedir. Dolayısıyla bizim klasik kültürümüzde genellikle eğitim dediğimiz zaman bu hem büyümeyi hem gelişmeyi hem de şefkatin, rahmetin ve merhametin içinde olduğu, sevginin içinde olduğu bir gelişme, bir süreç olarak anlaşılmasının da yararlı olduğunu hatırlamamızda yarar olduğunu düşünüyorum.

Eğitim süreci şu ana kadar söylediklerimin ışığında bakıldığında hem bazı sınırlar koyan-buna the principle of limitation deniyor İngilizcede; hem de bir takım imkân ve kabiliyetlerin önünü açarak insani değişmeyi sağlayan ama bu arada kazanılanı, iktisab edilene de muhafaza etmeyi de düşünen ve beşikten mezara kadar sürüp giden bir süreç. Demek ki bir talim yanı var bir terbiye yanı var. Öğrenilen, bir bakıma karakterle de ilgili, o sürecin içine girdiği zaman devam ediyor o süreç. O süreçte dediğim gibi kazanılan şeyin önemli bir kısmı muhafaza ediliyor. Kimlik dediğimiz o zaten, kişilik dediğimiz o insanın kendi kendisini tanıması, o birikimden kaynaklanıyor. Eğer her biriktirdiğimiz değişmiş olsa o zaman, kişilik dediğimiz şeyin bilinmesinde çok ciddi sıkıntı olur. Eğer bu söylenenleri siyaset diline çevirmek istersek kanaatim odur ki bundan bir tür, yine belki bu tabire itiraz eden olur ama bu tabir zaten Türkiye'de epeycedir konuşulan bir tabir, muhafazakâr liberallik-muhafazakâr özgürlük- tabiri politik alanda kullanılan en çok kullanılan tabir bu. Sosyoloji diline çevirirsek ki burada Türkçesinde biraz zorluk çekiyorum, komuniteryan liberal ki bu zaten geniş bir felsefeci kitlesinin de şu anda başta Macintyre olmak üzere geniş bir felsefeci grubunun da savunduğu görüştür. Yani komuniteryan, aslında topluluk dersem çok belki tam ifade etmeyecek. Cemaat dersem hemen yanlış anlaşılacak o bakımdan yani bir tür iyi dokulu, ne yaptığını bilen, ne olduğunu bilen bir komuniteryan yapı ile ucunun açık olması dolayısıyla liberal yapıyı bir araya getiren birleştiren bir anlayış bu. Önce tahlil bir bakıma, ikinci basamakta ise terkiib dediğimiz şey şu yani insan hem bir bireydir ki orada yazıyor özgür bir bireydir ama bu özgür birey aynı zamanda özgür bir toplumun üyesidir. Orada democratic society diyor. Aşağı yukarı o daha geniş anlamı. Benim söylediğim ise daha dar anlamda. Şimdi burada bu eğitim anlayışında aslında ya ya değil, hem hem daha ön plana çıkıyor, önem kazanıyor. Yani hem muhafaza etme hem değişme, hem bir bakıma koruma, hem de açık olma ve açıklığa sürekli olarak dikkat ederek büyümeyi sağlama anlamına geliyor.

Bizim eğitim tarihimizde bu dediğim yeni değil aslında. Burada söylenenlerin önemli bir kısmı zaten bizim eğitim tarihimizde var. Söz gelimi 1924 tarihinde kurulan ama 1925 tarihinde kapatılan o meşhur Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası'nın -fırka dediğimiz parti- hem parti programında hem daha sonra kaleme aldıkları metinlerde bunu açıkça görüyoruz. Bu si-



yasi hareket hürriyet, terakki ve halk hâkimiyeti olarak üç temele dayanıyor. Biri hürriyettir, biri terakkidir diğeri halk hâkimiyeti ilkelerinden yola çıkıyor ve bir bakıma terbiyeyi, şimdi iktibas ediyorum umarım arkadaşlarımız tercüme ederler. Sabah metni göndereyim mi dedim hayır mütercimlerimiz tercüme eder merak etmeyin dediler. Seciyenin, tenmiye ve inkişafı; azmü iradenin takviyesidir. Seciye dediğimiz bize verili olanın -seciyenin büyümesi ve inkişafıdır ama azmü iradenin de -irade gücünün de iradenin de- terbiyesidir. Yani bir bakıma irade eğitiminin şöyle, seciyenin irade ile bağlantılı olduğu yer bu. Fırkaya göre, yani bu partiye göre evlad-ı memleket yani vatan çocukları, hayatı ameliyide -pratik hayatlarında- muvaffakiyeti temin edecek malumat ve kabiliyet demek ki talimin manası malumat ve kabiliyettir. Hayat-ı hususiyede -özel hayatlarında- ise fazileti takip eyleyerek milli terbiyeye vasıl olmaktır. Bir bakıma fazilet eğitimi ki virtue education dedikleri şeydir eğitim felsefesinde. O eğitimi, erdem eğitimi takip ederek bir kişilik bir kimlik kazanacak ama aynı zamanda pratik hayatında, ameli hayatında, şu dünyada da muvaffak olmak için verili olan imkân ve kabiliyetlerin gelişmesi için bir talime ihtiyaç vardır. Onların ikisinin birlikte yürümesi lazım. Esas itibariyle yine o siyasi hareketin üzerinde durduğu konu, eğitimi istikrar içinde değişir halde tutmaktır. Başta söylediğim bu. Yani hem değişecek ama bu değişme köksüz bir değişme olmayacak, gelişi güzel bir değişme olmayacak. Bu değişme, gelişme anlamında değişme olacak çünkü her değişme gelişme değildir. Zıttı doğru, her gelişme bir değişmedir ama değişme bir gelişme değildir. Gelişmeyi esasında klasik tabir ile kullanırsak çok daha iyi anlaşılır, her değişme bir kemale erme değildir, bir tekâmül değildir. Şimdi tekâmül kelimesinde, işte o kâmil insan dediğimiz, kemale erme dediğimiz şey var.

Şimdi bunların bir kısmı dediğim gibi sadece bu siyasi harekette yok. Bunu niye önemsiyorum? Çünkü açıkçası bu siyasi hareketin bu görüşü ile bugün arasında aslında burada metinde bir bağlantı kuruyorum. Yani bunu bugüne getiriyorum ve bugün en azından düşünce düzeyinde, kavramsal düzeyde, olması gereken eğitimin veya o gereken bir zorunluluk gibi anlaşılırsa olmasını arzu ettiğim eğitimin böyle bir değişim içinde istikrar veya istikrar içinde değişimi göz önünde bulunduran, hem açılımı sağlayan hem de kimlik ve kişilikte muhafaza edici o değeri muhafaza edici konuyu ihmal etmeyen bir eğitim. Söz gelimi ciddi bir eğitim alanı olan din ile genel eğitim arasında bağlantıda da şimdi bu demin söylediğim durum ortaya çıkıyor.

Orada da mesela Birinci İcra Vekilleri Heyeti'nin hükümet programında hemen cumhuriyetin ilanından sonra Birinci İcra Vekilleri Heyeti'nin programında şimdi tırnak içinde "Çocuklarımıza verilecek terbiyeyi her manasıyla dini ve milli bir hale koymak zorundayız" diyor. Çocuklarımıza verilecek terbiyeyi her halükarda dini ve milli bir hale koymak zorundayız diyor ama 5 Mayıs 1925 yılına geldiğimizde İsmet İnönü o meşhur, muallimlere yaptığı konuşmada diyor ki "Vereceğiniz terbiye dini değil milli olmak zorundadır." O tarihten itibaren ayrılma başlıyor. Yani dini terbiye ayrı bir kategoride ve karşı çıkılmıyor çok kere ama, milli terbiyenin içinde onun yer almasının pek uygun olmadığına karar veriliyor. Bunun da sebebi çok enteresan, o dönemde eğitimcilerin büyük bir kısmının özellikle siyasi gücün, siyasi iradenin önemli bir kısmı, beynelmilel eğitime karşılar. Dini eğitimi de bir tür beynelmilel eğitim kategorisine soktukları için -çünkü onunda arkasında geniş bir fikir var, ümmet fikri var, vesaire var- beynelmilele gitmesin diye din eğitimi yavaş yavaş genel eğitim sisteminin, bir bakıma Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun -ayrı bir teknik konu ama- onun dışında tutulma gibi bir çizgi takip ediliyor. Hatta enteresan Ziya Gökalp bile ilk dönemde mesela Ziya Gökalp'ın çok meşhur cümlesi diyor ki "Maarif sistemimizin yegâne gayesi Modern Müslüman Türk'ün ibdasıdır" diyor. Ama bir süre sonra hakikaten geride kalan sadece iki unsur oluyor, Modern Türk'ün ibdası şeklinde kalıyor. Hatta bu noktaya gelmesinde bizat Ziya Gökalp'ın kendi emeğinin de olduğu kanaati oldukça yaygındır.

Çok partili bir dönemin başladığı 1945'lerden itibaren demin söylediğim anlamda daha sıkı dokulu ulus devletinin inşası için çok daha siyasi gücün kontrol altında tuttuğu bir eğitim anlayışının zorlukları açıkça görülmeye başlanıyor. Hatta birçok düşünür ve eğitimci böyle bir darlığın, sıkı dokululuğun bir yandan ferdi ve milli terakkiye ve tekâmüle öte yandan millî vahdet ve tesanüde zarar vereceğine inanıyor. Milli birlik ve dayanışmaya sıkı dokulu eğitimin zarar vereceğine inanıyor. Bunun sonucu olarak eğitim programlarının tam bir tutarlılık içinde olmasa dahi liberal sayılabilecek bazı unsurları eklemeye, bazı unsurlar hükümet programlarına, parti kuruluş beyannamelerine girmeye başlıyor ve bu süreç hala bugün bile benim gördüğüm kadarı ile en azından sorunlar daha bilinçli olarak göz önünde bulundurulacak bir zenginleşme sürecine doğru gidiyor.

Son cümlem şu burada yazılı değil. Oda gerçekten bunu, bu konuşmayı hazırlarken aşağı yukarı bütün siyasi partilerimizin hükümet kuruldukları sırada biliyorsunuz bir program hazırlanır, eğitim programı hazırlanır onların hepsine baktım. Şu kanaate vardım. Bizim bu eğitim programlarını, cumhuriyet döneminin ilk gününden başlayarak bugüne kadar o eğitim programlarımızı, talim terbiyenin plan ve prensiplerini -çünkü onlar felsefi açıdan ki burada da felsefi açı bir tek açı olmak zorunda değil onu da söyledim- hepsini felsefi kılan ortak bir nokta var ama o ortak noktanın dışında konuşmamın başında söylediğim gibi felsefi anlayışlara göre değişiyor. Ben burada açıkça taraf tuttum mesela dedim ki, ben önce bütün eğitim kavramlarının, eğitimle ilgili iddiaların, hükümlerin ve teorilerin ciddi bir kavramsal ve mantıksal analize tabi tutulması lazım. Bunlar ne diyor yani, eğitim tabiri dâhildir. Eğer eğilmekten geliyor ise anlam ayrıdır. Açıkçası sözlüğe bakmadım. Eğitim, eğilmeyle (bakan bey burada kelimeler Ğ ile değil G ile vurgulayarak söylüyor) onunla mı ilgili ama öbürü demin dediğim rubûv kökünden gelen terbiye ayrıdır.

Bu bakımdan ben bu toplantının bir hayırlı başlangıç olmasını temenni ediyorum. Ümid ediyorum ki hakikaten genel eğitim felsefesinin dışında bizim eğitim tarihimizin felsefi boyutunu, genç arkadaşlarımız zaman ayırırlar ve o konuda şimdilik birkaç cilt yazarlarsa eminim çok daha uzun soluklu bir çalışmayı gerektiriyor. Bunun içinde belki kollektif bir birliktelik içinde ancak bu yapılabilir, çünkü işin psikoloji yanı var, felsefi yanı var, pedagoji yanı var, pek çok yanı var. Burada olduğu gibi demin sayın misafirimizin söylediği gibi, benim 3,5 senedir üzerinde durduğum, Avrupa'da üzerinde durduğum konudur bu. Çünkü bu değer eğitimi sadece kültür meselesi, sadece eğitimin konusu değil ama bugün siyasetin konusudur. Bugün aynı zamanda çıkan yasaların konusudur. Dolayısıyla kültürel farklılıkları nasıl yöneteceğiz sorusu küreselleşmenin karşımıza diktiği en büyük en önemli hakikaten sorunlardan biridir.

Bugün 20 milyonun üzerinde farklı kültürlerden gelen ve kahir ekseriyeti Müslüman olan insan yaşıyor sadece Avrupa'da ve bugün bu kültür meselesini bugüne kadar dediğim gibi belki küreselleşmenin belki seyrinin ağır olduğundan dolayı çok ciddi bir tahlile tabi tutmadık. Ama bugün bir Fransız yazarının dediği gibi artık sanal sosyeteler oluşuyor sanal topluluklar oluşuyor. Hatta onun tabiriyle -adını da söyleyeyim Olivier Roy- şu meşhur Siyasal İslam'ın İflası isimli kitabın yazarı, 3-4 sene önce yazdığı Küreselleşen İslam-Globalized İslam Kitabı'nda diyor ki "Şimdi apayrı neredeyse kültürlerden bağımsız internet yoluyla o sanal ortam yoluyla artık dernekler var sosyeteler var. O'nun tabiriyle bir süre sonra belki de bir sanal ümmet oluşacak diyor. Yani geniş, aynı düşünceyi paylaşan bir inanmışlar topluluğu oluşacak diyor. Böyle bir süreç içersinde tabi felsefenin yaklaşımına ki o değdim gibi bir tutarlılığı aramadır bir eleştiridir. Ama aynı zamanda analitik felsefeden, daha doğrusu bir zamanlar hâkim olan -bugün İngiltere'de o da kalmadı ya- analitik felsefenin söylediğinden farklı olarak aynı zamanda kendimizin de varoluşsal hükümler ortaya koyduğu bir alandır.

Dediğim gibi birkaç çalışma var. Eğitimle ilgili güzel bir-iki çalışmaya bu vesile ile bakma imknım oldu. Ama o arada bütün aramalarımaya rağmen gerçekten eğitim felsefesinin özellikle Türkiye'nin içinde bulunduğu eğitim durumunu; yani o tarihimizi, eğitim tarihimizi bir felsefi analize ve yapabilirsek sonunda bir terkibe bir felsefi senteze doğru götürme çabasının acil bir ihtiyaç olduğunu düşünüyorum. Ümit ediyorum bir başka sempozyumda böyle birkaç çalışma yayınlanmış olarak geliriz. O zaman gelmeden önce onları okuyarak daha fazla belki yararlı olma imkânına da kavuşuruz.

Ben, tekrar hem düzenleyici arkadaşlarımaya teşekkür ediyorum, hem davetlerinden dolayı teşekkür ediyorum ve üç gün devam edecek zannediyorum.  günde de eminim epeyce güzel Şeyler konuşulacaktır. Ama ne yazık ki eğitimci olmama rağmen Şu anda siyasetiyim. Zaten meydandan çıkararak bir bakıma araziden çıkararak sabahleyin acele ile bu vesile ile bu kongreye katılmak için Ankara'ya döndüm. Onun için hemen döneceğim içinde maalesef o güzel bildirileri ve onlar çevresinde oluşacak tartışmaları dinlemek bahtiyarlığına eremeyeceğim. Teşekkür ediyorum.

## İKİNCİ BÖLÜM

### PANEL: ÜNİVERSİTELERİ YENİDEN DÜŞÜNMEK

#### KONUŞMACILAR

**HALİL ETYEMEZ**  
EĞİTİM-BİR-SEN GENEL SEKRETERİ  
PANEL AÇILIŞ KONUŞMASI

**PROF. DR. RAMAZAN KAPLAN**  
BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRÜ  
OTURUM BAŞKANI

**PROF. DR. ALPARSLAN AÇIKGENÇ**  
FATİH ÜNİVERSİTESİ

**PROF. DR. ÖMER CAMCI**  
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ

**PROF. DR. ŞAFAK URAL**  
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ

**PROF. DR. TAHİR HATİPOĞLU**  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

**PROF. DR. DURMUŞ GÜNAY**  
YÖK YÜRÜTME KURULU ÜYESİ

## HALİL ETYEMEZ

### PANEL AÇILIŞ KONUŞMASI

#### EĞİTİM-BİR-SEN GENEL SEKRETERİ

#### **Değerli konuklar,**

Hepinize yeniden hoş geldiniz diyorum, çok yıpranmış bir söyleyiş olmasına rağmen benim için insani sıcaklığını koruyan bir cümleyle başlıyorum “ iyi ki geldiniz” çünkü siz ve sizin şahsınızda “insan olma”nın derin, sarsıcı, çileli yolculuğunun bütün öncüleri ve izdeşleri geldi.

Biz biliyoruz ve inanıyoruz siz yalnızca bireysel yolculuğunuzun izlerini anlamlarını taşımıyorsunuz; gündelik hayatta karşılaştığınız insanlar, olaylar, olgular izlenimlere eşli eden bin yılların birikimiyle geldiniz. Eğer benliğimi ayrıştırmak mümkün olsaydı burada bulunan her aydından bir renk bulunurdu.

Kendi adıma karşınızda dururken ve konuşurken ilkin insanım. Yani koordinatları bilinmeyen bir evrende, sınırlı, sonlu ama bilinçli... Sizlerle farkına vardım asıl doğmanın bilmekle eş zamanlı olduğunu. Belki masum sayılabilecek bir umutla şöyle demiştim sınırlı oluşumu ilk fark ettiğimde: “ Evet şimdi bilemiyor olabilirim ama ilerde kalın kitaplar okur, bulurum bu soruların cevaplarını.” demiştim. Yani annem -babam değildi güvendiklerim, yanlarında olmak istediklerim: Bütün filozoflar, bilim adamları, bütün sanatçılardı.

Sonra farkındalığım çoğaldı. Evrende arayanların bulamayacağı ancak bulanlarında arayanlar olduğu” gerçeğiyle yüzleştim. Sonra insanın sloganlarla inşa edilmiş, insanın evrenle, kendi doğasıyla yüzleşmesine, kendisi olmasına engel olan, onlardan milyonlarcasını kendi peşinde ölüm çukurlarına sürükleyen ideolojileri tanıdım. Gözlerimizin içine baka yalan söyleyen içi kof, içinde insanlık adına bir tek öge taşımayan makam- insanlarla yüzleştim.

İnsanın bir ideolojini malı olamayacak kadar eşsiz varlığının nasıl darbe masalarına meze yapıldığına tanık oldum. İnsanların bu uçsuz bucaksız, zamansız, koordinatsız evrende bir var oluş gerekçesi olarak tutundukları inançlarından dolayı Avrupalı sömürgecilerin yerli haklar için kullandıkları kalıp yargıların ve yöntemlerin bu insanlar için kullandıklarına tanık oldum. Onlar, kilisenin teolojik desteklerini yanlarına alarak : “Yerlilerin ruhları bedenleri ve toplumları ve toprakları zarar görse bile kurtarılmalıdır. Bu “yabanlar”ın aslında Hıristiyanlığın vahiy olan hakikatlerini anlama kabiliyetleri de tartışılır ya. Tuhaf çocuksu ve anlaşılmasız davranışları vardı. Sıkıcı, dilsiz, kurnaz tembeldiler. Aynı zamanda itikatları batıldı, gerçek din duygusundan yoksundular.” diyorlardı.

Haksızlık, zorbalık, gaddarlık her dönemde kendilerini haklı çıkarmak için bir neden bulmuştur, bulamazsa kendisi bir ortam yaratıp işe koyulmuştur. Gerekçeleri kimi zaman ruhları kurtarmak olur, kimi zaman laikliği-cumhuriyeti koruyup kollamak olur. Her zulmedici eylem kendini aklileştirecek bir gerekçeyi de beraberinde taşımıştır. Hatta bilim insanlarından da destekçi bulabilirler örneğin,” insan doğası itibarıyla kötücül ve zorbadır ve bu yüzden devlet tarafından denetim altına alınmalıdır.” Hobbes de işlerine yarayabilir.

Zorbaların kendi yargılarını, önyargılarını gaddarlıklarını haklılaştırmak için kullandıkları araçlar da çok zengindir. Medyanın tüm olanaklarının yanında; eğitim sisteminin efendileri kendi insani doğalarına, insanlık evrenine ve onların birikimlerine yaban-

cılaşmış, her an bir i ya da dış dışmanın saldırısına maruz kalacağı paronayasıyla harekete edip, yaşanan dđnyanın en az yđzyıl gerisinde kalmış, ideolojik kđleler yetiştirebilirler. Ve aslında artık çoğu insan tarafından bilinen yđnđyle bu insanlar, kendilerinin ve sınıfsal çıkarlarının peşindedir.

**Değerli konuklar,**

Sizlerin çok daha iyi bildiği ve zetle ifade etmeye çalıştığım bu kuşatılmışlık, beni sendikacı arkadaşlarımı örgütlü mđcadeleye ve Eğitim-Bir Sen'e getirdi. Hep sđylüyoruz bir kez daha yineliyorum: Biz bilgiyi işlerimize ortak etmeyi önceliyoruz Bilgi, akıl, inanç, realite, medeniyet geçmişimiz, tarihsel misyonumuz ve gerçek entelektüeller bizim mağlup edilemez müttefiklerimizdir. Bu bağlamda özgür bir dđnyanın öncü ve özgür akıllarının yaşama alanı olan üniversitelerimizi parklı perspektifler yeniden dđřünmeliyiz, diyorum. Bu duygularla hepinize en içten saygılarımı sunuyorum ve paneli yönetmek üzere Bartın Üniversitesi'nin çok değerli rektörü, Prof. Dr. Ramazan Kaplan 'ı divana davet ediyorum.

## PANEL: ÜNİVERSİTELERİ YENİDEN DÜŞÜNMEK

**PROF. DR. RAMAZAN KAPLAN**  
OTURUM BAŞKANI

**Değerli katılımcılar,**

Sadece üyelerinin özlük haklarını değil ama aynı zamanda ülkemizin kültür, eğitim sorunlarını kendisine dert edinerek yola çıkmış olan ve bugüne kadar düzenlediği sempozyum, kongre ve bilimsel toplantılarla gerçekten ülkemizin bilim hayatına katkılar sağlamaya çalışan sendikamızı bu güzel faaliyetinden dolayı kutlamak istiyorum.

Sendikanın sadece Ankara’da bu salonu on defa dolduracak üyelerinin de olduğunu biliyorum. Ayrıca üyelerinin çok büyük bir kısmının da öğretmen olduğunu biliyorum ama bu tür toplantıların özelliği mi desek, kaderi mi desek; salon bazen böyle oluyor. Fakat yine çok önemli değil, böyle ciddi bir mesele de sayısı ne olursa olsun ciddi alıcıların, ciddi katılımcıların olması bizi ayrıca sevindiriyor, umutsuzluğa da asla sevk etmiyor.

Bugün burada felsefe bağlamında ülkemizin eğitim sorunlarını tartışacağız ve üç gün boyunca da bunlar konuşulmaya devam edecek. Konuşmacılarımız yirmişer dakika kendi görüşlerini bir sunum hâlinde sizlere aktaracaklar. Arkasından soru-cevap kısmına geçeceğiz. Biz önceden konuşmacılarımızın hangi konuda konuşacaklarına dair herhangi bir konu, husus belirlemiş değiliz. Dolayısıyla konuşmaları esnasında karşılaşılan hususlar olabilir ama hiç önemli değil. Aynı konuda iki, üç bilim adamımızın neler düşündüğünü görmek bakımından da ayrıca yararlı olabilir. Bu konuşmalar bitecek, arkasından sizlerden yazılı sorular alacağız. Onları da cevaplandırmaya çalışacağız ve ondan sonra da oturumumuzu kapatmış olacağız.

Konuşmacılarımız isterlerse oturdukları yerden, arzu ederlerse kürsüden konuşabilirler. Nasıl rahat ederlerse... Fakat kendilerinden rica ediyorum, hocalarımız bu işin zaten bilincindedir. Bugüne kadar sayısız kongreye, toplantıya katıldılar. Süreyi kullanma konusunda yirmişer dakikayı aşmadan zamanlarını tamamlarlarsa benim işimi kolaylaştırmış olacaklar. Zaten bir kısım hususların soru-cevap faslında da konuşulması mümkün olabilecek.

Bendeki listeye göre başlayacağız ancak, orada konuşmacıların sırasında küçük bir değişiklik yapıyoruz. Sadece YÖK Yürütme Kurulu Üyemiz Sayın Prof. Dr. Durmuş GÜNAY Hoca’mızı sizin elinizdeki programa göre sona bırakıyoruz. Onun dışında konuşmacılarımız konuşmalarını sizin elinizdeki programdaki sıraya göre yapacaklardır ve bu çerçevede ilk söz Prof. Dr. Alparslan AÇIKGENÇ hocamızdadır.

Hocam buyurunuz.

**PROF. DR. ALPARSLAN AÇIKGENÇ**

Çok teşekkür ederim Sayın Başkan.

Üniversiteleri yeniden düşünmek veya tekrar düşünmek aslında toplumumuzun bir derdi hâline geldi. Neredeyse her gün yeniden düşünüyoruz bu üniversiteleri. Sürekli, çeşitli sorunlar -malum- gündeme getirilmekte. Özerklik, bilimsel özgürlük, mali özerklik vesaire vesaire gibi birçok konular ve tabii üniversitelerin bağlı olduğu bir kuruluş YÖK.

Sayın hocamız burada, onunla ilgili kendisi daha iyi açıklamalar yapabilir. Yani bir bakıma bu güzel bir şey tabii, fakat tartışmalar sanki toplumun her kesimine mal olmuş bir sorun hâline gelmeye başladı. Özellikle bu son bir-iki yıl içerisinde, hiçbir zaman da toplumun gündeminden kalkmadı gibi.

Bir sistem arayışı olması lazım tabii, sistem arayışı deyince şimdi bu 20–30 sene, bir sistem arayışı nasıl oldu da bir sistem doğurmadı? Endişe verici bir şey tabii... Bir de sistem arayışı derken, şimdi 10–15 senede bir sistem değişikliği olması iyi bir şey değil. Burada da bir sorun var gibi geliyor bana. Diğer taraftan, acaba nasıl bir sistem geliştiresek ki bunlara bir son versek?

Çünkü şöyle bir kanaat var bende. Sanki iyi niyetle ve güzel bir şekilde yürütülen hatta belki de, bu aşırı mı olur bilemiyorum, en kötü bir sistem, sürekli değişen yeni bir sistemden daha iyidir kanaati uyandı sonunda bende. Bunun nedeni tabii ki bir geleneğin oluşmaması, bir üniversite geleneğinin oluşmaması. Sürekli değişen bir sistemin içinde geleneğin oluşması kesinlikle mümkün değil. Tabii bunu gündeme getirdiğimiz an, gelenek dediğimiz de işin sosyolojik boyutuna kaymış oluyoruz. Bir bakıma ben bu sorunların tartışılmasından bıktım; bıktım, usandım.

Çok güzel. Öneriler, çözümler var. Çözüm önerileri var, fakat onlara bile karşı çıkanlar var. Diğer tarafın önerdiği çözümler, benim bakış açımdan bilemiyorum, kötü görünmüyor bana. Fakat niye bir şeyi kabul edip de devam etmiyoruz? Bir devam edip şöyle bir sabır ve sebat içerisinde yürüyelim, bakalım ne olacak ileride, böyle diyen de yok. Yani mesela Doğramacı dönemini düşünelim: YÖK'ün başına ilk geldiği dönem. Diyorum ki acaba hiçbir değişim olmadan, eksikler giderilerek o şekilde yürüseydik ve 50 sene daha geçseydi; bugünden sonra, günümüzden sonra nereye gelirdik, hangi noktaya gelirdik, nerelere gelirdik diye sorduğumda, farz edelim ki o sistem en kötü bir sistem olsun, şu anki durumdan belki biraz daha iyi olurdu gibi bir his var benim içimde. Bunlar beni şuna itti tabii. Artık bunları bırakalım, bu tartışmaları da, üniversitelerin bir işlevi, bir görevi var mı, onlara düşen bir görev var mı? Nedir? Eğer bir görev var ise bunu düşünmeye çalıştım ben buradaki panelde. Bu açıdan da özellikle son yıllarda üzerinde çalıştığım bilgi sosyolojisi aklıma geldi ve tahmin ediyorum ki bilgi sosyolojisi açısından üniversitelere düşen çok önemli görevler var. Bunlardan bir tanesinden bahsetmek istiyorum.

Dün Gazi Üniversitesi Felsefe Bölümünde idim. Orada bir seminer sunmuştum. O seminerde dile getirdiğim bir konu vardı, bilgi düzeneği diye bir oluşumdan bahsettim toplumdaki. Bu bilgi düzeneğinin kurulması, bilimsel bilginin üst düzeyden toplum tabakalarına doğru yayılmasını sağlayan bir düzenek diye düşünüyorum. Malum bilgi sosyolojisi, bilginin toplumdaki yerini inceleyen sosyolojinin bir dalı veya toplum-bilgi ilişkileri vesaire, bu konuda ortaya çıkan bütün sorunları ele alan bir yeni, hatta fazla eskide değil, eskilere giden bir bilim dalı değil ama çok güzel tartışmalar var orada. Fakat benim buna özel bir katkı var, kendi toplumumuz açısından. Bu açıdan yaklaştığımız zaman kendime şu soruyu sordum. Tabii bunu felsefeciler, malum benim bilim dalım aynı zamanda felsefe. Sürekli bilgi nedir? Nasıl elde edilir? Bilginin mahiyeti nedir? Hakikat nedir? Bilginin amacı hakikat midir, vesaire gibi soruları yönlendiriyoruz. Fakat bir de şu soruyu düşündüm uzun zamanlar.

Bilginin toplumdaki yeri ne? Bu bizim kendi toplumumuz açısından baktığımız zaman, malum bugünlerde özellikle dile getirilen bilgi toplumu diye bir kavram var. Bilgi toplumu, bilgi toplumu nasıl olur? Özellikleri nelerdir? Bilgi toplumuna dönüşebilir miyiz? Bütün bu soruları düşünürken aklıma sürekli, tabii ki bu üniversite ilişkisi gelmeye başladı ve bilgiyi o zaman çok özel bir anlamda ele almayı istedim ben. Bu yüzden de çok çarpıcı kavramlarla dile getirmeye çalıştım ve dedim ki ben, o zaman, bilgi sosyolojisi açısından bilgiyi yaşayan



bir organizma gibi düşünebiliriz. Böyle düşündüğümüz zaman, bilginin toplum içerisinde bir hareketini, varlığını görebilmemiz lazım.

Bilgi, toplum içerisinde seyahat eder; toplumda belli bir yerde sabit kalmaz. Aynen yaşayan diğer organizmalar gibi, bizler nasıl ki seyahat ediyor isek ve seyahat ederken bazı vasıtalar kullanıyor isek, herhalde bilgi de bazı vasıtaları kullanarak toplum içerisinde seyahat eder. Fakat eğer o toplum içerisinde bilgi canlı ise, dinamik bir yapıya tabii burada hayattar demek istiyorum. Dinamik bir yapı hani sosyolojik açıdan belki ifade edilirse, öyle dile getirilebilir. Dinamik bir yapıya sahip ise toplum içerisinde, o toplum içerisinde hareket eder ve hareket ederken kullandığı vasıtalar da elbette ki insanların zihinleri ve o zihinler içerisinde yer alan dünya görüşleri, dünya görüşü içerisindeki yeri böyle bir ona atfedilen her ne ise, o çerçevede, toplum içerisinde bir şekilde hareket etmesi lazım. Bu hareketi sağlayan bir sistem var. Düzenek diyorum ben ona. Tabii bilginin yayılmasını, toplum içinde yayılmasını sağladığı için onu da bilgi düzeneği ile ifade etmeye çalışıyorum.

Bilgi düzeneğini eğitim sistemi ile irtibatlandırırsak şöyle diyebiliriz ayrıca. Malum eğer bizde bir eğitim sistemi var ise şöyle düşünmemiz lazım gayet tabii, normal olarak her sistemin üzerine kurulduğu temel bir teorik yapı vardır ve bunun eğitim felsefesi olması lazım. Mademki eğitim sistemdir, öyle ise eğitim sisteminin, bir eğitim felsefesi üzerine kurulmuş olması lazımdır. Tabii eğitim felsefesi olmadan eğitim sistemi olamaz. Şöyle olabilir, bir eğitim felsefesi üzerine kurulmuş bir sistem var ise onu taklit edip alabiliriz kendi toplumumuza ama ne kadar başarılı olabilir bilemiyorum. Çünkü onu, o fikri altyapısı ile taşımamız gerekir ama çok zordur o altyapının taşınması, neredeyse imkânsızdır. Toplumun bütün fertlerini, bunu aldığınız diğer toplumda eğitir iseniz mümkün olabilir ki o da mümkün değil, malum toplumun bütün fertlerini nasıl taşıyabilirsiniz başka bir kültür yapısı içersine? Bu mümkün değildir. Şimdi o açıdan biz eğitimi böyle bir felsefe üzerine kuralım dersek ne yapmamız lazım?

Normalde sistemler yapı, temel, bir bina şeklinde düşünülürse, bir yapı şeklinde düşünülürse o yapının bir temeli olduğu düşünülür. Şimdi normalde, o temel sistem dendiği için aklımıza şöyle bir fikir gelebilir. Eğitim sistemimiz ilköğretimden başladığına göre ilköğretimi önem verir, öğrencilerimizi orada çok iyi yetiştirir isek, sonra ortaöğretime gelirse, bunlara bilimin önemini aşılırsak, üniversiteye geldiklerinde bunlar çok iyi düzeyde bilim adamı adayları hâline gelmiş olabilirler diye yanlış bir yola girebiliriz. Çünkü eğitim sisteminin başlangıç noktasını almak mantıksal bir hatadır. Demin de arz etmeye çalıştığım gibi bu tür sistemlerin yapısı terstendir. Çünkü çok köklü bir fikir yapısı üzerine kurulmuş temel üzerine kururlar bunlar. Tersten gidince, ters tarafı neresi olur bunun? Üniversite olur, yüksek öğretim olur. Eğitim sisteminin temeli yüksek öğrenimden başlar. Nitekim ilköğretimin de temelini atanlar kimlerdir? Elbette ki çok iyi yetişmiş eğitimciler ve eğitim felsefecileri ve bunlar da üniversiteden çıktıklarına göre, öyleyse üniversiteye biraz da bu açıdan bakmamız lazım ve üniversitelerin önemi zannedersen çok daha net bir şekilde dile getirilmiş olur. Şimdi bunu alıp yine, demin arz etmeye çalıştığım bilgi yapısı, bilgi düzeneği ile irtibatlandırdığımız zaman, bilginin toplumda o eğitim sistemi içerisinde ve oradan halk tabakalarına yayılan seyahat kanalları vardır. Bunun olması yine üniversite vasıtasıyla olur, üniversitedeki bilim adamları vasıtasıyla olur.

Bunu şöyle açıklayabiliriz, malum üniversitelerde geliştirilen bilgiler, bilimsel bilgilerdir. Bunlar çoğu zaman soyuttur ve teknik bilgilerdir. Bunları herkes anlayamaz. Bu işin uzmanları elbette ki anlar ve o işin uzmanları olan üstatlar yanında yetişmiş olan talebeler, bunları çok iyi anlayabilirler ve onların eli altında yetişebilirler. Şimdi elbette ki her insanın eğilimi belli bir yöne doğrudur. Herkesin eğilimi aynı yöne olmaz. Bunu derken şunu kastetmek istiyorum. Malum her insan ben bilim adamı olmak istiyorum, demez.

Bilim adamı olma eğilimi herkeste olmaz. Herkesin kendi kabiliyetine göre veya isteklerine göre toplum içerisinde yöneldiği belli bir yön vardır. Bilim adamının eli altında yetişen bu ilimden anlayan kimseler oradan ayrıldıktan sonra, evet elbette ki yine bir kısmı bilim adamlığında, kendi alanında veya yakın başka bir alanda uzmanlaşmaya doğru yönelecek. Diğer bir kısmı sanata yönelecek, diğer bir kısmı edebiyata yönelecek, diğer bir kısmı öğretmenliğe, doğrudan eğitim sisteminin içerisine kaymaya, yani mimariye, vesaire ye böyle bir yönelme olacaktır.

Bilim adamlığına olan yayılma, elbette ki diğer bilim adamları gibi soyut ve teknik bilgilerin üretimi için bir çaba harcanmış olacaktır. Fakat oradan kopup veya ayrılan iki ya da üç türlü zümre var. Birincisi bu sanat, edebiyat gibi alanlara yönelen aydınlar diye ifade etmeye çalıştığım bir grup. İkinci grup ise tabii ki öğretmen olarak eğitim sisteminin içerisine yayılan grup. Üçüncüsü belki günlük hayata, bizzat pratik yaşam alanına atılan kimseler. Bütün bu kimseleri, biz tabii üniversite eğitim sistemi içerisinde çok iyi yetişmiş aydınlar olarak düşünüyoruz. Şimdi oradan elde ettikleri bilgileri ne yapacak bunlar? Kendi alanlarında uygulamaya dökmeye çalışacaklar. Bunların kendi alanı uygulama alanları olduğu için, üst düzey bilimsel bilgiyi somutlaştırarak kendi eserlerine yansıtılmış olacaklar. Şimdi bu şekilde bir yansıtma ile diyebiliriz ki o teknik bilgide biraz basitleştirme olur. Bilimsel bilginin halka yansıtılması, halkın anlayacağı bir dil ile ifade edilmesi şekli.

İkincisi sanat adamı ise kendi eserlerine yansıtılmış olacaktır. Mimarisine, mimari üslubuna; eğer bir ressam ise, ressam kendi resimlerine, çizdiği resimlerine. Bir edebiyatçı ise, şair ise onu o eserlerine o fikirleri yayacak ve kendi sanatını o felsefi veya bilimsel anlayış içerisinde icra etmeye başlayacak. Böylece o soyut yapılanma ve teknik olan bilimsel bilgi, bir anda, biraz daha somutlaşıp halk kitlelerine yayılmış olacaktır. Tabii burada şuna dikkat etmemiz lazım. Bilimsel bilgi halk tabakalarına mal edilmezse o toplumun bilgi toplumuna çevrilmesi mümkün değil. Bilim adamının görevi de o bilgiyi alıp o şekilde somutlaştırıp halka iletmek değil. Bilim adamının görevi bilim adamı yetiştirmektir; bilimsel bilgi, bilimsel faaliyetlerini sürdürmektir. Bu, tabii ki üniversiteyi düşündüğümüz zaman, bu sistem içerisinde o en üst düzey bilgiyi üreten yer, mekân bizzat kendisi olduğundan, o bilimsel toplumu, bilimselliği, bilimsel zihniyeti muhakkak yetiştirdiği öğrencilere verebilmesi lazım. Biz üniversiteleri, üniversite olarak düşündüğümüz zaman bu açıdan yaklaşmamız lazım.

Üniversitelerimizi nasıl şekillendirelim ki öğrencilerimiz buradaki bilgileri alıp, burada yetiştirmek isterse, burada kullansın ama buradan ayrıldıktan sonra toplum içerisine gittiğinde, onu eserlerinde yansıtabilecek bir seviyeye gelsin ki o bilimsel bilgi topluma mal olsun, aksi hâlde mal olamaz. Tabii burada şunu düşünebiliriz; bilimsel bilgi halk kitlelerine gittiği zaman halkın zihin yapısı, dünya görüşleri bu bilimsel bilgi çerçevesinde yavaş yavaş şekillenmeye başlar. Tabii bunun bir de eğitim sistemi içerisinde yayılmasını düşünürsek bir öğretmenimizin -öyle değil mi?- bir öğretmenimizin o bilgileri alıp basitleştirecek ve öğrencisine hazmettirip bilimsel tutum içerisinde, bu çok önemli, bilimsel tutum içerisinde ve o tutumu öğrencilerine aşılacak şekilde anlatabilirse, o zaman gerçek anlamda bilim adamı adayları aşağıdan yukarıya doğru gelmeye başlar. Şimdi bazen ben bunu öğrencilerime de anlatmak istiyorum sürekli vurgu yaparak söylemek istiyorum. Diyorum ki üniversitelerin amacı size bilgi vermek değil. Zaten bilgi elde etmek çok kolay bir şeydir.

Öyle değil mi? Bir şeyi bilmiyor iseniz giderseniz biraz araştırma yaparsınız, bir kütüphaneye giderseniz, bir kitap alırsınız. Eğer kitap olmazsa, o işin uzmanı kim? Şu üniversite de şu adam, şu profesör, şu hocamız... Gidip, hocamızdan sorup öğrenebiliriz, çok kolay bir şey. Fakat bilimsel tutum, bilimsel zihniyet, bilimselliği elde etmek o kadar kolay bir şey değildir. Çünkü o bir bilgi değil, o bir kabiliyet, bir tutum olduğu için onu geliştirebilmek için,

çok ciddi bir zamana ihtiyaç var ve kendi üniversitesinde bunu almaya çalışırken, hocasıyla temas hâlinde bizzat görüp, nasıl yapıldığını pratik yaparak öğrenmesi lazım, elde edebilmesi lazım. Tabii bunu da üniversitelerimizin ona aşılabilmesi lazım. Ben bunu dile getirmeye çalıştım ve üniversitelerimizi yeniden düşünme çerçevesinde şunu önermek istiyorum.

Artık şu sorunları tartışmaktan vazgeçelim. Biraz bu bilgi sosyolojisi alanından yönelim ve üniversitelerin topluma karşı olan görevleri nelerdir, bunları yerine getirmeye çalışalım ve bilginin bilimsel bilgi olarak halka mal edilmesi ve toplumun bu şekilde bilimsel dünya görüşüne sahip olarak bir bilgi toplumuna dönüşmesi için çaba gösterelim ve buna gayret edelim, bunları tartışmaya başlayalım diye teklif etmek isterim ve çok teşekkür ederim.

OTURUM BAŞKANI: Fatih Üniversitesi Rektör Yardımcımız Sayın Profesör Doktor Alpaslan Açıkgenç Bey'e çok teşekkür ediyoruz. Üniversiteleri Yeniden Düşünmek başlıklı oturumumuzda ikinci konuşmacımız Mustafa Kemal Üniversitesi öğretim üyemiz sayın Prof. Dr. Ömer Camcı

Buyurun sayın hocam.

### **PROF. DR. ÖMER CAMCI**

Teşekkür ediyorum Sayın Başkan

Sayın Başkan, değerli katılımcılar, hepinizi saygıyla selamlıyorum.

Türkçemizde güzel bir söz var. Aşk ağlatır, dert inletir. Bizim derdimiz var ki buraya söylenmeye gelmişiz ama öyle söyleniyoruz ki insanları da uykuya dalmaktan alıkoyamıyoruz. Bu birkaç sebepten olabilir. Genelde öğleden sonra yapılan işlerde, daha doğrusu yapılan toplantılarda bu mukadderdir. Yemekten sonra vücudun böyle bir atalete girmesi. Diğer bakış açısı da şu olabilir, konuştuğumuz konular öyle herkesi cezbedecek konular değil ama hepimizi çok yakından ilgilendiren konular. Maalesef diye sonuna bir ekleme yapmam gerekir mi, gerekmez mi bilinmez ama hepimizi ilgilendirdiği muhakkak.

Benim kısaca anlatmaya çalışacağım konu özellikle 1992 yılında kurulan üniversitelerimizin, Anadolu'da kurulmuş olan üniversitelerimizin, şu ana kadar yaşamış olduğu ana yapısal problemleridir. Bizim bir hedefimiz var. Hedefimiz şu, cumhuriyeti kuran Büyük Atatürk tarafından konulan muasır medeniyet seviyesi ve o seviyenin üzerine çıkabilmek ve hepimiz tarafından her hâlükârda benimsenmiş bir hedef. Şimdi, böyle bir hedefe ulaşmak için sadece bunu dilemek yetmiyor. Çağdaş dünyada milletlerin gerçekten var olmaları ve insanlık medeniyetine katkıda bulunabilmeleri, bilim-sanat ve teknoloji ile mümkün olabilmektedir. Bilim-sanat ve teknolojinin ülke içinde insan varlığı tarafından tam olarak kullanılmadığı zamanlarda, geriye gidiş ya da başka milletler tarafından etkilenme söz konusudur. Bunu kendi hâlimizde de ya da dünyada başka ülke ve toplumlarda da görmek mümkün. Bizim başka bir sıkıntımız var yapısal olarak. Esasında biz bir tarım toplumuyuz. Bu arada belirteyim, ben de bir ziraatçiyim. Biraz da meseleye belki o şekilde baktığımı, böylelikle ifade etmiş olmak isterim.

Cumhuriyet kurulduğunda nüfusumuzun %75'i kırsal alanlarda yaşarken, %25'i şehirlerde yaşıyordu ki, o zamanlardaki şehirleri ne kadar şehir olarak değerlendirebilir isek. Bugün bu yapı tamamıyla tersine dönmüştür. Yani %75'imiz şehirlerde yaşıyoruz, %25 -dörtte bir kısmı- kırsal kesimde yaşıyor. Bu hızlı geçişin tabii ortaya koymuş olduğu çok ciddi sıkıntılar var. Bu sıkıntılar her anlamda şehircilikte, eğitimde, üniversitede, her şeyde kendini çok net bir şekilde gösteriyor.

1992 yılında kurulan üniversitelerimize bakacak olursak, bugün itibariyle, ülkemizde sayı olarak belki yeter düzeyde üniversite olduğunu söyleyebiliriz. Şimdi artık üniversite olmayan yer yok. Yani bütün illerimizde üniversite var. Ayrıca, evet ayrıca sayın hocamın ifade ettiği gibi vakıf üniversitelerimiz de var. Sayısal olarak yeterli olduğunu söylesek bile nitel olarak bu üniversitelerimizin yeterli olduğunu söylememiz mümkün değil. Gelişmiş ülkelere baktığımız zaman da, her 500.000 nüfusa yaklaşık, aşağı-yukarı bir üniversite düşmektedir ama bu üniversitelerin oldukça eskiye dayanan bir mazileri oluyor. Yani zaman içerisinde kendilerini o bölgeye, o ülkeye yarayışlı hâle getirmiş durumdadır. Biz bu sürecin oldukça başındayız gibi. Şimdi, tabii bütün üniversitelerimizde olması gereken, bütün hocalarımızda gayet iyi bilirler, üniversitelerde imkân olması lazım hem hocalar için, hem öğrenciler için.

Üniversitelerde istikrar olması lazım ve istikbal olması lazım. Bu üç şey, zaman içerisinde çeşitli sebeplerden dolayı kesintiye uğramıştır. Dolayısıyla bunun bedelini üniversiteye giren gençler, üniversitede çalışan insanlar ve üniversitenin yakın temasta olduğu, ilgili olduğu toplum çok yakından hissetmiştir. Biz bunları düzeltmek için. Biraz evvel sayın hocamın da belirttiği gibi, bir sistem arayışı içerisinde olmak belki çok doğru bir şey değil ama doğruyu bulmak için de sürekli bir arayış içerisinde olmak zorunlu. Mevlana'nın burada bir sözü var hatırlatmak istiyorum: "Gerçek aramakla bulunmaz ama gerçeği bulanlar arayanlardır." Yani bulmak istiyorsanız aramak zorundasınız, tamam ben buldum, bu bana yeter diyemezsiniz. Bu, bütün dünyada da aşağı yukarı aynı şekilde. Üniversitelere şimdi, özellikle yeni üniversitelere baktığımız zaman, üniversitelerin misyonlarından biri de olması gerekir ki, bana göre yerel olandan evrensel olana doğru bir gidiş takip etmiş olması gerekir. Yani bölgenin varlığını harekete geçirerek, bölgenin imkânlarını harekete geçirerek, en önemlisi de zihinsel alanda ülke kalkınmasına ciddi manada katkıda bulunması gerekir ve bunun ötesinde de evrensel bilgiye katkıda bulunması gerekir ki, üniversite olgusunu kendi ölçeğinde gerçekleştirmiş olsun.

Şimdi ben yaklaşık 20 yıllık üniversite hayatımın, 10 yılını dekanlık, müdürlük vesaire gibi görevlerle geçirdim. Dolayısıyla birebir yaşadığımız problemler var. Bu problemleri kendi pencereden sizlere kısaca ifade etmek istiyorum. Birincisi üniversite de çok ciddi yönetsel problemler var. Nedir bu yönetsel problemler? Sayın YÖK üyemiz de burada, bir sefer felsefenin temel unsurlarından bir tanesi mademki eleştirmektir, o zaman bunu burada rahatlıkla söyleme imkânına sahibiz. Üniversite demek rektör demektir. Yani siz bütün yetkileri sadece bir insanda topladığımız zaman ve üniversiteleri onun fantezilerine terk ettiğiniz zaman, bunun bir karşı ağırlığı yoksa biri size bir güç veriyor ve bu güç denetlenmiyorsa ki mutlaka denetlenmesi lazım, eğer denetlenmiyorsa, bunun her zaman derde deva olmasını beklemek mümkün değil.

Bir reklâmda kısaca bir şey var "Kontrolsüz güç, güç değildir." Yani öyle bir güç veriyorsunuz ki, dolayısıyla üniversite içerisindeki yönetim anlayışı, üniversitenin öncelikleri, üniversitenin gelişmesi her şey rektör ya da rektörün çok yakınındaki kişiler tarafından belirleniyor. Hâlbuki üniversite diyorsanız, mademki aşağıda da gayet güzel yazıyor "özgür birey-demokratik toplum." diye. Eğer demokratik toplum diyorsanız, o zaman demokrasinin temel şartlarından, olmazsa olmazlarından katılımcılığı çok ciddi manada dikkate almak zorundasınız. Yani siz üniversite de kurullarınızı, üniversitede hocalarınızı, öğretim üyelerinizi dinlemiyorsanız, kolektif akla itibar etmeyip sadece kendi fikirlerinize önem veriyorsanız, bununla çok iyi bir yere gitmemiz mümkün değil. Bana göre yani bu çok ciddi bir problem. (oturum başkanını kastederek) Sayın rektörüm de yanımda, alınmasın kendisini tenzih ederiz. İnşallah bu şekilde değildir, en azından ben öyle ümit etmiş olayım. Yani bu gücün mutlaka tanımlanmış olması lazım. Kurulların üniversitede mutlaka gerçek manada sorumluluk

sahibi olmuş olması lazım ve hangi işi yaparsanız, sadece üniversiteler için değil, belki burada bir genelleştirme yapmak mümkün. Yani bir sorumluluk makamında iseniz bunun mutlaka ciddi manada denetlenmesi lazım; yani güven, iyi kontrol, daha iyi prensibini unutmamak gerekiyor.

İkinci önemli problem, bana göre yapısal problemlerdir. Nedir yapısal problemler? Yapısal problemden kastım; üniversiteleri kuruyoruz, üniversiteleri de kurduğumuz zaman hemen 4–5 tane fakülte, en azından ortalama 8–10 tane fakülte, yüksekokul vesaire bünyesine konularak alın size üniversite deniliyor. Peki, bu birimleri, fakülteleri, yüksekokulları neye göre, hangi kriterlere göre belirliyorsunuz? Bu noktada gerçekten büyük bir bilinmezlik var. Bunların mutlaka giderilmesi lazım. Bölgenin sosyo-ekonomik yapılarını dikkate alarak, var güçleri dikkate alarak üniversite yapılanmasına gitmek gerekiyor. Yani çok sayıda fakültenin, birbirine benzemeyen fakültenin bir arada olması, iyi bir üniversite demek değil benim kanaatime göre.

Burada benim kısaca ifade etmek istediğim, bir modelden bahsetmek istiyorum. Eksen yapılanma, bu ülkemizde de var, ODTÜ gibi, İTÜ gibi, Boğaziçi gibi.... Yani üniversitenin bir ağırlık noktasının olması gerekiyor. Yani başta da söylediğim gibi, ülkemiz bir tarım toplumu maalesef. Türkiye’de ilk modern üniversite olgusu, Almanya’dan gelen bilim adamlarının Ankara Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi bünyesinde çalışmaları ile başlamış. Yüksek Ziraat Enstitüsünün çok önemli bir geçmişi var bizim bilimsel gelişme sürecimiz içerisinde. Fakat üniversitelerimizde, tarım üniversitelerini örneğin kuramamışız. Tarım üniversitesi dediğiniz zaman içerisinde veteriner, su ürünleri, ziraat ve benzeri tarımla çok yakından ilgilenebilecek disiplinleri bir araya toparlayabildiğiniz ve uygun bölgelerde bu üniversiteleri hayata geçirmemiz gerekirdi. Mademki tarım toplumuyuz, tarım ülkesiyiz diyoruz, gerçekten de öyle. Çok büyük bir varyasyon var. İklim bakımından, toprak bakımından vesaire. Bunları doğru bir şekilde harekete geçirebilmek için bu üniversitelerin olması gerekirdi ki hala, daha bunlar düşünülüyor, bunlardan çok uzak noktadayız.

Sanayinin Türkiye’de doğru bir şekilde geliştiği bölgelerde ise teknik üniversiteleri güçlendirmemiz, kurmamız lazım. Yani sanayi-üniversite iş birliği diyorsunuz ama çok uzak bir yerde mühendislik fakültesi açıyorsunuz, elektrik-elektronik açıyorsunuz. Öğrenci sizden görmek istediği zaman, bir şeyler sorduğu zaman, onu internete yönlendiriyorsunuz. Yani dokunarak öğrenme şansını elinden almış oluyorsunuz.

Üçüncü önemli nokta bana göre üniversitelerimizde ciddi bir yönelim problemi var. Nedir bu yönelim problemi? Bu üçüncüsü, ikincisinden çok ayrı değil. Burada stratejiler belirlenirken, üniversiteler için öğretim elemanına ihtiyaç var malum. Fakat biz öğretim elemanı, özellikle öğretim üyesi yetiştirirken, konularda çok seçici değiliz. Yani bizim önceliğimiz aslında nedir? Hangi konularda elemana ihtiyacımız var, onları yetiştirmemiz lazım konusundan çok, rastgele bir yapılanma söz konusu. Dikkat ederseniz akademik aşamalarda, öğretim üyelerinin gelişmesinde çalışmalar daha çok akademik aşamayı hedefleyerek yapıyor.

## PROF. DR. ŞAFAK URAL

Sempozyumu düzenleyen kişilere, kurumlara, kuruluşlara şahsım adına teşekkür ediyorum. Ülkemizin geleceği açısından böyle bir sorumluluğu almış olmaları gerçekten takdire şayan bir davranıştır. Kendilerine müteşekkirimiz.

Efendim, benim konuşmamın başlığı “Reform mu Kanun mu?”, Üniversitede reformu mu, yoksa üniversite kanunu mu şeklinde olacaktı. Oldum olası, ben lise öğrencisi iken de

hatırlıyorum, üniversite kanunu çok kanunlar gibi tartışılıyordu, hâlâ üniversite kanunu tartışılıyor.

Önce ne beklememiz lazım, ne bekliyoruz; Bunu açıklığa kavuşturmak istiyorum. Buradaki sözlerimi kendi mesleğim açısından, yani ben bir felsefeciyim ve özel olarak da mantıkla uğraşıyorum. Buradaki bilgi birikimim açısından, yani kendi mesleki müktesebatım açısından ele almaya çalışacağım.

İkinci dayanağım da çok yoğun bir idari tecrübem oldu. Daha evvel de kendi bölümümde idari tecrübem vardı fakat daha sonra büyük bir üniversitenin her türlü işi ile ilgilenmek zorunda kaldım. Buradan elde ettiğim bir tecrübeyi, bir deneyimi sizlerle paylaşmak istiyorum. Onun için konuyu kanun mu, reform mu diye ayırmak istedim. Çünkü hep biz kanun çıkarmak istiyoruz. Fakat aslında kanun nedir? Kanun bize ne verir? Bunu, eğer üniversite kanunu için söz konusu olansa burada bize idari yapılanmayı verir. Bölüm nedir? Ana bilim dalı nedir? Bölüm başkanı ve dekan nasıl seçilir? Bize bunları verir. Yapılacak atamaların, akademik yükseltmelerin kriterlerini verir. Bir de ceza verir, ödül pek söz konusu değildir. Kanun bunları sağlar. Fakat acaba biz bunu mu istiyoruz?

Tabii ki hayır, reform istiyoruz ama ilginçtir, reform adı altında bugüne kadar, yani herkes reform ister ama mesela YÖK kanunu çıktığından beri hep eleştirilir ancak bugüne kadar neyin eleştirildiğini net olarak algılayabilmiş değilim. Yani şunları biliyorum, askeri bir rejim sırasında bir kanun çıktı. İşte biraz evvel de dile getirildi. Rektörler çok fazla otoriter ve yetkiye sahip gibi şeyler söylenir. Fakat idareci olarak ben bunun tam tersini yaşadım. Yani rektörün öyle, evet kâğıt üstünde birtakım yetkileri var ama bunlar ne üniversitenin akademik, bilimsel özerkliğine hâle getiren şeyler olabiliyor, ne de rektörlerin o kadar büyük bir yetkisi var. Hatta tam tersine, o kadar zayıf ki çalışmayan bir insana ceza vermek, deyim yerindeyse deveye hendek atılmaktan daha zor. O yüzden YÖK kanununun neresini eleştirdiklerini, haklı olarak neresinin eleştirildiğini anlayabilmiş değilim. Fakat daha da ilginç yerine ne koyulmak isteniyor, nasıl bir şey konulmak isteniyor? Bunu hiç mi hiç görebilmiş değilim. Dolayısıyla burada bir kavram kargaşası içerisindeyiz gibi geliyor.

Bu toplantılarda kavram kargaşasının aydınlatılması bakımından çok büyük yararı olduğunu düşünüyorum. Önce reform ne olabilir? Nasıl bir reformdan söz etmemiz söz konusu olabilir, diye sorduğumuzda ben kavram olarak öğretim mi, eğitim mi, terbiye mi yoksa talim mi? Belki bu kavramlar üzerinden hareket etmem gerekir. Önce toplantınızın konusu eğitim. Fakat ben burada öğretim konusunu daha sonra ele alacağım. Eğitim konusuna öncelik vereceğim fakat biraz sabahki oturumda da sözü edildi. Eğitim, talim ve terbiye gibi kavramlar arasındaki bilinen ayrımları değil, onlar üzerinde durmayacağım. Çünkü terbiyeyi büyük ölçüde kastediyoruz. Kısmen eğitimi kastediyoruz ama önemli olan “Biz üniversitede öğretim mi istiyoruz, yoksa bir eğitim mi istiyoruz?” sorusuna cevap aramak olacak. Daha doğrusu şöyle bir şey söylememiz gerektiğine inanıyorum. Biz üniversiteye öncelikli olarak eğitim mi, yani nasıl eğitim verilir? Bunun mu hesabını yapmamız lazım, bu konuda mı bir şeyler söylememiz lazım, yoksa söz konusu olan şey öğretim mi olmalıdır? Tabii ikisi beraber verilebilir, diye düşünmek akla geliyor. O zaman “Hangisinin önceliği olmalıdır?” sorusunun tabii ki sorulması gerekecek veya biri olmadan, “Diğeri ne derece eksik olacak?” sorusu akla gelecek. Bütün bunların tartışılabilmesi için “Eğitimin ve öğretimin hedefi ne, hedefleri neler olmalıdır?” sorularını önce cevaplandırmamız gerekecek.

Biz burada reformdan söz ediyorsak, kanundan söz etmiyorsak birtakım kuralların değil, yani kanun bize kurallar söyleyecektir. Koşulların araştırılmasını ve çözümünü araştırmak durumundayız. Eğer reformdan bahsetmek istiyorsak. O zaman koşullar nerede başlıyor, hangi koşullardan söz etmek gerekir? Bunun tanımını vermek gerekir. Şimdi ben önce-

likle eğitim konusunu ele almak istiyorum. Yani eğitimin amacı ne olabilir ve ne olmalıdır? Üniversitelerde eğitimin amacı ne olmalıdır, ne olabilir? Burada eğitim derken tekrar altını çiziyorum. Talim ve terbiye gibi kavramların arasındaki ayrımın çok önemli olduğunun farkındayım ama şimdilik onları yok farz ederek hareket ediyorum. Birincisi eğitimin amacı “siyasi bir amaç mı olmalıdır”, “Kültürel bir amaç mı olmalıdır”, “İdeolojik bir amaç mı olmalıdır” yoksa “Bilimsel bir amaç mı olmalıdır” sorularını cevaplandırmamız lazım. Bunu da sanıyorum büyük bir samimiyetle ve büyük bir ciddiyetle ve yansızlıkla yapmak zorundayız.

İkinci olarak, eğitimden acaba öğrencilere nasıl bir şey kazandırmamız lazım geldiğini düşünmemiz mi gerekiyor. Yani öğrencilerin davranışlarını mı eğitmeliyiz; yani öğrenci hocasıyla nasıl konuşacak, arkadaşı ile nasıl konuşacak, yolda asıl yürüyecek veyahut bir toplumda nasıl hareket edecek, biz bunu mu düşünmeliyiz? Çünkü eğitim denilince ilk akla gelen hususlardan bir tanesi bu ve hoca olarak zaman zaman ben, biraz da eski kafalı olduğum için herhalde, karşıma gelen öğrencilerin bu hallerinden bir hayli rahatsız olduğum günler oluyor. Yani bundan eğitici olarak hepimizin şikâyet ettiği olabilir. Nerede oturacağını, nerede kalkacağını, nasıl davranacağını bilmiyor. Gereğinde elini omzunuza koyarak konuşmak istiyor, yani bu tip davranış bozuklukları diyebileceğimiz birtakım olgular ile karşılaşyoruz. Bu önemli, çünkü bunları sıralamaktan ne kastettiğimizi ve nasıl düzeltereğimizi bilmemiz gerekiyor.

İkinci olarak eğitimden kastımız değerlerin yani toplumsal ve bireysel değerlerin geliştirilmesini mi ve onların değiştirilmesi ve geliştirilmesini mi kastediyoruz? Çünkü üniversitelerdeki eğitimin büyük ölçüde bu tarafının, örtük bir biçimde söz konusu olduğuna inanıyorum. Özellikle öğrenciler arasındaki siyasi görünüşlü çatışmaların arkasında öğrencilerin sahip olduğu değerler üzerine yoğun bir değiştirme, geliştirme veya onlar üzerine yapılan bir çalışma olduğunu görmemek mümkün değil. Dolayısıyla eğitim denildiğinde biz, öğrencilerin değerleri üzerine mi çalışma yapmalıyız? Yani bir üniversite reformundan söz ediyorsak eğer, bu yönü nasıl ve hangi ölçülere göre almamız gerekir? Değiştirilmesi gereken nedir, ne değildir veya bunlar öğrencilerin bu değerleri üzerinde üniversitede bir şey söylemek gerekir mi, gerekmez mi? Bunun da tartışmasını yapmak lazım.

Eğitim derken sabah da yine panelde sözü edildi. Muhakeme yeteneğini ve çıkarım gücünün arttırılması söz konusu olabilir. Yani bu yönde birtakım çalışmalar yapılabilir. Bu yönde yapılacak çalışmalar, öğrencilerin tabii ki birtakım olaylara karşı tepkilerini daha sağlıklı yapabilmeleri veya sağlıklı değerlendirebilmeleri ve sağlıklı sonuç çıkarabilmeleri açısından son derece önemlidir. Bir başka özellik eğitim denildiği zaman, öğrencileri ülkenin geleceğine hazırlamak, (öğrencilerin) ülkenin gelecekteki mümkün tehdit ve tehlikelere karşı koyabilmelerini sağlamak, (onları) bu donanımda yetiştirmek söz konusu olabilir. Bu şekilde ifade edildiği zaman biraz sivri gelebilir ama yine sabahki panelde, açılış konuşmalarında hatırlarsanız, hâlâ, daha içinde bulunduğumuz dönemde bu imaj bu bakış açısı örtük bir şekilde devam etmektedir ve Türk eğitim tarihinde bu tip kaygılar, bu tip hedefler daima çok büyük bir şekilde gündemde olmuştur. Bu ne derece ilgilendirmektedir bizi üniversitede? Bunun üzerinde durulması gerektiğine inanıyorum.

İkincisi veya bir başkası, medeni insanlar yetiştirmek olabilir. Burada medeni insan derken, özellikle kelimenin aslına bağlı kalarak bir arada yaşama koşullarını bilen insanlar. Çünkü hepimiz, birkaç hayatı birden yaşıyoruz ve bu hayatın üniversite içerisinde bizi ilgilendiren noktası bir arada yaşamaktır. Bu bir arada yaşamak farklı kültürlerden gelenlerin bir arada yaşaması, farklı inançta olan insanların bir arada yaşaması, farklı değerlere sahip insanların bir arada yaşaması, farklı ekonomik güce sahip, sosyal statüsü farklı insanların bir arada yaşaması gibi hususları içermektedir. Başkalarına saygı, çağdaş değerlerin ne derece be-

nimsenmesi, hangi değerlerin benimseneceği, yine bütün bunları eğitim çerçevesi içerisinde düşünmek mümkün görünüyor ve eğer bu önemli bir nokta ise hiç üzerinde durulmayan bir şey, üretim açısından üretimin önde tutulması amacından toplum olarak çok fazla bir özerklikimiz olmadığını düşünüyorum. Çünkü üretimin esas olması, toplumun en önemli değerlerinden bir tanesi olarak düşünülebilir. Yoksa biz sosyal olarak, tarihi olarak veya kültürel olarak çalışmanın başlı başına bir erdem olarak benimsetilmesi gerekir diye sormalıyız, sorgulamalıyız.

Şimdi bütün bu farklı bakışlara göre, farklı birtakım çalışmaların yapılması gerektiği, farklı birtakım kaygıların taşınması gerektiği ortadadır. Tabii bu amaçlara yönelirken hangi yöntemlerin benimseneceği, mesela ceza ile mi bunlar sağlanabilir? Örnek olarak mı, ödül vererek mi, bazı temel bilgileri vererek mi?.. Mesela felsefe gibi, edebiyat gibi, güzel sanatlar gibi birtakım bilgiler vererek öğrencilerin biraz evvel beş-altı başlıkta sıraladığım değerleri kazanması sağlanabilir. Bir de şöyle düşünelim. Biz bir reform yapıyoruz ve bu değerlerin içerisinde öncelikli olarak bazılarını öne çıkaracağız. Çünkü her dönem eğitim tarihinde bunları gördük. Hepsini bazı dönemlerde öne çıkarılmış. Peki, bunu nasıl yapacağız? Diyelim ki bunlardan bazılarını seçtik nasıl yapacağız? Kim yapacak? Elimizde kaynak var mı? Bunu sağlayacak yeteri kadar donanımlı insanımız var mı? Bunlar olmadan hangi değerleri nasıl benimseteceğiz ve benimsetebilecek miyiz? Bu bence son derece kaygı verici bir soru ve önemli bir soru.

Şimdi eğitimle ilgili bu sözlerimden sonra kısaca “öğretim nedir ve amacı nedir, ne olmalıdır” gibi bir soru üzerinde durmak istiyorum. Öğretim denildiği zaman o bransa ait, o dala ait teknik bilgi vermeyi anlıyorum. Yani, eğer bir mühendis ise ziraat mühendisi olabilir, maden mühendisi olabilir, elektrik mühendisi olabilir, bir felsefeci olabilir, bir sosyolog olabilir, bir antropolog olabilir, hekim olabilir... O mesleği en iyi şekilde yapmasını sağlayacak bilginin, ben ona bağlı becerinin kazandırılmasını anlıyorum. Yani iyi bir hekim yetiştirmek, iyi bir felsefeci yetiştirmek, iyi bir sosyolog, iyi bir mühendis yetiştirmek... Belki burada şu düşünülebilir: Üniversite yalnızca bu tip teknik eğitimi mi vermelidir, bunu vermek sureti ile amacına ulaşabilir mi? Yani biraz evvel sözünü ettiğim eğitim ile ilgili sorunları bir kenara bırakarak mı yalnızca öğretimi öne almalıyız veyahut da kültürel diyebileceğimiz eğitim ile ilişkili sorunlarla beraber mi bunu vermeliyiz? Eğer bir üniversite reformu ise söz konusu olan, biz neyi amaçlamalıyız? Yani bir alanda konusunu çok iyi bilen uzmanlar mı yetiştirmeliyiz ve yalnızca bunu mu sağlamaya çalışmalıyız, yoksa onları eğitmeli miyiz de veya kültür olmadan bir teknik eğitim başarılı olabilir mi sorusunu sormamız gerekir. Bence hayır.

Teknik eğitimin mutlaka ve mutlaka beraberinde kültür eğitimini de, yani bir eğitimin olmasını gerektirir. Fakat bence bugüne kadar Türkiye’deki eğitim tarihi içerisinde, benim görebildiğim kadarıyla, eğitimin hep öncelikli olduğunu görüyorum. Yani kâğıt üzerinde teknik eğitim önemli. İyi bir doktor yetiştirmeyi amaçlamalıyız, iyi bir mühendis yetiştirmeyi amaçlamalıyız. Fakat çıkan her üniversite kanununda işin kültürel tarafı, yani eğitime ilişkin tarafları da çok kaygı verici bir şekilde, örtük bir şekilde ama hâkim bir şekilde karşımıza çıkıyor. Dolayısıyla benim şahsi kanaatim, üniversite eğitiminin öncelikli hedefinin öğretim olması gerekir. Yani uygulamaya yönelik, toplumla iç içe ve sorunlara çözüm üretebilen bir bakış açısı ile reform yapılması gerekir.

Ürettiğinin sonucunda gelir sağlayabilen bir eğitim vermek zorundayız. Yani bugüne kadar hep üniversite ve sanayi iş birliğinden bahsedildi. Bu gerçekten çok büyük bir ihtiyaçtır. Bir uygulaması olamayan bilimden hiçbir fayda gelmez ama o bugünkü anlamda mı, bu şekilde mi olur? Ondan ben çok şüpheliyim veya olsaydı zaten olurdu. Çünkü bugüne kadar hep istendi ama olmadı. Dolayısıyla benim kanaatim şu ki sosyal bilimler başta olmak üzere



re bütün eğitim, yüksek öğretim, üniversite eğitiminin ve öğretiminin gelir getirici bir temel üzerine konulması lazım. Öğrenciden para almak da buna dâhil ve hocanın yaptığı iş, oranında karşılığını alması lazım. Yani testiyi getiren de, suyu getiren de, testiyi kıran da bir olmamalıdır. Eğer bu hedef konulmazsa yani bilgisini üreten, bilgi üreten ve bu ürettiği bilgi ile sorun çözen insanlar yetiştiremez isek, bizim öğretim alanında ileri gitmemiz söz konusu olamaz.

Yıllardır eğitim konusu tartışılıyor ve işin ilginç tarafı, bugün yalnızca, siyasi hayatımızın bugünkünden bahsetmiyorum. Yani bir 10–15 yıllık geçmişi içerisinde, siyasi kadroların içerisinde hep birçok mesleki becerisi olan siyasiler yer almışlar. Yani profesörler yer almış, şu olmuş, bu olmuş fakat bugüne kadar şikâyetlerimiz hiç bitmedi. Peki, nasıl bitecek? Herkes sorunu biliyor, herkes sorundan haberdar ama niye çözülemiyor?

Bence bugüne kadar, öğretim ayağının öne alınmamış olması büyük bir handikap yaratıyor. Dolayısıyla mesela yurt dışına insan gönderiyoruz ama bu gönderdiğimiz insanlardan yüzde kaçını geri dönüyor ve bunlar döndükten sonra kaçını meslekleri ile ne kadar iş yapabiliyor? Bu hiç ortada değil veya benim bildiğim kadarı ile iç açıcı durumda değil. Kaç üniversitemizin yıllık uluslararası toplantı düzenleme gibi bir konuda aralarında bir rekabet var veya yurtdışından öğretim üyesi davet etme olanağı var?

Bence bütün bunlar öğretim odaklı olmayan bir reformun, bir eğitimin sonucudur ve son olarak şunu söylemek istiyorum. Kültür olmadan teknik eğitim olamaz dedim ama teknik eğitimi öne koymadan da kültürel bir sonuç çıkarmak, kültürel birikim sağlama olanağımız elde edilemez. Yani teknik bilgiyi veren üniversiteleri öne almamız lazım, üniversite eğitimini öne almamız lazım ve bunun sonucunda da ancak kültürel sorunlara çözüm getirebiliriz.

Çok teşekkür ediyorum.

OTURUM BAŞKANI: Sayın Şafak Ural hoca'mıza çok teşekkür ediyoruz. Şu ana kadar yapılan konuşmalarda Prof. Açıkgenç hocamız, bilgi sosyolojisi ve bilgi bağlamında "Üniversiteleri Yeniden Düşünmek" felsefesine eğildiler. Prof. Ömer Camcı hocamız yeni kurulan üniversiteler açısından meseleyi ele aldı. Şu an konuşmasını tamamlamış olan Şafak Ural hocamız da eğitim-öğretim ve talim ve terbiye gibi kavramlar ve bunların üniversitede işlevi bağlamında konuşma yaptılar. Yalnız ben de bir hususu açıklama gereği duydum hocamızın konuşmasının ardından. Yani sorunlar hep devam ediyor gibi bir şey söyledi. Doğru, hep sorunlar devam ediyor ve bu sorunları birtakım toplantılarda konuşmaya hâlâ devam ediyoruz. Ancak burada küçük bir nüansa da belki dikkat etmemiz gerekiyor. Bence eğitimden söz ettiğimiz her ortamda, eğitimin kendine özgü sorunları hep olacak. Yani bu sorunların ortadan kalkması ve herhangi bir güllük gülistanlık bir eğitimin varlığından söz etmek zannediyorum ki büyük ölçüde mümkün olmayacak.

Her ülkenin kendine özgü, gelişmişlik düzeyinden kaynaklanan sorunları olabilir. Bir de medeni dünyada, medeni dünyanın geldiği nokta bakımından hiçbir ülkede olmaması gereken sorunlar olabilir. Belki de asıl üzerinde konuşmamız gerekenler bunlar olabilir. Yani falan ülke bu sorunları şu, şu, şu bağlamda ortadan kaldırdığı hâlde, bizde hâlâ devam ediyor. Mesela okuma yazma oranının gelişmiş ülkelere göre mukayesesi, nüfuslara göre mukayesesi gibi ama öbür taraftan, yani medeni ülkeleri, aynı kategoriye koyabileceğimiz ülkelere, herhâlde düşündüğümüz zaman bunlarda da yine sorunlar hiçbir zaman ortadan kalkmayacak. Çünkü eğitim, çocuğun konuşmaya başladığı andan itibaren insanın hayatının sonuna kadar devam eden dinamik bir süreç ve hepimizi bir şekilde ilgilendiren bir alan. Dolayısıyla meselenin bir de bu boyutu var ama dediğim gibi burada olmaması gereken sorunları ortadan kaldırmak, belki hâlâ konuşmaya devam edebileceğimiz sorunlar olabilir.

Çok teşekkür ediyorum Şafak Ural hocam.

Şu anda belki bu meselelerle en çok ilgilenmiş, uğraşmış ve biraz da sıkıntılar da çekmiş bir hocamız var, Prof. Dr. Tahir Hatipoğlu; Öğretim Üyeleri Birliği eski başkanı ve şu anda da Gazi Üniversitesi öğretim üyesi, söz sırası onundur.

Hocam buyurunuz.

## PROF. DR. TAHİR HATİPOĞLU

Değerli arkadaşlar, hepinize selamlarını ve saygılarımı sunuyorum.

Bu toplantıyı düzenleyen arkadaşlara da teşekkür ediyorum. Zira uzunca bir zamandan beri üniversite konusu pek konuşulmadı. Benim bildiğim, yani böyle panellerde, açık oturumlarda konuşma olmadı. Eğitim Bir-Sen'in bunu gündeme taşıması oldukça iyi bir iş. Dilerim bunu sürdürür ve bu köklü sorunu çözebiliriz diye düşünüyorum.

Şimdi panelimizin, açık oturumumuzun başlığı üniversiteyi yeniden düşünmek, başlık çok güzel gerçekten. Aradan yıllar geçti, hep aynı şeyleri söyledik. Bir de yeniden düşünelim, bakalım arkadaşlar, yani sıfırdan başlamış gibi olalım ama tabii geçmişin deneylerinden, sözlerinden, birikimlerinden de yararlanmamız gerekiyor. Yani Mevlana'nın ünlü deyişi var ya "Şimdi yeni şeyler söylemek lazım" diye. Olabildiğince yeni şeyler söyleyelim. Fakat söylerken de çok cesaretli şeyler söylememiz gerekiyor değerli arkadaşlar, yani bilinen, bildik, sıradan, işte rektör yetkileri şöyle, şu, bu... Bunlarla değil de artık bu işe çok ciddi ve cesaretle asılmak gerekiyor. Öyle olmadan hiçbir şey olamayacağı anlaşıldı. Çünkü bizim mücaelemiz biliyorsunuz 1981 YÖK'ü ile başladı yani son, bizim kuşağın mücadelesi diyorum.

Geçmişte de üniversite konuşuldu biraz sonra ona değineceğim ama 28 yıl sonra yeni bir hamle gerekiyor. Bu hamlede de işte biraz cesaret, yürek, kapasite, birikim istiyor. Onu da söylemek isterim. Şimdi benden önce konuşan arkadaşlarımın bir kısmından, tamam güzel şeyler söylediler ama işte bu tür şeyler bana göre, yani işte üniversitede rektör yetkisi çok, müdürün yetkisi az, falan filan sistem böyle, zaten bizim sistemin eleştirisinden çok o sistemi değiştirme çabasına girmemiz gerekiyor.

Şafak Ural hoca'nın görüşlerinin çoğuna katılmadığımı ifade etmek istiyorum. Örneğin, artık üniversitede reform falan değil arkadaşlar, üniversitede devrim gerekiyor. Yani kökten çözüm, reform bunu iyileştirmedi, devrimsiz olmaz bu iş. Bu iş kökten çözülecek yoksa onarmakla, tamir etmekle bu işin çözümü yok. Rektörlerin yetkisi yok dedi, hocam rektör yardımcılığı yapmış İstanbul Üniversitesinde. Asıl rektörlerin yetkisi yok değil. O kadar çok ki yetkileri fakat üniversite içerisindeki arkadaşlarımız uysallaştılar, sorun çıkarmadıkları için rektöre yetki kullanmaya fırsat kalmıyor, olay bu.

Şimdi siz kalkın İstanbul Üniversitesinde veya Gazi Üniversitesinde, hatta hocamın küçük üniversitesi olan Bartın Üniversitesinde kendi görüşünün zıddında bir arkadaşımız bir-iki laf etsin bakalım, yetki var mı, yok mu görelim. İşte orada belli oluyor yani üniversitelerde böyle istenildiği gibi konuşulmadığının açık belgesi daha geçen gün işte YÖK, işte Durmuş Bey burada, gazetelere açıklama yaptı başkan dedi ki "Üniversitelerde güvenlik ve özgürlük alanları oluşturacağız ve Hyde Parklar kurulacak üniversitelerde Londra'daki gibi." Peki, bunun Türkçesi ne? Üniversitelerde hiçbir şey konuşulmuyor hepsi yasak, bir köşesinde al arkadaş sen burada konuş, denilmek istenmiyor mu? Hani işte yetki yoktu? İşte konuşulmuyor, konuştuğunuz zaman yetkiler tepenize biniyor zaten. Onun için biz artık terbiye edilmiş bir üniversite ile baş başa olduğumuz için, hep bizler de terbiye olduğumuz için hiç sesimiz çıkmıyor. Ne yapsınlar? Hatta belki de rektörler yetki kullanamadıklarından üzülüyorlar, keşke bir haşarı adam çıksa da, hissettirsem kendimi diye düşünüyorlar.

Şimdi Bartın Üniversitesi rektörü hocamız, daha yeni. Henüz kendisinin yalakaları oluşmadı, yağcılar oluşmadı, adamları yok. Şimdi göreceksiniz oraya 30–40 tane öğretim üyesi alsın, bak kendini nasıl hisseder, ben neymişim abi diye. Bu iş böyle, bu işin Türkçesi, üniversitenin acıklı durumu bu, yani herkes hizaya girmiş vaziyette, hem de boy sırasını göre. Böyle bir durum. Yardımcı doçentin boyu belli, doçentin, profesörün... En yalakaları da profesörler, onu da söyleyeyim, gerçekten. Onun için rektörler de onlarla, o kesimle açılıyor zavallılar. Bu kadar kötü durumdayız. Onun için diyorum, devrim gerekiyor.

Hocamızın-kendi konuşmama ayrıca geçeceğim- bir konuşmasına da şöyle karşı çıkmak istiyorum. Üniversitelerde amaç eğitim mi olmalı, öğretim mi olmalı? Arkadaşlar üniversitelerde amaç eğitim olmaz, olamaz. Üniversitelerde ancak öğretim yapılır. Doğru tespitimizi yapalım. Eğitim olmaz. Eğitim istendik davranışların kişiye kazandırılmasıdır. Devlet adına eğitim yaparsınız siz. Ne zaman? İlköğretim ve ortaöğretimde. Yüksek öğretimde, üniversitelerde eğitim olmaz. Peki, biz üniversitelerde eğitim dersek, dedik, kabul ettik bunu. Aziz devletimiz, ceberut devletimiz diyor ki: “Arkadaş, türbanlı öğrenci üniversite okumaz” peki, biz eğitimimizi öyle yapacağız çocuklara. Devletin dediğini yapmak zorundasın o zaman.

Devlet, arkadaşlar ilköğretimde vardır, ortaöğretimde vardır ama üniversitede yoktur. Üniversite, devlet tarafından kurulan ama devlete ait olmayan kurumlardır. Bu bilinmeyen bir şey de değil. Kurulduğu günden beri sürdürülen mücadele sonunda, devlet üniversiteye karışamaz. Devlet üniversiteyi serbest bırakır. Kurar, yani devletin içindedir, o ülkenin içindedir ama devlete ait kurum değildir. Devlete ait kurum dediğiniz zaman eğitim yaptırır size. Şöyle giyineceksin, şöyle yazacaksın, şöyle konuşacaksın, şöyle yürüyeceksin... Bu ülkede bir aralar üniversitelerde boy sırasıyla bayrak töreni yaptırıldı. Öyle hem de hocalara. Bunun belgeleri var, resimleri var. Çünkü neden? Şu andaki YÖK sistemi, devletin üniversitesi sistemidir. Dolayısıyla devlet istediğini yaptırıyor. Şöyle diyebilirsiniz, devlet nedir? Tabii Türkiye’de hepimiz biliyoruz arkadaşlar. Bir normal hükümetin yönettiği bir devlet aklımıza geliyor. Bir de geçenlerde İtalyan Cumhurbaşkanı paralel devlet diyerek söyledi. Biz ona derin devlet diyoruz. Bir de derin devletin söz konusu olduğu, sözünün geçtiği devlet var, paralel devlet var Türkiye’de. Şimdi senin üniversiten, YÖK yasan değerli arkadaşlar, bu derin devletin üniversitesi. Görünürde herkes devlet üniversitesi diyor ama bu Türkçesi, derin devlet üniversitesi bizim üniversitelerimiz.

Derin devlet bu yetkilerini Millî Güvenlik Kurulu aracılığı ile kullanıyor. Bunu da hepimiz biliyoruz. MGK tabii o kadar işi çok ki her birimini kurmuş. MGK’da, küçük MGK dediğimiz YÖK aracılığı ile yönetiyor. Zaten biz bu acı gerçekleri söylemez isek, biz burada devrim yapamayız, çözüm de üretemeyiz. Bilmem neredeki öğretim üyesinin varlığı veya yokluğu o kadar önemli değil. Kökten çözmemiz gerekiyor. Şimdi YÖK diyebilir mi ki -Bugünkü YÖK’cü arkadaşlarımız da dâhil buna- “Biz MGK’nın kontrolü dışında çalışıyoruz.” Diyemezler değerli arkadaşlar. Sıkıysa desinler. Diyemezler! Daha geçen gün Kemal Gürüz açıklamadı mı, “Biz MGK’ya brifing veriyorduk.” diye, “Genelkurmay Başkanlığının yazısı üzerine katsayıyı değiştirdik.” diye... Bunlar şimdi bilinen bir şeyler. Dolayısıyla biz şu anda, bizim üniversitelerimizde eğitim yapılıyor, hocamın dediği gibi ama eğitim yapılan değil, öğretim yapılan bir kurumdur. O öğretim yapılırken öğrenci istediği hocasını model alır, görüşlerini benimser, kendi kendine davranış belirler ama siz ona eğitim verip şu şekil görüreceksin, şu şekil yürüyeceksin diyemezsiniz.

Üniversite öğretim kurumudur. YÖK yasının bütün çirkinliğine rağmen adı hiç değilse doğrudur. Yüksek öğretim yasası denmiştir, çok şükür yüksek eğitim yasası falan denmemiştir. En doğrusu “Üniversiteler Yasası” olmalıydı. O olmadığına göre, olabilecek en iyi-

si olmuş diye düşünüyorum, Hocam dedi ki (konuşmacı Şafak Ural'a dönerek, özür dilerim hocam kızmayın dedikten sonra konuşmasına devam ediyor) üniversiteler medeni insan yetiştiren yerler olmalıdır.

Arkadaşlar, gençler üniversitelerden öğretimini alır; ister medeni yetişir, ister gayri medeni yetişir, nasıl yetişir ise yetişsin. Medeni insan yetiştirme kavramı insana göre değişiyor. Bana göre mütebedeyin adam çok medeni insan, öbürüne göre anarşist adam çok medeni insan. Nasıl yetişir ise yetişsin. Siz ama adam gibi üniversitede öğretim yapın. Adam gibi üniversitede öğretim yapıldığı zaman, bu insanlarımız, bu gençlerimiz kendisine uygun, kendi melekelerini geliştirerek istediği yönde yetiştirir, geliştirir diye düşünüyorum.

Şimdi bu sözlerimden sonra değerli arkadaşlar, madem bizim sıkıntımız büyük, hakikaten sıkıntımız büyük. 28 yıldan bu yana büyük bir cendere altındayız, yani aslında burada mahkûm olan, eziyet çeken Türkiye'dir, Türk toplumdur yoksa üniversite öğretimleri birbir bu sıkıntıları yaşıyor ama Türkiye'ye kötülük yapıyor bu yasayla. İşte görüyorsunuz, 1981'den sonra YÖK ile birlikte yetişen insanlarımızın, gençlerimizin konumundan az çok hepimiz şikâyetçiyiz. Artık yaratıcılık yok olmuş, aşırı terbiyeli, aşırı uslu bir sürü insan. Ayrıca bu sistem içerisinde öğretim üyelerimiz de gelişemiyor. Gelişemeyince de sıkıntılar geometrik bir şekilde artıyor.

İşte bu sorunları çözebilmemiz için değerli arkadaşlar, evvela sorunlar nedir? Bir, üniversitenin en büyük sorunu özerklik sorunudur. Bunu konuşmamız lazım. Nedir bu özerklik? Şimdi özerklik dediğiniz zaman birçok kişi bilmiyor bile. Bugün adım gibi biliyorum, üniversitede 30.000 öğretim üyesi var ise 29.500'ü kesinlikle üniversite de özerklik nedir, diye anlat dersiniz eğer anlatamaz. Ben iddialıyım bu konuda, desin ki ben çok iyi tarif ediyorum. Çünkü aramızda konuşuyoruz biz her gün. Rektör adayları geliyor, üniversite özerkliği deniyor ne anlıyorsun? Hiçbir şey söyleyemiyor. Adamın kafası, artık zihniyeti bozuk. 30 yıldan beri iyice bozulduğundan diyor ki: "Lisenin üstü bir okul, liseyi devlet yönetiyor, tabii ki üniversiteyi de devlet yönetir." İş bitti, üniversiteyi devlet yönetir dediğiniz zaman kafanız bozuktur, artık sorunu çöremezsiniz. Çünkü saptama yanlış.

İkincisi, üniversitede en büyük sorun özgürlük sorunudur. Akademik özgürlük tabii ki burada özellikle amacımız. Bir de tabii akademik özgürlük ve özerkliğin olduğu yerde üniversite serbestlik alanıdır, serbestlik ortamıdır. Buna bir İngiliz yazar, "Özgür Cemaat" diyor üniversitenin tümüne birden. Hakikaten üniversitenin özgür cemaat olması gerekiyor akademik özgürlük açısından. Bugün siz sanıyor musunuz ki üniversitede her öğretim üyesi, isteyen öğretim üyesi, istediği yönde basın açıklaması yapabiliyor, konuşabiliyor, yazabiliyor, istediği araştırmayı yapabiliyor... Yapamıyorlar arkadaşlar. Üniversitelere sürekli -devlet üniversitesi olduğumuz için diyorum tabii bizim bugünkü üniversitemiz- devlet organları tarafından, o gizli güçler tarafından sürekli empoze yapılıyor. Şu konuda araştırma yap, şunları yap, şöyle yap. Geçenlerde bir fakülte dekanı söyledi, ismini söylemeyeceğim dedi ki "MGK'dan bize yazı geldi, Ermeni çalışmaları yapılmış, söyleyin fakültenizin tarih hocalarına, bu anlamda bir çalışma yapsınlar." Bilmiyorum, belki de YÖK üzerinden gelmiş olabilir yazı ama az evvel de söylediğim gibi YÖK'te MGK'ya bağlı çalıştığı için, onu göndermek zorunda kalmıştır. Şimdi burada akademik özgürlük var mı? Yok. Akademik özgürlükten amaç bu.

Bir de demokratiklik olması lazım üniversitelerde, bu çok önemli. Onun için biz diyoruz ya slogan halinde "Özerk, özgür ve demokratik üniversite." Bunun sloganımız olması gerekiyor. Bundan asla ve kat'a ödün vermememiz gerekiyor. Demokratiklik nedir? Demokratiklik eşitliktir, demokratiklik adalettir, cinsler arasında ayrımcılık olmayacak. Hepsi bunların içerisinde fırsat eşitliği, herkese eşit fırsatlar oluşturma demokratikliktir. Şimdi siz üni-

versitenize giren insanlar arasında, daha girerken ayırım yaparsanız, burada demokratik üniversiteden söz edebilir miyiz? İşte bir katsayı, bakın adam YÖK üyesi olmuş, iki-üç gündür Milliyette okumuşsunuzdur. Bülent Serim. Bu adam Anayasa Mahkemesinde de yıllarca çalıştı. Ne diyor katsayı konusunda: “Kaldırıyorlar, eşitlik sağlıyorlar. Böyle şey olamaz.” Arkasından kalkmış aynı adam ne diyor, “İlahiyat meslek yüksekokullarını bitirenlerin damgalı diplomaları bu yönetim tarafından kaldırıldı.” Bugün hukukçu olan ama hukuk alanında çalışmayan bir sürü insan var. Adam nüfusta çalışıyor, kaymakam oluyor, vali oluyor yani insanlarda önce demokratik bir zihniyet olması gerekiyor. Bu koskoca adam bunu söylüyor yani koskoca derken yaş olarak söyledim, yoksa kafa küçük. Böyle bir şey olabilir mi?

Olamaz değerli arkadaşlar, onun için üniversite konusunda Türkiye’de yapılması gereken iş, ilk önce zihinsel bir devrim yapmamız gerekiyor. Bakın ben size bir cümle okuyacağım 1924 yılından. Mustafa Kemal döneminde, biliyorsunuz ilahiyat fakülteleri açılıyor 7 Mayıs 1924’te. O günkü üniversite rektörü – düşünün bu Mustafa Kemal’in huzurunda olan bir konuşma- aynen şunu söylüyor İsmail Hakkı Baltacıoğlu rektör, “Darülfünun öğrencinin kıyafeti ile meşgul olmaz. Yalnız kendi gayesi ile uğraşır. Sarıklı ve sarıksız, fakülteye girme şartlarını taşıyan bütün gençler kurumdan faydalanacaktır.” Ben size soruyorum. Bu sözü bugün, bu cümleleri, aynı cümleleri sayın rektörüm de dâhil, söyleyecek bir tek rektör gösterin bana. Yok, varsa gelsin ve desin ki bir rektör, ben aynı cümleyi söylüyorum. Türban serbest olmalıdır, üniversite serbestlik ortamıdır diye imza atıyor, rektör oluyor ağız kapalı. Peki, kardeşim sen üniversitede bilim adamısın. Bilim adamı cesaret demektir. Efendim, devletin kanunlarını uygulamak zorundayım.

Kardeşim bu üniversitede devletin kanunları geçmez bir, devletin yasaklayıcı kanunu yok iki. Tam tersine serbestlik var. Bakın, yasaklayan tek madde yok. Tam tersine ek 17. madde ne diyor, “Yükseköğretim kurumlarında kılık-kıyafet serbesttir.” Bunu diyen yürürlükte bir madde var. Üstelik bu madde anayasa mahkemesine götürülmüş, iptal de edilmiştir. Şimdi ben cesaretli insan arıyorum. Artık Türkiye böyle abidik gubidik, ıvır zıvır laflarla idare edilemez.

Biz bu YÖK’ten kurtulup, üniversiteleri adam edeceksek, YÖK sisteminden de kurtulacaksak artık cesaretli adımlar atalım, bunları yüksek sesle dillendirelim, söyleyelim. Üniversiteler bugün siyasallaşmıştır, önyargılaşmıştır, cemaatçileşmiştir. Yalnız cemaat deyince yanlış anlamayın. Biz de cemaat deyince hep dinsel gruplar anlaşılıyor. Aslında Türkiye’de en büyük cemaat işte cumhuriyetçilik cemaati var, derin devletçilik cemaati var, laikçilik cemaati var. Adam üniversitede bilim adamı, profesör at gözlüğü ile bakıyor, kendi cemaatinin dışına çıkamıyor. Bu adam üniversitede adam olur mu? Önce bizim, üniversitedeki öğretim üyelerinin zihinlerini değiştirmemiz gerekiyor. Onlara üniversitenin ne olduğunu anlatmamız gerekiyor. Bunları anlatmadığımız sürece kesinlikle bir adım ileri gidemeyiz. Bunu size söyleyeyim.

Geçmişte nasıldı üniversiteler? Bakın 1981’e kadar bir sürü üniversite süreci geçirdik biz. Türkiye’nin o yönden zengin bir deneyimi var. 1969’da ilk üniversite mevzuatı çıkmış, 1981’e kadar da hep özerklik gelişmiştir. Özellikle 1919–1933 arasında Darülfünun’daki özerklik çok ileri bir boyutta. Sonra 1933 yılında üniversiteyi yeniden kurmuşuz. 1946’daki de hemen hemen bugünkü YÖK sistemi ile aynı fakat 46’dan 81’e kadar özgürlüğümüz, özerkliğimiz iyice genişletilmiş ama bundan rahatsız olan güçler YÖK ile herkesi, her şeyi bitirdiler. (Oturum başkanı burada konuşmacıya süresinin bittiğini ve soru-cevap faslının da olacağını hatırlatıyor.)

Burada şunu da söyleyeyim, şimdi Durmuş Hoca’m benim dostum hani YÖK’e saldırdı diye kızabilir ama saldırmadım aslında. Şunu söyleyeyim, YÖK son zamanlarda çok ciddi

bir karar aldı son bir hafta içerisinde. Onu söylemez isem rahat edemeyeceğim, belki bir daha fırsat olmaz. Üniversite öğretim üyelerine 41. maddeyi uygulayarak ki büyük bir cesarettir bunu size söyleyeyim arkadaşlar. YÖK'ün 41. maddesi geçmişte sürgün maddesi olarak kullanıldı. Doğramacı döneminde kullanıldı özellikle. Sonra bu madde hiç kullanılmadı. 25 yıldır kullanılmıyor. Yeni YÖK yönetimi yürütme kurulu bunu kullandı. 263 tıp öğretim üyesini yeni kurulan tıp fakültelerine görevlendirdi bir yıllığına. Bu büyük bir cesarettir, kendilerini kutluyorum. Bu kararın arkasında duralım. Bana bazı gazeteciler sordular, dedim ki "Bu karar doğru bir karar ama YÖK'ün başını yer." Başını derken yürütme kurulunu yer, dedim. Neden dedim? Çünkü zordur bunun arkasında durmak ama durmaları gerekiyor. Bunun bütün öğretim üyelerini kapsamaması gerekiyor, bunu da söyleyeyim sadece tıpla kalmamalı. Bu yeni açılan üniversiteler bizim.

Bartın da bizim, Şırnak da bizim, Hakkâri de bizim ama üniversitenin beyaz kesimi hemen ayaklandı. İşte eşitlik, şudur, budur. Peki, kardeşim diğer bütün memurlar gidiyor sen de git, bir yıl çalış, gel ama bu bütün öğretim üyelerine uygulanmalıdır. Bu kararı burada YÖK'çü arkadaşlara iletmek istiyorum. YÖK'çülük deyince genelde bize ayıp bir şey gibi söyleniyor ama ben burada iyi niyetle söyledim. Şimdi YÖK'çü deyince hakikaten insana hakaret gibi oluyor ama bakın buna kanıtım da var. Kanıtımı söyleyeyim. YÖK başkan vekilliği yapmış, Ankara Üniversitesi eski rektörü, adını unuttum (oturum başkanı burada araya girerek, konuşmacıya süresinin bittiğini, ayrıca burada olmayan kişiler hakkında konuşulmaması gerektiğini, süre bittiği için diğer arkadaşların hakkına girdiğini söylüyor. Ancak konuşmacı, oturum başkanına, ne söyleyeceğini bilmeden kendisine müdahale etmekle suçlayıp, konuşmasına devam ediyor.) YÖK'ün iki eski başkan vekili ölüm ilanlarının hiçbirine YÖK başkan vekilliği yazmadılar. Çünkü o zamanlar ayıp bir şeydi. İnşallah bundan sonraki YÖK'çüleri iyi şekilde anarız.

Başkan, tabii kolay değil sert konuşursanız herkes de rahatsız olur. Onun için ben de başkanın bu tutumunu şiddetle kınıyorum. Ne söyleyeceğimi bilmeden yasak koyuyor. İşte yasaklı toplum, rektörlük bu işte. Benim bu söylediklerimi Bartın'da biri rektöre sıkıysa söylesin, işte bak görürsünüz nasıl cevap alırsınız. Ben Bartın'ı da takip edeceğim bundan sonra, benim işim üniversiteleri takip etmektir. Bartın'ı izleyeceğim göreceksiniz. Benim burada ne söyleyeceğimi bilmeden tahammül edemeyen bir rektör, orada arkadaşlara Allah kolaylık versin. Allah'tan öğretim üyesi yok orada. Teşekkür ederim.

**OTURUM BAŞKANI:** Hocam ben sadece haksızlık yaptığımızı söylüyorum. (Hatipoğlu, haksızlık yapmadığını söylüyor aynı anda.) Yok, hocam yok. Ben bu oturum başkanlığımı yeni yapıyor değilim. Siz de bilirsiniz, oturumlarda ve özellikle konuşmamın başında rica ettim ve dedim ki, eğer süreye uyma konusunda bana yardımcı olursanız, benim işimi kolaylaştırmış olursunuz. Üstelik önünüze son 5 dakika diye not koydum, devam ettiniz, gene söylemedim ama uzatınca arkadaşlarımın hukukunu korumak adına uyarma görevini yaptım. Yoksa benim rektörlükten aldığım bir güç yoktur burada. Benim için öğretim üyeliği onursal bir görevdir. 38 yıldan beri şerefle yapıyorum bunu ben. Hiç kimse bunun aksini iddia edemez. (Hatipoğlu, "zaman gösterecek" diyerek araya giriyor bu anda.) Gösterecek, yani bunu eğer bir tehdit unsuru olarak kullanıyorsanız bu da hiç hoş değil ve üstelik ben sizi bugüne kadar basından takip ettiğim kadarıyla, bildiğim kadarıyla –biz üniversite yasasının çıkmasında da beraber çalıştık- sizin çalışmalarınızı takdirle takip eden bir arkadaşınızım. (Hatipoğlu, başkana teşekkür ederek, Bartın'ı izlemeye devam edeceğini söylüyor burada.) Oturum Başkanı; edin, edin ben hukuk devletinde yaşamının, hukuk devletinde hepimizin kurallara uymak kaydıyla, hukuki çerçevede rahat yaşayabileceğimizi söylüyorum. Bunun dışında söyleyece-

ğim bir şey yok, teşekkür ederim. Buyurunuz sayın hocam. (Sözü sıradaki konuşmacı Prof. Dr. Durmuş Günay'a bırakıyor.)

## PROF. DR. DURMUŞ GÜNAY

Değerli katılımcılar, hepinizi saygıyla selamlayarak konuşmama başlamak istiyorum.

Şimdi Tahir Hoca'ya bir şeyler söylesem mi, söylemesem mi, tereddüt içerisindeyim. Hocayı üzmem istemem. Kendileri eleştiri yok dedi fakat gördüğümüz gibi hepimizi herkesin huzurunda çok rahat bir şekilde eleştiriyor. Yalnız YÖK ve YÖK üyeleri hakkında daha makul bir dil kullanmasını beklerdim ama kendi takdiridir, daha fazla bir şey söylemeyeceğim.

Eleştirilerden her zaman yararlanmak istiyoruz ama şunu da söyleyeyim. Bunu, hoca değindiği için susarsam yanlış anlaşılabilir diye söylemek istiyorum. Aslında bu konuya hiç girmek istemiyordum. Ben YÖK üyesiyim ve yürütme kurulu üyesiyim. Dokuz kişilik bir yürütme kurulu var, orada da üyeyim, orada da çalışıyorum ve bir yıldan fazla bir zamandır da sürekli olarak çalışıyorum. Ne Ermenilerle ilgili bir konuda, ne de MGK ile ilgili bir konuda şahsen ne kimseyle görüştüm, ne de bir arkadaşımın görüştüğü, bize bir telkini olduğu hakkında bir bilgim olmadı ama geçmişteki durumları ben bilmiyorum. Böyle şeyler oldu, konuşuldu, hocanın da dile getirdiği gibi şeyler oldu. Yalnız bu süreçte yaşadığım deneyimi de paylaşmak isterim. Ne böyle bir telkinle karar alıyoruz, ne de çok farklı görüşleri savunan üyelerimiz var. Alabildiğine çetin tartışmalar yapıyoruz ama böyle bir dış etkiyi, ben şahsen bulunduğum dönemle ilgili olarak, yaşamadığımı söylemeliyim ki sükût ikrardan gelir anlamında bir anlam çıkmasın.

Şimdi konuşmama geçmek isterim. Ben, genel olarak bulunduğum konum itibarıyla de çağımızda yüksek öğretimdeki yönelişler ve Türk üniversiteleri ile ilgili genel bir perspektif çizmeye çalışacağım. Sayın başkan, konuşmam bitmemiş olursa, bana zaman konusunda biraz tolerans gösterirse eğer. Şimdi genel yönelişler derken kastettiğim şey şu. Bir dünya içerisinde yaşıyoruz ve evet, şimdi dünyada yüksek öğrenim konusunda önemli gelişmeler ve değişimler yaşanıyor ve bizim ülkemizde de önemli gelişmeler ve değişimler yaşanıyor. Şimdi bu perspektiften biraz bahsetmek istiyorum.

Şimdi 1970'ler ve ikinci yarısından sonra dünyada bir kriz yaşanıyor. Bu krizin sonunda yapılan araştırmalar sonucunda dünyada özellikle elektronik sanayinde ve ona dayalı olarak bilişim ve iletişim alanında çok büyük değişimler veya yeni gelişmeler oldu. Buna paralel olarak bu teknolojik gelişmelerin etkileri sonucunda dünyada küreselleşme denilen bir olgu ortaya çıktı ve buna paralel olarak yine bir rekabet unsuru daha da kızıştı. 1980'lerden sonra dünya, sanayi toplumu denen toplum türünden bilgi toplumu denen sürece girdi. Şimdi bu sürecin üniversiteleri ile sanayi toplumunun üniversiteleri arasında farklılıklar oluştu. Yani üniversite, hani antik yunan filozoflarından Heraklitus'un söylediği gibi "Her şey akar, varlık akış içinde bir oluştur." dediği tarzda, bu akışa paralel olarak değişimler ve dönüşümler yaşanıyor. Bunu sadece gelişmiş ülkeler yani bilgi toplumu veya bilgi tabanlı ekonomiye sahip olan ülkeler değil biz de bunun etkilerini yaşadık ve yaşıyoruz.

Şimdi Avrupa Birliği (AB) çevrelerinde şu kavramı çokça kullanıyorlar. Kutsal olmayan üçlü, teslis, değişimin üç kuvveti. Bu üç kuvvet: *teknoloji*, *küreselleşme* ve *rekabet*. Şimdi küreselleşme dediğimiz olayı kısaca söylersek, her şeyin akışkan hâle gelmesi diyebiliriz. İşte işçilerin, sermayenin, entelektüel sermayenin, her şeyin sınır tanımaksızın geçişken hâle gelmesi olgusu veya bu bilgi toplumu sürecinde küreselleşmeyle birlikte bilgi çok stratejik bir meta hâline geldi. Dolayısıyla bunun yükseköğretimdeki yansımaları şöyle oldu. Ö-

neğin 1985'te, dünya üniversitelerinde 20 milyon öğrenci varken, bugün dünya üniversitelerinde 120 milyonun üzerinde öğrenci var. Yani yükseköğretim talebi olabildiğince arttı ve buna paralel olarak AB, ABD karşısında özellikle bilgiyi çok kısa sürede teknolojiye ve sonuca ulaştırmak, ekonomiye dönüştürmek yolundaki zaafımızı da görerek AB Bologna süreci adında bir süreç başlattı ve bu sürecin altında yükseköğretim alanı ve araştırma alanı gibi alanlar oluşturdu ve bu süreçte biz de yer alıyoruz.

Şimdi bizim ülkemizde buna paralel olarak değişimler yaşanıyor ve yükseköğretimdeki okullaşma oranı özellikle 1990'lardan sonra çok büyük ölçüde arttı. Mesela, ne kadar arttığına dair bir şey söyleyeyim, 1998 ile 2003 yılları arasındaki bir çalışma şöyle, az gelişmiş olan ülkelerde %100'ün üzerinde yükseköğretimde okullaşma oranı artıyor, gelişmiş ülkelerde ise %50'nin üzerinde okullaşma oranı artıyor. Şimdi buna paralel gelişmeleri gerçekten biz de yaşıyoruz. Üniversite sayımızı süratle arttırıyoruz. Çünkü gelişmiş ülkelerin veya işte bu bilgi toplumu denen süreci yaşayan ülkelerin genel karakteristiklerinden birisi de yükseköğretimdeki okullaşma oranını %40'dan %50 civarına çıkartmak şeklindedir. Bildiğiniz gibi bizim de üniversite sayımız süratle artıyor. Üniversite kurulmayan kentimiz yok ve Türkiye'de şu anda 132 üniversite bulunuyor. Bunun 94'ü devlet, 38'i vakıf üniversitesi ve halen kurulmak üzere başvurmuş 16 vakıf üniversitesi ve 12 de meslek yüksekokulu veya yüksek öğretim adı altında kurulma talebiyle 12 de meslek yüksekokulu talebi var.

Şimdi ben biraz da işin felsefi boyutuna temas etmeden önce kısaca bizim yüksek öğretim tarihimize ilgili belli başlı kilometre taşlarına değinip geçmek istiyorum. Bizim tarihimizde modernleşme, özellikle yükseköğretimde modernleşme 1773'lerden başlar. Bu da İstanbul Teknik Üniversitesinin, mühendishanenin kurulmasıyla başlatılır. Daha sonra Tanzimat döneminde çalışmalar oluyor biliyorsunuz. 1847'lerde ve 1861'lerde Darülfünun kuruluyor. 1933'e kadar Darülfünun beş defa kuruluyor ve kapatılıyor. Tanzimat döneminde 1839-76, Sultan 2. Abdülhamit 76'da ve 1908, 2. Meşrutiyet dönemi 1908 ve 1923 gibi ve daha sonra 1933 devrimi veya reformu ile bugünkü üniversite sistemi kuruluyor. Bu gelişmelere baktığımızda, birkaç noktaya temas etmek istiyorum. Denir ki Osmanlı donanmasının Ege'de bir yenilgiye uğraması üzerine mühendishane kurulmuştur. Mühendishane-i Bahri Hümayun ve arkasından deniz mühendisliği, kara mühendisliği ve 1840'ların sonlarına doğru da işte Darülfünun tartışılıyor ve Darülfünun deniyor. Darü'lulum denmiyor. Neden böyle? Çünkü Batı'da 17.yy'daki bilim devriminden sonra özellikle fen bilimlerinin itibarı çok yükseliyor. Onun için fenler yurdu, Darülfünun deniyor. Batıdaki fen bilimlerinin etkisini ima eden bir anlam taşıyor. Fakat bu kurulma, açılma ve kapanma süreçleri devam ediyor ve yükseköğretimdeki, eğitimdeki en çetin tartışmalar, 2. Meşrutiyet döneminde oluyor.

Alparslan hoca'nın da bahsettiği gibi eğitimin temeli tersindedir, yüksek öğretimdedir şeklindeki tartışmalar o dönemde de oluyor ve Emrullah Efendi'nin, tuba ağacı kuramı, eğitim sistemini yeniden kurmak, inşa etmek için üniversiteden başlamalıyız diyor. Tuba ağacı, kökleri gökyüzünde olan, dalları ve meyveleri aşağıda olan, cennet ehlinin meyvelerini yediği bir ağaçtan adını alan bir kuram bu ve bir de Emrullah Efendi 1912 yıllarında millî eğitim bakanlığı yapıyor. Fakat bildiğiniz gibi 33'te reform oluyor, 46'da reform oluyor, 60'da değişiklikler oluyor veya değişiklik diyelim işte. 33-60 ve 81 reformu, değişiklikleri veya çeşitli adlar söylenebilir ama üniversitelerde değişiklikler oluyor. Bütün bunlarda şöyle bir eğilim görüyoruz. Bir, karakteristiği zaruretlere işaret eden bir eğilim kılavuzu geliyor bu değişikliklere. İkincisi de başka yerlerden model arama anlayışı kılavuzluk ediyor. Yani başka ülkelerin başka kültürlerin geliştirdiği üniversite modelleri bir anlamda aktarılmak isteniyor. Bu konuda yeterince bir zihinsel çaba, felsefi bir temel arayış içine girildiğini zannetmiyorum. Mahiyetini anlamadığımız bir problemi veya mahiyetini anlamadığımız bir çözümü



de etkin bir şekilde kullanamıyoruz. Yani Batıdan iyi işleyen sistemleri alsak bile çoğu kere iyi işlemiyor.

Şimdi bunu işaret eden tarihsel bir örnekten söz etmek istiyorum. 1933 reformunda, Almanya'dan özellikle Hitler rejiminden kaçan çok sayıda öğretim üyesi İstanbul Üniversitesine geliyor. Bunlardan biri de Philip Shwarz. Shwarz, 1951 yılında Türkiye'de 18 yıl kaldıktan sonra uzunca bir makale yazıyor. O makalede şöyle bir sonuca varıyor ve şöyle diyor, "18 yıl boyunca Türk üniversitelerinin bütün kademeleri ile temasta bulundum ve şu sonuçlara vardım: Birincisi, Türk aydınlarında derin kökleri bulunan kifayetsizlik hissi. İkincisi de Türk Milleti'nin mukadderatını idare edenlere karşı taşıdığı itimatsızlık. Bu reformdaki başarısız iki mühim amil budur yani kifayetsizlik ve itimatsızlık meselesi." Bu meselelerde sık sık değişikliklere ve düzenlemelere gitmiş olmamız zaten problemleri esastan çözemediğimize tarihsel olarak bir göstergedir. Çünkü üniversite dediğimiz şey bilim ve bilgi ile ilgili bir kurumdur. Yani bir kurum ve müessese hangi hizmeti üretecekse o hizmeti imal etmek üzere yapılandırılmış ve fonksiyon kazandırılmış bir makine gibidir. Eğer bu üniversite dediğimiz şey, bilgiyle ilgili şey yani bilgiyle ilgisini şu anlamda söylüyorum, bilgiyi üretmek, iletmek, yaymak her ne ise bütün bunları bilgi ile ilgili fonksiyon olarak kastediyorum. Eğer üniversitede, diyelim ki bilgi üretilecekse o halde bu kurum bilimin ne olduğuna dair bir felsefi zemin üzerine oturmalıdır. Eğer bu kurum eğitim verecek ise eğitimin ne olduğuna dair eğitim felsefesi üzerine inşa edilmelidir. Buralarda daha çok eklektik ve en son moda olan kurumların tüketici tarzda bir eğilim olduğunu söyleyebiliriz.

Bizim bütün dünyanın deneyimlerinden ve bilgilerinden yararlanarak onların modellerinden de yararlanarak belki onları da bilerek kendimize özgü tarafları da olan belki Amerika'yı yeniden keşfeden sistemler üzerinde çalışmamız gerektiğini düşünüyorum. Bu şekilde kendi kültürümüze, kendi değerlerimize işte hocanın da bahsettiği sosyolojik yapımız ile bir bağlantısı olan bir sistem kurma üzerinde yoğunlaşmamız, zihin yormamız ve çaba sarf etmemizin gerekli bir zamana ve birikime ulaştığını düşünüyorum.

Türkiye'de yeni kurulan üniversite yok şöyle kuruluyor, çalاکalem kuruluyor vesaire gibi çok eleştiriliyor. Tabii eleştirinin olması güzel bir şey ama ben eleştiriye de aşan, anlama çabasını öne alan bir tutumdan yanayım. Yani toplumu, üniversiteyi, tarihi anlama çabasında olmamız gerektiğini düşünüyorum. Bu alanlarda Türkiye'nin yetişmiş belli bir insan gücü var, ekonomik gücü var, belli bir nüfus gücüne de ulaşmış bulunuyor.

Burada bir noktadan bahsetmek istiyorum. Şimdi çeşitli araştırmacılar belli çalışmalar yapmış. Bu çalışmalardan bir tanesi de 1950'lerde başlayan ve 2025 yılında maksimum seviyeye ulaşarak bir gelişme gösterecek olan süreç. Türkiye'de nüfus ile ilgili bir mesele bu. 0-14 yaş arasındaki nüfusta 2025 yılına doğru bir düşüş gösteriyor, nüfus artış hızımızda da düşüş olacak fakat 15-64 yaş arasındaki nüfusta bir artış var. Bu iki nüfusu oranladığımızda 15-64 yaş arasındaki nüfus 20 milyon civarında oluyor, öbürü de 7 milyona yakın nüfus oluyor. 2025 yılında ve burada 3 küsur gibi bir sayı çıkıyor ve bu şu anlama geliyor. Yani 14 yaşın altında eğitim alacak 1 kişiyi eğitecek 3.18 insan oluyor. Bu dünyadaki birçok ülkeler tarafından kullanılmış, fırsat penceresi olarak adlandırılan, sırf nüfusun yaşlara göre dağılımdan doğan bir imkân olarak düşünün. Dolayısıyla bu içinde bulunduğumuz 15-20 yıllık süre çok önemli bir süreç olarak gözüküyor.

Bir başka mesele daha var. Çalışan 20-44 yaş arasındaki nüfus, süreci içinde bulunduğumuz AB'de 20-44 yaş arasında ki 2025 yıllarında 164 milyondan 136 milyona inecek. Türkiye'de ise 26,5 milyondan 34 milyona çıkacak. Dolayısıyla AB'nin ihtiyaç duyduğu insan gücünü kısmen de olsa Türkiye'den karşılama gibi bir durumu var ve bu nedenledir ki AB ülkelerinden mesela Almanya'nın, İtalya'nın, İngiltere'nin, Türkiye'de üniversite kurma

talepleri var, şu anda bu çalışmalar sürüyor. Yani onların insan gücü ihtiyacını nereden karşılayabiliriz sorusuna onlar da cevap aramakta. Bizim bu süreç içerisinde daha iyi eğitilmiş ve daha yüksek katma değer oluşturabilecek insan gücünü eğitmemiz gerekiyor. Dolayısıyla bu anlamda yüksek öğretimin gerçekten çok daha önem kazandığı bilgi toplumu sürecinde bir zaman dilimi yaşamaktayız. Şimdi bu bağlamda ve bunları da göz önüne alarak üniversitelerde özellikle yeni üniversitelerin kurulması, yüksek öğrenim gören öğrenci sayısını artırma konusundaki kararlarımızın ve bu konudaki çalışmalarımızın arka planında yatan gerekçeler bunlar. (konuşmacı burada başkana vaktinin bitip bitmediğini soruyor ve başkan da konuşmacıya toparlayabileceğini belirtiyor.)

Son olarak birkaç şey daha söylemek isterim. Bildiğiniz gibi çokça tartıştığımız meselelerden biri de bu üniversitelerde nasıl bir yönetim tarzı olması gerektiğidir. Dünyada da çokça tartışılan bir meseledir. 2000’li yılların başında, doğrusu sadece bizde değil, dünyada da yüksek öğretimin temelleri sarsıldı. Sadece biz değil, AB ve ABD de yeni bir sistem arıyor. Bilgiyi daha hızlı sonuca ve ekonomiye dönüştüren bir sistem arıyor ve burada da tartışmalar var. Yani yüksek öğretim, piyasaya yönelik, ülkenin insan ihtiyacına yönelik olarak mı planlanmalı yoksa bir insan hakkı olan ve İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’nde de meşru görülen, insanların entelektüel olarak, bir toplumda kültürel birikimini arttırmak, saygınlığını arttırmak anlamında da yüksek öğretime eğer bedelini ödüyor ise buna da bu hizmet verilmeli mi, yüksek öğretim bu anlamda da bir arz oluşturmalı mıdır gibi tartışmalar yaşanıyor. Yani sadece ülkenin ihtiyacına göre bir yüksek öğretim planlanması, araçsal akıllık denilen bir eleştiriye de tabii tutulmaktadır. Çünkü bugün çok önemli olan bir meslek, diyelim ki eğitimine başlayan bir öğrenci 8-10 yıl sonra doktorasını yapacak seviyeye ginceye kadar önemini yitirebiliyor veya yeni meslekler çıkabiliyor. İşte 1990’lardan sonra özellikle iletişim teknolojisinde yaşanan gelişmeler gibi.

Yüksek öğretimdeki okullaşma oranını arttırmak ve üniversitelerimizi nitelikli insan yetiştirecek tarzda dizayn etmemiz gerekiyor ve bu yüksek öğretim talebi karşısında devletlerin yüksek öğretime aktardıkları kaynaklar göreceli olarak azaldı. Bu kaynak azalma problemini çözmek için üniversitelerde daha çok özgürlük ve daha çok özerklik talebi de yükseldi. Deniliyor ki bir tarafta akademik özgürlük ve üniversite özgürlüğü terazinin bir kefesinde ve öbür kefesinde saydamlık, hesap verilebilirlik ve kalite güvencesinin bulunduğu bir sistem üzerinde tartışılmaktadır. Burada akademik özgürlük ve akademik özerklik gerçekten önemlidir ama bunların var olması sadece yasalar ile olmuyor. Yani kültürel kodlarımızla da ilgili anlayışlarımızla da ilgili. Hiçbir yasaklama olmadığı hâlde kültürel yapımız ve değerlerimizden dolayı da yasaklayıcı olabiliyoruz. Çok basit bir örnek vereyim. Kişinin kendi alanı dışındaki bir alanda lisansüstü eğitim yapması Türkiye’de akademisyenler arasında yadırganıyordu yakın geçmişe kadar. Hangi alanda lisans eğitimi görmüş ise ille de o alanda yüksek lisans veya doktora yapılmalıydı. Buna bir yasak yok, hâlâ da yok ama hâlâ da yadırganabiliyor bu.

Demek istediğim özerklik ve özgürlük kültürle de bağlantılı bir durum ve üniversitelerde eleştirilen birçok konu, birçok mesele sadece kanunlarla ilgili bir durum değil. Şafak Hoca’nın biraz ifade ettiği gibi bizim kültürel anlayışlarımızla da ilgili ama ülkemizde üniversitelerde sorunlarımız da yok değil. Yani böylesi baskıcı veya dönemlerin algılaması dolayısıyla üniversite öğretim üyeleri kendilerini otomatik bir oto-sansür içerisinde algılayabildiler. Yani söylediklerinin doğruluğu veya etik olmasından ziyade ne gibi sonuçlar doğurur kaygısı taşıdıklarını elbette inkâr edemeyiz ama bütün bunları, bir süreç yaşıyoruz ve bençe bu macera içerisinde bir yol bulacağımızı, çok da umutsuz olmamız gerektiğini düşünüyorum.

Bütün dünyanın ABD'si de dâhil, Japonya'sı da dâhil, AB'si de dâhil tartıştığı bir noktada, üniversiteyi bizim de alabildiğine tartışmamız gerekiyor. Dünyada daha iyi eğitim veren, daha iyi araştırma yapan, daha iyi bilim ve teknoloji üreten bir sistemi nasıl kurabiliriz üzerine canhıraş yapılan tartışmalar 3. bin yılın başında hâlen devam etmektedir. Bizim de bu tartışmaları verimli bir şekilde düşünmemiz gerektiğine inanıyorum. Burada felsefi bir dikkat, felsefi bir temel arayışına vurgu yapmak isterim ve burada kendimize özgü bir model arayışında bulunmamız gerektiğini gözden uzak tutmamız gerektiğini de dile getirmek isterim. Beni dinlediğiniz için teşekkür ederim.

**OTURUM BAŞKANI:** Gördüğünüz gibi konuşmacılarımızın konuşmaları sonlandı. Şimdi soru bölümüne geçiyoruz. Sorularınızı yazılı veya sözlü olarak iletebilirsiniz eğer yazmada bir sıkıntımız var ise sözlü olarak ifade edebilirsiniz. Yalnız burada dikkat edeceğimiz husus uzun açıklamalardan ziyade direkt sorunun kendisini, zamanı tasarruflu kullanmak bakımından, sorarsanız çok daha fazla soru alırız ve bir takım hususları daha fazla konuşma imkânımız olmuş olur. Sorular toplanana kadar, Şafak Ural Hoca'mız bir şey ifade etmek istiyor. Ben de bilmiyorum ne söylemek istiyor, buyurunuz Hocam.

**PROF. DR. ŞAFAK URAL:** Efendim teşekkür ediyorum, sorular toplanıncaya kadar bir nokta yanlış anlaşılabilir. Sayın Hatipoğlu Hocam yanlış anladı. Ben medenileşmenin üniversitede öğretilmesi gereken bir eğitim olduğu yönünde bir şey söylemedim. Yani eğitim içerisine bu da dâhil edilebilir ki eğitim tarihine baktığımız zaman bu dâhil edilmiş dedim. Benim birincil amacım öğretimin öncelikli olarak, ilk hedef olarak alınmasıdır. Eğer öğretim birincil hedef olarak alınır ve bunun gerekleri yapılırsa zaten o ülkenin gerekli olduğu eğitimde onun peşinden istenilen seviyeye ulaşacaktır. Hatipoğlu Hocam'a bir soru sormak istiyorum. Benim reform kelimeyi beğenmeyip devrimden bahsedince gerçekten çok sevindim ama sorum şu, kusura bakmasın kızacak galiba bana ama şöyle biraz uzak durayım. Kendisine konuşma süresini 2-3 dakika uzun vermedi diye benim algılayışıma göre sayın rektörü tehdit etti, takip edeceğim dedi ve üniversitenin bir özelliği olarak da özerklikten bahsetti bunu ben bağdaştıramadım, kendisinin bir cevabı vardır ama ben bağdaştıramadım. Bunu da sizle paylaşmak istedim.

## SORU-CEVAP BÖLÜMÜ

**OTURUM BAŞKANI:** Birkaç soru uzun uzadıya soruluyor, bunları mümkün olduğu kadar kısaltırsanız, cevap verme bakımından zamanı çok daha iyi kullanmış olabiliriz. Alparslan Hoca'm, Durmuş Hoca'm buyurunuz.

**PROF. DR. DURMUŞ GÜNAY:** Evet bazı soruları okuyamadım, onları ilgili arkadaşların kendilerinin okumasını rica edeceğim. Bir soru, üniversitede yabancı dilde eğitim konusunda ne düşünüyorsunuz? Şimdi ben yabancı dille eğitim konusunda kişisel düşüncemi dile getiriyorum. Kurumun adına konuşmak istemem burada. Ben yabancı dil öğretilmesinde bir sorun görmüyorum tabii ama yabancı dille eğitimin, eğer biz bu dille bu kültürle var olacaksak çok doğru bir yol olduğunu düşünmüyorum. Öte yandan çok iyi yabancı dil öğretilmesi gerektiğini özellikle teknik alanlarda bir ihtiyaç olduğunu düşünüyorum. Biraz da işte lingua franca dediler buna. Şimdi dünyanın neredeyse akademik yayınlarının %90'ı İngilizce yapılıyor. Bu açıdan yabancı dil öğrenmek özellikle İngilizce çok önemli ama eğitimin bençe yabancı dilde yapılmaması gerekir, ana dilde yapılması gerekir. Bu konudaki görüşüm bu.

Mevcut YÖK yasası yeterli mi diye sormuş arkadaşımız. Kimse yeterli demiyor ama YÖK yasası da yaşıyor 27 yıldır. Çeşitli değişiklikler, yüzlerce değişiklikler oldu. Biz de birkaç ay önce birkaç maddeyi değiştirdik ve şimdi de bazı maddeler üzerinde çalışıyoruz. Bu önümüzdeki günlerde yapacağımız toplantılarda bazı maddeleri değiştireceğiz. Çalışma alanlarınızı kısıtlayan maddeler var mı? Bundan kastettiği nedir tam anlamadım bu soruyu. Değiştirmek istediğimiz maddeler var onun üzerinde çalışıyoruz, çok sayıda madde var. Bazı değişiklikleri çok yakın bir zamanda meclise önereceğiz.

Bir diğer soru, 41. maddeye göre öğretim üyelerinin yeni üniversitelerde bir yıllığına görevlendirilmesi kararını destekliyorum. Sizleri tebrik ediyorum ancak görevlendirme konusunda kriter var mı? Bu maddenin istismar edilmemesi için neler yapılmalıdır? Bu madde kapsamında görev yapan öğretim üyelerine akademik yükseltmede ne gibi öncelikler sağlanacak? Burada istismar edilmemesi, rıza ilkesinin gözetilmesi tarzında üniversitelerimize bir yazı yazıldı. Eğer olmazsa kurullardan geçirilmek sureti ile görevlendirilecekler ama burada şöyle bir şey olacak. Bu görevlendirmeye giden öğretim üyeleri eğer kadro alacaklarsa kadro bekliyorlarsa onlara öncelik tanınacak, böyle bir avantajı olacak. Biz bir kriter koymuyoruz, üniversiteler ve rektörler kendilerine göre bir belirleme yapacaklardır. İhtiyaç duyulan bölgeler ve alanlar belirtildi. Oraya kim, hangi üniversiteye öğretim üyesi gönderileceği belirtildi. Onlar kendi öğretim üyeleri arasına bir seçme yapıp gönderecekler.

SORU: Mesela askeriyede bir kadro aldı mı generalliğe kadar aynı kadroda yükselmesi mümkün iken, sivil alan üniversiteye gelince araştırma görevlisi alınırken bir kadro, yardımcı doçent olursa ayrı, doçent olursa ayrı, profesör yapılırsa ayrı bir kadro talep ediliyor. Tüm bu kademe ve kadrolar için bölüm başkanına, dekana, rektöre, YÖK'e, Milli Eğitim Bakanlığı'na, nihayetinde maliyeye her defasında gidiliyor. Bu kadar süreçleri yaşamaya gerek var mı? Neden bir tek kadro üzerinde yükseltme sağlanmıyor? Askere sağlanan bu ayrıcalık ilim adamlarından neden esirgeniyor ve akademisyenler her defasında hakları oldukları hâlde başkalarının kapılarını aşındırmak zorunda bırakılıyor? (burada tekrar konuşmacı söz alıyor.)

**PROF. DR. DURMUŞ GÜNAY:** Ben soruyu anladım, araştırma görevlisi aldık, doktora yaptı yardımcı doçent olacak kadro yardımcı doçent oluversin, doçent oldu, doçent oluversin profesör oldu profesör oluversin. Bu çok tartışılan bir mesele. Biliyorsunuz üniversiteler arasında bir rekabet olması ve içten besleme denilen aynı üniversiteden mezun olup, orada doktora yapıp, orada öğretim üyesi olma gibi bir yolun sağlıklı bir yol olmadığı hatta dünyada birçok üniversite kendisinde doktora yapan kişileri kendi üniversitelerinde öğretim üyesi yapmıyorlar. Bir yarışma alanı olsun diye düşünülüyor ama böyle bir şey de olabilir aslında karar verildikten sonra. Aslında çok farkı da yok hani kadronu doçentten profesörlüğe dönüştürdüm veya profesör kadrosu verdim demekle şu andaki uygulamanın çok fazla bir farkı yok ama bu geçiş sürecinde, bir yeniden gözden geçirme ve değerlendirme süreci yaşanıyor ve herkese ilan ediliyor kadro. Biliyorsunuz, herhangi bir kadroya atanmış bir öğretim üyesini herhangi bir güç yerinden alamıyor. Sadece YÖK cezalandırma yolu ile bir yerden bir yere veya görevlendirme yolu ile bir yerden bir yere alabiliyor. Memur gibi bir şekilde görevlendirilemiyor ama bu kadroya geliş bir yarışma ve ilan üzerine olabiliyor.

Başka bir soru, kendimize özgü eğitim modelini biraz açabilir misiniz diyor. Başka sorular da var ama şunu söylemek istiyorum. Bizde genellikle üniversitelerde yapılan değişikliklerde şöyle bir şey oluyor. İşte herhangi bir üniversitede bir bölüm açılacak, bir program açılacak, diyorlar ki gelişmiş ülkeler, hangileri işte şu şu üniversiteler deniliyor. İşte ODTÜ,

İTÜ Ankara Üniversitesi bir şeyler. Oralardan model alınıyor. Onlar da bakıyorlar işte, yabancı ülkelerden, gelişmiş ülkelerden modeller. Yani işin bir tarafı bu, bir de kendimize özgü toplumsal ihtiyaçlara hitap edecek programlar açabiliriz. Yani mesela bu tarım alanında oluyor. Birçok bitki bizde var başka ülkelerde yok. Bu anlamda söylüyorum ama bunu daha değerler alanı ile kültürle bağlantılı, üniversite geleneğiyle bağlantılı tarafları da var bunun. Yani ne bileyim akademisyenliğin işte ilgili teşvik edici bir kültürel zemin konusuna fazla vurgu yapmıyoruz. Yani, hani akademisyenlik fedakârlık ve feragatle yürütülen, adanmışlık gerektiren bir iş olduğu bizim kültürümüzde var ama bunlara fazla vurgu yapmıyoruz. Son derece mekanik bir sistem üzerinde yürüyoruz, bunlara işaret etmek istiyorum ama daha da detaylandırılabilir bu konu tabii.

Bir soru var burada, “Sayın hocam mevcut YÖK yasasının değişmesi gerektiği üzerinde durmadınız. Mevcut yasa hiçbir değişikliğe uğramadan, sadece YÖK üyelerinin ve rektörlerin anlayışlarının değişmesiyle, bizleri önümüzdeki yıllara taşıyabilir mi? Teşekkür ederim.” Valla taşıyabiliriz de taşıyamayabiliriz de. Baktığımız yere göre anlam kazanıyor. Nereden bakıyor iseniz oraya bağlı. Zaten YÖK yasasının neredeyse birkaç maddesi haricinde bütün maddelerinde değişiklik oldu, 82’den beri 27 yıllık süreç içerisinde.

Bir başka soru, “ALES, sözelci öğrencilerin aleyhine işlemektedir. Sayısal yapamamıyınca branşsız olmaktadır.” Neden böyle anlamadım. Eğer alanınız sözel ise sözel alandaki puan isteniyor. (sorunun sahibi burada söz alarak sorusunu kapsamlı bir şekilde açıklıyor)

SORU: “ Sözel alandaki puan istenmiyor. Şimdi özellikle edebiyatçılar ve ilahiyatçılar ALES’ e girdikleri zaman aldıkları eşit puan dikkate alınıyor. Yani böyle olunca toplamda puanları düşük oluyor ve 70’in altında kalıyorlar. Edebiyatın, sözel kısımların çoğunu yapmaları hâlinde de böyle olunca sözelciler mağdur oluyor.

**PROF. DR. DURMUŞ GÜNAY:** Sorulardan mı diyorsunuz istihdam sırasında mı?

SORU SAHİBİ: Üniversitelerde açılan kadrolara girmek konusunda, ALES’ ten 70 puan isteniyor. Bu puanı tutturmak için eşit ağırlıkçılar sayısal sorulara cevap verebiliyorlar, o konuda altyapıları var. Sayısalcılar en azından sayısal soruları yapıyorlar, sözelden de bir kısmını yapıyor ama edebiyat mezunu bir öğretmen arkadaşımız sayısaldan yapamıyor, dolayısıyla burada mağduriyet söz konusu. İlahiyatçı, edebiyatçı, sosyolog, felsefeci, vesaire, bu arkadaşlarımız büyük ölçüde mağdur oluyor. İçinde olduğumuz için bunun farkındayız.

**PROF. DR. DURMUŞ GÜNAY:** Soru ve değerlendirme sisteminde bir değişiklik olsun diyorsunuz.

SORU SAHİBİ: Yani en azından sözelciler sınava girerken sözelden aldıkları puanlar dikkate alınsın. Sayısalcılar da ALES’e girdikleri zaman alan sayısalardan aldıkları alan itibarıyla dikkate alındığında o zaman bir adalet sağlanır ama işin ağırlık yönünde bir puan talep edildiği zaman sözelciler mağdur oluyor. Bunun önüne geçilmesi lazım.

**PROF. DR. DURMUŞ GÜNAY:** Ama şöyle diyelim bir öğretim görevlisi alınacak ilan verildi. Diyelim Türk dili ve edebiyatı sözel mi? (soru sahibine soruyor ve sözel cevabını alıyor.) Sözel ve orada aranan 70 sözel puanı. (soru sahibi durumun bu şekilde olmadığını

nı iddia ediyor.) Bununla ilgili bir yanlış anlama olmuş, bu açıklamayı gönderdik yani hoca hangi alandan mezun ise o alandan 70 şartı aranacak.

**SORU SAHİBİ:** Şu anda böyle yeni bir yazı var ise bizim bu yeni yazıdan haberimiz yok.

**PROF. DR. DURMUŞ GÜNAY:** Burada bir tereddüt oluşmuş. Buna dair açıklamayı üniversitelere yazdık.

**SORU SAHİBİ:** Ben Yüzüncü Yıl Üniversitesinde görevliyim. Daha önce hocalarımız rektörlerin yetkisinde tabii burada örnek vermek istemiyorum ama YÖK yasası 12 Eylül ürünü ve çok boşluklar var çok sıkıntılar var, tuzaklar var yasada. Mesela bizim üniversitemizde zoo teknik bölümüne eski rektörümüz o alandan olduğu için 45 tane öğretim üyesi aldı. Ben eğitim fakültesindeyim, 2500'ün üzerinde öğrencimiz var ve bizim öğretim üyesi sayımız 30 civarında idi. Birkaç tane de öğretim görevlisi vardı. Şimdi Millî Eğitimde bir norm kadrosu sorunu var. 20 norm kadrosu olan bir okula 21. öğretmeni atayamazsınız. Bu norm kadro yani rektörlerin öğretim elemanı atarken uyacakları bir kıstas düşünülüyor mu, bu bir. Bir ikincisi, bizim üniversitemizde ilahiyat fakültemiz var. 150'si yüksek lisans öğrencisi, 41'i lisans öğrencisi 200 öğrencimiz var. İlahiyat fakültesi için iki tane bina yapıldı ama İlahiyat Fakültesi şu an garaj olarak yapılan binada ve o binada çökmek üzere. Tahliye için yazı yazıldı ve fen-edebiyat fakültesinin zemin katı tahsis edildi ilahiyat fakültesine ve oraya gidecekler. Yani geçmişten rektörlerin uygulaması var. İlahiyat fakültesi şu anda sığıntı durumunda ama onlar için yapılan 2 bina var. Bu tür problemler ilerde inşallah giderilir diye düşünüyorum.

**PROF. DR. DURMUŞ GÜNAY:** İşte benim kültürel dediğim şey bu arkadaşlar. Görüyorsunuz zoo tekniğe bir hoca, 45 hoca alıyor. Buna karışsanız YÖK baskıcı oluyor. Karışmazsanız hocalar şikâyet ediyor. Yani birçok şey yasalardan dolayı değil de yönetim becerimiz, değerlerimiz, kültürel kodlarımız dolayısıyla oluyor. Her şey üniversitelerde yapılıyor, hepimiz birlikte şikâyet ediyoruz. Yani üniversiteyi biz kuruyoruz, bölümü biz açıyoruz ondan sonra kalkıyoruz özellikle bu meslek yüksekokulları, işte diyor her gördüğünüz ilçeye veya ile meslek yüksekokulu açılıyorsunuz, diyorlar bize. Açıyoruz da o kurullardan geçiyor, üniversitenin kurullarından geçiyor sonra bu YÖK'e geliyor. Bu şöyle önemlidir, şöyle imkânlarımız var, böyle gerekli diyor. YÖK'te diyor ki tamam kurulsun. Kurulmasın derse, YÖK önümüzde engel oluyor deniyor. Yani sonra da kalkıyoruz, 100'ün üzerinde meslek yüksekokulu var hiç öğrenci alamıyor, tercih edilmiyor diyoruz. Kurulmuş, yani demek istediğim şey bu. Bizimle ilgili çok sorunlar, insanla ilgili, kültürle ilgili meseleler birçok üniversitede var. Şimdi yaşadığımız sorunlar yok 50-d maddesi yok 33.madde. Dolduruyor hocalar, yöneticiler sonra bizim başımızda nasıl çözeceğiz problemi diye ortaya çıkıyor. Yani hep birlikte, hepimizin anlayışları ile yönetim becerilerimizle ilgili bir tarafı var. Yani bazen yasalardan kaynaklanmıyor demek istiyorum bizden de kaynaklanıyor. Burada da böyle bir sorun var hocam. Binayı yapmışlar, yıkmışlar falan biz o kadar detaylara inemiyoruz zaten.

**REFİK BALAY:** Hocam yazım biraz uzun ama kısaltarak okuyayım. Hocam üniversitelerin macerasından bahsettiniz kısaca. Şöyle Orta Çağ'a baktığımızda, üniversitelerin o dönemde kurulduğunu, önce kilisenin denetimine girdiğini arkasından bu sefer sanayi dönemine girildiğinde ulus-devletin kontrolüne girdiğini görüyoruz. (soru sahibi burada Durmuş

Bey'in sorusu üzerine sorunun giriş kısmını tekrar ediyor.) Şimdi küreselleşme ile birlikte yeni bir yön değiştirme aşamasına geldiğini görüyoruz. İşte bunun belirtileri olarak, artan eğitim talebi, eğitimin kitleselleşmesi, yine bunun yanında giderek üniversitelerin daha ticari bir mantıkla hareket etme eğilimi göstermesi bunları görüyoruz. Bir yandan da biraz önce ifade ettiniz gibi devletin kaynakları giderek azalıyor. Üniversiteler kendilerine yeni kaynaklar bulmaya çalışıyor ve bu sefer de piyasaya yönelmeye başlıyor ve piyasaya yönelince de ticari bir mantıkla yönetilmeye başlanıyor. Hakikaten üniversiteler önemli bir dönemece girmiş durumda ve bu dönemecin veya sizin tabirinizle bu maceranın nasıl bir şekil alabileceğini, genelde böyle. Fakat özelde ülkemiz üniversitelerinin nasıl bir hal alacağını merak ediyorum. Teşekkür ederim.

**PROF. DR. DURMUŞ GÜNAY:** Evet, bu da gerçekten çok tartışılan bir konu. Bizim ülkemizde çok çetin olmasa da, dünyada tartışılan bir mesele. Piyasaya duyarlı, piyasaya yönelik mi olmalı? Yoksa entelektüel merakı da hesaba katan bir araştırma alanına mı izin verilmeli diye ama tarihten biliyoruz ki mesela modern uygarlık, antik bilim ve felsefesine dayanır der, bilim tarihçisi Sarton. Antik Yunan bilim ve felsefesinin merkezinde de orada, daha doğrusu modern bilimin paylaştığı Platon vardır ve oralarda da hiç yarar gözetilmez. Saf merakı esas alan bir arayış, bilgi ve Aristo'nun da bir sözü var hani "İnsan doğal olarak bilmek ister." diye. Bu ihtiyaca hitap eden bir tarafı olmalı üniversitelerin. Bir de sonuç doğuran, ekonomiye katkı yapan, bir maddi sonuca dönüştüren bir tarafı üzerinde acaba üniversite kültürü, bin yıldır biriktirilen insanlığın bir kültür mirası olan üniversite kavramı, ayağımızın altından kayıyor mu, nereye gidiyoruz ne yapıyoruz diye bir iç kültürü, bu geleneği tüketiyor mu? Firmaya mı dönüşecek gibi kaygılar alabildiğine tartışılıyor ama işte burada ABD öncelik yapıyor. Buna rağmen bence halis bilimin yapıldığı merkezlerde merak dürtüsünün kılavuzluk ettiğini ve aşk ile bilim yapıldığını düşünüyorum. Çünkü tarihten de biliyoruz ki hiçbir işe yaramadığını söylediğimi, eğer doğruysa tabii o da tartışılır. Bilim ve felsefenin kaynağının Antik Yunan'da olup olmadığı meselesini de bilim tarihçileri tartışıyor. Diyelim ki orada oldu, orada hiç yarar gözetmeksizin bir tartışma dünyası var yani. Hiçbiri işe yaramadığı halde veya bugünkü anlamda alabildiğince bir düşünme, tefekkür alanı var ve yani görüyoruz ki bugün bile Öklid geometrisine atıfta bulunuyoruz.

Modern bilimi Heidegger'in sözü ile söylersek "Platon'dan beri felsefe Greklerin düşüncesinde temellenir." diyor. Şimdi böyle bir tarafı da var. Bütün bu entelektüel tartışmaları da yeni bir model inşasında alabildiğine derinlemesine tartışan bir entelektüel ve akademik kesimin olması gerektiğini düşünüyorum. Dolayısıyla böyle olursa sürüklenmeyiz, kendi modelimizi inşa edebiliriz ve başkalarının modellerini geçebilecek yeni şeyler geliştirebiliriz. Kendi kültürel birikimlerimizden de destek alarak farklı bir bilgi teorisi üzerinde bile çalışılabilir yani buralar biraz tartışmalı ama ben bu konuda biraz ihtiyatlı yaklaşma yanlısıyım. Bu AB süreci içerisinde de işte kredileri, iş yükü dediler çalışma yükü aslında, işçi piyasasına oysa çalışma yükü demek gerekiyordu. Bu eğilimlerin dışı vurumu gibi bu terimlerde, ben buralarda eleştirel yaklaşmak yanlısıyım.

**OTURUM BAŞKANI:** Hocam teşekkür ediyoruz. Söz sırası şimdi Ömer Bey'in ona da bir soru var. Tabii burada şu hususu ifade etmek gerekiyor. Burada bulunan hiçbir arkadaşımız, hiçbir hocamız herhangi bir kurum adına bulunmuyor. Herkes kendi adına konuşuyor ama bir yerlerde de elbette ki görev yapıyoruz. Soru alma durumumuz da artık bitiyor, bundan sonra lütfen soru almayalım. Mevcut soruları cevaplar isek zaman biraz daha uzayacak. Hocam buyurunuz.

**PROF. DR. ÖMER CAMCI:** Bana sorulan soru oldukça kısa ve teknik bir soru. Teknik olarak da cevap vereceğim. Tarım üniversitelerinden bahsettiniz deniliyor. Ziraat fakültelerinin kuşatıcı olmayışının nedenleri nelerdir? Şimdi burada tarım üniversitesi dediğimiz yapı sadece ziraat üniversitesinden oluşan bir yapı değil. Tarımla iştigal eden tüm disiplinlerin bir araya geldiği bir üniversite kastedilmiştir. Yani bu üniversitelerin içinde veterinerlik vardır, gıda vardır benzer diğer disiplinler vardır. Teşekkür ediyorum.

**OTURUM BAŞKANI:** Şafak Hocam size de bir soru var herhâlde.

**PROF. DR. ŞAFAK URAL:** YÖK’te kanun değişikliği düşünmemek, reformla yetinmek YÖK’te sorun olmadığı anlamına gelmiyor mu? Yoksa rektörler ve dekanlar mı sorunun ve huzursuzluğun kaynağıdır şeklinde bir soru sorulmuş. Efendim YÖK’te kanun değişikliği düşünmemek, reform ile yetinmek, reform bir kanun değişikliği demek ama olaya yalnızca kanun değiştirmek olarak bakarsak yanlış olur. Çünkü biraz evvel Durmuş Bey de söyledi, hemen hemen YÖK kanununun bütün maddeleri büyük ölçüde değişti. Benim burada söylemek istediğim şey, mesela devlet üniversitelerinde de aklıma gelen bir örnek olduğu için, bilinen bir örnek olduğu için söylüyorum- mütevelli heyeti tarzı bir şey olabilir mi, bunları reform adı altında düşünüyorum. Yoksa ben de otoritenin ne demek olduğunu mevcut kanunlar içinde nasıl bir otoritenin olduğunu ve kısır çekişmelerin, sonucu bir yere varmayan tartışmaların üniversitelerin hayatını ne kadar derinden ve büyük boyutlu etkilediğini, yakından yaşadığım için, biliyorum. Bu tip bir takım şeyler yapmak lazım ve bunların sonunda mutlaka bilimsel çalışmanın ilk hedef olması lazım ve bu bilimsel çalışmanın ilk hedef olması için ne gerekiyorsa onun yapılması gerek. Ben bu konu için bir reçete sunacak değilim. Bu tartışılabilir ama ilk hedef bu olmalı. Böyle olunca sorunların kaynağı rektörler ve dekanlar mıdır? Hayır, yani bizim gibi toplumlarda kişilerden kaynaklanan sorunlar çok büyük oranlı karşımıza çıkmaktadır. Bunu nasıl minimuma indirebiliriz? Dediğim gibi denetleme mekanizması, mütevelli heyeti tarzı bir şey olursa ancak söz konusu olabilir. Yoksa kişisel tercihlerin bir mekanizmayla ki böyle bir mekanizma şu an söz konusu değil, önüne geçemezseniz tabii ki sorunun kaynağı kişiler olacaktır. Teşekkür ederim.

**OTURUM BAŞKANI:** Ben de teşekkür ederim. Sayın Hatipoğlu Hoca’m buyurunuz efendim.

**PROF. DR. TAHİR HATİPOĞLU:** Soru sayısı gayet çok. Arkadaşlar soruları kısa kısa yanıtlamaya çalışacağım ama Şafak Hoca’m la anlaştık, size önce onu söylemek istiyorum. Bu arada Can Yücel’in bir şiiri var, şöyle diyor: “ Ben ömrümce muhalif yaşadım. Devletçe de menfi tip sayıldım. Onun için kan grubum RH negatif.” Ben de bu şiirdeki gibi hep muhalif yaşadım. Ben istemez miydim rektör olmayı ama kader utansın yapmadılar. YÖK üyesi yapmadılar, YÖK başkanı adımız çıktı yapmadılar. Yani bizim işimiz muhalefet, onun için arkadaşlar alınmasınlar. Bu memlekette muhalefete daha çok gereksinim var. Sayın rektörü izlerim derken, biz tabii bütün rektörleri izliyoruz zaten ama ben rektörden hemen şurada rica ediyorum. Beni, nisan - mayıs ayları gibi üniversite konusunda konferans vermek üzere beni Bartın’a davet etsin.

**OTURUM BAŞKANI:** Yalnız sizden bir şey rica edeceğim hocam. Hayır, bakın basıkıya takılmış hocam. Benim böyle bir derdim yok, gerçekten yok, olamaz da böyle bir şey.



Tam tersine toplumsal yaşamın her alanında hukuku egemen kılmayı, kendisine adaleti ilke edinmiş, edebiyat gibi derslerde öğrencilerine bunu yüz defa vurgulamış bir hocayım ben. Dahasını söyleyeyim, yarım dönemden beri ders yapmıyorum. Ders yapmayı ve öğrencileri özledim. Dahasını söyleyeyim, üniversite hocalarının rektör olmamasını savunan bir insanım ben. Şöyle düşünüyorum, kader nasıl hocamızı rektör yapmadıysa, kader beni de rektör yaptı. Bunun peşinde koşmuş da değilim. Bunun talep edenleri vardır. Üniversite hocası olmak benim için onursal olarak yetiyor, artıyor. Yani hakikaten öğrencilerle latife bile yapamıyorsunuz.

(Hatipoğlu'na dönerek) Hocam affınıza sığınarak bir şey söylemek istiyorum. Ben Hatipoğlu Hoca'yı seviyorum ama gereksiz bir şey gösterdi. Zannediyorum birazdan benle helalleşmek zorunda kalacaktır. Bartın'da üniversiteden saat akşam 8-9 gibi çıktım. Kampüs ile öğrencilerin otobüs beklediği durak karşı karşıya. Üç tane erkek öğrenci bekliyor. Arabama aldım öğrencileri. "Hangi okulda okuyorsunuz?" diye sordum. Birisi, "Yüksekokulda okuyorum abi." dedi. Tekrar sordum, "Bu yüksekokulu kim yönetiyor?" diye. Şoför de kıs kıs gülüyor, yandan görüyorum. Birisi "dekan" dedi, birisi "müdür" dedi. Anlaşamadık orada, ben de bir şey söylemedim. Buradan şuna geleceğim Tahir Hoca'm. Biraz daha gittik falan derken, dersleri sordum, yemekleri sordum, yemekler sıcak mı soğuk mu, az mı çok mu onları sordum. Ben bunları kontrol ediyorum, biliyorum. Sonra sordum, "Benle bir yolculuk yaptınız siz, kimle yolculuk yaptınız?" diye sordum. "Valiyle yolculuk yaptık." diye cevap verince dedim: "Vali her akşam buraya mı geliyor?" Cevap yok. Şimdi hocam elbette üniversitenin görevi öğretim yapmak ama bu manzarayı da düşünelim lütfen. Çünkü ne dedik; üniversite bilimsel zihniyetiyle, hocanın tavrıyla, tutumuyla model yetiştirmesi gereken bir kurumdur aynı zamanda ama lise veya ortaöğretim düzeyinde yapmaz ama inanınız öğrencilerimizin kendilerine model alacağı modellere de ihtiyaç var. Biz bunu geliştirmek zorundayız. Peki, nasıl olacak? Elbette örnek olmakla olacak yoksa şöyle olun demekle bu olunmaz. Onun için arzu ettiğiniz zaman konferans vermek için Bartın Üniversitesine gelebilirsiniz. Bartın balıkları ile de meşhur, canınız balık çekerse buyurun gelin hocam. Açıkça davet ediyorum, arzu ettiğiniz zaman gelebilirsiniz.

**PROF. DR. TAHİR HATİPOĞLU:** Telefon bekliyorum hocam. İnşallah gelecek yılda bir toplantı olur da söyleriz yalan doğru diye.

**OTURUM BAŞKANI:** Önce benden helallik isteyeceksiniz, arkasından. Çünkü iki dakikaya tahammül edemediniz ama rektörlerin hocalara baskı yapmasını eleştirdiniz. İki dakikaya tahammül edemediniz, buna kamuda şahittir. Doğru mu?

**PROF. DR. TAHİR HATİPOĞLU:** Doğru tabii, bizim işimiz o tahammül edememek.

**OTURUM BAŞKANI:** Olmaz hocam. Eğer böyle demagoji yapacak isek bunun alasını biz de yaparız. İki dakikaya bakın, üstelik dedim ki hocam şundan dolayı burada iki tur konuşacaksınız. O bakımdan Şafak Hoca'm da buna işaret etti. Dolayısıyla burada baskı falan bizim lügatimizde de yok. Dahası şu ekiple dahi, bir takım oyunu oynamanın ve bu bağlamda bir başarı hazmı yaşamının mutluluğunu yaşarsak, onu paylaşırsak bizim ülkemize yaptığımız en büyük hizmetlerden biri bu olur. Dolayısıyla bizim rektörlükle, şunla, bunla bugüne kadar bunun hayatımızda yeri de olmadı. Bu, sadece güzel bir şey yapmak için bir vesile olursa kendimizi mutlu addederiz. Şu anda rektörlüğün benim hayatıma katacağı en ufak

maddi bir katkı yoktur. Ben üstelik ayda 8-10 milyon kazanan biri de değilim, üstelik zararı da var. Tahir Hoca'm bunu da lütfen açıklayın siz.

**PROF. DR. TAHİR HATİPOĞLU:** Oldu, teşekkür ederim. Bakın sayın rektöre ne kadar fırsat verdim değil mi? Özgürlük bu demek işte. Ben konuşacağıma hocam kendini anlattı. Şimdi Durmuş Hoca'm da alındı, hâlbuki şimdiki YÖK'çüleri övdüm dikkat ederseniz. Hatta ben en çok, bu televizyonda da oldu, gazetelerde de oldu. Hocam siz değiştiniz, AKP'li oldunuz, YÖK'çülere bir şey demiyorsunuz, övüyorsunuz diyerek ben büyük bir saldırı altındayım. Buna rağmen doğru şeyler yapıyorlar bu sıralarda, onları da alkışlıyoruz ama hâlâ kredilerini kullanıyorlar benim yanımda ama neden alındı hocam dostum olmasında rağmen anlamadım. Görüyorsunuz ki insanların eleştiriye tahammülleri olmuyor. Benim oluyor şahsen, bak ben hiç kızmadım.

Şimdi sorulara geçelim kısa kısa. Üniversitede özerklik kavramının tanımını yapar mısınız, diyor. Kısaca, üniversitede özerklik demek kendi kendini yönetmek demek. Bakın 1988 yılında Peru'da toplanan Üniversite Servisi'nin yayımladığı Lima Bildirgesi'nden aynen okuyacağım. "Özerklik: yüksek öğretim kurumlarının iç işleyişlerine, mali işlerine ve yönetimlerine yönelik kararlar almada ve eğitim, araştırma, dışa yönelik çalışmalar ve diğer ilgili faaliyetlerde kendi politikalarını oluşturmada devlet ve toplumun tüm diğer güçleri karşısındaki bağımsızlıkları anlamına gelir." Burada bütün işleyişlerinde, çalışmalarında "devlet ve toplumun tüm diğer güçleri karşısındaki bağımsızlıkları" cümlesi çok önemli. Bütün dünyada üniversitelere en büyük müdahale devletten geliyor. Bu yüzden özerklik önce devlete karşı korunmak amacı ile tanınmıştır. Bunun arkasından akademik özgürlük geliyor. Yani bir yerde özerklik yoksa akademik özgürlük olmaz. Şimdiki YÖK yasasını ele aldığımızda, bilimsel yönden üniversiteler özerktir diyor. Ama kardeşim idari yönden özerk değil, yasaklanmış ülkemizde. İdari özerklik bütün dünyada olmazsa olmaz değil ama akademik özgürlük muhakkak olmazsa olmaz bir özellik. Bizim ülkemizde rektör atama ile geliyor, idari özerklik yok. Ne oluyor? Hattan çıkıp gidiyor, kontrolü yok. Böyle yerde akademik özgürlük olur mu? Beğenmediği çalışma olursa sürgün yapıyor sizi. 7-L maddesi var, 13-B-4 maddesi var, memurlar için 54-G maddesi var. Bütün yönetmelikler rektöre yetki verip, öğretim üyelerinin cesaretlerini kırıyor. Böyle bir yerde akademik özgürlük olmuyor, adam susmakta buluyor çareyi. Onun için bizim ülkemizde özerklik ve akademik özgürlük çok önemli. Şimdi özerklik deyince, rektörün özerkliği de anlaşılabilir. Şimdi rektörler gerçekten özerk, hele YÖK başkanı ile arası iyiye tam özerk ama özerklik üniversitenin kendi kendisini yönetebilmesidir.

Bugün üniversiteler içinde kurullar var. Bu kurulların yasal karar organı yetkisi var mı? Hepsi danışma organı, istişare organı. Bir üniversite yönetim kurulundan bir kişinin ataması için tamamı olumsuz çıksa bile ki böyle bir şey yok, tarih yazmamıştır. Çünkü kurulun üyeleri rektörün atadığı adamlar, sıkıysa reddetsinler ama zaman zaman böyle karşı çıkanlar olduğunu düşünelim, rektörün son iradesi geçerlidir ama özerk üniversitelerde akademik kurullar yetkilidir, karar organıdır. Üniversitenin kendi kendini yönetmesi budur, bugün bu durum yok. Fakülte yönetim kurulu var, dekanın hatta rektörün oluşturduğu adamlar. Özerk değil üniversiteler.

Türkiye 1946'dan 81'e kadar özerk dönem yaşadı. O dönemi yaşayan arkadaşlarımız bilirler, benim dediğim gibiydi ve dikkat edin o yıllarda üniversite özerkliği ile ilgili o yıllarda kamuoyunda bir tartışma olmamış. Ben o dönemi biraz hatırlıyorum. Konuşulan şey biraz üniversiteye giriş sorunu, üniversitede bilimsel araştırmalar yapıp yapılmadığı tartışıldı ama özerlikle ilgili bir tartışma hatırlamıyorum. Çünkü üniversiteler özerkti arkadaş-

lar. Bakın hiçbir konuşmacı eski özerk döneme dönelim demediler, Durmuş Hoca'm da buna dâhil. Hatta bir arkadaş sormuş, yasanın değişmesi ile ilgili bir laf etmediniz diye. Bakın hocam gene alınacak ama Falih Rıfki Atay 1956 yılında şöyle bir yazı yazmış. “ Vaktiyle iktidara gelmek için üniversite muhtariyeti silahını da kullanmak lazımdı, kullandık. Şimdi düşmemek için o silahın kullanılmaması lazımdı, kullandırmayacağız.” Bizde maalesef insanlar gerek siyasal iktidar, gerek YÖK iktidarı değişmiyor. Bakın her ikisi de bu yasayı bir devrimle kökten değiştirelim demiyor. Maddeler değişti deniyor, mantıka temizliği ile ilgili maddeler değişti arkadaşlar.

Nedir bunlar? Döner sermayedir, kitaptır falan ama sistemi ayakta tutan, tek kişi yönetimini sağlayan maddelerden bir defa olsun değişiklik olmadı. Sistemin omurgası orada, diğerleri önemli değil ama rektör ve dekan yetkilerinde, kurulların oluşmasında bir tek değişiklik oldu mu? Olamadı, sistemi zaten bunlar ayakta tutuyor. Sıkıysa onlar değişsin, onların değişmesi için bütünün değişmesi gerekiyor. Örneğin YÖK yasasının 4. ve 5. maddesini hiç kimse değiştirelim demedi. İşte tam devlet iktidarının üniversiteye müdahalesi. Diyor ki “Kamerunlu öğrenciyi, Türk olmanın mutluluğunu duyan bir adam gibi yetiştirmektedir.” Yetiştiremez isen Kamerunluyu suç işlemiş oluyorsun. Bir başkası Atatürk milliyetçiliğine bağlı öğrenci yetiştirmektedir. Bu mudur üniversitenin amacı? Olmaz, onun için kökten değiştirmemiz lazım. Teferruatla, ayrıntı ile olmuyor özerklik. Bu ama iktidar olan maalesef dediği gibi Falih Rıfki Atay bunu 1956 yılında yazmış. Neden yazmış? Çünkü üniversite özerkliğini en çok savunan parti Demokrat Parti idi 1946'dan beri, programında vardı. Zaten CHP 46'da bu yüzden çıkarmak zorunda kaldı ama Demokrat Parti iktidara geldikten sonra özerkliği kısıtlayıcı maddeler getirdi. Bunun üzerine Falih Rıfki Atay 1956'da Dünya gazetesinde yazıyor ama bu kafa bugün de devam ediyor. O yüzden umutsuzum.

Şimdi bir arkadaşımız Doktor Zübeyir Bey, “1924 yılında Gazi Paşa Hazretlerine o tavır gösteren İsmail Hakkı, 1933 reformunda üniversite dışında kalıyor. Galiba pek değişen bir şey yok, ne diyorsunuz?” bu son cümleye ben de katılıyorum. İşte değişen pek bir şey yok. Biraz gelişsin derken 81'e kadar nispeten ileri gitti. Düşünüyorum, 1933 tasfiyesi de devlet müdahalesi ile yapılan tasfiye olduğu için devlet orada kendine aykırı gördüğü 57 kişiyi tasfiye etti. Bakın, o günün üniversitesini okumak için kısa bir yazı okuyacağım. 1930 yılında Mustafa Kemal, İstanbul Üniversitesi'ni ziyaret ediyor, rektör de Muhammed Raşit Bey. Mustafa Kemal, öğretim üyelerine konuşurken akşam oluyor. Rektöre “Hocam, öğretim üyesi arkadaşlarımız gidebilirler.” diyor. Rektör de buna ne diyor biliyor musunuz? “Biz burada ölmek istiyoruz, gitmek istemiyoruz.” Atatürk'te, büyük insan tabii, şöyle diyor: “ Burada ölmek değil, yaşamak isteyiniz. Şimdiki mefkûrede asker bile ölmeden harbi kazanmaya uğraşır.” diyor. Yani o günün insanı diyor arkadaşımız, hakikaten o günün rektör kafası neredeyse bugün aynı kafa. Kuvvete karşı ölmek istiyor ama kuvvet öğretim üyelerine diyor ki: “Ölme arkadaş, yaşamak için uğraş!” Bana göre iyi bir ders.

Bir arkadaşımız, üniversiteler derin devlet odaklı oluşturulmuş diye söylendi. Devlet gücü iyi niyetli insanların eline geçtiğinde bu gücü olumlu yönde kullanmaları hoş olmaz mı? Bu görüş kökten sakat bir görüş. İyi devlet kötü devlet olmaz. Peki, bugün o devlet iradesini elinde tutan güçlerin 5 yıl sonra zıttı biri gelirse ne yapacağız? Onun için üniversitenin devlet dışında olması baştan söyledim ya devlet tarafından kurulur ama devlete ait kurumlar değildir diye. Kamu yararı açısından arkadaşlar üniversitelerin özerk olması gerekiyor. Bu kötü hâliyle bile öğretim üyeleri bildiklerini zorlayarak, sivil itaatsizlikle yazmaya çizmeye çalışıyorlar. Yoksa tümünden baskı altında kalsak ne olur? Kamu yararı açısından görevimizi yapmamış oluruz biz. Yani devlet üniversiteleri kamu yararı nedeniyle özerk kılıyor. Yoksa kamu yararı nedeniyle kılmasa hepimiz lise veya ilkökul öğretmenleri gibi oluruz ki onlar devlete

uymak zorundalar. O zaman hiçbir şey yazıp, çizemeyiz. Devlette bir adım ileriye gidemez. Bu yüzden hoş olmaz mı lafi bana göre çok yanlış.

Başka bir soru MGK'dan gelen yönlendirmeler yapılacak diye mi yapılırsa iyi olur diye mi emir mi yönlendirme mi? Zaten üniversiteye birinci elden değişik kanalları ile müdahale eden devlettir. Yoksa sermaye grubu da, sendikalar da müdahale edebiliyor ama onların ki çok küçük ama en çok devlet ediyor. Devlet bunu daha çok MGK ile ediyor ya da ne bileyim bir paşa çıkıyor bir demeç veriyor ve üniversite durumdan vazife çıkarıp kendisini hizaya sokuyor. İlla MGK veya YÖK aracılığı ile yapmıyor bunu. Konuşma ile de yapıyor ve öğretim üyesi de dâhil herkes hizaya giriyor. Bu yüzden bunlara karşı üniversiteyi savunmamız gerekiyor. Sen karışamazsın, burası üniversite dememiz gerekiyor. Yönetici arkadaşlarımız da rektörümüz, dekanımızdır. Batı'da örnekleri olduğu gibi gerektiğinde karşı çıkabilmeleri gerekiyor. "Ey komutan, ey medya patronu sen bize karışamazsın!" diyebilmeli. Biz bunları savunuyoruz şahsen arkadaşlar. Yani arkadaş yazmış, etki altında olmayan üniversite diye. Etki altında olmamanın yolu bu ama bugüne kadar bunu görmedik arkadaşlar. YÖK ve üniversiteler arası kurul kendileri bizzat MGK gibi çalışmadı mı geçmişte? Yunanlılara kızdı Kemal Gürüz, 26 Ağustos'ta Afyon'da topladı üniversiteler arası kurulu, Hafız Esad'a kızdı Hatay'da topladı üniversiteler arası kurulu, İran'a kızdı Van'da topladı kurulu ve orada Humeyni ve rejimine kükredi. Bu nasıl iştir arkadaşlar? Bunu yapan üniversiteler arası kurul arkadaşlar. Böyle bir şey olabilir mi? Bulgarlara kızdı Edirne'de topladı, bunu da aynen söyledi. En son Kıbrıslı Rumlara kızdı Lefkoşa'da topladı. Sanki üniversiteler arası kurulu eli silahlı, silahlı kuvvetler. Biliyorsunuz bir rektörde onun yavrusu, 130 bin şehit veririz, hepsini de alır geçeriz dedi, çıktı. Yani onun için biz kendimizi korumalıyız. Üniversitenin haysiyeti ve onuru için korumamız gerekiyor. Bu davranışları da yöneticilerimizden ve öğretim üyelerimizden de bekliyoruz değerli arkadaşlar.

Yeni bir soru, Sütçü İmam Üniversitesinden bir arkadaş yazmış. Çok vahim. İşte dediklerimizi hep doğruluyor. Sadece devlet değil ki kendi içimizden yetişenler var. Bakın, 2500 sayılı kanunda üniversite personelinin mesailere devamını takip için parmak izi alınmasına yönelik bir madde var mı diyor. Sütçü İmam Üniversitesinde bu uygulamaya karşı çıkan akademik personele soruşturma açılmıştır. İşte bak, Durmuş Hoca'ya görev çıktı. Bir kere hiçbir personel yarasında parmak izi alınır diye bir şey yok. Bu rektörümüz, bir idari personel var bir de akademik personel var üniversitelerde. İdari personelde elbette ki mesaiye uyma söz konusudur ama akademik personel hele parmak izi alarak, bazı yerlerde göz izi alıyorlar. Gözüyle bakıyor adam bir alete, hangi saatte gelip gelmediğini öğreniyorlar. Bu çok vahim bir durum ve bunu yapan bizim içimizden birisi. Profesör unvanı almış ve rektör olmuş kişi yapıyor. Şunu size kesinlikle söylüyorum arkadaşlar, akademik personelde mesai olmaz, bunu kafaya yazalım. Ben bazen 9.30'da gidiyorum. Bizim arkadaşlarımız, "nerede kaldı?" diyorlar. Kardeşim burası herhangi bir kurum değil, burası üniversite. Kafalar değişecek önce değerli arkadaşlar. Mademki mesaiye, 8 saate, göre çalışacağız, o zaman aynı üniversite rektörü veya YÖK'ü ben akşam evde yazılı kâğıdı okurken veya ertesi günün dersini hazırlarken bana 5 saat mesai ücreti versin. Böyle bir şey olabilir mi? Bir öğretim üyesine bunlar yapılabilir mi? Hele parmak izi almak gibi aşağılayıcı bir tutum olabilir mi? Bunları bazen bazı yerlerde duruyoruz ama bunları kesinlikle reddedelim, direnelim, sivil itaatsizlik yapalım. YÖK'ü de aynamıza almamız lazım.

Şimdi ben burada suç duyurusunda bulunuyorum Durmuş Hoca'ya, Sütçü İmam Üniversitesi rektörüne soruşturma açılması lazım. Öğretim üyeleri bu kadar aşağılanır mı arkadaşlar? Adam gerçekten görevine ve üniversitesine ilgisiz ise uyarılır ama bu tarz uygulamalar olmaz. Bana da bir ara bir dekanım yaptı böyle, haber gönderdi. Ben dedim ki, yarın sa-

bah 8’de buraya geliyorum. Bütün televizyoncuları da buraya getiriyorum. Sayın dekanla kahvaltı yapalım, buyursun gelsin dedim. Aracı olan ana bilim dalı başkanı sonra gitti, ağlamış onun yanında vazgeçti. Biz kendimizi ezdirmeyelim arkadaşlar. Rektör veya dekan kim oluyor ki? Böyle anormal hareketlere karşı tepki göstermez isek tabii ki adam sırtımıza biner. Çok üzülüm ben buna böyle bir şey olamaz ama yerel üniversitelerin birçoğunda buna benzer sorunlar oluyor. Bana sürekli telefonla şikâyetler geliyor bizim rektörümüz şöyle böyle yapıyor diye. Hatta bazı yerlerde rektör kapıda bekleyip gelene geçene bakıyormuş kim geliyor kim gidiyor diye. Bunu kim yapıyor? Sokaktaki adam değil. Sokaktaki adam bize saygı duyuyor ama kendi meslektaşımız bizi aşağılıyor. Lütfen Maraş’taki arkadaşlarım dirensinler. Basın toplantısı yapsınlar, yürüyüş yapsınlar. Bir yığın demokratik ve anti-demokratik eylem biçimi var.

Boğaziçi üniversitesinde yeni rektör türbanı yasakladı. Öğrenciler ve hocalar birlikte protesto ettiler. Birlikte barikatı aşip sınıflara girdiler, kimse de bir şey yapamadı onun için lütfen öğretim üyesi arkadaşlardan şahsen ben bu tür tavırlar bekliyorum. Yeter artık, yeter, yeter, yeter. Ben içimden geçeni konuşuyorum. Ben bunları yaşamıyorum. YÖK üniversitesi içinde ben kendimi çok özgür görüyorum. Ben böyle deyince, bana diyorlar ki senden korkuyorlar da ondan. Korktukları için falan değil, kendimde alıyorum gücü ben. Çok sinirleniyorum, her gün ızdırap çekiyorum.

Ne var YÖK’çü olmaya? İtibar var, araba var. Ben bir zamanların YÖK başkanına dedim ki, bana bir oda, telefon ve sekreter verin çünkü sizin işlerinizin, sorunlarınızın çoğunu ben çözüyorum dedim. Tabii vermedi o ayrı mesele ama hakikaten böyle ve ben acı çekecek duyuyorum.

Bilmem ne üniversitesinden bir arkadaşımız en ufak bir hareketinden ötürü soluğu Kars’ta alıyor, böyle bir şey olabilir mi? Malatya’dan arkadaşımız Çanakkale’de alıyor hiçbir suç yok, sadece düşüncesinden ötürü. Devlet müdahale etmiş falan.

Bir soru daha var. Yürekli açıklamalarınız için teşekkür ediyorum. YÖK yasasını ABD’mi kurdurdu? Öyle ise niçin Çin ve Latin Amerika ülkelerindeki üniversite yasaları birbirine benziyor? Bunu sizden duyduk ve bunu nasıl ispatlarsınız? Bunu ispatlamak çok zor haliyle arkadaşlar. Ben şuna kesin inanıyorum. Bizim YÖK yasamız, İhsan Ali Doğramacı’ya MGK ve cunta yöneticilerimiz ısmarlamışlar. Doğramacı da ABD’den aldığı direktif doğrultusunda -buna yürekten inanıyorum ve yazılarımda da var zaten- Türkiye’de gerçekleştirmiştir. Bir bakın Şili’de de o zaman faşizm vardı biliyorsunuz. Şili YÖK yasasının aynen kopyasıdır. Oturum başkanımız belki hatırlar, MEB bakanı bu yasayı Türkçe’ye çevirtirmişti o yasa çalışmalarını sırasında. Bizimki ile aynı. Uruguay, Paraguay, Arjantin nerelerde darbe yaptırmış ise oranın yasası ile aynı bizim yasamız. Tek adamla yönetme tarzı bu. Bu okyanus ötesinden gelen bir şey, zaten okyanus ötesinden onay gelmez ise ben bu yasanın değişeceğine inanmıyorum.

Kulakları çınlasın Profesör Şaban Şimşek dostumuz vardı, bizim başkanımızdı. Ben ona dedim ki bir gün, “Şaban sen bizi çok görüyorsun, görünmez bir el buna müdahale eder ve emeğimiz boşa gider” dedim. Bana güldü, tabii benden genç, bu işleri pek bilmiyor, ya öyle olmaz falan dedi. Aynen dediğim gibi oldu. Başbakanlıkta görünmez el müdahaleyi yaptı ve durdu. O görünmez el nedir? Askeri kanat tarafından yapıldı ama tabii okyanus ötesinden geldi emir. Sonra Şaban’ın küçük tansiyonu 11’e çıktı ve istifa etmek durumunda kaldı. İşin gerçeği aynen bu, ama ispat derseniz ben bunu kanıtlayamam.

Benim “Doğranan Üniversite” isimli kitabımda makale var ama Şili’de ne yapılmış ise burada da o yapıldı. Bu yasaya hep beraber karşı çıkmaz isek değiştiremeyiz. Bence kökten değiştirmemiz gerekiyor. Ne olur bilmiyorum ama Şili’de değişti mi onu bilmiyorum ama

kesinlikle o ülkelerin anayasası ile aynı arkadaşlar, tek adam yönetimi. Paralel devlet dediğimiz o güç YÖK başkanını elinde tuttuğu anda 132 üniversitenin tamamını elinde tutuyor demektir. Sistem bu, bakın sadece benzeri o değil. Siyasi partiler yasası da öyle. Genel başkanın boynunu sıkıttığınız anda bütün partiyi elinizde tutuyorsunuz demektir. 12 Eylül'e bakın, Hâkimler ve Savcılar Kurulu, Seçim Kanunu, siyasi partiler yasası ve YÖK yasası. Anayasanın birçok maddesi değişti, bakın bu dört yasa değiştirilemiyor. Neden? Cuntanın getirdiği sistemi ayakta tutan bunlar. Bir genel başkan kontrol altına aldığınızda iş bitti ama işi demokratik yapsanız ne olacak? Aynı şekilde rektöre de şu adam bizim ajanımız, bunu öğretim üyesi yap dediğiniz anda işi bitiriyorsunuz ama bizim dediğimiz özerklik olsa böyle olmaz. Fakülte yönetim kurulu 60 kişi, oylama yapılacak. Bunların hepsini nasıl kontrol altına alacak? Senato bilmem kaç kişi, nasıl kontrol altına alacaksınız? Bu işin özü bu arkadaşlar. Bunun için ileri bir demokratikleşme lazım. Cesaret gerekiyor değerli arkadaşlar. Sorular bu kadardı arkadaşlar. Başınımı ağrıttım. Hepinize sabır ve cesaret diliyorum.

**OTURUM BAŞKANI:** Teşekkür ediyoruz Sayın Hatipoğlu. Alparслан Hoca'mın da iki sorusu var. Buyurunuz hocam.

**PROF. DR. ALPARSLAN AÇIKGENÇ:** Zaman epeyce uzadı. Herhâlde aştık süre-mizi. Birinci soruda bilimsel tutumun usta-çırak ilişkisi biçiminde, universal yapı içerisinde öğretilebileceğini söylediniz. Bunun hiyerarşik, hantallık, tapınma, kutsama tehlikesine götürmeyecek mi şeklinde soruluyor. Tabii burada bilimsellikten bunları anlarsak buralara götürür ama bilimsellik bu değil. Bir yetenek ve beceri olarak bilimsellik bir tutum şeklinde bilim adamının davranışlarına özgürlük, dinamizm, özerklik, eleştiriye açıklık, eleştirel bir tutum olarak yansımaları lazımdır. Dolayısıyla böyle bir sorun çıkartacağımı zannetmiyorum. Diğer taraftan bilgi düzeneğinden yola çıkarak gelmiş bu soru.

Burada tabii çok mantıklı ve akılcı bir tutumla soruna yaklaşmamız lazım, yani fildişi kule diyerek bir kenara atamazsınız. Fildişinde çalışan bilim adamlarının olması lazım, o kulelerin yapılması lazım ama olmaması gereken alanlar da var. Uygulamaya yönelik alanlarda olmaması lazım ama bazı alanlar var ki araştırmasını tamamlayan bir hocamızın belli bir süre kendini toplumdan soyutlaması, düşünmesi, saf bir şekilde zihnini tutup onları nasıl çözebilirim, diye düşünmesi gerekir. Batı üniversitelerinde hocalar "7.yıl" izni diye bir izin kullanırlar ve ayrılırlar. Hatta maaşlarının devam etmesi şeklinde onlara destek verilir ki çalışmasını devam ettirebilsin. Toplumdan ayrılınsın, kapansın, çalışsın diye. Gördüğümüz gibi fildişi kulede çalışıyor bu hoca.

Şimdi başka bir şey daha var. Teorik-pratik arasındaki ilişki, genellikle teorinin ne olduğunu biz anlayamıyoruz. Ayakları yere bassın şeklinde söylenir ya bizde, teori olmadan pratik olmaz. Geri kalmış ülkelerde teoriyi pratiğe dönüştürecek insanlar yok maalesef ve bu kabiliyette insanlar yetişmiyor. Böyle olunca üniversiteler fildişi kulelerden teori üreten kurumlar gibi bir anlayış oluyor. Aklimızla düşünelim, gözlerimizle değil. Akıyla düşünen insanlar bunu nasıl düşüneceğini bilir ve o şekilde düşünür. Teşekkür ederim.

**PROF. DR. DURMUŞ GÜNAY:** ALES'LE ilgili olan soruyu ben ÖSYM ile konuşacağım. Burada fazla cevaplanacak bir şey yok ama Tahir Hoca'm eleştirmeyi tasvip ettiğine göre eleştirilmekten alınmayacaktır. Ben alınmadım kendisinden ama öyle söyledi. Bu özerklik ile ilgili bir şey söyleyeceğim. Bu özerklikle ilgili, özerklik tüzel kişilere ait bir şeydir. Üniversite özerkliğinden söz ediyorum. Üniversitenin kendini idare edebilmesi ve seçebilmesi ve bunu icra edebilme serbestliğinin var olması.

Şimdi bu özerklik denen şeyin göstergelerini tespit edebilmek için OECD 8 parametre tespit etmiş. Bu parametreler şunlar yani özerkliği belirleyen 8 unsuru şöyle saymış:

1. Binaların ve tüm araç gereçlerin mülkiyetine sahip olmak
2. Borçlanabilme serbestliği
3. Bütçesini kendi hedefleri doğrultusunda harcama
4. Akademik yapısını ve ders müfredatını belirleme
5. Akademik personeli işe alma ve işine son verebilme
6. Maaşları belirleme
7. Öğrenci kontenjanlarını belirleme
8. Öğrenci harçlarını belirleme

Şimdi bu 8 parametre açısından Türk vakıf üniversitelerini değerlendirdim. Böyle de bir yazı yazdım. Bu değerlendirme şöyle. Her birine bir puan veriyorsunuz, biraz eksik ise yarım puan. Binaların ve tüm araç gereçlerin mülkiyetine sahip olmak, vakıf üniversiteleri hepsine sahipler 1 puan. Borçlanarak fon bulma, bunu istedikleri gibi yapıyorlar 2. Bütçesini kendi hedefleri doğrultusunda harcama harcıyorlar 3 etti. Akademik yapısını ve ders müfredatını belirleme, belki biz, YÖK biraz müdahale ediyordur diye yarım puan verdik. Akademik personeli işe alma ve işine son verebilme, rektörleri ve dekanları bildiriyor. Onaylıyoruz ve dekanlar da sadece bilgi veriyorlar, biraz müdahale var diye yarım puan verdim. Maaşları belirleme 1 puan. Öğrenci kontenjanlarını belirleme de biraz müdahale var oradan da yarım puan. Öğrenci harçlarını kendileri belirliyorlar. Böylece Türk vakıf üniversiteleri 6,5 puan alıyor maksimum puan 8. Dünyada Meksika, Hollanda ve Polonya 7 puan maksimum. İrlanda, İngiltere 6,5 puan, Danimarka 6, İsveç 5,5. Türkiye'nin devlet üniversiteleri açısından özerklik puanı 1,5, Japonya'nın 1 puan. Şimdi hocam diyor ki, vakıf üniversitelerini ben üniversiteden saymıyorum diyor. Dünyanın en yüksek özerklik puanı 7, Türk vakıf üniversitelerinin puanı 6,5. Böyle üç ülke var dünyada.

Şimdi hem özerkliği savunup hem de bu anlamda dünyada en iyi olabilecek kurumların üniversiteden saymamak bir çelişki. Kaldı ki devlet üniversitelere para verdiği sürece üniversitelere müdahale eder. Bu eşyanın tabiatı gibi bir şeydir. Batı üniversitelerinde mütevelli heyetleri var ama vakıf yolu ile kendi tarihsel gelişmeleri içerisinde, ekonomik fedakârlık yaparak kuran insanlar üniversiteye müdahale ediyor, devlet karışmıyor. Üniversitelerin finansmanı bu şekilde oldukça devlet müdahalesi olur. Bu düzeyde olmasın ben de özerklikten yanayım ama bir yandan bunu savunurken, vakıf üniversitelerini üniversitelerden saymamak, bu derece özerkliği, yasal statüleri bu, böyle bir özerklikleri var bu üniversitelerin. (Hatipoğlu, vakıf üniversitelerinin özerk olmadığını söylüyor ve Durmuş Günay devam ediyor) Hayır, bakın. Kültürel kodları vardır bunun. Vakıf mütevelli heyeti başkanı bütün özerkliğine rağmen üniversiteye müdahale ediyor. Bu, dünyada nasılsa böyle bir kuruluş ama Türkiye'de mütevelli heyeti başkanları müdahale ediyor rektörlere, üniversitenin yapısına, bu kültürel bir şey. Ben bu işten anlamam, bu işe müdahale etmemek şeklinde arka planı olması lazım. Sırf yasayla özerklik olmuyor. Arka planında ahlak olması gerekiyor, kültür olması gerekiyor. Sadece yasalarla ilgili bir mevzu değil, teşekkür ederim.

OTURUM BAŞKANI: Teşekkür ediyoruz Durmuş Hoca'm.

Değerli katılımcılar, ilerlemiş bir saatte, bize ayrılan süre 17.00'a kadardı, 17.30'da tamamladık. Sanıyorum ki yararlı bir görüşme, konuşma oldu. Burada daha evvel de söyledi-

ğim gibi hiçbir arkadaşımız bir kurum adına konuşmuyor. Herkes sadece kendisini temsil ediyor. Dolayısıyla burada biz içinde bulunduğumuz kurumu, kendi bakış açımızdan değerlendirmeye ve ülkemiz açısından nasıl birtakım pratik sonuçlar çıkabiliriz diye bir zihin egzersizi yaptık. Bu konuşmalarımız sizin sorularınızla zenginleşti. Birtakım hususların konuşulmasına tekrar imkân verdiniz. Tabii herhangi birimizin konuşmasında sizler de, bizler de genellemeler her zaman sakıncalıdır. Özellikle Hatipoğlu hocamızın konuşmalarında buna benzer hususlar vardı ama o da üniversitelerin bu konularda hakikaten çilesini çekmiş bir arkadaşımız olarak ben kendisini takdir ettim. Benle alakalı olarak benim çeviri meselesini hatırlayacağımı söyledi onu açıklayayım. Biz üniversite yasasının hazırlanmasında beraber bulduk. 27 kişi vardı, iki defa ciddi teşebbüs oldu maalesef onların neticesi alınmadı, ondan bahsediyor. Bir hususa daha işaret etmem gerekiyor. Bizim edebiyatta olsun, felsefede olsun üslup bir bilimdir, bir sistemdir.

Edebiyat eserleri sözün söylenmesine son derece önem veren alanlardır. Tahir Hoca'm bu sıkıysa tabirini çok seviyor ve çok kullanıyor, biraz ona yaklaşıyor da. Şimdi desek ki hocam bu kadar eleştiriyorsunuz sıkıysa MGK'nın kapısına dayanın ve şu beğenmediğimiz yasaları kökten değiştirin dese, haklı olabilir ama der mi, demez mi o da ayrı bir konu. Bence biz bu platformlarda, bilimsel zihniyet ve bilgi doğrultusunda bir dikkatle bu işi götürsek daha da hoş olur diye düşünüyorum ama nereden bakarsanız bakın, bu toplantımız yararlı olmuştur. Geleceğe dair birtakım öngörülerin gelişmesinde, üzerinde durduğumuz birtakım hususların yeniden gözden geçirilmesinde, üniversitelerimizin geleceğe daha aydınlık ve bilgi birikimi ile yol almasında bir hareket noktası olabilir.

Bana göre bütün konuşmalardan ortaya çıkan hususların iki ana eksen olması gerekiyor. Bunlardan bir tanesi toplumsal katmanların her tarafında olduğu gibi, üniversitelerde yasanın, adaletin, hukukun hepimize ait olduğu, hiç birimize bu bakımdan bir ayrıcalık tanınmadığı ve tanınmayacağı, bugün elimdeki gücün yarın bana karşı kullanılabileceğini elbette unutmamak lazım.

Hukuk devletinde yaşamının normlarına uygun davranmak lazım, birinci budur. İkincisi, acaba bugün üniversitelerimiz bilim mi üretiyor, bilim mi çoğaltıyor? Bunu yeniden gözden geçirmek durumundayız. Bilim üretmek ile bilim çoğaltmak arasında çok ciddi farklar vardır. Burada birkaç defa da işaret edildi. Acaba yaptığımız ya da ürettiğimiz bilim toplumsal bakımdan ne anlama geliyor. Elbette Alparslan Hoca'mın ifade ettiği bir husus var. Bilimin teorik bir yanı var ama bilim aynı zamanda hayatımıza bir şeyler katmak için de var. Acaba bu anlamda biz dünya ölçeğinde üniversite olarak neredeyiz ya da nerelere doğru yol almalıyız, diye tekrar düşünmek durumundayız.

Ben katılımlarınızdan dolayı, konuşmacı arkadaşlarımız adına teşekkür ediyorum. Burada konuşmalar sırasında heyecanlı konuşmalar yapılmış olabilir. Ben arkadaşlarım adına teşekkür ediyorum. Arkadaşlarıma katkılarından dolayı teşekkür ediyorum. Hepimizin çok ciddi mesaipleri var ama bu konuları biz konuşmaz isek kimler konuşacak? Biz bu konuları konuşmaya devam edeceğiz. Herkese teşekkür ederek, oturumu kapatıyorum. İyi akşamlar diliyorum.



# ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

## BİLDİRİ ANA BAŞLIKLARI

- 1- EĞİTİM FELSEFESİ VE KÜRESELLEŞME
- 2- EĞİTİM ve BAĞLAM
- 3- KÜRESEL BAĞLAMLAR
- 4- KÜRESELLEŞME ve EĞİTİM
- 5- MORAL EĞİTİMİ
- 6- ÖZGÜRLÜK-HUKUK-DOGMA
- 7- FELSEFE ve EĞİTİMİ
- 8- KURAM ve UYGULAMA
- 9- EĞİTİM ve ÜNİVERSİTE
- 10- DİSİPLİNLER ve EĞİTİM
- 11- DİN EĞİTİMİ ve ÖLÇÜTLER
- 12- DEĞER ve İDEOLOJİ
- 13- DİSİPLİNLER ve FELSEFE
- 14- KÜRESELLEŞME ve ÜNİVERSİTE
- 15- DÜŞÜNÜRLER ve EĞİTİM FELSEFELERİ
- 16- YENİDEN YAPILANDIRMACILIK ve EĞİTİM
- 17- FELSEFE
- 18- EĞİTİM ve DİNLERİN ÖĞRETİMİ

**1- EĞİTİM FELSEFESİ**  
**ve**  
**KÜRESELLEŞME**

**PROF. DR. ALPARSLAN AÇIKGENÇ**  
FATİH ÜNİVERSİTESİ  
FELSEFE BÖLÜMÜ

## **KÜRESELLEŞME KARŞISINDA YENİ BİR EĞİTİM FELSEFESİNE DOĞRU**

Her bilim dalında olduğu gibi eğitim felsefesinde de konunun tanımlanması ile yeni bir oluşuma başlanmalıdır. Zira her şeyden önce herhangi bir bilim dalını kurmak istersek iki önemli ilke geliştirmemiz gerekir: Birincisi, bilimlere ait ölçütleri belirgin bir şekilde tespit etme; ikincisi ise, kurmak istenilen bilim dalını kurarken bu ölçütlere riayet etmektir. Buradaki amacımız, yeni bir eğitim felsefesi kurma çabası olduğundan bunu yaparken bu ilkelere uyarak evvel emirde uygun bir yöntem geliştirmeye çalışacağız. Eğitim felsefesi, yokmuş var sayarak ilk defa kurmaya çalıştığımız bir felsefe alanı değildir. Aksine burada mevcut eğitim felsefeleri bizi tatmin etmediği için yeniden kurma çabamız söz konusudur. Bunu yaparken ilk önce bu çabamızın haklılığını göstermemiz gerekir. Bunun için de mevcut eğitim felsefesinin bizi neden tatmin etmediğini ve bu yüzden kendi bakış açımızla yeniden inşasının gerektiğini göstermek durumundayız. Bu durumda toplumumuz için geçerli bir eğitim felsefesi varsa bunun nerede olduğunu sormak yeterlidir. Türkiye’de bizim eğitim anlayışımızı yansıtan bir toplum felsefesi görmemekteyiz. Günümüze kadar geliştirilen bütün eğitim kuramları maalesef Batı menşeli’dir. Bizzat bizim anlayışımızdan kaynaklanan kendimize ait bir eğitim felsefemizin var olduğu zannedersen söyleyemez. Sadece bu gerekçemiz tek başına yeni bir eğitim felsefesinin kurulması için yapılacak çalışmalarını meşru kılmaya yeterlidir. Ancak bunun dışında Geliştireceğimiz görüşün küresel dünyamızdaki önemi içerisinde nasıl bir yere sahip olduğunu da işlemeye çalışacağız.

Buradaki yaklaşımımız için bilimsel ölçütümüzü de daha önce geliştirmiş olduğumuz bilgi felsefesi<sup>1</sup> ve bilim felsefesine<sup>2</sup> göre belirleyeceğiz. Bilimin bu açıdan “açık, seçik tanımlanmış bir konu etrafında belli bir yöntemle elde edilen nazariyeler bütünlüğünün bilimsel bilinç sayesinde adlandırılması ile oluşan düzenli bilgi kümesi” olarak tanımlanması mümkündür. Buna göre bir bilim dalının, konusunun yeterince sınırlandırılmış olarak açık bir şekilde tanımlanması ve bu çerçevede konusuna uygun yönteminin belirlenmesi gerekir. Bundan sonra o bilime ait kuramlar ve bunlardan oluşan bilimsel birikimlerin bütünlüğü ortaya konmalıdır. Bu bütünlüğün bir bilim dalı oluşturduğu bir bilgi kuramına uygun olarak belirlenmesi ise, bilimsel bilinç olarak tanımlanabilir. Bu sayede o çalışma alanına bir isim verilince bilim kurulmuş olacaktır. Ancak bir bilimin kurulması bunun dışında bir takım sosyolojik şartlar içermektedir. Bilim sosyolojisi olarak ele alınması gereken bu şartlardan en önemlisi bilimsel süreç ve bilim adamları topluluğudur. Bilimsel süreç bir bilimin bilim olarak kurulması aşamalarında geçirdiği değişik merhalelerdir. Bunlar daha önceki çalışmalarımızda sorunlar aşaması, disiplinleşme aşaması ve adlandırma aşaması olarak açıklanmıştır.<sup>3</sup> Burada ortaya koymaya çalıştığımız eğitim felsefesi için bu üç aşama da, şimdiye kadar bu konuda yapılan çalışmalar olduğundan artık aşılmıştır. Bu durumda bizim yapmamız gereken aslında eğitim felsefesinin bizim bakış açımızdan yeniden yapılandırılmasıdır. Eğitim

1 Alparslan Açıkgenç, *Bilgi Felsefesi* (İstanbul: İnsan Yayınları, 1992, 2. baskı 2002).

2 Alparslan Açıkgenç, *Scientific Thought and its Burdens* (İstanbul: Fatih Üniversitesi Yayınları, 2000).

3 *İslâm Medenikuvvende Bilgi ve Bilim* (İstanbul: İSAM, 2007).

felsefesinin zaten mevcut olduğunu söylediğimize göre bu bilimin, aşağıda belirteceğimiz bazı sebeplerden dolayı, sadece bizim açımızdan ulaştığı gelişimi yeterli bulmadığımız için yeniden yapılandırma şeklinde kurulması dile getirilmek istenmektedir. O halde “yeni bir eğitim felsefesine doğru” bir ilk adım olarak görülmesi gereken bu çalışmamızda önemli diğer ölçüt olan yöntem sorununu dile getirebiliriz. Bu durumda makalemizi üç ana başlık etrafında sunabiliriz; eğitim felsefesinin 1) mahikuvve, 2) yöntemi ve 3) sorunları ve bu sorunlara önerilen kuramlarıdır.

### I. Eğitim Felsefesinin Mahiyeti

Eğitim felsefesinin mahikuvve şüphesiz ki, eğitimin mahikuvvenden çıkarılmalıdır. Eğitim ise, temelde bir “bilgi edinme sürecidir.” Bu süreçte iki önemli faaliyet olduğu da açıktır: Birincisi, öğrenme ki, bu asıl temel süreçtir; ikincisi ise, öğretmedir. İkinci süreç neredeyse tamamen birinci sürece tabidir. Bunu çok iyi anlamak gerekir ki, eğitimin asıl hedefi ve bu hedef doğrultusunda eğitim felsefesinin mahikuvve ortaya konabilsin. Şüphesiz ki, öğrenme bir bilgi edinme süreci olduğu halde, öğretme ise, bilgi edindirme sürecidir. Dolayısıyla her iki durumda da eğitim, “bilgisel süreç” olarak algılanabilir. Ancak tekrar vurgulayacak olursak diyebiliriz ki, bu süreçte asıl hedef öğrenme olduğundan eğitim felsefesinin mahiyet bu açıdan tanımlanmalıdır. O halde öğrenmenin mahikuvveni bilgi edinme süreci olarak belirlersek eğitimin mahikuvveni de ortaya koymuş olacağız. Bu şekilde bilgisel bir yaklaşımla şüphesiz ki, daha etkin öğretim yöntemleri geliştirilebilecektir.

Şurası bir gerçektir ki, bilgi edinme sürecinin iki yönü mevcuttur: birincisi, dahili; ikincisi ise haricidir. Dahili bilgi edinme süreci, bilgi edinirken bilgi melekelerimizin uyguladığı işlemlerdir. Dolayısıyla dahili bilgi edinme sürecinin tahlili şüphesiz ki, bir bilgi nazariyesini netice verecektir. Diğer bir ifadeyle bu yapılan tahlil felsefenin bir dalı olan epistemolojidir. Diğer taraftan harici bilgi edinme sürecinden kastedilen ise tamamen “öğrenme”dir. Ancak bilimsel bir yöntemle araştırılan ve tahlil edilen öğrenme, burada ele aldığımız konu olan “eğitim”dir. O halde eğitimin mahikuvve açık olarak harici bilgi edinme sürecini inceleyen bilim olarak ortaya konabilir. Elbette ki, bu harici süreçte öğretmen, öğretme yöntemleri ve diğer öğrenme ve öğretim vasıtaları gibi birçok harici etkenler bulunmaktadır. Bütün bunların açıklanması eğitim biliminin konusuna girmektedir. o halde eğitim denince harici bilgi edinme sürecinin her açıdan tahlil edilmesi ve etkin yöntemlerin geliştirilmesi anlaşılırsa, eğitim felsefesinden ne anlaşılmalıdır? Şimdi asıl konumuz olan bu soruyu açıklamaya çalışalım.

Harici bilgi edinme süreci olarak öğrenme, iki şekilde olabilir: Birincisi, bize tabiatımızın bir özelliği olarak verilen bilgi kuvvelerimizi herhangi bir biçimsel eğitime tabi tutmadan günlük yaşantı içerisinde elde ettiğimiz “fitrî öğrenme”dir. Mesela deneme ve yanılma yoluyla elde ettiğimiz öğrenimler gibi. İkincisi ise, düzenli olarak biçimsel bir öğrenim kurumu yoluyla öğrenmektir. Gerçek anlamda *eğitim* dediğimiz bilim budur. Bunu demekle bilimsel olarak elde edilen eğitim dışında başka bir tür eğitimin olmadığını ileri sürmek istemiyoruz. Mesela evde ailemizin bize eğitim kurumu dışında verdiği ve öğrettiği şeyler de bir eğitimidir. Ancak bilim olarak eğitim, bunları değil bu tür eğitim işlemleri sırasında olan veya olması gereken işlemleri inceleyen bir disiplindir. Her disiplinde olduğu gibi eğitimin de dayandığı birtakım ilke ve kaidelerin ortaya konduğu temel bir zemin vardır, bu zemin de eğitim felsefesidir. Bu durumda ortaya koymamız gereken eğitim biliminin temel zemini olan ilke ve kaideler bütünlüğü eğitim felsefesi olarak nasıl ifade edilebilir sorusudur.

Burada eğitim bilminde bilgi nazariyesinin işlevinin farkına varmamız gerekmektedir, çünkü harici bilgi edinmenin düzenli sürecini inceley bir disiplin olarak eğitim, dahili bilgi

edinme süreci üzerine kurulmaktadır. Burada basit bir indirgeme yapacak olursak konu daha iyi anlaşılabilir: harici bilgi edinme süreci, dahili bilgi edinme süreci üzerine temellenmiştir. Zira dahili öğrenme süreci olarak öğrenme, bilgi edinme süreci sırasında aslında bizim tecrübi ve zihni kuvvelerimizin işlemlerinden ibarettir. Bu da şu demektir: şayet bir eğitimci insan bilgi kuvvelerinin nasıl çalıştığını ne kadar iyi bilirse öğrencisine öğretmede o kadar başarılı olur. O halde dahili bilgi edinme sürecinin tahlili, bize çok daha etkili öğretim yöntemleri ve düzenekleri sunacaktır. Bu durumda dahili bilgi edinme sürecinin bir bilgi nazariyesi olarak tahlilini eğitim felsefesinde kullanmak durumundayız. Ancak bu tahlil epistemolojinin konusudur. Onun için ayrıntılara girmeden genel hatlarıyla bir bilgi nazariyesi sunmaya çalışarak buna dayalı bir eğitim felsefesi oluşturmaya çalışacağız.

### A. Dahili Öğrenme Süreci

Yukarıda belirttiğimiz gibi dahili öğrenme süreci bilgi elde ederken bilgi kuvvelerimiz tarafından içimizde yapılan işlemlerdir. Bir benzetme ile bunu anlatmak istersek sindirim organlarımızın gıda elde ederken içimizde yaptığı işlemleri örnek olarak verebiliriz. Malum olduğu üzere sindirim organlarımız bilgi kuvvelerimiz gibi içimizde çalışmaktadır. Ancak bu organlarımızın işlemleri âdetâ müşahade edilircesine somut olarak cereyan ettiği için açıklanması daha kolaydır. Zaten gözlemlenebildikleri için sindirimi gerçekleştiren vücut parçalarına “organ” diyoruz. Ancak bilgisel işlemleri gerçekleştiren vücut *parçaları* somut bir şekilde gözlemlenemediği için bu organlarımıza “kuvve” (kuvve=faculty) veya bazan da “meleke” diyoruz. Şayet sindirim sistemimizi de bilgi sistemimiz gibi iki açıdan ele alacak olursak harici sindirim işlemleri veya sürecini, gıdaların üretimi ve bize kadar geçen süre içerisinde geçirdikleri serüvenleri olarak zikredebiliriz. Ancak dahili sindirim sürecini açıklarken gıdanın ağızımıza alındığı andan itibaren gıda olarak vücuda dağıtıldığı noktaya kadar yapılan işlemleri anlatmamız ve tahlil etmemiz gerekmektedir. Aynı şekilde bilgi sistemimizin işlemlerini tahlil ederken dahili ve harici ayırımını yapmamız gerekmektedir. Bu bölümde dahili süreci işlemeye çalışacağız.

Dahili öğrenme süreci olan bilgisel süreç bilgimize konu olan nesne ile temasımızdan başlar ve bu nesne hakkında oluşturduğumuz kavram, fikir ve diğer her türlü bilgi oluşuncuya kadar devam eder. Ancak burada sona erer diyemiyoruz çünkü bilgi elde etme işlem olarak insan yaşadığı sürece devam eden bir süreç olduğundan hiç bir zaman sonar ermez. Fakat tek tek cüz’i işlemler olarak bu süreç sona ermektedir. Mesela, bilgiye konu olan şey bir elma olsun. Elma ile temasa gelmemiz demek onun bir şekilde herhangi bir bilgi kuvvemizi bu veya şu şekilde etkilemesi lazımdır. Diyelim ki, görme ile işlemler başlamış olsun. Bu durumda “elma” kavramının zihnimizde oluşması ile sadece bir süreç soan ermiş olur ama elma hakkında elde edeceğimiz bilgi edinme süreci sona ermiş olmaz. Bu şekilde elmanın bir meyva olması, tadı, rengi kokusu vs gibi bütün bilgilerin elde edilmesi ile de bu tür bilgi edinme süreçleri sona erer ama hâlâ elam hakkında bilgi edinme süreci sona ermiş olmaz. Bu durumda denebilir ki, dahili bilgisel süreç olarak öğrenme, nesne düzeyinde başlar ve bu nesne hakkında elde edilen cüz’i bilgisel süreçler sona erse dahi; genel dahili ve harici bilgi, edinme süreçleri devam eder.

Yukarıda da belirttiğimiz gibi dahili bilgi edinme süreci ya fitrî yada biçimsel, yani düzenli (systematic) olabilir. Bunu açıklamaya geçmeden tekrar vurgulayalım ki, burada “bilgi edinme” ile “öğrenme” kavramları eş anlamlı kullanılmaktadır. Bu kullanımındaki amacımız, epistemoloji ile eğitim arasındaki ilişkiyi vurgulamak içindir. İkinci olarak “biçimsel” derken, belli bir biçimde veya belirlenmiş ve geliştirilmiş bir yöntemle göre ve düzenli bir şekilde elde edilen bilgileri kastediyoruz. Bunları şimdi tek tek ele alınca daha iyi anlaşılacağını umuyoruz.

## 1. Fitrî Öğrenme

Dahili fitrî öğrenme veya bilgi edinme süreci, kişinin hayatı içinde öğrendiği veya elde ettiği bilgilerdir. Bunlar çoğunlukla “yaşantısal bilgiler” diyebileceğimiz zihnî birikimlerimizdir. Mesela, elma hakkında günlük tecrübelerimizle öğrendiğimiz elmanın tadı, rengi, kokusu ve diğer bilgileri gerek kendi kendimize gerekse çevremizdekilerin göstermesi ve rasgele öğretmesi ile elde ettiğimiz bütün zihnî birikimlerimiz bu türdendir. Ancak bir eğitim kurumunda düzenli ve belli bir yöntemle göre ki, bu yöntemle ne denirse densin bugün “bilimsel” denmektedir, elmanın bitkiler sınıfında bir meyva olduğunu, onun kimyasal özelliklerini ve içindeki besin değeri, içerdiği vitamin ve minerallerin neler olduğunu bir çerçeve dahilinde öğrenmemiz ise aşağıda ele alacağımız biçimsel öğrenmedir. Fitrî öğrenmenin sadece bir yöntemi var denebilir: bu da deneme ve yanılmaya dayanan tecrübedir.

Fitrî öğrenme her insanın dünyaya geldiği ilk andan itibaren kendine verilen bilgi sisteminin istiaabı (kapasitesi) nispetinde çalışmaya başlaması ile elde ettiği bilgilerle birikime başlar ve bu sayede zihninde oluşan birikime dönüşür. Bu zihinsel birikime “dünyagörüşü” denmektedir. Dünyagörüşü, kişinin hayatının ilk yıllarında sade ve basittir. Ancak daha sonra ve özellikle biçimsel öğrenmenin başlaması ile daha olgun ve yapısal bir hal alır. Bu durumda dünyagörüşü içerisinde bazı kavramlar ön plana çıkmaya başlar ve öğretimsel bir bütünlük kazanırlar. Belli bir dünyagörüşünü esas almadan örnek vermek mümkün olmadığından İslam dünyagörüşünü ele alacak olursak mesela tevhid ve bunun etrafında bize bir İslâmî âlem tasavvuru veren diğer kavramlar şekillenerek dünyaya ve varlığa bakış açımızı belirlerler. Bundan dolayı buna Dünya Yapısı diyebiliriz. Dünya Yapısı oluşunca kendini hayatın bu bölümüne kadar oluşan ve Yaşantısal Bilgilerin oluşturduğu ve Hayat yapısı diyebileceğimiz öğretimsel bütünlükten kopararak adeta ayırır. O halde denebilir ki, insan hayatında ilk oluşan yapı, Hayat Yapısıdır ve dünyagörüşünün olgunlaşması ile ondan koparak ayrılan Dünya Yapısıdır. Bu dahili fitrî öğrenme sürecinin eğitim felsefesi oluştururken dikkate alınması şarttır. Zira insan bilgi sistemi bunu gerektirmektedir. Aşağıda eğitim felsefemizin temelini nasıl oluşturduğumuzu açıklamaya çalışırken bu husus ta açıklamış olacaktır.

Dahili fitrî öğrenme süreci eğitim öğretim sırasında bozuntuya uğratılmamalıdır. Bu süreç işlerken fitrî melekelerimizin özelliklerine uygun bir eğitim sürdürülmelidir. Biçimsel veya düzenli öğrenmenin başlaması ile bu süreç kontrol altına alma şeklinde değil, yönlendirme şeklinde işletilmelidir. Aksi halde eğitim, öğretim başarılı olamaz.

## 2. Biçimsel veya Düzenli Öğrenme

Epistemolojik açıdan dahili öğrenme sürecinde fitrî ve biçimsel öğrenmeler farklılık arz etmezler. Burada farklılık sadece eğitim açısındandır. Yani tâbir yerinde ise, adeta bilgi melekelerimize dıştan uygulanan bazı özel şartlar vardır bu açıdan öğrenme daha düzenli ve yöntemlidir. Bundan dolayı da dünyagörüşü olarak adlandırdığımız zihnimizdeki bilimsel birikim daha düzenli bir yapı oluşturmaya başlar. Bu da öğrenmede önemli bir unsur oluşturmaktadır. Zira fitrî kazanımlarımız zihnimizde kavramsal birikimlere dönüşür dönüşmez artık davranışlarımız da bu zihnî birikimle tedbir ve idare altına alınır. Yani hayatın ilk yıllarında basit bir yeme içme eylemi gibi fiiliyatı âdiyeden olan insan davranışları fitrî melekelerimizin idaresi altında çoğunlukla içgüdüsel olarak yönlendirildikleri halde artık bu aşamada dünyagörüşümüz de devreye girerek fiiliyatı âdiye de dahil olmak üzere bir çok diğer davranışlarımızı dahi yönlendirmeye ve tedbiri altına almaya başlar. Bu anlamda Hayat Yapısı ne kadar kavramsal olursa biz de o nispette dünyagörüşümüz açısından davranış sergileriz. Bu aşamada artık daha çok elde ettiğimiz bilgi birikimimize göre davranıyoruz

demektir. Eğer davranışlar bilgiye göre neşet ediyorsa bu da biriken bilginin o nispette düzenli ve kavramsal olduğunu gösterir.

Davranışların zihnimizde oluşan bilgi birikimin tedbiri altında olduğu eğitimin önemine bir işarettir. Yani eğitimin öyle bir bilgi türü ile verilmesi gerekir ki, insan davranışları insanî değerlere aykırı olarak cereyan etmesin. Bu durumda kısaca bilgi-davranış ilişkisini ortaya koymamız gerekir. Bunu da dünyagörüşü kavramına dayanarak şöyle açıklayabiliriz. Dünyagörüşü içerisindeki her bir yapıda “belli bir olay veya varlığa bakışı anlamlandıran birtakım anlayışlar” vardır. Bu anlayışların her birine “zihniyet” diyoruz. Zihniyetlerin tutarlı bütünlükler haline gelmesi ile oluşan dünyagörüşü yapıları da aynen zihniyetler gibi davranışlarımızı tedbirleri altında bulundurlar. Bir açıdan her bir yapı külli bir zihniyettir. Mesela Bilgi Yapısı bilgi zihnikuvvemizi külli olarak temsil etmektedir. Ancak Bilgi Yapısı içindeki cüz’i bir husustaki anlayışımız tek bir zihnikuvve temsil etmektedir. Buna örnek olarak bilimsel yöntem verilebilir. Bilimsel yöntem anlayışımızı temsil eden kavramsal yapı bir zihniyettir ama bilim anlayışımız temsil eden yapı daha kapsamlı bir zihniyettir. Malumdur ki, biz bilimsel bir faaliyet yürütürken bilgi edinme sürecimizi elde ettiğimiz yöntem anlayışına göre yürütürüz. O halde “yöntem zihnikuvvemiz” yöntemle ilgili uygulamalarda bilimsel davranışlarımızı kendi taht-ı idaresinde yönlendirir. Durum böyle olunca en dar zihniyet çerçevesinden en geniş ve en külli bir zihniyet olarak dünyagörüşü ve içindeki yapılar da davranışlarımızı oluşum biçimlerine göre şekillendirecekleri açıktır. Dünyagörüşü ve içindeki yapılar zihniyetler gibi işlev yaptıkları halde bunları “zihniyet” olarak adlandırmamızın sebebi çok külli ve kapsamlı olmalarındandır. Kapsamlı ve külli zihnî yapıların işleme biçimleri zihniyetler gibi olsa da daha yoğun ve karmaşıklık arz ederler. Bu bakımdan onları artık değişik adlarla zikretmek durumundayız.

Zihniyetler, yaşımız ilerledikçe kişiliğimize göre aldığımız eğitimle şekillenir. Bu şekilde dünyagörüşümüzün alt parçalarını teşkil ettiklerinden zihniyetleri “altyapı” olarak da adlandırmak mümkündür. Zihniyetlerin uyumlu ve tutarlı bir şekilde kavramsal bütünlük oluşturmaya başlarlar. Bu şekilde oluşturdukları ilk kavramsal bütünlük “Hayat Yapısı”dır. Hayat Yapısı oluşunca yaşantımız bu yapı içindeki anlayış ve fikirlere göre yönlendirilir. Yaklaşık on yaşımızda iken zihnimizde oluşan bütün birikimlerimiz aslında Hayat Yapısının ya birkavram, ya fikir, ya anlayış ya da bir zihniyet olarak bir parçasıdır. Aslında bu yaşlarımızda Hayat Yapısı dünyagörüşümüzün neredeyse tamamını temsil etmektedir. Bu bakımdan henüz diğer yapılar ayrışarak gelişmedikleri için bu aşamada zihnimizin içerdiği bütün birikimleri sadece dünyagörüşü olarak ifade etmek daha doğrudur. Ancak daha sonra oluşan dünyagörüşü yapılarının mahikuvveni daha iyi anlayabilmek ve bir eğitim felsefesine temel teşkil ettiklerini gösterebilmek için bu şekilde bir yaklaşımla Hayat Yapısını sunmak istedim. Bu açıdan dünyagörüşümüzle aşağı yukarı doğduğumuzdan başlayarak on yaşlarımıza kadar örtüşen Hayat Yapısı, temelde hayatı bizim için o yaşın gerektirdiği nispette anlamlandıran, varlığımızı bize açıklayan, günlük yaşantımızda ihtiyacımız olan davranış zihniyetlerimizi belirleyen bilgi birikimimizdir.

Yaşımız ilerledikçe zihnimizde soyut anlayış da giderek gelişir. Böylece varlık, hayat ve kendimizle ilgili sorularımız da soyutlaşır, bunlara verdiğimiz cevaplar da. Böylece eğitim seviyemiz de ilerleyecektir. Sorulan sorular ve verilen cevaplar, aldığımız eğitimin de katkısıyla bir bakıma bilimsel özellik kazanmaya başlayacaktır. Dolayısıyla verdiğimiz cevaplar daha karmaşık ve daha olgun bir özellik kazanacaktır. Bu sayede dünyagörüşümüz içerisinde Hayat Yapısına uyumlu bir şekilde yeni gelişen bir soyut kavramlar ve zihniyetler oluşmaya başlayacaktır. Zihnimizde mevcut bilgi birikimi üzerinde oluşmaya başlayan bu yeni kavramlar yumağı Hayat Yapısından çok farklıdır. Burada günlük yaşantının şekilsel

yönü ile ilgilenme yoktur ancak şekilsel yöne temel teşkil edecek fikrî bir oluşum vardır. Bu fikrî oluşum bizim hayata bakış açımızı ve varlığı anlamlandırmamızı belirlemektedir; tam olarak geliştiğinde ise âlem tasavvurumuzu temsil etmektedir. Onun için bu zihniyetler, fikir ve tasavvurların kavramsal bütünlüğüne “Âlem Yapısı” diyoruz. Âlem Yapısı, bizim varlık anlayışımızı ve âlem tasavvurumuzu temsil ettiği için dünyagörüşümüzün de temelini teşkil etmektedir. Bilimsel seviyeleri yüksek olan toplumlarda Âlem Yapısı üniversite eğitimi ile yani, 20-25 yaşları arasında tam olarak teşekkül etmiş olması gerekir. Bu yapı ile Hayat Yapısı sadece günlük yaşantıda işlevini devam ettiren zihinsel bir ortama dönüşür ve böylece diğer tüm zihinsel faaliyetlerimiz Âlem Yapısı ile şekillenmeye başlar. Mesela Âlem Yapısı içerisinde bilgiye yeterince önem veriliyorsa “bilgi” kavramı çerçevesinde yeni bir öğretisel oluşum başlar. Bu oluşumun başlama süreci Âlem Yapısı tam teşekkül etmeden aslında başlamış demektir. Ancak neredeyse bağımsız olarak tahlil edilebilecek düzeye erişmesi Âlem Yapısının belli bir olgunluğa kavuşmasıyla mümkündür. Bilgi kavramı etrafında yeterli öğretisel birikim olursa artık bilgi ile ilgili bütün zihniyet, inanç, fikir ve kavramlarımız dünyagörüşümüz içerisinde yavaş yavaş yeni bir zihinsel bütünlük daha oluşturmaya başlar. Buna da “Bilgi Yapısı” diyebiliriz. Bilgi Yapısı aslında eğitim yoluyla toplumdaki bilgi geleneği ile şekillenir. Bir açıdan toplumdaki bilgi geleneğimizin zihnimize yansması Bilgi Yapısıdır. Bu durumda denebilir ki, bilgi geleneği oluşturamamış olan toplumlarda yaşayan fertlerin zihnindeki dünyagörüşlerinde Bilgi Yapısı yoktur. Aslında böyle bir toplumda eğitim çok düşük bir seviyede seyrederek. Eğitimin gelişmesi bu tür toplumlarda mümkün değildir.

Dünyagörüşlerinin burada sunmaya çalıştığımız epistemolojik tahlili gösteriyor ki, her dünyagörüşünde burada tahlil yoluyla çıkardığımız yapılar mevcut değildir. Genellikle her dünyagörüşünde Hayat Yapısı vardır; ancak diğer yapıların olmaması durumunda zaten Hayat Yapısını dünyagörüşünden ayrı telakki etmek de uygun değildir. Çünkü bu durumda kişinin bütün zihinsel birikimleri tek bir dünyagörüşünden ibaret kalacaktır. Âlem Yapısı ve Bilgi Yapısı gibi diğer yapıların işlevini üstlenen kavramsal basit oluşumlar dünyagörüşü içerisinde basit düzeyde yer alacaktır. Ancak daha gelişmiş dünyagörüşlerinde Âlem Yapısının değerler sistemi de öğretisel yapı kazanarak ayrı bir yapı daha oluşturabilir. Ahlâkî ve hukukî işlemleri idare eden bu kavramsal bütünlüğe “Değer Yapısı” demek mümkündür. Değer Yapısı da Bilgi Yapısı gibi Âlem Yapısından neş’et etmektedir. Bu bakımdan Âlem Yapısı bir dünyagörüşünün temelini teşkil etmektedir. Şayet bir dünyagörüşündeki Âlem Yapısında aynı şekilde insan, toplum ve toplumsal düzene ait anlayışlar öğretisel özellik kazanarak diğer yapılar gibi belirginleşen kavramsal yumağa dönüşürse “İnsan Yapısı” diyebileceğimiz bir yapıyı daha meydana getiriler. İnsan Yapısı, kişinin insan, toplum ve toplumsal düzeni ifade eden siyaset anlayışlarını düzenler.

Burada dikkat edilirse Bilgi Yapısı, Değer ve İnsan Yapıları toplumdaki eğitimle yakından ilgilidirler. Zira bu yapıların toplumdaki bireylerin zihninde olan dünyagörüşleri içerisinde teşekkül edebilmesi için bilgi, değer ve toplumsal geleneklerin eğitim yoluyla kişilere aktarılmasına ihtiyaç vardır. O halde buradan; Bilgi Yapısı, Değer ve İnsan Yapılarının kişilerin zihninde oluşumu ile düzenli öğrenme süreci arasında paralellik olduğu sonucuna ulaşabiliriz. Bu da bizi eğitim felsefemizin, dünyagörüşü anlayışı ve dünyagörüşünün fertlerin zihninde oluşum süreci üzerine kurulması gerektiği sonucuna götürmektedir.

Burada sadece önem arz eden bir husus daha vardır ki, eğitim felsefemizi yakından ilgilendirdiği için ele almamız gerekmektedir. O da Bilgi Yapısının bilgi geleneğinden beslenerek oluştuğunu söylememizdir. Bu hususun açıklanması gerekmektedir çünkü bilimsel faaliyetlerimiz bu yapı tarafından desteklenmektedir. Diğer bir deyişle bilim zihnikuvvemiz Bilgi Yapısında temellenir. Ancak burada bilim zihnikuvvemizi oluşturan kavramsal yapıya



“Bilimsel Kavramlar Yumağı” adını vererek özel bir konuma çekelim. Zira eğitim, özellikle yüksek seviyede umumiyetle bilimsel amaçla verilir. Bu amacın gerçekleşmesi için bu zihnikuvven ayrıntılı tahlili gerekmektedir. Bu açıdan kısaca bundan bahsetmek istiyorum.

Bilimsel faaliyetleri epistemolojik açıdan dikkatle incelenirse görülecektir ki, bilgi edinme süreci olarak zihnimizin bilgisel yapısından neş’et etmektedir. Zihnimizin bilgisel yapısı, bilimsel faaliyetlerde kendi içerisinde oluşan bir takım çerçeveleri kullanarak işler ki, bunlardan en dar olanı ve dolayısıyla bilimsel faaliyetle doğrudan irtibatlı olanı burada “Dar Bilimsel Kavramlar Yumağı” olarak ifade ettiğimiz zihinsel tutumdur. Bu anlamda zihinsel bir tutum olarak Dar Bilimsel Kavramlar Yumağına “Alansal Çerçeve” de diyebiliriz. Çünkü aldığımız bilimsel eğitim neticesinde zihnimizde oluşan belli bir bilim alanına ait kavramsal bütünlük olarak Alansal Çerçeve, belli bir bilimin tüm ıstılâhâtını, nazariye ve bilgi birikiminin bilim adamının zihninde oluşturduğu çerçevedir. Malumdur ki, bu tür bilgiler olmadan o bilimde hiç bir bilimsel faaliyet yürütülemez. Aynı şekilde bu bilgilerin zihinde oluşturduğu bir “anlayış” olmadan da bu tür faaliyetler yapılamaz. Mesela, fizik bilimindeki ıstılâhî kavramların oluşturduğu zihinsel bakış açısı olmadan fiziğin hiç bir dalında bilimsel araştırma yapılamaz. O halde fizik bilimindeki tüm bilimsel faaliyetler Alansal Çerçeve diye adlandırdığımız bu zihinsel birikimin idaresi altındadır.

Başka bir örnekle bu konuyu açıklamaya çalışırsak felsefeyi ele alabiliriz. Felsefedeki belli bir bilgi birikiminin oluşturduğu zihinsel yapı ve bu yapıya bütünlük kazandıran felsefe ıstılâhâtı, filozofun zihninde bir tutum oluşturmaktadır. Bu tutum ile bilimine yaklaşan filozof aldığı eğitimi doğrudan uygulamaya koyma imkanını elde etmektedir. Bir alansal çerçeve olarak bu zihinsel tutum olmadan filozof felsefi faaliyetlerini bir bilim olarak sürdürmez. Ancak bu Alansal Çerçeveyi destekleyen filozofun veya fizikçinin dünyagörüşü içerisindeki Bilgisel Yapısı ve bilimsel geleneği içerisinde oluşmuş ve kavramsal çerçeveyi temsil eden “Bilimsel Kavramlar Yumağı”dır. Nasılki ressam, bakış açısı çerçeve ve alansal çerçevesi olmadan manzarayı resimsel olarak ifade edemezse, aynı şekilde bilim adamı da bu çerçeveler ve zihniyet diyebileceğimiz bu zihinsel tutumlar olmadan bilimsel faaliyetlerini sürdürmez. Bu zihinsel tutumlar veya çerçeveler epistemolojik gereksinimlerdir. Felsefe yapmak için bizim uydurduğumuz laf-u güzaf değildir.

Dar bilimsel kavramlar yumağını bu şekilde belirledikten ve tanımladıktan sonra kesin ve net bir şekilde kavram ve bilgilerini saymak istersek bunun tek tek bütün bilimler için yapılması gerektiğini derhal anlayabilmemiz gerekir. Bunun da bizim için mümkün olmadığı açıktır, çünkü bilimlerdeki dar bilimsel kavramlar yumağının içeriğini sayabilmek için şüphesizki her bilimde ihtisas sahibi olmamız gerekir. Nitekim bunu saymak bilim epistemolojisinin görevi de değildir. Her bilimdeki uzmanlar zaten o bilimdeki eğitimi alırken bunu elde etmektedirler; bu yüzden kendileri bunun farkında olarak isterlerse örnek kabilinden birtakım kavram ve bilgi birikimini sayabilirler. Burada önemli olan dar bilimsel kavramlar yumağının açıklık kazanmasıdır. Buradaki açıklamalarımızdan anlaşılacağı gibi dar bilimsel kavramlar yumağı, bir bilimin tüm ıstılâhî kavramlarının zihnimizde oluşturduğu bütünlüktür. Bu bütünlük içerisinde aynı zamanda o bilimde elde ettiğimiz bilgilerin de yer alacağı âşikârdır. Bu ıstılâhî kavramlar her bilimde farklı olduğundan tek tek sayılmaları mümkün değildir. Ayrıca şunu da unutmamalıyız ki alanları birbirine yakın olan bilimlerde elbetteki kesişen nazariyeler, bilgiler ve kavramlar olacaktır. Ancak yine de dar bilimsel kavramlar yumağının içeriği her bilimde büyük ayrılıklar göstereceği gibi belli bir kavram iki ayrı bilimsel kavramlar yumağında değişik şeyleri ifade etmek için kullanılabilir.

Her bir bilimde oluşan zihinsel tutum olarak dar kavramlar yumağı, kendi başına o bilimdeki bilimsel faaliyetleri sürdürmekte yeterli değildir. Bu zihinsel çerçeveyi destekleyen

daha geniş bir kavramlar bütünlüğüne ihtiyaç vardır. Bunun için ispatlayıcı delil, bilgi, bilim, yöntem ve nazariye gibi bir çok kavramlar vardır ki bunlar sorun olarak tek tek bilimlerde ele alınmadığından o bilimin kavramlar yumağında yer almazlar. Ancak bu demek değildir ki, bu kavramlar o bilimde yürütülen bilimsel faaliyetlerde kullanılmazlar. Aksine bazı bilimsel kavramlar vardır ki, bütün bilimlerde sadece var sayılırlar fakat o bilimlerde bunların mahiyetleri ve sorunları incelenmez. Bütün bilimlerin böylece ortak olan kavramlarının oluşturduğu zihinsel bütünlük bilim adamlarının zihninde kavramsal bir çerçeve oluşturur. İşte bu kavramsal çerçeveye “Bilimsel Kavramlar Yumağı” demektediriz. Ancak daha sade ifade etmek gerekirse bilim epistemolojimizin bir ıstılahı olarak buna (bilimsel faaliyetlerde kullanılan) “Kavramsal Çerçeve” diyeceğiz. Bu kavramsal yumak içerisindeki temel kavram, “bilgi” kavramıdır. Ancak bilim epistemolojisindeki “bilgi” kavramı ile genel anlamdaki “bilgi” kavramlarını birbirlerinden ayırdetmeliyiz. Kavramsal Çerçevenin temeli olan “bilgi” kavramı, bilimsel anlamda düzenli ve akıl veya deney gibi belli yöntemlerle temellendirilebilen bilgileri içermektedir. Aksi halde her türlü zihinsel içerikleri bilgi olarak ele alan genel anlayış burada kastedilmemektedir. Bu durumda belli bir “bilgi” anlayışı geliştiremeyen toplumlarda bilimsel faaliyetin gelişmeyeceği açıklık kazanmıştır.

O halde bilimsel anlamdaki bilgi kavramı, bilimsel kavramlar yumağının en temel kavramını teşkil etmektedir. Bu açıdan “bilgi” burada öğretisel bir kavramdır, yani tek başına bir öğretiyi yani doktrin oluşturacak şekilde yapılandırılmıştır. Bu kavram öğretisel yönü ile bilim adamına aldığı eğitim sırasında yavaş yavaş kazandırılmaktadır. Bilimsel gelenekler incelenecek olursa görülür ki, bilgi öğretisinde en önemli unsur “hakikat” kavramıdır. Çünkü bütün bilimsel çabaların amacı ve hedefi “hakikat”tir. Fakat bu hakikat nasıl elde edilir? Bilim geleneklerinin önemli bir sorunu olan bu konu, “yöntem” meselesini gündeme getirmiştir. Onun için her bilim geleneğindeki Kavramsal Çerçevenin en temel üçlü kavramı, bilgi, hakikat ve yöntemdir. Ancak kavramlar yumağı sadece üç kavramdan oluşmaz; gerçekte Kavramsal Çerçevenin bütün kavramlarını saymak imkansız olmasa bile çok güç bir çabadır. Bu temel kavramlar daha bir çok kavramların gelişmesine yol açmaktadır. Bunlardan en önemlileri “bilim” ve “nazariye” kavramlarıdır. Zira bilimde kişisel görüşlerin, düzenli, delilli ve temellendirilmiş bilimsel görüşlerden ayırdedilmesi gerekir. Bu ayırım, bilimsel görüş anlamında “nazariye” (theory) kavramının bilimsel kavramlar yumağında oluşmasına yol açmıştır. Bütün bu kavramların sistemli bir bilgi bütünlüğü oluşturmasına “bilim” diye bir ad verilmesi bilimlerin bir toplumda doğmasına yol açmıştır. Böylece bilimsel kavramlar yumağındaki kavramları bir bütün olarak bir arada tutan ana kavram belirlenmiş olmaktadır. Örnek teşkil etmesi açısından biz Kavramsal Çerçeveye yer alan sadece bu beş kavramı zikretmekle kuyvneceğiz. Her bir bilim geleneğindeki Kavramsal Çerçeve birtakım farklı kavramları da içerebilir. Biz net bir örnek teşkil etmesi için İslam bilim geleneğinin Kavramsal Çerçevesini, yani Bilimsel Kavramlar Yumağını oluşturan bir çok kavramlardan önemli bazılarını şöyle sayabiliriz: *‘ilm, usûl, re’y, ictihâd, kıyas, fıkıh, akıl, kalb, idrâk, vehim, fikir, nazar, hikmet, yakîn, vahiy, tefsir, te’vîl, âlem, kelâm, nutuk, zann, hakk, batıl, sıdk, kizb, vucûd, ‘adem, dehr, samed, sermed, ezel, ebed, halk, hulk, ferâset, fitrat, tabiat, ihtiyâr, kisb, hayır, şerr, helâl, haram, vâcib, mümkün, emr, îmân, irâde, vs.*

Vermiş olduğumuz bu örnekten hareketle dünyagörüşü nazariyemizi kendi kültürümüz içerisinde İslam için uygulayabiliriz. İslam dünyagörüşü evvel emirde “dünya” kavramına bütün âlemleri kapsayacak şekilde bir anlam kazandırmıştır. Bu açıdan “İslam dünyagörüşü” derken “avalim (âlemler) idrakini” kast ediyoruz. İslam dünyagörüşünün Hayat Yapısı, her Müslüman milletlerde oluşan kültürlerdir. Âlem Yapısı ise, Tevhid, nübüvvet ve âhiret anlayışlarının amel ile bütünleştirilmesidir. Bilgi Yapısı, İslam Bilgi geleneğidir. Bu gelenek

içerisinde konuçlanan bilim geleneğini de temsil eden kavramsal oluşumları, yukarıda zikrettiğimiz Alansal ve Kavramsal Çerçevelerdir.

Bu durumda eğitim felsefemizin biçimsel dahilî öğrenme süreci temelde dünyagörüşünün oluşum süreciyle çakışmaktadır. Bu husus bize yol haritamızı vermiştir. Bu haritayı takip edebilmek için dahilî öğrenme sürecindeki zihnî işlemleri ele almamız gerekmektedir.

### **B. Dahili Öğrenme Sürecindeki Zihnî İşlemler ve Bilgi Kuvveleri**

Dahilî öğrenme süreci, bilgi edinme sürecinin anatomisi demektir. Bu anlamda eğitimdeki dahilî sürecin işlemleri, tam olarak bir bilgi nazariyesiyle örtüşmektedir. Bu işlemler şüphesiz ki, bilgi melekelerimiz tarafından yürütülmektedir. Onun için dahilî süreci, bilgi kuvvelerimizin epistemolojik işlemleri olarak tahlil etmeliyiz. Bunun sonucunda ise dahilî öğrenme sürecini ve bilgi melekelerimizin veya kuvvelerimizin (kuvvelerin) mahikuvveni açıklamış olacağız. Buna nereden başlamalıyız?

Evvel emirde dahilî sürecin, bilgimize konu olan nesnenin herhangi bir şekilde tecrübe melekelerimizle temasa geçmesiyle başladığını söyleyebiliriz. Çünkü dahilî işlemlerin ve dolayısıyla sürecin başlayabilmesi için bilgi nesnesinin bir şekilde “içe alınması” gerekmektedir. Malumdur ki “bilgi” dediğimiz şey, “zihnimizde olan birikimlerimizdir.” Bu birikimler, şüphesiz ki bir “varlığa” ilişkili olarak zihnimize aktarılmaktadır. İşte zihnimizdeki birikimlerin ilişkili oldukları varlık veya varlıklara, “bilginin konusu” diyoruz. O halde dahilî bilgi edinme süreci bilgi konusunun tecrübe melekelerimizle temas ettiği “an” olarak belirleyebiliriz. Eğitim felsefesi açısından da diyebiliriz ki, dahilî öğrenme süreci de böylece başlamış olur. Bu demektir ki, dahilî öğrenme süreci epistemolojik anatomi olarak tecrübe kuvvelerimizde başlar. Tecrübe kuvveleri derken aklımıza ilk gelen duyularımızdır. Bunları bilgi edinmedeki işlevlerinin gücüne göre sırasıyla sayarsak, işitme, görme, dokunma, koklama ve tatmadır. Bu beş duyuya birden “hariçî tecrübe kuvveleri” diyoruz. Unutulmamalıdır ki, tecrübe sadece bu hariçî kuvvelerimize hasredilemez. İçimizde hissettiğimiz bir çok duygularımız da tecrübenin dahilî yönünü teşkil etmektedir. Fakat bu dahilî tecrübelerin mahikuvve çok karmaşıktır. Bu karmaşıklığın bütün yönleri, “duygu epistemolojisi”ni ilgilendirdiğinden ve eğitim felsefesini ilgilendirmediğinden burada sade ve basit şekliyle sunmaya çalışacağız.

İnsan zihnine aktarılan veya aktarıldığı halde yeniden zihinde bilgisel işleme tabi tutulan her nesne bilgimize konu olmaktadır. Bilgi konusu olan her nesne zihnimizdeki birikim ile ilişkilidir. Bu anlamda bilgisel sürece tâbi tutulan bütün nesne ve olgular bilgi konusunun tanımına girmektedir. O halde bilgisel sürecin konusu aynı zamanda zihnimizin de bir nesnesi ve dolayısıyla konusu olabilir. Bu durumda bilgisel sürece konu olan bütün nesne ve olgulara “bilgisel konular” diyerek bunları, en umumi manada iki sınıfa ayırabiliriz: 1. zihinsel nesnelere (mental entities); 2. zihin dışındaki nesnelere ve olgulara (external entities). Zihinsel nesnelere, yeniden bilgisel sürece sokulan bütün zihinsel içeriklerdir. Bir bakıma bu şekilde elde edilen zihinsel içeriklere “bilginin bilgisi” diyebiliriz. İkinci tür bilgisel konular zihnimiz dışındaki bütün nesne ve olgulardır. Bu tür zihin-dışı bilgisel konuları da ikiye ayırabiliriz: birincisi, sadece zihnimiz dışında olan ancak bizim yaşantısal durumlarımızda ve zihinsel tutumlarımızda hissettiklerimiz ki bunlara “yaşantısal tutumlar” diyebiliriz; ikincisi, tamamen zihnimiz dışında olan nesne ve olgular. Bu durumda dahilî bilgi edinme sürecine konu olan ve bilgisel konu olarak adlandırdığımız bütün şeyleri üç başlık altında toplayabiliriz: 1. dış dünyadaki zihin-dışı nesne ve olgular, 2. iç dünyamızdaki zihin-dışı nesne ve olgular, 3. zihin-içi nesne ve olgular. Bunlardan birincisine “dış bilgisel konular”, ikincisine “iç bilgisel konular”, üçüncüsüne ise “yaşantısal bilgisel konular” diyeceğiz. Bilgisel sürecin konularını belirlememiz aynı zamanda dahilî bilgi sürecinin başlangıç sınırını çizmektir. Bu açıdan

bu konuyu bilgisel süreç içerisinde ele almak ayrı bir önem taşımaktadır. Zira bilgiye konu olan şey ne ise elbetteki bilme süreci de orada başlayacaktır. Bilgisel sürecin bu şekilde başlangıç noktasını belirlememiz onun tahlilini kolaylaştıracaktır. Nasıl başladığını ortaya koymamız da bu tahlilin bizzat kendisidir. Bunu yapmadan önce başlangıç sınırını çizdiğimiz bilgi edinme sürecinin, ayrıca bitiş sınırını da belirleme sadedinde diyebiliriz ki, bilgisel süreç herhangi bir konuda bilgi edinme faaliyetine olduğuna göre, o konuda zihnimizde bir “içerik” oluşunca bu süreç bitmiş demektir. Burada bir yanlış anlama olabilir; bilgisel sürecin bitmesinden bilgi elde etmemizin sonuna geldiğimizi kasetmiyoruz. Zira bilgi edinme süreci hayatımız boyunca devam eder ancak tek tek bilgi elde ederken her bir sürecin sona ermesini burada tek bir süreç olarak açıklamaya çalışıyoruz.

Dahilî bilgi edinme süreci, bilgi konusundan başladığına göre acaba hangi bilgi kuvvemiz ilk işlemi başlatır? Bilgi konuları üç çeşit olduğuna göre konu ne ise ona tekabül eden bir veya bir kaç kuvvenin birden veya sırasıyla işleme gireceği mantıken tahlil ile çıkarılabilir. Zihinsel işlemlerin yapıldığı aklî melekelerimiz zaten bilgisel sürecin baş unsurlarıdır. Diğer taraftan somut bir nesnenin mesela rengini belirleyen görme kuvvemiz türünden duyu organlarımız da bu sürece katılmaktadır. Konuya bu açıdan yaklaşırsak insanda, bilgiye kaynaklık eden sadece iki kuvveye rastladığımızı söyleyebiliriz: Birincisi algı kuvvesi (*idrâk*), ikincisi zihin. “Algı kuvvesi”, dış dünyaya açılan organlarımızla kendi iç dünyamızı duyumlamamızı sağlayan melekelerimizin bütünlüğüdür. Bu durumda iç ve dışa dönük algı olduğu anlaşılmaktadır. Algıyı iç ve dışa açan kuvvelerimiz olduğuna göre, bu kuvvelerin açılmasını sağlayan organlar ve bunlara bağlı bedensel sistemler olmalıdır. Algının dışa açılmasını sağlayan yukarıda saydığımız beş duyu organımızdır. Algının iç açılmasını sağlayan ise, “bilinç”tir (*şuur*). Bu durumda biz, dış dünyayı beş duyu organı ile, iç dünyamızı ise, bilinç ile algılarız. Böylece yukarıda “dış dünyadaki zihin-dışı nesne ve olgular” ile “iç dünyamızdaki zihin-dışı nesne ve olgular” olarak tanımladığımız bilgisel konulara tekabül eden duyu organlarımızı da belirlemiş oluyoruz. Daha açık bir ifade ile söyleyecek olursak; dış dünyadaki zihin-dışı nesne ve olguları beş duyu vasıtasıyla bildiğimiz halde iç dünyamızdaki zihin-dışı nesne ve olguları da “bilinç” kuvvemizle algılar ve zihnimizde belli aklî işlemlerden sonra onların mahiyetleri hakkında zihinsel birikimler elde ederiz. Ancak üçüncü tür olan zihin-içi bilgi konuları bu kuvvelerimizle algılanmazlar. Umumiyetle zihin-içi bilgi konularını da sadece zihnî melekelerimizle dahilî bilgi sürecine tâbi tutarız. O halde dahilî bilgi süreci epistemolojik anatomi olarak iki aşamada gerçekleştiğini ileri sürebiliriz: a) algısal veya tecrübî, b) zihinsel veya kavramsal.

İşte bilgisel süreç anatomisi diyebileceğimiz dahilî bilgi edinme süreci, bizzat bilgisel konu ile temas halindeki kuvve veya kuvvelerle başlar. Bu düzeydeki algı, tamamen fizyolojik bir olgudur. Bilinçsiz hiç bir algı mümkün olamayacağına göre, dış algılar iç algıya bağlı kalacaktır. Bu bakımdan algının iç ve dış olarak ayrılması, iç ve dışa açılan duyuların özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Bilinç duyusu ile biz sadece iç dünyamıza açılabiliriz; ancak göz ile dış dünyaya açılınca, bu duyu organı ile elde ettiklerimizin farkına bilinç ile varabiliriz. Fakat bilinç dış dünyaya açılmaz; çünkü temelde iç dünyamıza ait algısal tecrübelerimizin bir penceresidir. Diğer bir deyişle dış dünyadaki zihin-dışı nesne ve olgular bilincin doğrudan bilgisel konusu olamazlar. İç dünyamızdaki zihin-dışı nesne ve olgular ise bunun doğrudan bilgisel konusu olabilirler. O halde fizyolojik düzeydeki tüm algılar, duyusal algılardır. Bunlar, fizyolojik oldukları için bilgi felsefesinin konusunu teşkil etmezler. Bu durumda duyusal algılara nasıl oluştukları ve mahiyetleri, tecrübî bir bilimin konusudur (fizyoloji veya psikoloji gibi). Burada bizi ilgilendiren, algının bu düzeydeki verileridir. Çünkü bilgi edinme sürecinin ilk basamağını bu duygusal algı verileri oluşturmaktadır. O zaman, eğitim felsefesine de temel teşkil edebilecek olan şu üç şeyi açık bir şekilde belirlemeliyiz: **1. Algı kuvvesi; 2. Algı duyuları** ki, bunlar da, a) dış duyular, b) iç duyular olmak üzere ikiye ayrılırlar); **3. Algı verileri**, bunlara “duyusal algılar” diyeceğiz.

Algı verileri, sadece duyusal algılardan ibaret olamaz. Duyusal algılara genel olarak “duygu” demektediriz. Duyguların nasıl oluştuğu, tartışmalı bir konu olup bilgi felsefesini ilgilendirmemektedir. Burada bizi özellikle ilgilendiren “duygu epistemolojisi”dir. Bu bakımdan duyguların mahiyyet ve ile, sadece bilgi edinmeye olan katkısı yönünden ilgileneceğiz.

Duyguyu, “doğrudan algıların etkisi ile veya algılara tepki ile oluşan his ve bu hissizin zihinsel tezahürü” olarak tanımlamak en uygun yaklaşım olacaktır. Çünkü bu tanımımız, duyguyu hem bedensel, yani fizyolojik bir olgu, hem de zihinsel (mental) bir olgu olarak görmektedir. O halde sadece duyusal algıların etkisi ile bedenimizde meydana gelen bir his, duygu olamaz; bu hissizin duygu olabilmesi için zihinsel olarak tezahür etmesi gerekir. Mesela, bir yerimize iğne batınca hissettiğimiz “ağrı”, bir algıdır ancak bir duygu değildir; çünkü bu duyguyu takip eden neredeyse eşzamanlı bir zihinsel tezahür yoktur. Öyle ise, acı duyma, diğer bir deyişle “ağrı” sadece dokunma duyumuzun, sinir sistemi içerisinde algıladığı bir “duyusal algı”dır. Fakat ‘üzüntü’ için aynısını söylemeyiz. Çünkü üzüntü, bir takım duyusal algılar neticesinde veya bu algılara tepki gösterilmesi neticesinde meydana gelen hissizin (veya hislerin) zihinsel olarak tezahür etmesi ile oluşan bir “durum” (*state*) veya “hâl”dir. Fakat bu durumun altında yatan ve onun oluşmasını sağlayan bir şart vardır ki, buna “duygusal yetenek” veya “duygu kuvvesi” diyeceğiz. Duygusal yetenek, tıpkı duyusal yetenekler gibi, bizde doğuştan vardır. Fakat onlardan farklı olarak duygusal yeteneklerin bir organı yoktur. Mesela ‘sevme’ yeteneği bizde doğuştan vardır; ama sevginin tezahürü, yukarıda özetlemeye çalıştığımız bir oluşum sürecinde gerçekleşir. O halde, duyusal algıların, his olarak bizde oluşmaları için duygusal yetenekleri etkilemeleri gerekir. Bu his, zihinsel olarak tezahür edince duygusal yetenekte bu hisse karşılık gelen duygu açığa çıkar. Aynı durum acıma, sevgi, nefret, korku, endişe, heyecan, tiksinti, kıskançlık, tutku, arzu, öfke, utanç, sevinç, elem, keder, mutluluk gibi diğer bütün duygular için de geçerlidir.

Bir hissizin duygusal yetenek içerisinde zihinsel olarak tezahür etmesi duygu olduğuna göre, duyguların zihinsel faaliyetlere ve dolayısıyla bilgi edinme sürecine olan katkıları açıkça ortadadır. Zira bir hissizin, zihinsel olarak tezahür etmesi için bir zihinsel bilinç durumunun hasıl olması ve ayrıca diğer zihinsel kuvvelerimizden olan aklın düşünce faaliyetleri ile işe el koyması gerekmektedir. Demek ki, bir duygunun, bir tarafında algısal his, diğer tarafında düşünsel akıl, bu ikisi arasında ise, zihinsel bilinç yer almaktadır. Duygu, zihinsel düzeyde tezahür edince bu tecrübeyi yaşayan kişi, o duygunun belirlediği bir “durum” içerisine girer. Öyle ise, duygunun zihinsel tezahürü, kişinin “o duygu durumu” içine girmesi demektir. Bir duygu durumunda his tarafı ağır basarsa, kişi “duygusal davranış” sergiler; fakat düşünsel akıl (zihin) tarafı ağır basarsa, kişi daha mantıklı davranışlar sergiler. Bu da duygu epistemolojisinin eğitimde ne kadar önemli olduğunu göstermede yeterlidir.

Duygunun, zihin düzeyinde tezahürü zihinsel bilinçle gerçekleştiğine göre, zihinsel bilinç bütün duyguların tezahür merkezidir. His düzeyindeki duyguda belli bir bedensel merkez varsa da bu, mahallîdir ve bu bakımdan hislerin tanınmasını sağlar. Halbuki, zihinsel bilinç, mahalli olmayıp bir nevi tüm benliğimizi saran kavramsal intikal kuvvemizdir. Hatırlanacağı gibi, yukarıda algı kuvvesi içinde de genel bir bilinç kuvvesinden bahsetmiştik. Algıdaki bilinç, bizzat duygusal olarak benliğimizin (ve dolayısı ile var olduğumuzun) farkına varmamızı sağlayan bir kuvve olup kavramsal değil, tamamen duygusaldır. Zihindeki bilinç ise, duyusal olmayıp tamamen kavramsal olarak benliğin (ve dolayısı ile varlığın) farkına varmamızı sağlayan fikrî bir kuvvedir. Bu bakımdan bir karışıklığa meydan vermemek için algıdaki bilince, “duyusal bilinç” diyeceğiz. Duyusal bilincin verilerinin, diğer bir deyişle, bilinç duyularının, zihne intikal etmesi ile ancak zihinsel bilinç işlevini yerine getirebilir. Böylece sonuçta “benlik” (**ene**, ego) ortaya çıkar. Zihinsel bilince, bu işlevi yönünden “benlik kuvvesi” de diyebiliriz. O halde benlik, bir çok duygu verilerinin, fikrî bir işleme (kavramsal

düşünce) tabi tutulması ile oluşan “bileşik” bir duygudur. Bileşik duygumuz sadece benlik değildir. Buna ilaveten acıma duygusunun, sevgi, endişe ve arzu gibi diğer bazı duyguların verilerinin, zihinsel bilinçte birleştirilmesi ile ortaya çıkan ‘vicdan’ ve ‘algısal sezgi’ gibi başka bileşik duygular da vardır.

O halde zihinsel bilinç, bütün algı kuvvelerimizin, düşünce kuvvelerimizin merkezi olan zihne ulaştığı kuvvedir. Algı kuvvemizde iki türlü algısal veri üreten kuvveler saptadık: Birincisi, duyular kuvvesi, ikincisi duygular kuvvesi. Bunlardan birincisinin verilerine “duyusal algı” (sense-perception); ikincisinininkine ise “duygusal algı” (feeling, emotion) diyebiliriz. Duyusal ve duygusal algı, bütün bilgilerimizin bilgisel konuya yönelik nihai noktasıdır; diğer bir deyişle, tüm bilgimizin başlangıç noktası, bu iki algıdır. Fakat elbette ki, akıl, bu iki kaynaktan aldığı verileri, onlara tekrar başvurmadan değerlendirebilir ve böylece elde ettiği bilgilerden, algı verilerine ihtiyaç duymadan ve onlardan bağımsız olarak yeni bilgiler üretebilir. Aksi halde spekülatif düşünce olmazdı. Demek ki, insan zihninin, kavramsal düşünce işlemini başlatabilmesi için, bir başlangıç malzemesine ihtiyaç vardır ki, bu da algı verileridir. Bazı bilgi türlerinde yeni bilgi elde edebilmek için bu başlangıç malzemesi, aynı zamanda bilginin içeriğini de oluşturduğundan, olgusal bilimlerde olduğu gibi bu malzemeye bilginin her aşamasında ihtiyaç vardır. Ancak matematik ve mantık gibi bilimlerde algı verilerine, sadece başlangıç malzemesi olarak ihtiyaç vardır. O halde genel bir ilke olarak diyebiliriz ki, bütün bilginin nihai kaynağı algısal verilerdir (yani, duyusal ve duygusal algılardır).

Bilgi malzemesi veya Kant’ın deyimi ile ‘ham madde’ (yani henüz kavramsal işleme tabi tutulmadığından, ‘işlenmemiş madde’) olarak gördüğümüz algı verileri (yani duyusal ve duygusal algılar), zihin tarafından otomatik olarak işleme sokulmazlar; aksine belli aşamalardan geçerek; düşünsel olarak süzüldükten sonra nesnelere soyutlaştırılırlar. Algı verilerinin böylece zihinde tabi tutuldukları bu işleme “düşünce” (veya eylem olarak “düşünme”) demektir. Düşüncenin ilk ürettiği bilgi, “genel tecrübe” veya “hayat bilgisi” adını verdiğimiz zihinsel birikimlerdir. Günlük hayatta kullandığımız bütün tecrübe bilgileri bu türdendir: Mesela, “belli bir yükseklikten düşen ölebilir veya en azından yaralanır”; “fakirlere yardım iyi bir iştir”; “acıkinca bir şeyler yemeliyim”; “sağlık için hareket faydalıdır”; “suyun nesnelere kaldırma özelliği vardır” önermelerinin tecrübe olarak bilinmesi gibi. Ancak belli bir tecrübe türü vardır ki, bu genel tecrübeyi, yani hayat bilgisini aşmakta ve özel tecrübenin sınırlarına girmektedir. Mesela, eski insanların iki tahtayı sürterek ateş yakması; belli malzemelerden korunma aracı (silah, ok, kılıç vs.) yapmak; ekmek yapmasını bilmek; ev inşa edebilmek gibi teknik bilgiler de tecrübe dediğimiz türden zihinsel birikimlerdir. Bu tür tecrübe, genel tecrübe üzerine kurulan düşünsel bilgi olup tamamen uygulamaya yöneliktir. Bu yüzden uygulamada bazı yeteneklerin gelişmesi ile daha belirginleşir. Mesela, herkes silah yapmayı kuramsal olarak öğrenebilir; yani bu bilgiyi elde edebilir. Fakat bu bilginin tezahürü, uygulama ile olduğundan bizzat silah yapmaya başlayınca çok iyi bir silah yapabileceği gibi, kötü silah yapmaya başlayınca çok iyi bir silah yapabileceği gibi, kötü silah da yapabilir veya belki uygulamada bunu hiç gerçekleştiremeyebilir de. O halde özel tecrübe, yeteneklerin geliştirilmesi ile yakından ilgilidir.

Genel tecrübeden özel terübe aşamasına geçtikten sonra bilgi, giderek soyutlaşır. Çünkü bilgi, temel olarak hükümlerle ifade edildiğinden üst aşamalara geçtikçe hükümler, genellemeler olarak tezahür etmeye başlar. Genel tecrübeden, özel tecrübeye, buradan da olgusal bilgiye geçiş böyledir. Olgusal bilgi, genel ve özel tecrübenin teknik bir türü olan deney ve gözleme dayanır; bu yüzden bu bilgi, ‘yaşantısal bilgi’ olarak da adlandırdığımız, genel ve özel tecrübeden ayrılmaktadır. Deney ve gözlem, tecrübeye belli bir yöntemin kullanılması olduğundan bu yöntemin geliştirilmesine ihtiyaç vardır. İşte bu yöntem geliştirme faaliyetleri ve geliştirilen yöntemlerin bilgi edinme sürecinde kullanılmaları, bazı düşünsel (zihinsel)

disiplinlerin doğmasına yol açmıştır ki, bunlara “bilim” (*ilm*) demekteyiz. O halde zihinsel işlemlerin üçüncü aşaması, “olgusal bilim” aşaması olup bunun da iki ayrı kademesi vardır; birinci kademe deney ve gözlemden kuram oluşturulur; ikinci kademe ise, kuramlar kullanılır ve daha yeni bilgilere doğru gidilir. Olgusal bilim aşamasını, dördüncü aşama olan günlük bilimlerin bilgisi oluşturmaktadır. Günlük bilimler, uygulama bilimi olarak tıp, mühendislik ve ahlak gibi bilgileri içerdiğinden bunlar olgusal bilimlerin bilgisine dayanmak zorundadır. Ancak diğer taraftan da nesnelere soyutlaşma açısından en uzak olan aşkın bilimlerin bilgisine amaç açısından ihtiyaç duymaktadırlar. Aşkın bilimlerin bilgisi ise, bilgi edinmenin en son aşamasını teşkil etmektedir. Böylece algısal verilerden başlayarak bilgi edinme sürecinin geçtiği aşamaları genel olarak tanıtmış olduk. Ayrıca bilgimizin iki temel kaynağından algı kuvvemizin anatomisini, daha ayrıntılı olarak inceledik. Fakat asıl bilginin üretildiği düşünce kuvvelerimizin bütünlüğünü teşkil eden ve bilgimizin ikinci temel kaynağı olan zihnimizin anatomisinden henüz bahsetmedik. Sadece zihinsel bilgi sürecindeki beş temel aşamayı tanıtmakla kuyvendik; bu aşamaları da, 1) genel tecrübe, 2) özel tecrübe, 3) olgusal bilim (ki, bu da iki kademe gerçekleşir; a) deney ve gözlem, b) kuram oluşturma), 4) günlük bilim, 5) aşkın bilimler olarak belirledik. Şimdi bunların ayrıntılarını zihinsel bilgi süreci olarak ele alıp tahlil etmeye çalışacağız.

İnsan bilgisinin başlangıç noktasının duyuşsal algılar olduğu böylece belirlenmiş oldu. Duyuşsal algılar da “iç” ve “dış” duyuşsal algılar olarak ikiye ayrılmakta ve bunlar da biribiri ile uyumlu olarak işlemektedirler. Duyuşsal algılar, algı kuvvemizin sadece bir bölümünü oluşturmaktadır. Çünkü algı kuvvemiz içerisinde duyuşlardan veya duyuşlara tepki olarak ortaya çıkan bazı hisler, yani fizyolojik uyanmalar da vardır ki, bunlar zihnimize doğrudan yansılar ve değişik tür bir algı olarak tezahür ederler ki, bunlara “duyuş” dedik. Ne duyuşsal, ne de duygusal algılar bilgidir; bütün bunlar fizyolojik etkileşimlerle bizde oluşan birtakım “intibalar”dır (imperssions). Bu intibaların bilgiye dönüşmesi için kavramlarla ifade edilmeyen algısal intibalar, bilgi olmadığı için “bilgi”, konuşma (dil) ile mümkündür” demek zorundayız. Ancak algısal intibaların dil ile ifade edilebilmesi için düşünceye ihtiyaç vardır. O halde algısal intibalar ilk önce düşünceye malzeme olmak üzere zihne sevk edilir ve böylece zihinsel içeriğe dönüşürler. Bu da aşamalardan geçerek gerçekleşir. Şimdi önce bunun ilk aşamasını belirlemeye çalışalım.

Zihnimizin algı kuvvesi ile doğrudan temasa geçtiği iki önemli kuvvesi vardır: Birincisi, benlik kuvvesi dediğimiz zihinsel bilinçtir; ikincisi ise, algı verilerinin biçimlerini resimlendiren tasavvur kuvvemiz ki, buna da “hayal” demekteyiz. Benlik kuvvesi, hem dış, hem de iç duyuşsal algıları bilinç düzeyine çıkarır ve bu algılardan veya bu algılara gösterdiğimiz tepkilerden oluşan değişik ve üst düzey bir duyuşu (ki buna yukarıda “his” demiştik) yansıtarak duyguların meydana gelmesi işlevini görür. Duyguların bizde oluşturdukları intibalar ki, bunlara da “duygusal algı” demiştik, zihne tekrar tasavvur kuvvesi aracılığı ile intikal ettirilir. O halde tasavvur kuvvemiz olan “hayal”, duyuşsal ve duygusal algıları zihinde yeniden canlandırır ve bu algılardan şekilli olanlarını “biçimselleştirir”. Algı verilerine hayal böylece zihinsel bir içerik kazandırarak bunları düşünölmek üzere, bizzat düşünce kuvvemiz olan akla intikal ettirir. Bütün algı verilerinin düşünöldüğü kuvve, akıldır. Algı verilerini, akla, hayal intikal ettirdiğine göre, hayal, aklın bir alt kuvvesidir. Aklın üst kuvvesi ise “irade”dir; çünkü düşünme işleminden sonra akıl, irade ile hüküm verebilmektedir. Hüküm verme işleminden sonra akıl, kendinde oluşturduğu bazı kalıplar vasıtası ile çıkarımlarda bulunur ki, bu işleme biz “akıl yürütme” demekteyiz. O halde aklın, bilgi edinme sürecinde iki önemli işlevi vardır: Birincisi, düşünme; ikincisi ise akıl yürütmedir. Bu iki işlev arasında kullanılan vasıta ise, irade kuvvemizdir.

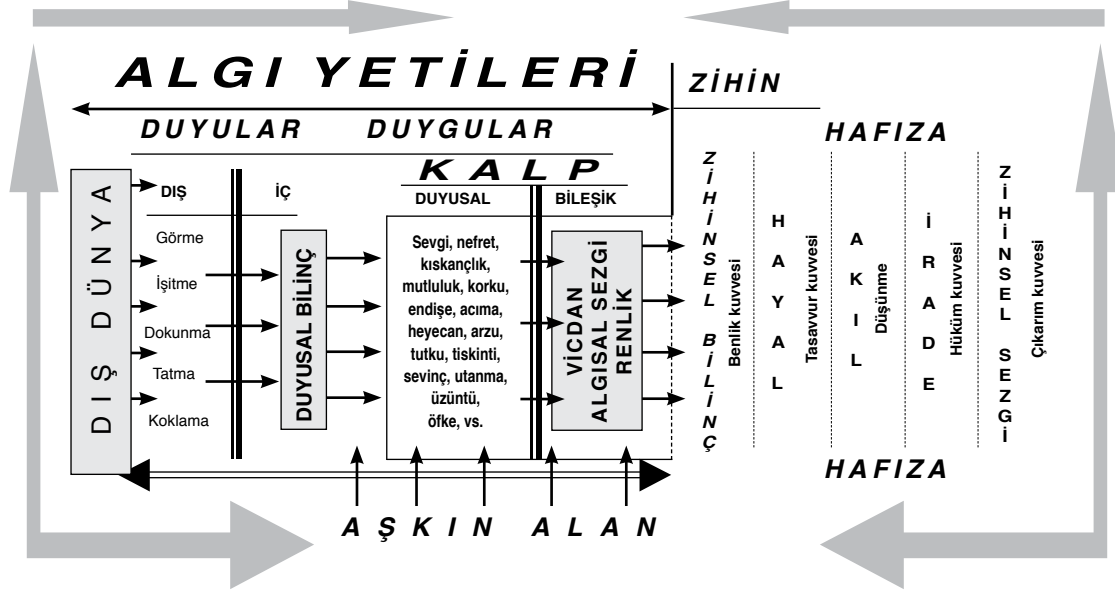
Buraya kadar, dikkat edilirse iki ayrı düşünce tanımına ulaşılmış durumdayız: Birincisi, yukarıda verdiğimiz zihinsel tanım ki, buna göre, “algı verilerinin, zihinde tabi tutulduğu işlemin tümüne birden düşünce” demektedir. Bu durumda duyuşsal ve duygusal algıların, zihinsel bilinçle kavramsal bilinç düzeyine çıkmasından, hayal, akıl ve iradede tabi tutuldukları işlemin sonuna kadar geçen bütün aşamalar, düşünce olarak tanımlanmaktadır. Buna “zihinsel düşünce” diyebiliriz. İkincisi ise, bizzat aklın kendi başına gerçekleştirdiği düşüncedir. Buna da “aklı düşünce” diyebiliriz. Dahilî bilgi edinme sürecinin belki en önemli aşaması olarak görülebilecek olan akıl, bizzat düşünce kuvvesi olduğundan bu işlevini nasıl gerçekleştirdiğini kısa ve öz olarak ele almalıyız.

Akıl, düşünce eylemini, zamanla ya tecrübeden veya tecrübeden elde ettiği bilgilerden, kendinde oluşturduğu bazı ilkelerle gerçekleştirir. Yine bu aynı yollarla oluşturduğu birtakım kalıplarla akıl yürütme eylemini gerçekleştirir. Aklın ilkelerini ve akıl yürütme kalıplarını inceleyen disiplin, bilgi felsefesinin bir alt bilimi olan mantıktır. Bütün bu özel işlemler yanında, aklın en temel işlevi düşünmektir. Nasıl ki göz açık olunca görmesi durdurulamazsa, aynı şekilde, aklın da uyanık olduğu zaman düşünmesi engellenemez. Fakat bu genel düşünme, daha belirgin ve belli bir yöntemle olan düşünmeden farklıdır. Yöntem ne olursa olsun aklın ulaştığı bilginin bilimsel olabilmesi için düşüncede akıl ilkeleri ve kalıpları mutlaka kullanılmalıdır; en azından insanlık düşünce tarihinde bu böyle olagelmiştir. Burada “ilke” ve “kalıp”tan ne anladığımızın açıklık kazanması için bunlara bir kaç örnek verebiliriz. Aristo’dan bu yana “çelişki” ilkesi aklın bir ilkesi olarak bilinmektedir. “Bir şey, aynı anda hem var, hem de yok olamaz”; bu önerme çelişki ilkesinin en açık ifadesidir. İnsan akli, bu ilkeye kendi içinde ulaşabilecek bir güçte yaratılmıştır. Bu yüzden aklımız, bu ilkeyi deney ve gözlem sonucu (olgusal bilgide olduğu gibi) elde etmez; aksine deney ve gözlemsiz, ancak daha önce elde etmiş olduğu tecrübi bilgilerinden de yararlanarak tek başına bu ilkeye ulaşır. Akıl, kendi ilkelerini böyle oluşturduğu gibi, kendi kalıplarını da aynı şekilde oluşturur. Bu kalıplardan en çok kullanılanı akıl yürütme şekillerinden biri olan “tümevarım” (istikra)dır. Aynı durum kıyas (deduction) için de geçerlidir.

Buraya kadar gördüğümüz bilgi kuvveleri bir bütün teşkil etmekte olup bilgi elde ederken sadece bir başlangıç düzeneği olarak burada anlattığımız sırayı takip etmek zorundadırlar. Ancak bu kuvveler, gelişip belli bir düzeye geldikten sonra bu sıra içerisinde çalışmalarını zorunlu değil, birbirleri ile uyumludur. Fakat bazı kuvveler, çalışabilmek için diğer bir veya bir kaç kuvveye bağımlı olabilir. Bu ayrıntılar zannedersen yukarıdaki açıklamalarımızdan çıkarılabilir. Bütün bunlara rağmen zihnimiz bazen sanki topyekün bütün alt kuvveleri ile aniden, burada anlatılan sırayı takip etmeden bir bilgiye ulaşabilmektedir. Bu tür zihinsel tecrübeleri, hepimiz belli zamanlarda yaşamışızdır. Belli bir sorunu, uzun bir müddet çok düşününce çözümünü içimizde buluruz ve böylece o sorunu gerçekten de çözeriz. Bütün bu bilgi basamaklarını atlayarak böylece aniden sonuca ulaşan kuvvemiz “sezgi” (hads)dir. Bundan anlaşılıyor ki, sezgi, zihinsel bir kuvve olup aslında bilgi basamaklarını varsayarak bir sonuca ulaşmaktadır. Zihinsel bir kuvve olarak sezgi, önemli bir bilgi kuvvesi olup aslında “çıkarm” işlevini görmektedir. Bu bakımdan; mesela odamda yalnız otururken hiç bir gürültü duymadığım ve hiç bir kimseyi görmediğim halde, odama birisinin girdiğini sezersen, bu tür bir sezgi çıkarımsal değil, algısal bir sezgi olur. O halde zihinsel sezginin bir benzeri kuvve de algıda vardır. “İnsanın içine doğan bir his” olarak tanımlanabilecek bu sezgiye, “duygusal sezgi” diyerek bunu, dolaysız bir çıkarım kuvvemiz olan zihinsel sezgiden ayırmalıyız. Bu her iki sezginin de bilgi sürecinde üstlendikleri işlevler vardır. Algıdaki sezgi, temelde bir duygu olduğu için bilgideki işlevi, aynen diğer duygularınkine benzemektedir. Zihinsel sezginin işlevi ise, yukarıda kısaca sunmaya çalıştığımız “dolaysız çıkarım”dır. Bu durumda bilginin iki temel kaynağı olan zihin ve algı kuvvemizde birikime tekabül eden iki önemli kuvve vardır; birisi, bilinç, diğeri ise sezgidir. Ancak bu kuvvelerin işlevleri farklıdır. Bu bakımdan



zihindeki düşünce ile ilgili bu kuvveleri algıdakilerden ayırd etmek için “zihinsel bilinç” (veya ‘benlik kuvvesi’) ve “zihinsel sezgi” (veya “çıkarım kuvvesi”) olarak; algılardaki kuvvemizi ise, “duyusal bilinç” ve “duyusal sezgi” (veya “algısal sezgi”) olarak adlandıracağız. Böylece buraya kadar özetlemeye çalıştığımız zihin ve algı kuvvelerini dahilî bilgi edinme sürecinin anatomisi olarak aşağıdaki tabloda genel hatları ile gösterebiliriz.<sup>4</sup> Şimdi dahilî bilgi edinme süreci olarak bu işlemlerin haricî sürece etkisini ve nasıl bir eğitim felsefesine yol açacağını ele alalım.



## II. Haricî Süreç Olarak Eğitim Felsefesi ve Yöntemi

Haricî öğrenme süreci, bilgi edinme peşinde olan bir kimsenin dışında cereyan eden faaliyetlerin tamamıdır. Bu anlamda tam manasıyla eğitim dediğimiz şey bu alanda cereyan etmektedir. Bu sürecin tahlil ve açıklanması gerçek anlamda bir eğitim felsefesi olacaktır. Eğitim nazariyesini de bu felsefe üzerine kurabiliriz. Hemen şunu belirtelim ki, eğitim alan insan olduğuna göre yukarıda özetlemeye çalıştığımız insan bilgi anatomisine ilaveten bir varlık olarak insanın mahiyetinin de ortaya konmasına ihtiyaç vardır. Bunu daha önce geliştirmeye çalıştığımız toplum felsefesinde bir miktar ortaya koyduk.<sup>5</sup> Onun için bu konuyu oraya havale ederek bu bağlamda eğitim felsefesinin bir çok tâli konularını da şimdilik erteleyerek asıl olarak geliştirilmesi gereken eğitim felsefesinin bnel kemiğini kurmaya çalışalım. Dahilî ve haricî süreçler birbirinden bağımsız çalışmayacakları için aynen dahilî süreç gibi haricî öğrenme süreci de fitrî ve düzenli öğrenme düzeyinde gerçekleşmektedir.

### A. Fitrî Öğrenme

Yukarıda belirttiğimiz gibi bir kimse bilgi peşinde koşsun veya koşmasın tamamen kendisine fitraten verilmiş olan melekelemlerin işlevlerini âdeta otomatik olarak yerine getirmeleri ve kişiyi kuvvellerinin şe’ni doğrultusunda yönlendirmesi ile elde ettiği tecrübî ve zihinsel birikimler tamamen fitrî öğrenmedir. Dünyaya ilk geldiğimiz andan itibaren umumiyetle ilk olarak elde ettiğimiz bütün bilgileri bu yolla elde ederiz. Ancak bu öğrenme yolu bizde fitraten bulunduğu mahiyetimin bir parçasıdır; dolayısıyla hayatımız boyunca kesintiye

4 Bu kısım daha önce yayınlanmış olan şu makalemizden iktibas edilerek özetlenmiştir: “Bilgisel Süreç ve Hakikat”, *K tadgu bilig* 1 (2002), 122-136.

5 “Yeni Bir Toplum Felsefesine İlk Adım”, *Teoman Duralı’ya Armağan*, editör Cengiz Çakmak (İstanbul: Dergah Yayınları, 2008), 18-49.

uğramadan şu veya bu şekilde artan ve eksilen yoğunluklarda devam eder. Onun için eğitim hayatımızın bir öğrenim kurumunda başlamasıyla düzenli öğrenme yoluna girmiş olsak bile fitrî yolla öğrenme sona ermez ve devam eder. Aslında bu açıdan insanın mahiyetine bakılırsa insan, öğrenen bir varlık olarak da tanımlanamasa bile bu şekilde tasvir edilebilir. Eğitim kurumu ile öğrenim başlayınca bir bakıma fitrî öğrenme biçimsel yani düzenli öğrenmenin temelini oluşturmaya başlar.

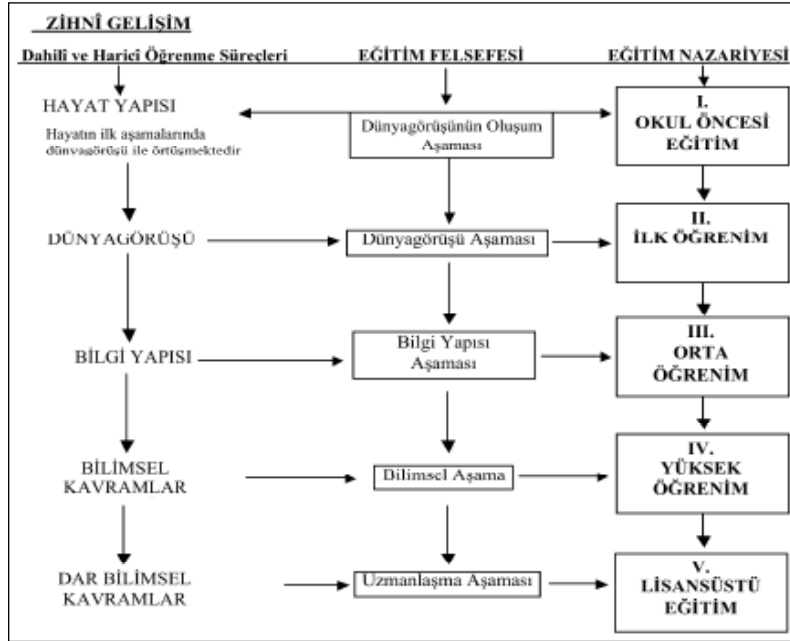
Bazan olur ki, kişinin kendisi sadece kendisi için fitrî öğrenmenin kurallarını keşfederek daha özel bilgi edinme yolları geliştirebilir. Bu durumda denebilir ki, haricî fitrî öğrenme artık kişisel gayretle haricî düzenli öğrenmeye dönüşmüştür. Mesela deneme yanılma yoluyla insanın bazı tecrübeler elde etmesi ve bunun sonucu olarak bazı şeyler hakkında doğru bilgiler keşfetmesi gibi. Halbuki bu yol, biçimsel öğrenme sürecinde laboratuvar aşamasını oluşturmaktadır. O halde bu gibi durumlar biçimsel öğrenme olarak tanımlamaya çalıştığımız eğitim öğretim kurumlarında verilen bilgi edinme süreçleri ile tam anlamıyla örtüşmeyebilir. Bu bakımdan kişisel fitrî öğrenme gayretleri ve yöntemleri üzerine bir eğitim nazariyesi kurmak pek mümkün görülmemektedir. Gerçek anlamda eğitim, bilimsel olarak biçimsel ve düzenli öğrenmenin başlamasıyla ortaya çıkacaktır ve burada bizim geliştirmeye çalıştığımız eğitim felsefesi bunun temelini oluşturmayı hedeflemektedir.

## B. Biçimsel veya Düzenli Öğrenme

Buraya kadar ayrıntılı olmasa bile bir eğitim felsefesini kurabilecek kavramsal ve istilahî alt yapı malzemelerini oluşturmuş bulunuyoruz. Şimdi eğitim felsefemizi bu temel üzerine kurmaya çalışacağız. İlk olarak, yukarıda özetlemeye çalıştığımız dahilî bilgi edinme sürecindeki (ve elbetteki haricî bilgi edinme sürecinde de) cereyan eden iki süreç, yani fitrî ve düzenli süreçler birbirine paralel olarak çalışmaktadır. Bu yüzden burada onları sunarken ayrı ayrı sunmaya çalıştık ancak bununla fitrî ve düzenli öğrenme süreçlerinin birbirinden tamamen bağımsız olduklarını ileri sürmek istemiyoruz. Bu durumda paralelliği dahilî ve haricî süreçlere de uzatabiliriz. Bu durumda dahilî fitrî öğrenme süreci, haricî fitrî öğrenme süreci ile; dahilî düzenli öğrenme süreci de haricî düzenli öğrenme süreci ile paraleldir. Hatırlanacağı gibi fitrî süreçleri epistemoloji, yani insan bilgi anatomisi olarak eğitimden ayırmıştık. Bir disiplin olarak eğitim, tamamen haricî bilgi edinme süreci ile ilgilenen bir bilimdir. Bu yüzden eğitim öğretim yöntem olarak fitrî öğrenme süreçlerinin bilgi anatomisindeki tahlilini kullanabilir. Ama bunların tahlili eğitimin bir bilim olarak konusuna girmez. O halde süreçler arasındaki paralelliğe dayanarak dahilî düzenli öğrenme sürecinin epistemolojik tahlilinden hareketle eğitim felsefemizin iskeletini oluşturabiliriz.

Yukarıda belirttiğimiz gibi dahilî düzenli öğrenme süreci, iç yapıları ve zihniyetleri ile dünyagörüşü olgusuna bizi götürmüştü. Bu yapılardan Hayat Yapısının neredeyse tamamen fitrî süreçle oluştuğunu tespit etmiş bulunuyoruz. Bu yüzden düzenli oluşum sürecine dahil etmemiz pek doğru olmaz. İlk bakışta düzenli öğrenme süreci içerisinde mütalâa edilmeyişi Hayat Yapısının eğitim felsefesi kapsamında ele alınmaması gerektiğine bizi götürebilir. Aksine bilgi edinme sürecinin hiç bir aşaması eğitim felsefesinin ve dolayısıyla eğitim nazariyesinin hiç kapsamı dışına atılmamalıdır. O halde eğitim felsefemizde Hayat Yapısının oluşum aşamasına tekabül eden sorunlar biçimsel bilgi elde etmenin haricî boyutlarının felsefî tahlilinden ibarettir. Büyük ölçüde denebilir ki, burada eğitim felsefesi epistemoloji ile çakışmaktadır. Piaget örneğini alırsak onun “genetik epistemoloji” olarak adlandırdığı çalışma alanı büyük ölçüde bu sorunların bir kısmını kapsamaktadır. Buna dayanarak geliştirilecek eğitim nazariyesi ise tamamen okul öncesi eğitimde uygulanması gereken eğitim yöntemlerinden ve bunlara ilişkin oluşabilecek sorunların çözümünden ibarettir.

Bundan sonra oluşan aşama Dünya Yapısı olduğuna göre dünyagörüşünün asıl kavramsal temeli burada oluşacağından buna eğitim felsefesi açısından “Dünyagörüşü Aşaması” diyebiliriz. Eğitim nazariyesinde bu aşama ilköğrenime tekabül etmektedir. Bu da şunu ifade eder: İlköğretimde öğretilmesi gerekenler bir bireyin toplumunda hâkim olan dünyagörüşüne ilişkin konular işlenmelidir. Onun için ilköğretim bilgi ve bilim ağırlıklı değil değer ve yaşantı ağırlıklı olmalıdır. Bu öğretim böylece öğrencilere kimlik kazandırmalı ve hayatın anlamı, amacı ve bunların nasıl gerçekleştirilebileceği üzerine kurulmalıdır. İlköğretimde bilimsel eğitim olamaz. Çünkü yukarıda haricî ve dahilî bilgi edinme süreçlerini incelerken fitrî öğrenmenin Dünya Yapısından sonra Bilgi Yapısının oluştuğunu gördük. Bilimsel ve bilgisel kazanımlar bu yapı oluşmaya başlayınca elde edilebilir. Bilgi Yapısı, Bilimsel Kavramlar Yumağını barındırdığından yaş ilerledikçe oluşur. Bu da ancak ortaöğretime tekabül edebilir. Demek ki, bilgi ağırlıklı öğretim ilköğretimden sonra başlamalıdır. Ancak dikkat edelimi ortaöğretim de hâlâ ağır bilimsel bir eğitim değildir. Eğitimin her bir aşamasından bir üstüne geçerken alt aşamalarda öğretim konuları azalarak devam ederken üst seviyelerin konuları yavaş yavaş artarak çoğalır. O halde ortaöğretimde Dünyagörüşü Aşamasında işlenen konular azalarak devam ederken Bilgi Yapısını ilgilendiren konular yavaş yavaş artarak eğitim müfredatına girer. Bilgi Yapısının bilimsel zihniyeti yükseköğretimde devreye girmeye başlar. Böylece Bilimsel Aşama da başlamış olur. Dünyagörüşünü Değer ve İnsan Yapılarına eğitim felsefesinde tekabül eden aşamalar yoktur. Çünkü bu yapıları Bilgi Yapısı eğitim sisteminde kendi içinde barındırır. Bu durumda eğitim felsefesinin iskeletini zihinsel gelişim sürecine paralel olarak eğitim nazariyesine ilişkin bir şekilde aşağıdaki tabloda gösterebiliriz.



Eğitim felsefesini çok kısaca özetle vermeye çalışırken ortaya çıkan bazı sorunlar bulunmaktadır. Öncelikle anlaşılmalıdır ki, bir epistemolojiye dayanmadan ne bir eğitim felsefesi ne de bir eğitim sistemi kurulabilir. İkincisi dünyagörüşü kavramı eğitimde çok önemli bir epistemolojik rol oynamaktadır. Üçüncüsü, eğitim felsefesinde insanın mahiyeti, toplum anlayışı, bilgi anlayışı ve bu zihniyetlerin ilişkili olduğu diğer birçok kavramlar sistemi eğitim felsefesinde çok etkili olmakla beraber eğitim açısından bu disiplinde tekrar ele alınmalıdır. Buradaki kısa tahlilimiz bunu bir nebze yapmaya çalışarak eğitimin girift konularını ortaya koymaya çalışmıştır. Buna dayanarak kısaca bir eğitim felsefesinin temelnî oluşturma dışında başka hangi sorunlarla karşılaşacağını ve bunlara çözüm bulma yollarını kısaca ele alıp ortaya koymaya çalışalım.

### III. Eğitim Felsefesinin Sorunları ve Önerilen Kuramlar

Yukarıda eğitim felsefemiz için sunulan temelden anlaşılacağı üzere özellikle geri kalmış toplumlarda her meseleye olduğu gibi eğitime olan parçacı yaklaşım da önemli bir sorun olarak karşımızda durmaktadır. Parçacı yaklaşım derken kast ettiğimiz, eğitimi tek başına başka bir meseleye ilişkisizmiş gibi ele almaktır. Halbuki, dünyagörüşü yaklaşımı gösteriyor ki, eğitim insan varlığının bir boyutu olarak içinde bulunduğu diğer bütün ilişkili konulara yakın olan bir meseledir. Bu bakımdan diğer meselelerden ayrı olarak tek başına ele alınamaz. Her hangi bir konuyu bu şekilde diğer ilişkili meseleleri ile insan varlık boyutunun bir düzeyi olarak ele almaya “bütüncül yaklaşım” veya daha felsefi bir tâbirle “sistem yaklaşımı” diyoruz. Bu şekilde ele alınınca eğitim felsefesinin evvel emirde epistemoloji ve insan felsefesi üzerine kurulacağı açıktır. O halde özellikle bu iki temelden yoksun hareket eden bir eğitim anlayışı bize göre parçacı yaklaşımdır. Böyle bir yaklaşımın başarılı olması düşünülemez. Zaten eğitimde yaşadığımız ve çözölemeyen sorunlarımız bu yaklaşımın bir sonucu olarak çıkmıştır.

Sistem yaklaşımı ile konu ele alınınca eğitim felsefesinin yukarıda epistemolojik temel olarak kurduğumuz kavramsal oluşumundan sonra en önemli sorunu olarak karşımızda duran meselesi, insan anlayışıdır. Bunu şu şekilde dile getirebiliriz: bir eğitim sisteminin amacı ne olmalıdır? Bu soruya verilecek cevap, insanın mahiyetinden ne anladığımız ile sıkı sıkıya alakadardır. Diğer taraftan bu soruya vereceğimiz cevap bir eğitim sisteminin nasıl bir insan yetiştirmeyi hedeflediğini de cevaplayacaktır. O halde birbiri ile yakından bağlı olan bütün bu sorunlar bir eğitim felsefesinin cevaplamaı gereken önemli sorunlardır.

Eğitim felsefesinde elbetteki bu sorunların yanında yöntem ile ilgili sorunlar da ele alınmalıdır. Bu sorunların başında bir eğitim kurumundaki müfredatın belirlenmesinde temel teşkil edecek ilkelerin neler olduğudur. Amacımız burada bu sorunlara çözüm aramak olmadığından ayrıntıları sonraki çaişmalara erteleyerek günümüzdeki parçacı yaklaşımın aşırı uzmanlaşma arzusundan kaynaklanan müfredat yükünü belirlerken parçacı yaklaşımın terk edilmesi gerektiğini vurgulamaktır. Bütüncül yaklaşımla belirlenen müfredat varlığı bir bütün olarak ele aldığı için varlığın belli bir boyutunu inceleyen bilimleri de aynı zihniyetten hareketle ele alacaktır.

Aslında yukarıdaki epistemolojik yaklaşımdan hareket edilirse eğitim felsefesinin sorunlarını da dahilî ve haricî başlıklar altında toplayarak daha ayrıntılı ele almak gerekir. Ancak buna fazla dalmadan diğer bazı sorunlara da işaret etmekle yetinelim. Burada zikrettiğimiz epistemolojik temelden çıkan sorunlar dahilî boyutu ilgilendirmektedir. Haricî sorunların başında ahlâk boyutu gelmektedir. Ahlâkı temel olarak yapılması gerekenler karşısında vicdanımızda hissettiğimiz sorumluluk duygusu olarak anlayacak olursak nihayetinde böyle bir duygunun yokluğunda dünyanın en iyi eğitim felsefesi de olsa veya kurumları ile birlikte en iyi eğitim sistemi de olsa hiç bir şey başarılmaz. O halde ahlâkî boyutun eğitim felsefesi içerisinde bir yere oturtulması ve sorun olarak nasıl çözülebileceği açıklanmalıdır. Çok önemli olmasına rağmen ahlâkî boyut haricî bir sorundur.

Ahlâkî boyuta ek olarak siyasi ve iktisadî boyutlar da önemlidir. Bunları da haricî sorunlar olarak bir yere yerleştirmek gerekir. Tabi burada unutulmaması gereken siyasi boyut derken kast ettiğimiz yine felsefi düzeydir. Yani siyaset felsefesi olarak eğitim felsefesinin düşünce ve ifade hürriyetleri gibi önemli kavramlarını açık bir şekilde geliştirmek gerekir. Siyasi bir düzen olarak insan hakları ve benzeri devlet yapısına ilişkin sorunların eğitim ile olan bağları açısından ele alınıp ortaya konması gerekir.

## Sonuç

Görüldüğü gibi bir eğitim sisteminin kurulması eğitim nazariyesi ile mümkündür. Eğitim nazariyesini geliştirmemiz de ancak bir eğitim felsefesi ile mümkündür. Son olarak da bir eğitim felsefesi sistem yaklaşımı ile ele alınmalıdır ki, dahilî ve haricî bilgi edinme süreçleri işlevlerini icra edebilsinler. Bu temelden hareketle geliştirilen bir eğitim felsefesi üzerine kurulan eğitim nazariyemiz, beş öğrenme seviyesi sergilemektedir: 1. Dünyagörüşü içerisindeki Hayat Yapısını esas alan “okul öncesi eğitim”; 2. Bizzat dünyagörüşünü esas alan ilköğretim; 3. Dünyagörüşü içerisindeki Bilgi Yapısını esas alan orta öğretim; 4. Bilgi Yapısı içerisinde oluşması gereken Bilimsel Kavramlar Yumağını esas alan yüksek öğrenim; 5. Bilimsel Kavramlar Yumağına ilişkin gelişen Dar Bilimsel Kavramlar yumağını esas alan ihtisas (lisansüstü) öğrenimi;

Okul öncesi eğitimi ilk seviye olarak diğer bütün eğitim için temel teşkil ettiğinden özellikle bireyin ilgi alanı oluşturması açısından önemlidir. Çünkü bu seviyede henüz bilinçli seçim olmadığından birey kabileyetinin olduğu yöne fitrî olarak yönelecektir ve bu yönelimin keşfedilip o yöne doğru yürümesini kolaylaştırıcı bir eğitim verilmelidir. Bu eğitim kültürel özellikler kullanılarak verilmelidir ki kişi kimlik sorunları yaşamassın. Bu eğitimin başlangıcı şüphesiz ki, bireyin dünyaya gelmesinden hemen sonradır. Bitiş yaşı ise düzenli eğitimin başlangıç yaşıdır. Bunları sanki bilinmiyormuş gibi yeniden keşfetmeye gerek yoktur. Burada zikretmemizin sebebi, eğitim felsefemizde yerlerinin belirlenmeis içindir. Aksi halde bugün için genellikle bütün eğitim sistemlerinde 6-7 yaş arası olarak bilimsel bir şekilde ortaya konmuştur. Dolayısıyla bu yaşa kadar bireyin zihninde sağlam bir Hayat yapısı oluşması daha sonraki hayatında alacağı eğitime katkısı açısından önemlidir.

İlköğretimin ne kadar süreceği kazandırılması düşünülen dünyagörüşüne bağlıdır. Ancak şu an ülkemizde olan sekiz yıl biraz fazla görünmektedir. Zaten ülkemizdeki ilköğretim dünyagörüşü esaslı değil, daha ziyade bilim esaslıdır. Bunun yanlış olduğu açıkça ortadadır. Çünkü bir öğrenci ancak üniversite seviyesinde bilim eğitimine hazırdır. Orta öğretimde bile bilim ağırlıklı değildir ancak bilime hazırlık niteliğinde “bilgi” merkezlidir. Bundan kast ettiğimiz toplumda hâkim olan dünyagörüşüne dayalı bilgi geleneğinin tam olarak bu seviyede verilmesidir. Bu durumda her seviyedeki müfredat bu geliştirilen zihniyete göre belirlenir. İlköğrenimin müfredatı dünyagörüşüne göre, orta öğrenimin müfredatı ise bilgi geleneğine göre belirlenir. Yüksek öğretimde ise durum biraz daha evrensellik arz eder ve her yerde olduğu gibi müfredat seçilen bilim dalına göre belirlenir.

Bundan anlaşılıyor ki, bir eğitim felsefesi eğitim sistemi için en temel şarttır. Denebilir ki, bir eğitim nazariyesini olması yeterlidir ve bu eğitim anlayışına dayanarak öğretim sistemi kurmak mümkündür ayrıca bir eğitim felsefesine ihtiyaç yoktur. Ancak unutulmamalıdır ki, sağlıklı bir eğitim nazariyesi çok iyi geliştirilmiş bir eğitim felsefesi ile mümkündür. İşte bu görüşü savunana yaklaşıma “bütüncül yaklaşım” veya sistem yaklaşımı demekteyiz. Umumi hatlarını sunmaya çalıştığımız bu çalışma eğitim felsefemiz için sadece bir giriş niteliğindedir. Çekirdek halindeki bu eğitim felsefesinin gelecek eleştiriler ve yapılan yeni çalışmalarla daha da geliştirilerek uygulamaya dökülebilmesi için gerekli olan yeni bir eğitim nazariyesine hazırlık oluşturmasını ümit ediyoruz.

JĀNIS (JOHN) OZOLINS

AVUSTRALYA KATOLİK ÜNİVERSİTESİ

## DEĞİŞEN BİR DÜNYADA KÜRESELLEŞME, EĞİTİM ve DEĞERLER

### Giriş

Yirmi yıldan az bir süre önce Batı dünyası, Sovyetler Birliği'nin çöküşü ve büyük komünist sosyal deneyin başarısızlığa uğradığının görülmesi ile büyük haz yaşadı. Kapitalizm ise, en iyi malı en fazla kişiye ulaştırmak için en iyi şekilde düzenlenmiş ekonomik sistem olarak ayakta kaldı. Dünyanın şuan içinde bulunduğu küresel ekonomik kriz, zapt edilemeyen kapitalizmin de bütün insanların refahını artırmak için kullanılan bir araç olarak açıkça başarısızlığa uğradığını göstermektedir. Hükümetler başarısızlığa uğrayan ekonomileri desteklemek ve ticaretteki çöküşün görünümünü hafifletmek istedikleri için ekonomik teoride büyük bir değişim görülmektedir. Her geçen gün daha fazla ulus toplumun önemini yitirmiş ve küresel ekonominin bütünleşmiş yapısı için korkunç sonuçlarla ekonomik gerileme içerisine girmektedir. Bu, hiçbir ulusun ekonomik krizin etkilerinden kaçamayacağı anlamına gelmektedir. Buna rağmen eğitim halen, insanlara yeni beceriler öğrenme ve dolayısıyla daha fazla kullanılabilir olma fırsatı sunduğu için yoksulluğa karşı en önemli silahlardan birisidir. Nadir işler için büyük oranda rekabetin olabildiği bir ekonomide, mesleki eğitimin önemini vurgulamak için pek çok sebep bulunmaktadır. Ancak, eğitimin kısmen kültürün aktarılması yolu ile ulaşılmaya çalışılan daha önemli ikinci bir amacı da insanlara, toplum içerisinde birlikte yaşadıkları diğer kişilerle büyük bir dayanışma ruhu aşıl原因 değerlerin aktarılmasıdır. Whitehead'ın (1917) eğitimin özü olarak tanımladığı kutsallık duygusu yani dini duyarlılık da kültür ile ayrılmaz bir şekilde bağlıdır. Bu durumda, formel eğitimin hepsini kapsayan her tür eğitim, dini eğitimi de kapsamaktadır. Whitehead'e göre, eğer din ya da dini duyarlılık eğitimin odak noktası ise bu durum laik eğitim için ciddi sonuçlar doğurur çünkü bu, eğer bütün insanlar liberal anlamda tam bir eğitim alacaksa herkesin dini eğitim almak zorunda olduğu anlamına gelmektedir.

İş de dâhil olmak üzere insan faaliyetinin çoğu yönünün derinden kültürel ve dini değerler ile çevrili olduğunun öne sürülmesi yeni ortaya çıkan bir görüş değildir. Örneğin; günümüzdeki kapitalizm krizini çözüme girişimlerinin kökü, adalet ve ortak malların eşit dağıtımının desteklenmesine yönelik Yahudi-Hıristiyan teşebbüslerine dayanmaktadır. Diğer taraftan, bu tarz teşebbüslerin başta İslam olmak üzere diğer dinlerde de görülebileceği de öne sürülebilir. Mevcut küresel mali kriz küresel ekonomiyi zaten etkilemiştir ve bunun sonucunda dünyada milyonlarca insanın korkunç bir yoksulluğa düşeceğine de şüphe yoktur. Çoğu ülkede insanlar işlerini ve dolayısıyla geçimlerini kaybetmektedir. Dünyadaki büyük dinlerin küresel yayılımı ve kültürün içerisine geçmiş olmaları, dünyadaki ekonomik krizi çözmek ve etkilerini en fakir insanlar üzerinden kaldırmak için ortak bir yaklaşım ihtimali sunmaktadır. Küresel sorunlar, bu sorunlar için önerdiğimiz çözümlerin altında yatan küresel değerlere ihtiyaç duyar. Evrensel bir bütün insanların kardeşliği anlayışı ile aşıl原因 kültürler mevcut krize yönelik ortak bir çözümün ilerleyişi için hayati önem taşımaktadır.

Bu makalede, eğitimin; yalnızca iş hayatında kullanılabilecek becerileri sağlamakla değil aynı zamanda daha önemlisi asıl olarak bireyin nelerin iyi, nelerin küresel sorunların çözümünü sağlayan kültürel ve dini değerlerin aktarılması ile ilgili olduğu öne sürülmektedir.

Bir taraftan küresel ahlaki değerlerin takdiri önemliken, diğer taraftan da küresel sorunların ve küresel bir eylem için motivasyonun takdiri için en iyi olasılığın, insanlara evrensel boyutta etkili dini değerleri de içeren bir kültür aşılması olduğu savunulmaktadır. Evrensel bir ahlak anlayışı için en uygun zemin budur çünkü böyle bir oluşum kesin olarak zengin dini ve kültürel gelenekleri temel alacaktır. Dini ve kültürel değerler birbiri içerisine geçtiği için bu daha önce de belirttiğimiz gibi eğitimde yer alan dini ve laik bütün okulların dini değerlerin aktarımında da yer alacağı anlamına gelmektedir.

### *Whitehead*

Whitehead (1917), eğitimin iki amacı olduğunu ve bu amaçların bazı alanlarda kültür ve uzman bilgisine sahip insanlar yetiştirmek olduğunu ileri sürmektedir. Ona göre, kültür bir düşünce faaliyeti, güzelliği ve insani hisleri anlayıştır ve kişiyi felsefenin derinlerine ve sanatın doruklarına çıkaracaktır. Whitehead'ın görüşünde, öğretilmesi gereken yüzeysel olarak birçok fikir değil birkaç fikirdir ve bunlar tamamen anlaşılmalıdır. Kişinin kendisini anlaması ve kendi fikirlerini üretmesi, bunları aktif bir şekilde kavraması ilgisiz, bölük pörçük bir sürü bilginin birikiminden çok daha önemlidir. Eğitim, bilginin kazanımı ve anlaşılmasına ilişkin Whitehead'ın görüşü bireyi uyumlu bir dünya görüşü sunan kültürel bir çerçeve içerisine yerleştirmektedir. Kendi başına düşünüldüğünde din bu tarz uyumlu bir dünya görüşü sunmaktadır ve Lyotard'ın postmodern ve bilgisayarlaşmış dünyada bilgi birikimine bilgi olarak bakıldığı ve dolayısıyla metalaştırıldığı gözlemi ile ters düşmektedir. Bir ticaret eşyası olarak değeri, belirli bir zaman içerisinde sağladığı fayda ile sınırlıdır. İyi yaşamak için gerekli olan ahlaki erdemleri ve dini değerleri ve inançları da kapsayacak şekilde daha geniş kapsamlı olarak yorumlanan bilgi pratik ve alışkanlık gerektirir ve alınıp satılamaz. Daha kapsamlı anlatmak gerekirse bu konu oldukça çekişmelidir; Dinin, derinden kültürün köklerine işlediği görülmektedir, böylece laik bir dünya görüşü dahi dini değerlerden ve kısmen dini değerlerden kaçamamaktadır. Ancak maalesef, postmodern dünya bilgisinin bilgisayarlar tarafından dönüştürüldüğünü ve böylece değerli olarak kabul edilenin bilgisayar diline çevrilebilen şey haline geldiğini ve hatta bu bilginin satılmak üzere üretildiğini belirten Lyotard'a rağmen bilginin metalaştırılması sürmektedir. Lyotard bizleri şu konuda uarmaktadır: “Bilgi kazanımının, aklın ve hatta bireylerin eğitilmesinden ayrılmaz olduğu eski prensibi giderek geçerliliğini yitirmektedir.” (1984:4) Ne yazık ki, modern eğitim büyük ölçüde birinci ve tartışmalı olarak daha önemli olan amacı göz ardı ederek, yukarıda bahsedilen ikinci amaç yani genel becerilerin ve uzmanlık bilgilerinin kazanılması üzerine yoğunlaştığı için Lyotard'ın uyarılarına kulak asılmamaktadır. Dünyanın karşılaştığı birçok küresel problemi çözmek istiyorsak eğitim kültürel değerlerin aktarılması ve dolayısıyla kutsal olanın takdiri üzerine yoğunlaşmalıdır.

Whitehead eğitimde becerilerin kazanılmasını kötülememektedir: bunları önemli olarak değerlendirmekte ancak eğitimin insanlarda, yalnızca kendi gelişimlerine değil fazlasına da karşı bağlılık duygusu geliştirmekle ilgili olmasına daha büyük önem vermektedir. Bu aynı zamanda toplumlarının oluşumuna da katkıda bulunmaktadır. Bize göre bu, ekonomik faaliyetin amaçlarına bakış açımızı değiştirmekte ve bizlerin, toplumun bütün üyelerinin iyiliğine katkıda bulunan değerleri benimsediğimizi ileri sürmektedir. Bu tarz değerler küreselleştirilebilir oldukları için küresel bir uygulama alanına sahiptir. Ayrıca, bu tarz değerler insanların yeterliklerinin ve becerilerinin sınırlılığı ve bizlerin fiziksel dünyayı ya da hatta insan dünyasının pek çok faaliyetini kontrol etmekteki yetersizliğimiz ile daha da güçlenmektedir. Bu tarz bir düşünce büyük ölçüde dinidir çünkü bizlerin dünyanın gizemleri karşısında alçakgönüllü olmamızı gerektirmektedir.

### Wittgenstein

Wittgenstein'in dinin yapısı üzerine düşünceleri dinin merkezîyetini savunan güçlü bir argüman ortaya koymaktadır. Wittgenstein'in dine ilişkin açıklamaları Hıristiyanlık üzerine yoğunlaşsa da bunlar eşit şekilde diğer dünya dinlerine de uygulanabilir. Çünkü Wittgenstein'in görüşünde din, kişinin doğru olduğuna inandığı bir önermeli inançlar dizisi değil bir yaşam tarzı yani bir varoluş tarzıdır (Wittgenstein, 1980). Bu, hayatımızı belirli bir şekilde yaşadığımız anlamına gelmektedir. Bu, karakter oluşumunun önemini vurgulayan ve eğitimin amacının insanların onları Allah'a yakınlaştıracak dini bir hayat yaşamalarını sağlamak olduğu söyleyen Al Ghazali'nin eserlerinde de aynı şekilde belirtilmektedir. (Al Ghazali, 1898) İslami bir bakış açısıyla eğitim, dini bir bağlamdan çıkarıldığında neredeyse hiçbir şey ifade etmemektedir. (Reagen, T. (200: 191); Merry, M.S. (2007:48)) Dünyada farklı dinlere ait birçok dini okulun bulunması bu eğitim görüşünün gücüne bir kanıttır.

Wittgenstein'e göre din bir öğreti değil insan hayatında gerçekleşen bir şeyin tanımıdır. (1980: 28e) Ona göre, din bir şey yapmak için sebepler sunma meselesi değildir çünkü her zaman aksini destekleyen sebepler de vardır, din bizlerden belirli şekillerde davranmamızı ister. (1980: 29e) Bunun anlatıcının doğruluğuna bağlı olmadığını ancak kabul görmeyi beklediğini ileri sürmektedir. (1980: 32e) Aslında Wittgenstein bir anlamda haklıdır; herhangi büyük bir dinin doğruluğu tarihsel anlatının doğruluğuna değil bizleri belirli inançlara göre davranmaya iten bu inançların kabulüne bağlıdır. Wittgenstein'in gözünden din, yüzeyde dalgalar ne kadar yüksek olursa olsun denizin en derin noktasında durgun kalan denizin dibi gibidir. (1980: 53e) Bu, dinin insanların en derin noktalarına hitap ettiğini ve yaşamlarında kullanacakları bir pusula ve yön sağladığını belirtmektedir.

Wittgenstein'in bu birkaç açıklamasından yola çıkarak çizilen genel resim, eylemleri için insanlara bir yön sunduğu ve sonuç olarak onları belirli tipte kişiler olarak şekillendirdiği için dini, insanların temel değeri olarak gördüğüdür. Wittgenstein, dini inancın yalnızca bir sisteme ya da referansa tutkulu bir şekilde bağlılık gibi bir şey olabileceğini söylemektedir. Dini inanç konusunda bilgilendirilmek, o referans sisteminin bizlere açıklanması anlamına gelmektedir ancak her birey bu referans sistemine kendisine göre tutkulu bir şekilde inanmak zorundadır. (1980: 64e) Wittgenstein, Tanrının varlığının kanıtının insanları Tanrının varlığına inandıracak bir şey olmadığını düşünmektedir bunun yerine Tanrının var olduğu inancının benimsenmesi, inanılan şeyin doğrulanması için entelektüel bir temel ve bir başlangıç noktası sunmaktadır.

Ünlü bir Wittgenstein taraftarı olan D.Z. Phillips dini inanç koşullarının harici bir bakış açısıyla değil yalnızca İnanç çerçevesi içindeki bir bakış açısıyla anlaşılabilirliğini savunmaktadır (1967; 1976; 1988). Dini uygulamanın belirli bir inanç geleneğinin bir parçası olmayan bir kişi için herhangi bir şey ifade etmeyeceğini ileri sürmektedir. Bununla birlikte, bir inanç bağlamı içerisinde Tanrının varlığına dair kanıt aramak da pek anlamlı değildir çünkü dini inanç Tanrıyı da kapsayan belirli bir gerçeklik kavramına sahip olmayı gerektirmektedir. D.Z. Phillips şöyle belirtmektedir; Tanrının var olduğunu görmeye başlamak kişinin dünyaya ilişkin sahip olduğu gerçekler arasına başka bir gerçek eklemesi değil kişinin kendi hayatında yeni bir anlam olduğunu görmesidir. Phillips, Tanrı hakkında duyarlı bir şekilde söylenebilecek şeyleri belirleyen ölçütlerin belirli dini gelenekler içerisinde bulunduğunu söylemektedir. (1967: 68) Buna dayanarak şu sonuca ulaşmaktadır; dini inançların anlaşılabilirlikleri belirli bir dini söylemin dışında bulunamaz. (aynı eserde) Bu, dini inanç hakkında bilgi vermenin neredeyse hiçbir anlamı olmadığı ve yapılması gerekenin kişilerin belirli bir dini gelenek içerisine yerleştirilmesi olduğu anlamına gelmektedir. Bireyler kutsal olanı takdir etmeye dini gelenekler ve uygulamalar yolu ile başlarlar.



Eğitimin temel amacının kişilerin şekillendirilmesi olduğu tartışmasız bir gerçektir ve bu yalnızca ilgili mesleki beceriler değil aynı zamanda ahlaki, kültürel ve dini duyarlılık da vermektir. Bu nedenle kutsal olanın takdiri belirli türde yetiştirme ve şekillendirme içeren eğitim yolu ile elde edilir. Bir yaşam tarzına bağlılık kesinlikle bilgi sağlama çabası ya da bir çeşit rasyonel kanıt ile sağlanamayacaktır. Ünlü bir atasözünün de dediği gibi inanç yani dini inanç edinilir, öğretilmez.

Eğitimin temel parçası eğer kişide bir kutsallık anlayışının geliştirilmesi ise ve eğer savunduğumuz gibi bunun derinden takdiri bir dini gelenek içerisinde yer almayı gerektiriyorsa, bu en iyi şekilde dini okullar tarafından gerçekleştirilebilir gibi gözükmektedir. Bununla birlikte dini okullar insanları belirli bir dini inanç içerisine yerleştirme amacıyla kurulmuştur. Batı dünyasında dini uygulamalarda genel bir düşünüş yaşandığı ve bu İslam'ı da kapsadığı için bunu yapmakta ne kadar başarılı oldukları tartışılır. (bkz. Mason, M. (1999); Mason, M. ve diğerleri (2006); Lapidus (1996)) Bu başarısızlıktan kısmen okullar sorumlu tutulmaktadır. Bununla birlikte İslam geleneğinin, kültürel tek tipliliğin Batılı ülkelere daha fazla olduğu İslami ülkelerde dahi daha yaygın olmaması muhtemeldir. Bu nedenle dini okulların, çoğulcu, laik ve materyalist bir toplumla çevrelenmedikleri yerlerde daha başarılı olduklarını söylemek mümkün değildir. Bu tabii ki bütün dinler ve bütün yerler için geçerli olmayabilir. Ancak ne bu soruyu takip etme amacında ne de dini okullar karşısı ya da yanısı herhangi bir tartışma ortaya atma niyetindeyim. Önemli olan, eğer her iki öncül de kabul edilirse bunun aynı zamanda laik okullarla da ilgili olduğunu yansıtmaktır çünkü eğer bu okullar tam anlamıyla eğitici olacaklarsa bu okulların da kişilerde belirttiğimiz derin anlamda kutsallık duygusu geliştirmesi gerekmektedir. Çoğulcu laik ülkelerdeki bir mezhebe bağlı olmayan okullarda bunun nasıl gerçekleştirileceği sorusu da göz ardı edilmemelidir. Bu tarz okullarda dini bilgiler verildiğinde dini okullarda olduğundan daha etkisiz olacaktır. Kutsallık hissini ve bu hissini bireylerin bütün eylemlerini ve karar alımını şekillendirdiği bir hayat tarzına bağlılığı bireylere aşılamanın önemi yerel ve küresel sorunlarla birlikte giderek artmaktadır. Gerçek bir dayanışma hissi, bütün yaratılanlar arasında tanrısal olan anlayışına dayalı bir şekilde insanların sonsuz değer ve kıymetlerinin hayata geçirilmesi yolu ile güçlendirilir.

Dini söylem belirli kültürlerin ve mekânların içerisine geçmiştir ve bu dini değerlerin yaşanma şekline ilişkin anlayış farklılığını göstermektedir. Bununla beraber, belirli kültürel bağlamlarına rağmen dini değerler bütün dünyaya yayılmış ve insanları bütün insanlar içsel değere sahip olduğu için başkalarına karşı saygılı olmaya davet etmektedir. Dünyadaki küresel problemlerin insanlar üzerindeki etkisi küresel değil bölgeseldir. Örneğin; eğer Amerikan ekonomisi yavaşlarsa Çin ürünleri için artık bir Pazar olmayacaktır ve dolayısıyla Çin de artık Avustralya'dan hammadde alma gereksinimi duymayacaktır ve Avustralya'da Güney Doğu Asya'dan aldığı araba ve diğer ürünlerin ithalatını kesecektir. Gayet iyi bildiğimiz gibi bu değişiklikler işsizlik, yoksulluk ve yerel toplumlarda sefalet ile sonuçlanacaktır. Kararlarımızın ve bütün insanların içsel bir değere sahip olduğunu özünde bulunduran çözümler bulmaya gerçek bir bağlılığın daha geniş boyutta sonuçlarını anlamak hayati önem taşımaktadır. Dini değerlere bağlılık insanları yalnızca yerel olarak hareket etmeye değil aynı zamanda eylemlerinin küresel sonuçlarını ve doğal dünyayı kontrol edebileceğimiz gibi küstahça bir varsayımdaki kibirin farkına varmaya teşvik etmektedir.

### *Alternatifler*

Yukarıda savunulanlar insanların şekillendirilmesinde dini bir unsur da yer alması gerektiğini ileri sürmektedir. Kutsallık hissinden kaynaklandığı düşünülen dini değerlere

gerçek bir bağlılık laik okul ve laik devlet için belirli sorunlar ortaya çıkartmaktadır. Kültürel çoğulculuğun olduğu laik bir devlette, dini inançlarda da çeşitlilik olacaktır. Bununla birlikte, bir kültür içerisinde de dini çeşitlilik görüldüğü durumlar vardır. Devlet tarafından verilen eğitimin insanları ortak ancak dini olmayan değerlerle şekillendirmesi gerektiği savunulmaktadır. Bu, bütün rasyonel öznelere kendi tutarlılığını genel kurallar ile başkalarının haklarına ve rasyonel öznenin temel koşullarına karşı, hem müdahale etmemek ve hem de olumlu yönde desteklemek üzere saygı duyduklarını öne süren Gewirth (1992: 37) gibi çok sayıda filozof tarafından desteklenmektedir. Ayrıca, dinin ahlaki olarak doğru olan şeyi yapmaya bağlılığa katkıda bulunabileceğini ancak bunun hiçbir şekilde garanti edilmediğini belirtmektedir. (1992: 49) Gewirth kısmen haklıdır çünkü çeşitli çirkin davranışların dinlerinin onlardan yapmalarını beklediği şeyler olduğuna dayanarak bu davranışları haklı gösteren aşırı dinci kimseler de bulunmaktadır. Ancak bu, temel prensipleri olarak Tanrı sevgisi ve komşu sevgisine sahip olan evrensel dini değerlere bağlılığı insanlar, yanlış anladıkları ya da öğrenmekte başarısız oldukları ya da bu değerlere bağlı hale geldikleri için tamamen anlaşılabilir dini bir hayat tarzının ahlaki değerleri ve insan haklarını desteklemediği anlamına gelmemektedir. Gewirth, dini değerlerin ahlaki olarak doğru kabul edilen şeyleri yapmaya bağlılığa yardımcı olduğunu onaylamakta ancak aralarında zorunlu bir ilişki bulunmadığını öne sürmektedir. İnsanları kutsallık hissi ile şekillendirmenin gerekçesi, ahlaki erdemini desteklenmesindeki rolü değil dini duyarlılığın insani kişilerin oluşturulmasında önemli bir yere sahip olmasıdır.

Jurgen Habermas da (1990) söylem etiğine dayanan ortak bir ahlak anlayışını desteklemektedir. Ancak insan haklarına ya da söylem etiğine dayanan ortak bir ahlak anlayışının akla yatkınlığı önemli problemlerle karşılaşmaktadır. Örneğin işkence ya da cinayet gibi bazı eylemler sezgisel açıdan ahlaki olarak yanlış ve insan haklarına aykırıdır, ya da rasyonel özneye hitap etmek bunların yanlış olduğu iddiasına bir gerekçe sağlamamaktadır. Örneğin tecavüzün ahlaki açıdan iğrenç olmasının sebebi bir kişinin haklarını çiğnemesi (aslında öyle olsa da) değil bizlerin bunun bir başkasına zalimce zarar veren bir eylem olduğunu bilmemizdir. Çünkü bu eylem bizlerin bir insana nasıl davranılması gerektiğine ilişkin düşüncelerimize aykırıdır; eylem yanlıştır ve insanların bu şekilde muamele görmemeleri gerektiğini açıklamak için daha fazla nedene ihtiyacımız yoktur. Hakların dili, insan gelişiminin belirli herhangi bir fikrin üyesi olmaktan ve belirli bir dini inanç taşımaktan uzak olan belirli türdeki temel değerlerini korumanın bir yolu olarak görülmektedir. Bununla birlikte, hakların temel olmadığı ve insanların içsel değeri hakkındaki argümanlara dayandığı da ileri sürülebilir ve bu görüş en güçlü şekilde sırasıyla insan hayatının kutsallığı anlayışı yani dini inanç tarafından desteklenmektedir. Hauerwas, ortak bir ahlak anlayışının çok güçsüz olacağını ve kültürel emperyalizme önlenmesi gereken bir çeşit zemin hazırlayacağını savunarak ortak bir ahlak anlayışı için çok az umut olduğuna inanmaktadır. Yoğun bir şekilde Hıristiyan ahlakını yani dini inanca dayalı bir ahlak anlayışını savunmaktadır. (Hauerwas, 2001) Laik yapıda bir dini hayatın mümkün olup olmadığı sorusunu cevapsız bırakarak başlangıçta belirtilen küresel sorunları ortadan kaldırmak için eğitimin, dini değerleri içeren kültürel değerleri aşılacak şekilde olması gerektiği temel görüşüne bağlı kalacağız.

İnsan hayatının kutsallığının onaylanması ilk bakışta bir Tanrı inancı gerektirmiyor ya da herhangi bir dini değeri ön koşul olarak koymuyor gibi gözükmektedir. Ancak, insan hayatının içsel değerini onaylayan, anlam sağlayan ve insanların ilerlemesine olanak tanıyan bir yaşam tarzına bağlılığı korumak için bunun gerekli olduğu insan hayatının kutsallığının kavranmasına ilişkin bir açıklama tarafından desteklenmektedir. Burada bu tarz bir açıklama sunmak mümkün değildir çünkü bu insan doğasına ilişkin manevi bir boyutu içeren bir

görüşü destekleyen tam bir antropoloji gerektirecektir. Temeli dini bir geleneğe dayanmayan bir maneviyat açıklaması getirmenin mümkün olmadığı göz önünde bulundurulduğunda, insan doğasına manevi bir boyut katma çabalarının hepsinin mutlaka dini bir boyut içerdiği görülmektedir. Bu özellikle laik bir okul için engel olarak kabul edilebilir.

### Zorluklar

Bu noktada tartışmanın bizi nereye götürdüğünü açıklamak dikkat çekici olabilir. İlk olarak, eğitimin; dini eğitim olduğu düşüncesiyle başladık. Çünkü mesleki becerilerin kazanılması kadar önemli olan hayatın kutsallığı hissi ve evrenin gizemine hürmet hissine bağlılık daha önemlidir. İkinci olarak, bunun dini değerleri evrenselliğe açık olan dini bir gelenek içerisinde daha etkin bir şekilde kazanılmış olduğu tartışıldı. Başka bir deyişle dini değerlerin kabul edilmesinin kimin saygıya değer olduğu ve kimin kişinin komşusu sayılacağı açısından evrensel bir uygulaması vardı. Son olarak, insanların dini bir hassasiyetle yetiştirilmesinin sadece dini okulların değil bütün okulların sorumluluğu olduğu ileri sürülmüştür. Dini okulların kişileri dini bir gelenek içerisinde yetiştirme konusundaki yetkilerini uygulamada karşılaştıkları zorluklar olmasına rağmen, özel olarak kişileri özel bir dini geleneğe göre yetiştirmek için kurulmamış olan laik okulların da öğrencileri özel bir dini geleneğe başvurmadan kutsallık hissiyle nasıl eğitecekleri konusunda problem yaşamaktadır. Evrensel ahlaki ilkelerin telkininin özel bir ahlaki gelenek içine gömülmeden uygulamada başarısız olmuş gibi görünmesi gibi, bizim bir çeşit genelleyici dini oluşuma sahip olabileceğimiz fikri de benzer şekilde sorunlarla dolu gibi görünmektedir. Ayrıca öğrencileri karşılaştırmalı din ile eğitmenin yetersiz olduğuna dair yeterli kanıt da vardır. Çünkü bu savunduğumuz türe ilişkin hiçbir dini bir bağlılık gerektirmez.

Laik okullar içerisinde karşılaştırmalı dinler çalışmasının ötesine geçen tipte bir dini eğitim durumunu savunma çabaları görülmektedir (Hobson, P. R. ve Edwards, J.S. (1999). Öğrencilerin farklı dinler hakkındaki gerçekleri öğrendiği karşılaştırmalı dinler çalışması, kişiyi başkalarıyla olan ilişkilerini ve dünyaya karşı tutumunu yönlendiren ve belirleyen belirli bir inanç geleneği içerisinde şekillendirmekle aynı değildir. Hobson ve Edwards'ın dini eğitimin, insanların beşeri deneyimlerin ve birbirlerine bağlılığın düzenlenebileceğini ve farklı şekillerde anlaşılabilirliğini kabul etmelerini sağladığı için (1999: 38) bir dili öğrenmek kadar önemli olduğunu savunmasına rağmen, her ikisi de dini eğitime laik liberal bir çerçevede bakmaktadır. Bununla birlikte, dinin eğitimi veya din hakkında eğitimin liberal insan anlayışını destekleyen bir anlayış deneyimi sağlamada araçsal bir kullanımı olduğuna inanıyor gibi gözükmektedirler. Yani dini eğitim, herhangi bir dini geleneği empoze etmeyi amaçlamayan ve öğrencilerin maruz kaldıkları dini gelenekler arasından objektif bir seçim yapmalarını sağlayan tarafsız bir çalışma şekline dönüşmektedir. Öğrencileri bu şekilde şekillendirirken liberal eğitimin özerkliğin geliştirilmesi gibi ideallerine hizmet edilmektedir. (1999: 57)

Yakın bir zamanda Hobson (2008:10-11) laik bir okul içerisinde dini değerlerin öğretilmesi durumunu savunmuş ve iddiasını liberal eğitimin dayanak noktalarını oluşturan üç temel önerme ile desteklemiştir: (1) rasyonel açıdan kabul edilebilir sonuçlara ulaşmak için kişinin gerekçelendirme şekillerini ve kanıtlarını eleştirel bir şekilde değerlendirmesini sağlayan eleştirel aklılık, (2) kişisel aşmışlık yani kişinin bilgisini ve dünyaya bakışını görmek için daha geniş ve daha derin bir bakış açısının farkında olmak, (3) epistemolojik uyum yani belirli bir konu içerisindeki farklı önermeler arasında tutarlılık olmasıdır. Bu nedenle, eğer insanlar kürtajın dini açıdan yanlış olduğu kabul ederse tutarlı olmak için bunun ahlaki açıdan da yanlış olduğunu kabul etmeleri gerekir. Hobson'a göre bu prensipler

liberal eğitim tanımında esas olan şeyleri temsil etmekte ve insanların dini bir bakış açısından beşeri deneyimlerden anlam çıkardığı farklı şekillerde eğitim için liberal bir tartışma ortaya koymaktadır. Buradaki temel nokta insanların dogmatik olmayan ve esnek bir şekilde inançlarına sahip çıkmalarını sağlamaktır. (2008: 11)

Hobson'ın dini eğitimi önemli olarak değerlendirmesi takdir edilebilir olmasına rağmen, onun bunu sadece Tanrı'nın varlığı ya da yeni deneyimler ve belki de inkâra açık olabilecek insanlarla Tanrı arasındaki ilişki hakkındaki önermelerin doğruluğuna ilişkin özel inançlara inanma meselesi olmamasını takdir etmiyor gibi görünmektedir. Zaten tartışmakta olduğumuz dini inanç *başlı başına* inançlarla ilgili değil gerektirdikleri hayat tarzı ile ilgilidir. Hobson tabii ki öğrencilerin kendi dini görüşlerine kayıtsız şartsız inanmaları için beyinlerinin yıkanmamasını talep etmekte haklıdır: eğitimin amaçlarından biri de bağımsız eleştirel düşünce ve hareketi başaracak olan kendi kendini idare eden özgün insanlar yetiştirmektir. Ayrıca, adı anılmaya değer bütün dinler ona bağlı kişilerin kalplerini ve zihinlerini baskı kurmadan fethetmeyi amaçlamaktadır; çünkü bu dönüşüm günlük hayatlarında o dine ait inançları ve değerleri uygulayan kişiler vasıtasıyla gerçekleşebilir.

Aristo, *Nicomachos'a Etik* adlı eserindeki iyi hayat açıklamasında ahlaki erdemnin uygulanışına değinmiştir ancak bunun ile dinin uygulanışı arasında bir paralel çizmek mümkündür. Aristo'nun da belirttiği gibi, insanlar akliliğin kapısına ancak ahlaki erdeme bağlı kalmaları durumunda alışkanlığın koridorundan geçerek ulaşabilirler. Ayrıca insanların dini uygulama dışında başka bir yolla dini bağlılığa ulaşmayacakları da öne sürülebilir. Yani, insanlar yeni kabul ettikleri değerleri ve inançları kabul etmeye ya da reddetmeye bağımsız bir şekilde karar verebilme yetisine sahip olmadan önce belirli türde dini uygulamalar hakkında eğitilmeleri ve bu uygulamalara alışmalıdır. Özerk seçim, kişinin hiçbir inanca ve değere aşına olmaması anlamına gelmemektedir, dini inançlar hakkında agnostik kalma çabası yargıyı içermektedir ve bu da bir çeşit bağlılıktır. Laik bir okulda din konusunu dini olmayan herhangi bir uygulamalar dizisi ile değiştirmeye yönelik bütün çabalar bütün insanların eğitiminde dinin önemini reddetmektir ve bu nedenle kabul edilemez. Diğer dinlere karşı bir dini destekliyor gibi gözükmek için laik bir okulun bir çeşit karşılaştırmalı dini eğitimden fazla yapabileceği hiçbir şey yoktur.

### Çözümüne Doğru

Dini değerlerin kültürel değerlerle iç içe geçtiğini ve bu değerlerin de insanların toplum içerisindeki yerlerini ve dolayısıyla sivil toplumun üyeleri olarak rollerini anlama biçimlerini oluşturduklarını belirtmiştik. Bireylerin, toplumu -ve dolayısıyla sivil toplumu- oluşturacak şekillerde davranmalarını gerektiren türde değerlere bağlılık olmadan kamu yararı sağlamak mümkün değildir. Dini değerler, insan alanının ötesinde bütünüyle üstün bir şekilde diğerine hitap ettikleri için -hümanist veya laik değerler ile karşılaştırıldıklarında insanların- bu şekilde davranmalarını daha radikal bir şekilde gerektirmektedir. Dinin ve devletin ayrı tutulduğu, devlet tarafından kurulmuş laik bir okulda din öğretimi sorunludur çünkü genel dini görüş diye bir şey olmadığı savunulmaktadır ve dini değerler ahlaki değerlerle aynı şekilde dini uygulama yolu ile aşılacaktır. Örneğin Masonların uyguladığı gibi din, bir noktaya kadar genel gibi gözükmektedir ancak örnekten de görülebileceği gibi bir şeyin din olarak kabul edilebilmesi için ona inanan bir grubun olması gerekmektedir. Bu nedenle, eğer bir din varsa ayrı ayrı nitelendirilmektedir. (Masonluğa ilişkin açıklama için bkz. Wilson, J. (1980)) Makalenin ilerleyen kısımlarında laik bir okulun bireylere dini değerler kazandırmak için neler yapabileceğine kısaca değineceğiz. Ancak bu konuda yalnızca kısa bir açıklamaya yer verilmiştir ve daha detaylı bir inceleme gerekmektedir.

İlk olarak açık bir şekilde gözlemlenen şey laik okulların muhtemelen ebeveynleri dini değerlere çok da bağlı olmayan çok çeşitli öğrencilere sahip olmasıdır. Açıkça görülüyor ki, öğrenciler hiçbir dini bağlılığı olmayan veya çok az olan ve laik okulu dini olmadığı için kasıtlı olarak seçmiş olabilecek ailelerden geldiklerinde büyük bir problem ile karşılaşılabilir çünkü bu aileler çocuklarının herhangi dine maruz kalmasını istemeyebilir. Bu, çocuklarının ahlaki eğitime ya da şiir veya edebiyat çalışmalarına katılmamasını istemekle benzerdir. Burada bağlı oldukları toplumun, toplumsal uyum için ya da çocuğun refahı tehlikede olduğunda ebeveynlerin pek çok görüşünün dikkate alınmayacağı gibi çocuğun iyiliği için ailenin karşı çıktığı şeyleri kabul etmeme hakkına sahip olabileceğini söylemekten başka verilebilecek uygun bir tepki bulunmayabilir. Bu tabii ki tehlikeli bir durumdur çünkü dini fanatiklerin eline koz verebilir.

Bu yaklaşım adeta bir çeşitlilik merasimidir. Diğer bir deyişle öğrenciler toplumlarında ve okullarında dinlerin ve dini uygulamaların çeşitliliğine saygı duymayı öğrenerek farklı dini uygulamaları denemeye teşvik edilmelidir. Okulda çeşitli dini uygulamaların teşvik edilmesiyle çocuklar farklı dinlerin zengin bir manevi hayat sunmakta ve bir toplum hissi geliştirmeye yardımcı olmakta izledikleri farklı yolları takdir etmeyi öğrenmeye başlayacaktır. Laik değerler de öğrencilerin maruz kalacağı çeşitli değerlerin oluşturduğu bir karışımın parçası olacaktır. Hiçbir dini görüş ayrıcalıklı olmasa da öğrencilere farklı dinler hakkında bilgi sahibi olma ve daha da önemlisi dini törenlerde ve faaliyetlerde yer alma fırsatı verilmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin mümkün olduğunda belirli bir inanç toplumu içerisinde Tanrıya tapınma deneyimi yaşamalarının önemini farkında olmalıdır. Tabii ki bazı dini törenler tam bir saygılı tutum gerektirdiği için yalnızca inananlar için özel olacaktır ancak dini törenlerde öğrencilerin de katılmasına olanak tanıyacak değişimler yapılabilir. Ancak bu yollarla öğrencilerin mutlaka belirli bir dini seçmelerinin amaçlanmadığı unutulmamalıdır. Bu yalnızca öğrencilerin, belirli bir dine ait olmanın uygulama ve bağlılık gerektirdiğini görmelerini sağlamaktadır.

Laik bir okulun dini çalışma ve uygulamayı iletilebileceği ikinci bir yol ise din ve din üzerine yapılacak çalışmaların müfredattaki yerinin merkezîyetini sağlamaktır. Açıkça görüldüğü gibi bu dini okulların birinci sırada gelme sebebidir ancak laik bir okulda da bu aynı şekilde uygulanmalıdır. Öğrencilere, edebiyat dersi aldıkları gibi dünyadaki büyük dinlerin hayatın anlamına ve dünyadaki yerimize ilişkin soruları nasıl açıkladıklarını öğrenme fırsatı verilmelidir. İşte bu noktada, din üzerine karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir. Laik bir okulun herhangi bir mezhebe bağlı olmaması Tanrının varlığını inkâr etmesi gerektiği anlamına gelmediği için laik bir okulun öğrencilerine kutsallık anlayışı kazandırmaması için hiçbir sebep yoktur. Bütün dinlerin önemini ve bütün insanlar için anlam ve doğru arayışının geçerliliğini doğrulayarak öğrencilerine yardımcı olabilir.

Kendini işine adanmış ve mesleğine bağlı din öğretmenlerinin ve farklı dinleri uygulayan kişilerin varlığı, öğrencilerin dini değerlerin tam olarak ne anlama geldiğini öğrenmeleri için çok faydalı olacaktır. Bununla birlikte, kendini mesleğine adanmış öğretmenler belki de öğrencilere belirli bir din hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak için ilham verecektir. Eğer öğretmenler dine az ilgi duyarsa veya aktif bir şekilde dine karşıysa, öğrencilerinin de dine ilişkin herhangi olumlu bir deneyim yaşaması mümkün değildir. Bir işi şevkle yapmak yalnızca öğrencilere dini bilgiler vermekle sınırlı değil diğer disiplinlerde de eşit şekilde önemlidir. Bundaki risk tabii ki öğrencilerin belirli bir dine bağlanmalarıdır ancak bu özgür bir şekilde seçilmişse ve zoraki değilse beyin yıkama üzerindeki şüpheler de ortadan kalkacaktır.

Laik okullar dinin önemini ciddiye aldıklarında bütün büyük dinlerde iyi eğitimin yapılmasını sağlayacaktır. Daha önceden belirli bir dine bağlı olmayan öğrencilere farklı

dinler hakkında bilgi sahibi olma fırsatı sunulmalıdır. Eğer, eğitimin yalnızca mesleki becerilerin kazandırılması değil aynı zamanda bir kültür kazanımı ve dini ve ahlaki inanç ve değerlerin kazanımı olduğu görüşünü ciddiye alırsak sunulan eğitim de en yüksek kapasite de olmalıdır. Çok sayıda çalışmanın da gösterdiği gibi çoğunlukla dini eğitim yetersiz ve başarısızdır.

Aile ortamında ve yerel toplumda kutsallık anlayışına ve dini duyarlılığa önem veriliyorsa bu, kişilerde bir kutsallık anlayışının ve dini bir duyarlılığın oluşturulmasında büyük ölçüde yardım olacaktır. Ailenin ve yerel toplumun belirli bir dini inanç toplumunun bir parçası olması durumunda ise bu, göreceli olarak daha kolaydır ancak yine de başarı garantisi yoktur. Burada ahlaki eğitim ile faydalı bir paralel çizebiliriz. Genel olarak ebeveynler ve gençlerin ilişki içerisinde olduğu diğer kişiler, iyi bir insan olsunlar diye onlar için endişelenirler ancak mutlaka onlara belirli normatif bir ahlaki teoriyi aktarmazlar. Aynı şekilde, laik bir ortamda ebeveynler çocuklarının belirli bir inanç içerisine yerleştirilmesini istemeyip bunun yerin çocuklarının kutsal olana saygı duyarak yaşamalarını isteyebilirler. Ebeveynlerin dine karşı olduğu durumlarda bu çok zor olabilir ve bu kabul edilmelidir.

Son olarak, bir okul laik olsa da belirli inanç geleneklerinden gelen öğrencilere inançlarını uygulama fırsatı sunmalı ve dolayısıyla o belirli inanç geleneği konusunda eğitime izin vermelidir. Ancak bunu yaparken laik okullar aynı zamanda aktardıkları bu inanç geleneklerinin diğer inanç geleneklerine açık ve dinler arası diyaloga bağlı olmasına dikkat etmek zorundadır. Eğer bir inanç dinler arası diyaloga karşıysa ve diğer dini geleneklere kapalıysa, kişilerin çeşitliliğine ve kendi dinlerini uygulama haklarına saygı göstermediği için bu inanca laik bir okulda yer verilemez. Bu nedenle, dini inanç bakımından tarafsız ve her şeye açık laik bir okul dini eğitim programı içerisinde herhangi bir tür aşırıcılığa yer veremez.

Laik okullara olan talep, az da olsa dinler arası diyaloga bağlı olmaları gereken ancak çok farklı inanç gelenekleri hakkında bilgi vermek zorunda olmayan dini okullara olan talepten çok daha fazladır. Risk her zamanki gibi, öğrencilere kutsallık anlayışı ve dini duyarlılık kazandırabilmek için gerekli olarak nitelendirilen her şeyi yerine getirmek için gerekli kaynaklara sahip olmamalarıdır. Bu daha çok laik okullardan beklenecek bir şeydir. Bununla birlikte, eğitimin dini boyutunun önemi göz önünde bulundurulduğunda ne laik okullar ne de Devlet bunu sağlama zorunda olduğunu inkâr edemez. Eğer laik bir okul bütün öğrencilere dini eğitim verme sorumluluğunu üstlenirse dini bir okuldan daha zor bir görev üstlenmiş olur ancak aynı zamanda insanların birbirine daha evrensel bir şekilde bağlı olduğu anlayışına uygun bir çeşitlilik sunma avantajına sahiptir. Küresel sorunları çözmek için gerçek bir bağlılık hissi ile hareket edeceksek bu daha da önemlidir.

## Sonuç

Kutsallık anlayışının önemli olduğu ve dini duyarlılığın iyi bir eğitimin önemli bir parçası olduğu ileri sürülmektedir. Bu özellikle, günümüzdeki ekonomik kriz karşısında daha da önem kazanmaktadır. Bunun önemli olmasının sebebi dünyadaki büyük dinlerin temel olarak insanların iyiliği ve özellikle yoksulların refahı ile ilgilenmesidir. Eğer kutsallık anlayışına sahip insanlar (ki bu komşu sevgisi yolu ile Tanrıya hizmet etme talebi olarak da anlaşılabilir) dini inançlarını ve değerlerini uygulamaya koyarlarsa, herkesin iyiliğine olan şeylerin adil dağıtımını sağlamayı amaçlayan ekonomik çözüm aramak zorundadırlar. Bu, ateistlerin ve herhangi bir dini inanca sahip olmayanların benzer katkılar sağlayamayacağı anlamına gelmemektedir. Ancak, bugüne kadar görüldüğü kadarıyla başkaları için endişe ederek hareket etmektedirler ve bu da, bunu büyük ihtimalle bu şekilde kabul etmeye hazır olmasalar da

kısmen dini bir tepkidir. Bu kısmen dini bir tepkidir çünkü başkaları için duydukları endişe, başkalarının kutsallığının kendi özlerinde bulunan Tanrı tarafından yaratılışlarına dayandığı anlayışından yoksundur. Bu anlayışın içimizde bulunması ve çabalarımızı etrafımızdaki insanlara yardımcı olmak ve onları desteklemek için yönlendirmemiz gerektiği korkusu ve saygısı en azından açık bir şekilde ateistlerde bulunmamaktadır. Büyük felaketler karşısında yalnızca insan kaynaklarına güvenmek azmin başarısızlığına ve umutsuzluğa neden olabilir. Ancak dindar bir kişinin her zaman yaratıcı gücü beşeri çabalara kudret veren iyi bir Tanrıya güvenerek çabalar. Dindar kişiler daha fazla olasılığa açıktır.

Whitehead'e göre insanın zayıflığı ve ölümlülüğünü kabul etmenin öneminden dolayı eğitim dini olmalıdır. İnsanlar ölümlü ve olağanüstü güçlerine rağmen sınırlı varlıklardır. Doğa kontrol edilemez, depremler, önüne geçilemeyen yangınlar, tsunamiler ve diğer doğal felaketler bunun bir kanıtıdır. Hatta küresel insan faaliyetleri bile tam olarak kontrol edilememektedir. Mevcut küresel ekonomik kriz insanların kendi finansal sistemlerini nasıl kontrol edemediklerini gösteren bir örnektir. Kapitalist pazarları yönlendirmek için Adam Smith'in "görünmez el"ine güvenmenin yanlış olduğu görülmüştür. Hükümetlerin umutsuzca ekonomik felaketi atlatmak için çabaladıkları göz önünde bulundurulduğunda, insanların küresel ekonomiyi kontrol etme yeterliklerinin sınırlı olduğu söylenebilir. Çözüm ararken, sahip olduğumuz muhteşem bir başkalarına karşı sorumluluk anlayışı küresel mali krizlere verdiğimiz tepkilerin şiddetini artırır ve kendi zayıflıklarımızın ve bizden üstün bir güce inanma ihtiyacımızın daha da farkına varmamızı sağlar.

#### Kaynakça

- Al Ghazali (1898) *Ihya' 'Ulum ad-Din* [The Revival of the Religious Sciences]. Cairo, Al-Matba'a al-Azhariya, 1898 (A.H. 1316). 4 vols.
- Aristotle (1976) *Nichomachean Ethics*, tr. Thomson, J.A.K. (Harmondsworth, Penguin)
- Gewirth, A. (1992) "Common Morality and the Community of Rights" in Outka, G. and Reeder, J. (eds.) *Prospects for a Common Morality*, Princeton: Princeton University Press
- Habermas, J. (1990) *Moral Consciousness and Communicative Action*, tr. C. Lenhardt and S.W. Nicholsen, Cambridge: Polity Press
- Hauerwas, S. (2001) *The Hauerwas Reader*, Durham, NC: Duke University Press
- Hobson, P.R. (2008) "Beyond Religious Education: The Case for a Core Course in Beliefs and Values at Secondary School Level", *Res Publica*, 17, 1, 2008, 10-14
- Hobson, P.R. and Edwards, J.S. (1999) *Religious Education in a Pluralist Society: The Key Philosophical Issues*, London: Woburn Press
- Liotard, Jean-François (1984) *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*, tr. Geoff Bennington and Brian Massumi, Forward by Frederic Jameson, Manchester: Manchester University Press
- Lapidus, I. M. (1996) "A Sober Survey of the Islamic World", *Orbis*, 40, 3, 391-404
- Mason, M. (1999) *The Catholic Church Life Survey*, Canberra: Australian Catholic Bishops' Conference
- Mason, M., Webber, R., Singleton, A. and Hughes, P. (2006) *Spirit of Gen Y: Final Report of a 3 Year Study*, Melbourne: Australian Catholic University
- Merry, Michael S. (2007) *Culture, Identity and Islamic Schooling*, New York: Palgrave MacMillan
- Phillips, D.Z. (ed.) (1967) *Religion and Understanding*, New York: The Macmillan Company
- Phillips, D.Z. (1976) *Religion Without Explanation*, Oxford: Basil Blackwell
- Phillips, D.Z. (1988) *Faith After Foundationalism*, London: Routledge
- Reagan, T. (2000) *Non-Western Educational Traditions: Alternative Approaches to Educational Thought and Practice*, 2<sup>nd</sup> Edition, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates
- Whitehead, Alfred North (1917) *The Organization of Thought: Educational and Scientific* (London: William and Norgate)
- Wilson, J. (1980) "Voluntary Associations and Civil Religion: The Case of Freemasonry", *Review of Religious Research*, 22, 2, 125-136
- Wittgenstein, L. (1980) *Culture and Value*, ed. G.H. Von Wright, tr. P. Winch, Oxford: Basil Blackwell

PROF. DR. ZEKERİYYA ULUDAĞ  
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

## BÜTÜNCÜL (HOLİSTİK) EĞİTİM FELSEFESİ ZARURETİ

### Özet

İnsanın hayatı anlama ve mutlu olma konusunda biyolojik ve psikolojik olarak kabul edilen iki yönünün bütünleştirilmesi gerektiği söylenmektedir. Bunu başarabilmenin yollarından birisi eğitim olarak kabul edilebilir. Eğitimdeki davranışçı yaklaşımlar ile parçalanmış ve sadece nesnel olana yönelmiş olan bilimsel düşünce bunu başaramadığı gibi insanlığı bunalıma sürükledikleri söylenmektedir. İşte bu noktada çözüm yolu olarak bütüncül eğitim felsefesi üzerine düşünmek gerektiği bildirimizin konusunu oluşturmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** eğitim, bütüncül eğitim, modernizm.

İnsan, felsefi, dini, kültürel, biyolojik, sosyolojik, psikolojik siyasi, ekonomik v.s. açılardan olmak üzere çok farklı şekillerde belirlenebilir. Bütün bunlara karşılık bu farklı alanların ortak iki yönü madde ve mana ya da biyolojik ve psikolojik yön olarak ifade edilebilir. İşte böylesi iki farklı yönün kendi içinde bütünleştirilmesi, uyum içinde hayatıyet kazanabilmesinin vazgeçilmez yollarından birisi eğitim olarak görülmektedir.

Eğitimin söz konusu olduğu her yerde bulunduğu bir durumdan hoşlanmayıp daha iyi bir duruma ulaşabilmek adına insanın yapmış olduğu her tür faaliyet söz konusudur. Bunun içindir ki Kant, insan ancak eğitimle insan olur demektedir. İşte insan olabilme yolunda yapılan çalışmalar, tarih içinde çeşitli şekillerde farklı amaçlarla farklı yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Konuyu daha iyi anlaşılır kılabilmek için, öncelikle genel kabul görmüş eğitimle ilgili bazı tariflerle başlamak istiyorum:

Eğitim bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme sürecidir.”, “Eğitim önceden saptanmış esaslara göre insan davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizgesidir.” “Seçilmiş ve kontrollü çevrenin (özellikle okulun) etkisi altında sosyal yeterlilik ve optimum bireysel gelişmeyi sağlayan sosyal bir süreçtir.”<sup>1</sup>

Bu tarifleri çoğaltmak mümkündür. 20. yüzyılın başlarından itibaren bir bilim dalı olarak görülmeye başlanmış olan eğitimden “belli amaçlara göre insanların davranışlarının planlı olarak değiştirilmesi ve geliştirilmesinin yasa ve ilkelerini bulmaya ve bu amaçla teknikler geliştirmeye çalışan”<sup>2</sup> bir bilim olma beklentisi daima kabul görmüştür.

Dikkat edilecek olursa bu tanımlarda amaç eğitimin objesi olarak görülen öğrencinin davranışlarının onun dışındaki diğer mercilerin beklentilerine uygun olarak değiştirilmesi söz konusudur. Bu tarifler hem kasıtlı ve istedik hatta kontrollü bir davranış değişikliğini talep etmekte hem de bir bilim olarak kabul edilen eğitimden bunları gerçekleştirmesini istemektedir. Brezinka'nın ifade ettiği gibi zaten eğitim amaç-araç-plan çerçevesinde yapılan bir faaliyet olarak kabul edilmektedir.<sup>3</sup> İnsanlık tarihi boyunca bu beklentiler eğitimde hep varolagelmıştır. Doğrusu eğitimin plansız ve programsız olması bir bakıma düşünülemez. Burada esas problem amaçların tespiti noktasında toplanmaktadır. Ayrıca araç olarak kabul

1) Fidan,N./Erden, M.; Eğitim Bilimine Giriş, Alkım Yayınları, İstanbul,1998,s.18.

2) Fidan,N./Erden, M.; ibid.,s.33.

3) Uludağ, Z.; Modernizm Sürecinde Antipedagoji ve Kritik, Değişim Yayınları, İst., 2004,s.25.



edilen eğitim faaliyetinde kullanılan yöntem ve tekniklerin belirli yani nicel bir alana sıkıştırılması bir takım rahatsızlıkların ortaya çıkmasına da neden olmaktadır.

Sosyolojizm-psikolojizm ile tabiatçı-kültürcü düşünce akımları arasındaki çatışmalar ister istemez eğitime yansımakta ve eğitim için tespit edilen amaçları etkilemektedir. Mesela Fransız ihtilali sonrasında gelişen eğitim düşünce ve hareketleri, ortaya çıkan yeni siyasi yapılanmaların gereği olarak vatandaşlık kavramına uygun tarzda “davranış mühendisliği” şeklinde sürekli iş başında olmuştur.

Ancak modernliğin kendi içindeki çelişkileri, yine kendi içinden modernizme yapılan eleştiriler takdim edilen yeni yapılanmalar ve düşünceler ile eğitimin amaçları ve ortaya çıkardığı sonuçlar arasındaki ikilemler dolayısıyla olması gereken güven duygusu sarsılmış görünmektedir. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, enformatik çağının ortaya çıkardığı sonuçlar, farklı dünyaların ortaya çıkmasına neden olurken okullar için hazırlanan müfredat programları ile mevcut gelişmeler arasındaki uyumsuzlukta bu güvenin sarsılmasına katkı yapmaktadır. Elbette eğitime duyulan güvensizliğin pek çok sebebi olduğunu söyleyebiliriz. Burada ortaya çıkan kırılmanın öncelikle “yapısal sujenin krizi”nde ortaya çıktığı görülmektedir. Çünkü günlük dünyanın somutlaştırılması duygu yoksulluğunu ortaya çıkarmıştır. Bu ise hazcı-egoizmin bireyselliğini hazırlamıştır. Böylece gittikçe izafeleşen bir değer algısı, Freudçu anlamda dahi süper ego alanının gerçekleşmesini engellemektedir, denilebilir.

Diğer taraftan sosyo-kültürel alanda meydana gelen değişimler, modern hayat biçimleri içinde ortaya çıkan davranış ve değerlerin değiştiğini bunun ise teknolojik gelişmeler doğrultusunda gerçekleştiğini kabul etmektedir. Varoluşçu hümanist yaklaşımlar öğrenme kavramını temelde değiştirme yoluna giderken pozitivist öğretim yöntemlerine karşı çıkmaktadırlar. Bu düşüncelerden K. Rutschky Schwarze Peadagogik, H. Giesecke Das Ende der Erziehung isimli kitaplarında söz ederken eğitim bilimleri ile tabiat bilimleri arasındaki rasyonelleştirme sonucu üretim ve yapma paradigması arasında eğitim, hâkimiyet prensibi ile özdeşleştirilerek teknik bir üretim aracı haline dönüştürülmüştür. Dolayısıyla ortadan kaldırılması gerekir denilmektedir. Çünkü onlara göre her şey “içinde yaşadığımız an”a yönelmiştir. Modern eğitimi, organize olmuş hayat tarzı yerine pluralist bir zihniyet temel prensipleri belirlemeye başlamıştır.<sup>4</sup> Dolayısıyla eğitimin meşruluğu tartışılır hale gelmiştir. Bu eğitimi tamamen ortadan kaldırmıyorsa da modernin eğitim anlayışının sıkıntılarını ortaya koyarken yerine yeni bir düşünce paradigmasının kaim olmasını talep etmektedir. A. Neil, P. Freire, I. Illich gibi eğitim teorisyenlerinin gündeme getirdikleri bundan başka bir şey değildir.

Bugünkü eğitim anlayışımızla gerçekleştirilmeye çalışılan kasıt ve niyete dayalı amaçlar ile yapıllaştırılmaya çalışılan sujenin değişmeyeceği şeklindeki kanaat sarsıldığı için Rogers ve Maslow tarafından dile getirilen “kendini gerçekleştiren” insan tipi biyo-psikolojik sahada kaldığı için ürettiği davranış ve değerler de izafeleşmenin ötesine geçememektedir. Zira sosyolojizm ve psikolojizm arasındaki mücadele son yıllar içerisinde ikincisinin lehine gelişmiş görünmektedir. Eğitim faaliyetleri içinde insanın kendi dışındaki dünya ve evren ile birlikte kendini tanıması gerekirken bütünden kopuk olarak, parçalanmış bir bilim dalı içerisinde yani psikoloji temelli bir öğrenme ağır basarken biyo-psikolojik temelli bir yaklaşım sergilemektedir. Öğrenme teorilerinin ortaya koyduğu bilişsel-duyuşsal-psikomotor yetenekler böyle bir anlayışın sonucu olarak ortaya çıkmakta ve insan denilen varlığın sadece bir yönü ele alınarak bütünden kopmuş bir düşünce olarak karşımıza çıkarken, problemi çözme konusunda sürekli bir eksikliği de içinde barındırmaktadır.

4) Uludağ, Z.; ibid.,s.30 ve dev.

Eğitime duyulan güvenin sarsılmasının, amaçlarının tartışılır hale gelmesinin eğitim, öğretim ve öğrenmede kullanılan yöntem ve tekniklerin eleştiriye maruz kalmasının çeşitli sebepleri vardır. Bu sebeplerden biri gelişme ve ilerlemeyi, akla güvenmeyi, tabiata yönelmeyi maddeye hâkim olmayı insanın mutluluğu için tabiatı yeniden düzenlemeyi, ruhsal ve toplumsal alanı dahi maddi sahanın şartları gibi düşünüp bilimsel yöntemlerle anlamayı ve açıklamayı amaç edinmiş olan pozitif bilim anlayışı olmuştur.

Çağdaş dünya uzun zamandır bilim, felsefe sanat, ekonomi, edebiyat, dil hatta toplumsal kurumlar alanında önüne geçilemez bir parçalanmışlığı yani kesret dünyasını yaşıyor. Bu ise uzmanlık adına, etnisite adına, siyasi veya ekonomik kaygılar adına ve kültür adına meydana çıkıyor.

Hâlbuki üç yüz yıldır modernite ve onun düşünce dünyası sürekli bir hayatın ancak sınırları belirlenmiş ve prensipleri önceden tespit edilmiş bir alanda mümkün olabileceğini ileri sürmüştür. Bu standartları ve prensipleri belirleme yetkisini ise bilimsel düşünceye yani pozitivizme bırakmıştır. Sadece gözlem ve deneye dayanan bu düşünce akımı yeni bir zihniyet yeni bir dünya görüşü ortaya çıkarmıştır. Aydınlanma hareketiyle başlayan ve gittikçe seküler hale dönüşen sonuçta bilimsel aklın zirveye ulaştığı onun dışında hiçbir vasıtanın meşru olarak görülmediği bir anlayışın dünyaya hâkim olduğunu söyleyebiliriz. Türkdoğan H.Reihanbach'tan yaptığı bir alıntıda: "Bilimsel sonuçlara gereğinden fazla güvenirlilik tanımak felsefecilere özgü bir yanlıgı değildir. .... Bilimin tüm sorunlara çözüm getireceği inancı o denli yaygındır ki bilim günümüzde, daha önceleri dinin karşılaştığı sosyal bir işlevle, kişilere ve topluma kesin güvenlik sağlama işleviyle, yüklü hele gelmiştir. Denilebilir ki bilime beslenen inanç Tanrıya olan inancın yerini almıştır."<sup>5</sup>

Bu kabul şekli çağdaş düşünce biçimini bilimcilik anlayışına kadar götürmüştür. Bugün gelinen noktada bilimsel düşünce ve bilim hakkında kimsenin şüphesi olamaz. Ancak hayatın problemlerini çözmede yegâne bilgi türünün pozitivizmin içinde var olduğunu düşünmek ve ifade etmek ne kadar doğrudur? Kaldı ki modern bilim anlayışının yöntemini, sonuçlarını ve hayatın her safhasını kucaklama isteğini bugün Batıda birçok bilim adamı ve düşünür ele almakta ve konuyu enine boyuna tartışmaktadır. Bunlardan birisi olan Paul Feyerabend, çağdaş bilim anlayışı ile özgür bir toplum yaratılamayacağından söz etmektedir çünkü ona göre, "bilim adamları ve bilim filozofları bilimi, bir zamanların Roma Kilisesi'nin Hıristiyanlığı savunduğu tarzda savunmaktadır...".<sup>6</sup> Diğer taraftan gündelik hayatımızda uyguladığımız demokratik birçok kuralı bilimsel gerçekleri kabulde uygulamadığımızı çünkü bu sonuçların uzman görüşü olarak kabul edilişi bizi yine özgürlükten ve demokratlıktan uzaklaştırmaktadır derken onyedinci ve onsekizinci yüzyılda bilimin birbiriyle rakip yığınla ideolojiden biri olduğu ve o dönemler için kabul görmesinin sebebinin insanın özgürlüğünü engelleyen birçok unsurun karşısında durması olduğunu belirtirken bugünün bilim adamının tutumları ile toplumu köleleştirmeye doğru sürüklediğini de ilave etmektedir. M. Horkheimer ise bunu " zamanımızın ortalama aydınının felsefesine göre bir tek otorite vardır: bilim yani olguların sınıflandırılması ve olasılıkların hesaplanması"<sup>7</sup>, şeklinde belirtilmektedir.

Bu düşünce şekli özellikle A.Comte'un üç hal kanunu olarak ifade ettiği üçüncü safhanın sonunda ortaya çıkmıştı. İnsanı ve kâinatı temelinden anlamaya çalışan metafizik dışlanmış, bilimler felsefeden ayrılarak nesnel olanın sahasına indirgenmiştir. Böylece bütünlüğünü kaybeden insan ve tabiat âlemi kesret dünyası olarak karşımıza çıkmıştır. Uzmanlık dünyası olarak da ifade edilen sahalarda çalışanlar derinliğine bilgi sahibi olurken

5) Türkdoğan, O.; Bilimsel Değerlendirme ve Araştırma Metodolojisi, MEB. Yayınları, İst., 1989,s.93.

6) Feyerabend, P.; Bilim Kilisesi(ç.C.Cerit), Pınar Yayınları, İst. 1991,s.108.

7) Horkheimer, M.; Akıl Tutulması(ç. O.Koçak), Metis yayınları, 3.Basım,İst., 1994,s.69.

birbirinden koparılmış alanlar olarak yan yana yaşayan ama aralarında hiçbir ilişki olmayan ve birbirinden habersiz kar taneleri şeklinde bilimsellik adı altında hayatı ve insanı ve dünyayı anlamaya çalışmaktadır. “Varlık olmak bakımından varlığın ilmi” olarak tavsif edilen metafizik olmayınca bütünlüğünü kaybeden insan “kendini tanıma”dan “kendini gerçekleştirme”ye kalkmıştır. Aydınlanma hareketinin bir sonucu olan bu düşünce hakikatin peşinden koşan, varlığı bütün olarak idrak etmeye çalışan felsefeyi dışlayınca uğruna gayret edilecek hakikatte kalmamıştır.<sup>8</sup>

Dolayısıyla bugün dünyanın içinde bulunduğu durumu bir “bunalım” çağı olarak adlandıranların sayısı oldukça artmıştır. R.Guenon “Rönesans zamanında itibar kazanan ve modern uygarlığın yapacaklarını çok önceden belirleyen bir kelime vardı: Hümanizm. Hümanizm, aslında her şeyi katıksız insani ölçülere indirgeme, insanı aşan bütün ilkeleri saf dışı bırakma, mecazi olarak söylersek, yeryüzüne sahip olma bahanesiyle göklerden yüz çevirme meselesi olmuştur”<sup>9</sup>, demektedir.

Modern hayat biçimlerine karşı tepkilerin yine modernin içinden çıktığı postmodern tasarılar eğitim de dâhil bütün düşünce anlayışlarımızı eleştirel tarzda yeniden gündeme getirdi. Frankfurt Okulunun düşüncelerinden önce A.Carrel, İnsan Denen Meçhul isimli kitabının başlangıcında Batı Medeniyetinin içine düştüğü bunalımlı durumu açıklarken “İnsan kendini tanımadan önce madde dünyasına hâkim oldu. Böylece modern toplum ilmi buluşların tesadüfî ile ideoloji kaprislerine göre, vücut ve ruh kanunlarını hiç dikkate almadan kurulmuştur. Biz feci bir hayalin kurbanları olduk... Şimdiden herkes hayatın ve müesseselerin düzensizliğinden, ahlak duygusunun umumi zaafından, ekonomik güvensizlikten, kusurluların ve canilerin yüklediği yüklerden ıstırap çekiyor. Kriz bizzat medeniyetin yapısından ileri geliyor. Bu bir insan krizidir. .. ekonomik ve siyasi ilimler insan ilmini ihmal ettiler...biz şu anda Aristo gibi evrensel bilgi sahibi insanlara muhtacız. İlmi araştırma müesseselerimiz kâfi gelmiyor, çünkü bunların çalışmaları daima parça parçadır,<sup>10</sup> ifadeleri ile modern bilim ve teknolojinin ortaya çıkardığı sıkıntıları dile getirmektedir.

XX. yüzyılın ikinci yarısından itibaren gittikçe artan eleştiriler; modernizmin kurumsallaştırarak standartlaştırdığı “hesaplanabilirlik ve yararlılık ölçülerine” uygun yapıların “totaliter” anlayışına karşı ortaya çıkmıştır<sup>11</sup>. Bu durumunun sonucu olarak kültürel alanda yeniden yapılanma çalışmaları, sivil haklar hareketi, kadın hakları hareketi, sanayileşmenin zararlarına karşı çıkış, çevrecilik hareketi arka arkaya kendini göstermeye başlamış ve birçok taraftar bulmuştur.

Kurumsallaşan ve standartlaşan bilimsel düşüncelere karşı mesela psikiyatri ve pedagoji gibi alanlarda bu bilim dallarına karşı gelişen antipsikiyatri ve antipedagoji gibi çalışmalar oluşturulmaya çalışılmaktadır. Uzak doğunun “yoga” ve “meditasyon” odaklı kabulleri Batıda kendine yeni yeni taraftarlar bulmaya başlamıştır.<sup>12</sup> Fizikte meydana gelen yeni anlayışlar ve kavramlar Descartes ve Newton’un mekanistik görüşünün ötesinde mistik tarafı ağır basan bütüncül ve ekolojik bir anlayışın gelişmesine yol açmıştır.<sup>13</sup> Eğitimdeki hâkimiyet ve otorite kavramları hem okul, öğretmen hem de müfredat programları adına tartışılmaya başlanmıştır.

8) Bk, Cündioğlu, D. Daireye Dair, Etkileşim Yayınları, İst., 2007, s.55-58.

9) Guenon, R., Modern Dünyanın Bunalımı(ç.N.Avcı), Ağaç Yayınları, İst., 25-26.

10) Bk. Carrel, A.; İnsan Denen Meçhul(ç. Refik Özdek), Yağmur Yayınları, İst.1990, s.13-20.

11) Bk. Horkheimer, M./Adorno, W.T.; Aydınlanmanın Diyalektiği I(ç.O.Özügül), Kabalıcı Yay., s.22.

12) Miller, R.; “Bütüncül Eğitim Felsefesinin Kaynakları”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, c III, s.10, Temmuz 2005, ss.33-39.

13) Capra, F.; Batı Düşüncesinde Dönüm Noktası(ç.M.Armağan), İnsan Yayınları, İst.1989.

Bugün bilim ve teknolojinin ulaştığı son noktada insan ve dünya arasında bir kopukluk yaşanmaktadır. Bilimler kendi kulvarlarında koşarken, düşünen, yapabilen ve özgürce seçimlerde bulunarak eylemde bulunabilme gücüne sahip olan insanı da kendi şartlarına uymaya zorlamaktadır. Bunun neticesinde; “iyi eğitilmiş vatandaşlar ya da ekonomik sistemin üretken katılımcıları olmak üzere eğitilmiş”<sup>14</sup> insanlar olarak onlardaki şefkat, merhamet, sevgi, kendini bilme, doğal çevreye saygı, sosyal adalet duygusu gibi bir takım evrensel değerlerin yok edilmesine yol açmıştır. Başka bir ifadeyle söylersek modern bilimden hareketle uygulanan eğitim sistemleri madde ve mananın birbirinden kopmasına, bütünlüğün bozulmasına neden olmuştur.

Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yetenekler olarak eğitimde insanı farklı yönleriyle ele alan modernizmin düştüğü bu durumu Aion isimli kitabında Jung “er geç nükleer fizik ve bilinçaltı psikolojisi ikisi birlikte birbirinden bağımsız ve zıt yönlerden aşkın alana doğru birleşerek çekileceklerdir...Psike(ruh), maddeden bütünüyle ayrı olamaz”<sup>15</sup> demektedir. Böyle bir bütünlüğü Anna Lemkow, “bütün yaşamın birliği ve teklifi, hakikat ya da Mutlak’ın her yere yayılmış olması, çok boyutluluk ya da varoluşun hiyerarşik karakteri” olarak belirlediğini aktaran Miller aynı makalesinde K.Wilber’in “hiçbir şey bir tür konteks olmaksızın var olamaz, hiçbir şey yalnızca ayrılmış, bağlantısı koparılmış bir parça değildir” dediğini aktarırken bütüncül bir evren düşüncesini vurgulamaktadır<sup>16</sup>(R. Miller, Büt. Eğit. Fels. Kaynakları, s.35)

Bütüncül düşünce biçimi, insanlık tarihi içerisinde zaman zaman oluşmuş ve kitleleri etkilemiştir. Mesela “Ortaçağ düşüncesi bütüncüldür yani anlamlandırma girişimlerini, varlığın bir bölümüne veya belirli bölümlerine değil bütün varlığa yöneltmiştir”<sup>17</sup> Ancak oluşumu içerisinde ifrat ve tefrit noktasını tayin edemediği için dengeyi sağlayamamış, tekrara düşerek kendisinden şüphe edilmesine hatta terk edilmesine yol açmıştır.

Parçanın asla bütün olmadığı hatta parçayı tanımının bütünü tanımak olmadığı herkesi tarafından kabul edilen bir gerçektir. Buradan hareketle; Parçalanmış bir evren ve varlık anlayışının yerine temelinde birlik ve özünde maneviyat olma konusundan başlayarak, bütüncül perspektif bütün fenomenlerin bölünmesi ve birbirine muhalefeti yerine, birbirini tamamlayıcılığını vurgulamakta dünyada güçlerin dinamik dengesinin savunan düşüncenin modern bilim ve eğitimin sıkıntılarını yeni bir soluk getireceği düşünülmektedir.

Özellikle eğitim alanında “pedagojik sendrom”dan çocukları kurtarabilmek, “çocuğu akla uygun hale getirebilme”, “ebeveynin çocuğu kendine maletme” meselesi, insanların kendi rahatsızlıklarını çocuklarına miras bırakma, okulun hâkimiyet duygusu, yabancılaşma, niteliksiz insan yetiştirme, benlik kaybı, değerlerin eleştirisi v.s. gibi konular bugün eğitim-öğretim yapılan kurumların ürettiği problemler olarak görülmektedir. Diğer taraftan eğitimin didaktik yönünde kabul etmiş olduğumuz sosyal ve sayısal zeka kavramları duygusal, ruhsal ve çoklu zeka anlayışları gibi yeni çalışmalarla yeni problem alanlarına işaret etmektedir. Bu ise eğitimin başarıya endeksli ölçme ve değerlendirme standartlarını sarsmakta eğitimde yapılandırmacı düşüncelere kapı açmakta ve teşvik etmektedir. Burada şunu rahatlıkla ifade edebiliriz ki, teorik düşünce tasarıları postmodern anlayışlardan küreselci yaklaşımlara doğru yeni açılımlar ortaya koyarken tek düze kabulleri sarsmaktadır.

14) Miller, R.; ibid., s.34.

15) Capra, F.; Batı Düşüncesinde Dönüm Noktası, ibid.,s.431.

16) Miller, R.; ibid. S.35

17) Tekeli,S/Kahya, E. Ve diğerleri; Bilim Tarihine Giriş, 4.Basım,Nobel Yayınları, Ankara,2007,s.103.

### **Sonuç**

İçinde yaşadığımız yüzyıl insan açısından bunalımlı bir dönemi hazırlamaktadır. Sosyal açıdan toplum bağları çözülmektedir. Ekonomik üretim araçları sosyal adalet duygusunu tahrip etmektedir. Siyasal sistemler düşmanlık üretmektedir. Sanayi dünyayı tahrip etmeyi sürdürmektedir. Bütün bunların yaratıcısı, yaptıkları ile mutlu olma heveslisi olan insan tarafından ortaya çıkarılmaktadır. İnsanın ise “her şeye gücü yettiğine inanılan, modernin kurucusu olan okulda uygulanan eğitim vasıtasıyla şekillendirildiği, yetiştirildiği ve hayata hazırlandığı” söylenebilir.

İnsani temel hak ve hürriyetler zaman zaman vatandaşlık uğruna, etnik benlik uğruna görmezden gelinmektedir. Pozitif bilim metafiziği dışlayarak hem kendi alanını hem de varlık sahasını parçalamıştır.

Henüz erken olsa da gelecek on yıllar içerisinde varlık kendi bütünlüğünü sağlamak zorundadır. Farklı hayatların değil tek bir hayatın olduğu fark edilmek zorundadır. Bilim ve bilimsel düşünce farklı dünyaların değil aynı dünyanın bilgisine ulaşabilmek için disiplinler arası çalışmak zorundadır. Evren ile insan, makro kozmos ile mikro kozmos arasındaki uyum sağlanmak daha da önemlisi anlaşılacak durumundadır. Bir şairin dediği gibi; “Hoşça bak zatına kim zübde-i âlemsin sen/Merdum u dide-i ekvan olan âdemsin sen” mısralarının anlamı üzerine yetişecek nesilleri, kendi kabullerimizi yaşatmak için değil kendi yaşayacakları zamanın bilgi ve değerlerini kazanacak şekilde yeni bir nesil için yeni bir eğitim düşüncesine hazırlanmalıyız.

PROF. DR. YASİN CEYLAN  
ODTÜ

## YIRMİBİRİNCİ YÜZYILDA EĞİTİM NASIL OLMALIDIR?

### Özet

Küreselleşme ile birlikte ulus-devleti meşru kılan teorik değerler sorgulanmaya başlanmış, soğuk savaşın sona ermesiyle de, ideolojiler arası düşmanlıklar anlamını yitirmiştir. Yirminci asırda mevcut olan hemen bütün ulusların eğitim sistemlerinde, milliyet, din farkı, coğrafi farklılıklar karşılıklı olumsuz tavırlara sebep olmuş, ulusal kütlelerde düşman uluslar konusu, ulusların birlik ve bütünlüğü için vazgeçilmez bir unsur olmuştur. Yeni nesillere, birikmiş mevcut bilgiyi aktarma ve ahlaki değerleri yerleştirme gibi temel misyonu olan eğitim ve öğretim kurumları, bunun yanında, diğer milletleri ve farklı dinlerdeki insanları sevmeme, hatta onlardan nefret etme görevini de üstlenmiştir. Bu düşmanca yaklaşımı, tarih kitaplarında ve sosyal bilimlerin bazı kollarında görmek mümkündür.

Ancak, ulus kültürünün, kendisinden olmayana dışlama ve sevmeme doğması, bütün insanlığa zarar verdiği gibi ulusun kendisine de fayda vermemiştir. Gönüllere zerk edilen nefret duygusu, bu sefer kendisine dönmüş, bir ulus içindeki farklı din ve etnisiteler arası düşmanlığa dönüşmüştür. çünkü kin ve nefreti meşru kılan bir eğitim şekli, bu duyguların, bir şekilde, doyum için su yüzüne çıkması gerektiğini tahmin etmeliydi. Ulusal devletler, düşman milletler için tezgahladıkları bu irrasyonel dürtülerin bizzat kendilerine zarar verdiklerini görünce, bunu telafi için başka bir yanlışı işlemişlerdir. Bu sefer, farklılıkların aslında yüzeysel olduğunu iddia etmişler, mesela farklı etnisitelerin varlığını kabul etmek yerine, bu etnisitelerin bir ana ırkın kolları olduğunu ileri sürmüşlerdir. Ne var ki, bu iddiaya kendileri de inanmamışlardır. Neticede, farklı aidiyetlerin bir arada yaşamaları için elzem olan tolerans ve hoşgörü ortadan kaybolmuş, aynı topraklarda yaşayan insanlar birbirine düşman edilmiştir.

Bunun dışında, ulus devlet kültürü, milli kahramanlar yaratmış, bunlara insanüstü nitelikler yakıştırarak, yeni nesillerin bilinçleri üzerinde çekilmez bir sıklet bırakmıştır. Vatan, bayrak gibi kavramları fetiş simgeler haline getirerek, insanın kıymetini düşürmüş, insan mutluluğunu beşeriyetin ana hedefi olmaktan çıkarmıştır. insani, kendi ürünü olan değerlere feda etmek suretiyle, insana yapılabilecek en büyük kötülüğü yapmıştır.

Ulus devlet kültüründen kaynaklanan bu patolojik eğitim modelinden kurtulmak için, yeryüzündeki kıtaların ve her tür milletin birbirine yaklaştığı çağımızda, aidiyet anlayışımızda köklü bir değişikliğe gitmemiz gerekmektedir. Irksal, dinsel, kültürel ve coğrafi aidiyetlerin vurgulanmasının, insanlar arasında kin ve nefrete yol açtığı artık bir vakıadır. Yerkürede var olan tüm beşeriyetin, barış içinde ve kardeşçe yaşaması amaç ise, insan merkezli bir eğitim projesinin bütün kültürlerde benimsenmesi şarttır. Bu insan, ırkı, dini yeri ne olursa olsun kıymetini koruyan insandır ve daima merkezdedir. Böyle bir dünya görüşünde dinsel, ulusal ve mahalli değerler yerine hümanist global değerler esastır. İnsanın esas aidiyeti ise bu değerlere bağlılıktadır.

İdeal bir eğitim, zamanının gereklerini yerine getiren eğitimdir. Yirmi birinci asra girerken, bir önceki asırda egemen olan birçok sosyal değer önemini yitirmiş, onların yerini yeni değerler almıştır. Bu değerlerin ne olduklarını belirtmeden önce, eğitimde temel olan fen ve sosyal bilimlerin ne şekilde verilmesi gerektiği üzerinde duralım: Eğitim sisteminin çeşitli seviyelerinde fen eğitiminin en etkin biçimde nasıl verilebileceği başlı başına büyük bir sorundur. Fen bilimleri genelde, doğayı anlamak ve sayısal olarak ölçmek olduğundan, bu tür bir eğitimde, kültür farkları fazla bir önem arz etmez. Yani Amerika'da veya Uzak Doğudaki bir ülkede, fen bilgisinin en verimli şekilde aktarıldığı bir metot, Türkiye'de de uygulanabilir. Mesela, eğitim sistemimizde, matematik ve fizik öğretiminde, ağırlıklı olarak uygulanan ezberletme yöntemi, diğer ülkelerde uygulanan metotlarla karşılaştırılıp değiştirilebilir. Çünkü analitik bir kavrayışla formülleri anlamayıp ezberleyerek hafızada tutan öğrenci, konuyu anlamamıştır. Aynı formülü başka bir problemde kullanmakta zorluk çeker. Hâlbuki her formülün gerisindeki gizemli gibi görünen orantılar, açıklığa kavuşturulup öğrenciye takdim edilirse, öğrenci, konuyu temelinden öğrenir, bildiğini de defalarca tekrarlamaya gerek duymaz. Hem bu şekilde verilen analitik öğretim metodu, öğrencinin zihnen gelişmesini sağlayacaktır.

Eğitim sorununun diğer ayağı olan beşeri bilimlerin öğretimine gelince, asıl burada söylenecek sözlerim var. Edebiyat, sosyoloji, tarih ve felsefe gibi disiplinler, öğrencinin

dünya görüşünü oluşturan öğelerdir. Birçok etik ve sosyal değer bu bilimler yoluyla öğrenciye aktarılır. Öğrenci doğaya, insanlara, olaylara ve hatta matematik, fizik ve astronomi gibi fen bilgilerine, beşeri bilimlerden aldığı ölçülerle bakar. Bir eğitim modelinde hedef olarak belirlenen ideal birey, bu bilgilerin verilmiş yoluyla ilgilidir. Eğitimi alan öğrenci, verilen bilgilerin aktarılış şekline göre ya katı, bağımsız ve bağımlı olur veya esnek, yeni ve farklı bilgileri kabule yatkın, bağımsız bir kişilik olarak yetişir.

Eğitimde her şeyden önce öğrencinin bilincine ve muhakeme gücüne güvenilmelidir. Öğrencinin, hocasının aklıyla düşünmesini engellemek gerekir. Sosyal bilimlerde yüzde yüz doğrular olmadığı için, öğrenciye verilen bilgilerde öğrencinin şüphe edip bu bilgiyi sorgulaması doğaldır. Buna müsaade etmek gerekir. Bilgi alışverişinde şüpheye işlerlik kazandırılması, bilginin doğmaya dönüşmemesi için kaçınılmaz bir husustur. Aksi halde bu bilgiler, mutlak bilgiler olarak algılanır. Bu durum, ileride, bu alandaki yeni bilgilere kapalı kalacağı gibi, kendisi gibi düşünmeyenleri yanlış yolda görür. Böyle düşünen bireylerden oluşan bir toplumda, kanaate ve bilince dayanan bir uzlaşma yerine, ancak kanuna dayalı zoraki bir birliktelik söz konusu olabilir.

Sosyal bilimlerdeki rölatif bilgi ve değerler sunulurken, bu tür bilgilerin doğasından kaynaklanan antitez versiyonlarını mutlaka vermek gereklidir. Mesela, kapitalizmin ne olduğu öğretilirken, bunun karşıtı olan komünizm de orijinal metinlerinden verilmelidir. Dinin ve inancın insan yaşamındaki yeri ve önemi anlatılırken, bir dinsizin ve ateistin din karşıtı görüşlerine aynı samimiyetle yer verilmelidir. Böylece, öğrencinin, din ve inanç hususunda seçim yapması, kendisine bırakılmalıdır. Böyle bir özgür ortamda bilincini zenginleştiren öğrenci, kendi adına bir seçim yaparken, kendisinden farklı bir seçim yapan arkadaşına bu hakkı tanır. Kendisinden daha farklı bir karar verdiği için ona düşman olmaz. Onlara bir arada tutan özgürlüktür, bireysel bağımsızlıktır. Özgürlüğün sağladığı beraberlik ve dayanışma, bir doğmada ittifak etmekten daha güçlü ve daha insancadır.

Çağdaş eğitimde gözetilmesi gereken diğer bir husus da, insan kıymetinin her şeyin üstünde tutulmasıdır. Sami dinlerindeki tevazu prensibi ve tanrı huzurunda insanın hiçliği inancı, hiçbir zaman, insan değerinin kaybına yol açmaması gerekir. Mesela Aristo etiğinde savunulan, bireyin kendini yüce bir varlık ve değerli bir kişilik saymasına izin verilmesi, böylece insanlar arası saygı ve sevginin artmasının sağlanması, eğitimin bir prensibi haline getirilebilir. Bunun bir anlamı, insandan daha kıymetli bilinen kutsal kavram ve nesnelere, insan karşısında değer kaybetmesi demektir. Çünkü bir kültürde insanın kendisi yerine, ihdas ettiği kavram ve varlıklar, insandan daha büyük kıymet kazanırlarsa, kendisi bundan zarar görür. O sanal kutsallıkların altında ezilir. Onlara kendini kurban eder. Bu, pek fark edilmeyen bir intihar türüdür.

Bir insan kutsallara feda edilmeyeceği gibi, başka bir insana da feda edilmemelidir. İnsanüstü vasıflarla nitelenen bir insan, diğer tüm insanlara haksızlık eder. Kimse kimseden üstün değildir. Üstünlük ancak erdemle mümkündür. Bu erdem de ancak insanca bir erdemdir. İnsan kapasitesini aşan tanrısal erdemler şaibeli erdemlerdir. Bir insan her bakımdan erdemli de olamaz. Bazı hususlarda diğer bir insandan ileri iken diğer bir konuda geridir. İnsanın zaafıyla donatılmış olması, insan olmasının esasındandır. Bir insanın zaaflarından bahsedilmiyorsa, iyilikleri de şüphe altında kalır. Bir kişiliğin komple tanıtılması, iyi ve kötü haslet ve eylemlerinin bir arada dökümünden ibarettir. Tarihsel bir kişiliği veya dindar bir azizi anlatırken, insan sınırını aşmamak gerekir. Sınırı zorlayan anlatımlar, gençler üzerinde bir baskıya dönüşür; onu, bilinçsel köleliğe sürükler. Bir insanı melekler seviyesine yüceltip taltif etmek, insanlık adına yüz karasıdır. İnsanlığa çok şey kaybettirir.

Etik değerlerin anlatımına gelince, her şeyden önce ahlaki erdemlerin teorik değil, pratik bir alan olduğunu bilmek gerekir. Etik tavır ve fillere sahip olmayan bir ahlak hocası, etik konuların felsefi esaslarını, teorik olarak ne kadar anlatırsa anlatsın, öğrenciye faydası olmaz. Diğer taraftan, erdemli tavır ve davranış sahibi bir öğretmen, hangi dersin hocası olursa olsun, öğrenci üzerinde daha etkilidir.

Ahlak konusunda söylenecek başka bir söz ise, taklit ahlakıdır. Etik davranışı görüp ondan etkilenmek, etik kişiliği geliştirmek için esastır. Etiğin teorik bir disiplin olmadığını söyledik. Etik, hareketlerle ilgilidir. Ancak bir etik davranışın aynısını taklit etmek, etik bir hareketin tekrarlanması demek değildir. Etik bir fiili gözlemleyen bir kişinin, bu davranıştan alacağı şey, etik kuraldır. Yani, karşıdaki kişiyi bu davranışa sürükleyen ahlak kuralını yakalamaktır. Yoksa davranışın görünür tarafını algılayıp aynısını tekrarlamak değildir. Bu sebeple, bir erdemli kişinin peşinden gitmekle erdemli olunmaz. Çünkü her erdemli davranış, bireyin iradesinin ahlak kuralına uyması sonucu ortaya çıkan fiildir. Bu fiil yenidir ve benzeri yoktur. Dolayısıyla, tüm ahlaki eylemler, aynı kurala bağlı olmakla beraber, birbirinin aynısı değildir. Sonuç olarak diyebiliriz ki, ahlak eğitiminde, taklit ve pragmatik sonuçlara dayanan eğitimden vazgeçip, ahlak yasasını esas alan bir yetiştirme modeline geçmek gereklidir kanaatindeyim.

Çağdaş eğitim konusunda söylenebilecek başka bir husus ise, kültürlerin birbirine bu kadar yaklaştığı bir çağda, ulusal değer ve yerel hasletlerden küresel değerlere geçiş zorunluluğudur. Başka kültürlerdeki insanlarla kaynaşıp kardeşçe birlikte yaşamak için, ulusal değerleri üstün tutup yabancı medeniyetleri hor gören bir eğitimi artık bırakmak lazımdır. Tarihte geçmiş olan savaş ve anlaşmazlıkları canlı tutarak, milletler arasında kin ve nefreti beslemek, ideal bir insanı yetiştirme amacına ters düşmektir. Bu konuda yapılması gereken şey, tarih kitaplarının, insanları ve barışı seven, temiz ruhlu tarihçiler tarafından, yeniden yazılmasıdır.



**PROF. DR. OLIVER LEAMAN**  
KENTUCKY ÜNİVERSİTESİ

## **KÜRESELLEŞME VE EĞİTİM FELSEFESİ: SORUNLAR ve İHTİMALLER**

Küreselleşme sürecinin sıklıkla dile getirilen sorunlu yönlerinin yanı sıra, bazı net avantajları da bulunmaktadır. Gençlerin eğitim süreci içinde, birbirine bağlı olan bir dünyada yaşadıklarının farkında olmak harika bir fikirdir ve gençlerin, iş hayatına atıldıkları zaman dünyanın her yerinden diğer katılımcılarla rekabet edebilmeleri gerekmektedir. Çalışmanın birçok farklı şekli olduğunun farkında olan bir toplumda yaşayanlar için çok önemli kültürel avantajlar da bulunmaktadır, zira bu şekilde kişi kendi uygulamalarını ve inançlarını daha geniş bir bağlam içersine yerleştirebilmektedir.

Küreselleşmenin daha olumsuz yönleri “herkes için tek bir beden” yaklaşımını içermektedir. Bu yaklaşımda, tek bir eğitim modelinin her yerde uygulanması öngörülmektedir. Bu durum, başka kültürler üzerinde hâkimiyet kuran ve yerel kültürü geri alınamaz biçimde değiştiren çeşitli fikirler ithal eden belli bir kültürün hegemonyasını yansıtabilmektedir. Son yıllarda belirli kültürel güçlerin etkisinin giderek artması ve gençleri hem eğitim sistemi hem gençlik kültürü ile şekillendirmesi konusunda ciddi bir panik yaşandığı ve bunun sonucunda da dünya eskiye göre çok daha homojen bir hale geldiği görülmektedir. Bazı ülkeler, diğer ülkelerin daha ileride olduğu kabul edilen eğitim ve sosyal sistemlerini oldukça geniş anlamda ve doğrudan kopyalama yoluna bile gitmiştir; burada kabul edilen amaç gençlerin, diğer kültürdeki gençler gibi olabilmeleri ve dolayısıyla da iki kültürün birbirine çok benzemesi için tek bir kültüre dayalı olarak şekillenmeleridir.

Ancak bu endişeler fazla abartılmıştır. Eğitim felsefesinde yapılan önemli bir eleştiriye göre, çocuk boş bir kaptır ve öğretmenleri tarafından bilgiyle doldurulmayı beklemektedir. Eğitim felsefecileri sıklıkla çocukların okula kendi fikir ve ilgilerini de getirdiklerini ve edindikleri bilgilerin bu faktörlerle şekillendiğine dikkat çekmektedir. Küreselleşmenin çeşitli kültürler üzerinde uygunluk empoze ettiği düşüncesini dikkatle ele almak için bu fikri kullanabiliriz. Bu kültürler boş kaplar değildir, bu nedenle yeni fikir ve kavramları şekillendirerek ve kendi öz kültürlerinde kullanılmak üzere uygun hale getirerek kullanmaktadırlar ya da en azından ideal olan budur. Bir eğitim sisteminde aranması gereken şey bu iki prensibi dengeleyecek bir şeydir; yeni deneyim ve fikirlere açık olma fakat bu deneyim ve fikirlere etkilenmeme ihtiyacı ve mevcut yerel kültürel ilkelere saygı duymak fakat bu ilkelerle sınırlandırılmamak. Bir geçmişi olup, gelecekte de var olmasını ümit ettiğimiz eğitim sistemi ve çocuklar arasındaki analogiyi takip ederek bu ideale nasıl ulaşacağımız konusunda daha net bir fikir oluşturabiliriz. Nereden gelip nereye gitmek istediğimiz arasındaki dengenin küreselleşme tartışmasıyla yakından ilişkili olduğunu göreceğiz.

Küreselleşmeyi eleştirenlerin yaptığı varsayım, özel bir eğitim türünü eleştirenlerin yaptığı varsayıma benzemekle birlikte ondan daha geçerlidir. Yani, herkes Starbucks kahvesi içerse, Big Mac yerse, Hollywood filmi izlerse ve Abercrombie and Fitch giyerse, o zaman herkes bir Amerikalı gibi olur. Bunu söylemek bile bunun ne kadar saçma bir düşünce olduğunu anlatmaya yetiyor. Bir okulda öğretmenin sınıfa hâkim olduğunu, öğrencilerin öğretmenleri ne derse yaptığını, öğretmenin dediklerine uyduklarını ve bunu neredeyse öğretmeni taklit

edecek derecede iyi yaptıklarını ya da belki de onu birebir taklit ettiklerini gözlemleyebiliriz. Aramızda öğretmen olanlar çoğu zaman dinleyicilerin bizi dikkatle dinledikleri, dediklerimizi yaptıkları ve söylediklerimizden derinden etkilendikleri fikrine kapılmıştır. Ancak gerçek çoğunlukla oldukça farklıdır. Biz her ne kadar öyle görsek de, çocuklar doldurulmayı bekleyen boş kaplar ve yazılmak için bekleyen boş yazı tahtaları değildir. Eğitim sistemine kendi fikirleri ve deneyimleri ile dâhil olurlar ve onlara verdiklerimize minnettar bir şekilde tepki verecek kadar kibar olsalar da, bunları bir elleriyle kabul ederken, diğeriyle de reddedebilirler. Durum böyle olmasaydı, bu dikkat çekici bir hal alırdı; çünkü çocukların sadece onlara söyleneni yaptığı bir okul çok can sıkıcı bir yerdir ve çocukları yaşayacakları dünyaya hazırlamakta kesinlikle başarısızdır. Bu tabi ki yalnızca genel anlamda okullar ve eğitim için değil, aynı zamanda kendilerine söyleneni yapan, içerisinde sistemli ve makine gibi hareket eden bir sürü insan gördüğümüz totaliter sistemlerin tamamı için de geçerlidir ve bu kişilerin beyinlerinin yıkandığını ve hükümetlerinin tam kontrolü altında olduğunu ifade ediyoruz; ancak bu hükümetler iktidardan düştüğünde (neyse ki bu durum memnun edici bir sıklıkta görülüyor), insanlar farklı düşünmeye ve hareket etmeye davet edildikleri yeni çevreye alışmakta biraz zorluk çekerler. Bu ancak, hükümetlerinin izlediği yolu takip ediyormuş gibi görünürken bile halen belirli bir ölçüde farklı düşündüklerinde gerçekleştirilebilir ve bu tamamen beklenen şeydir. Yetkililerin bize söyledikleri ile gerçek arasında uyumsuzluklar olduğunu görüyoruz, geleceğe yönelik sebeplerden dolayı bunları belli etmeyebiliriz ancak gerçekler bilincimize çarpmanın bir yolunu bulur ve zihnimizde birbiri ile uymayan çok çeşitli fikirleri bir arada tutmaya çalışabiliriz ve bu da çoğunlukla din ile desteklenir. Din, bir cinse ya da her şeye kadir olan ilaha karşı olumlu tutumlar sergileyebilir; ancak dünyada haksız yere çile çekilen durumların da farkındayız. Şüphesiz ki bugün, bahsedilen belirgin mantıksal karışıklık için önerilen birçok ilahiyatla ilgili ya da felsefi çözüm bulunmaktadır ve insanlar da tabi ki bu çözümlerin farkındadır ama sadece kalpten inananlar bu “çözümler” hakkında oldukça şüphecidir. Kaderlerinin temel ilkelerinin deneyimlerine karşı geldiğinin farkında olmakla birlikte, hem kaderi hem de deneyimi kabul etmeye ve başkasının hesabına, çok gerekli olmasa da, birinin önemini reddetmeye hazırdırlar.

Bunda göze çarpan yeni bir şey yok; sık sık alışılmışın dışında olduğunu ve post-modern toplumun bir özelliği olduğunu düşünsek de, küreselleşmiş bir çevrede ironik, çoğulcu, karma ve medyanın yönettiği teknolojik toplumların bir ürünü olan kültür tarzında hiçbir yenilik yoktur. Çocuklar uzun süredir öğretmenlerini dinliyor ve bahsettikleri şeyleri eleştirel bir gözle inceliyor. Şüpheliliklerini ifade edemeyebilirler, bunu beceremeyebilirler ancak genellikle şüpheciler ve öğrencilerin öğretmenlerinin onlara söylediği şeylerle ikna olacak kadar itaatkâr olduklarını farz etmememiz gerekir. Aynı şekilde, giydikleri, yedikler, içtikleri ve izledikleri şeylere göre küreselleşmiş kültürün açıkça bir parçası olanların aniden Amerikalı, Fransız ya da başka bir millettten olduklarını da kabul etmemeliyiz. Aksine, küreselleşme hakkında bir şeyler biliyorsak, bunun zorla yerel kültüre sınırlama getirmekle değil, yerel kültürle birlikte çalışmakla, yerel olmakla ve yerel koşullara iyice uyum sağladıktan sonra o koşulların ve o kültürün bir parçası olmakla yaptığımızı da biliriz.

Peki bu eğitime nasıl uygulanıyor? Ekonomik krizi de göz önünde bulundurduğumuzda, belirttiğim gibi, ekonomiler daha az ihraç ve ithal edildikçe, bağımsız devletler arasında uzun dönemler sonucu yapılan anlaşmalar ve kurulan birlikler çatırdadıkça ve zora girdikçe dünya hızla küreselleşmeden geri dönüyor. Yine de bu sürece direnebilecek tek küreselleşme gücü batı teknolojik laik eğitimi fikridir. Sık sık vurgulandığı gibi, teknolojik entelektüellik ve dini bağlılık arasında uyumsuzluk yoktur. Birleşik devletler dinin olmadığı bir ülke değildir ve ayrıca oldukça teknolojik bir toplumdur. Örneğin, İnternet radikal İslam gruplarının savaş

meydanı haline gelmiştir ve geçmişte Mısır'da pek çok mühendis *muhandis* kelimesinin genellikle Müslüman Kardeşler için kullanıldığı Müslüman Kardeşler üyesiydi. Teknoloji, her ne kadar umma üyelerini dağıtma ihtimali olsa da onları bir araya getirmeye hizmet etmiştir ve bu durum ayrıca diğer dini grupların da yararına olmuştur; bunlardan hiçbiri hem teknoloji hem de bireylerin onu kullanmayı bilecek kadar kültürlü olmaması durumunda gerçekleşmezdi.

O halde, bilimsel eğitimin kaçınılmaz olarak bilimsel düşünceler doğurduğunu söyleyemeyiz, örn. bilimin her şeyin açıklanacak son seviyesini temsil ettiği düşüncesi. Modern olmak ve aynı zamanda da dindar olmak tamamen mümkündür ya da daha iyi bir ifadeyle, modernliği geleneğe bağlılıkla bir araya getirmek mümkündür. Örneğin, modern olarak değerlendirdiğimiz birçok insanın batıl inançları olabilir ve sadece yıldızlar aynı hizaya geldiğinde önemli bir karar alabilirler veya bir bina inşa edecekleri zaman onu etkilediğine inanılan gizli güçlere gönderme yaparak inşa edebilirler. Yerel elbiseler giymeye, yerel dili konuşmaya ve yerel gelenekleri uygulamaya devam eden modern insanlar da bulunmaktadır, iş yerinde farklı şekilde giyinirler ve farklı şeyler yaparlar. Bu bizi şaşırtması gereken bir şey değildir, hepimiz işte ve boş zamanlarımızda birbirinden farklı maskeler takarız ve bu maskeler birbirine karışabilir ya da karışmayabilir.

İşte tam bu noktada geleneksel eğitim felsefesi oldukça faydalıdır, çocuğun yazısız bir levha olarak okula gelmediğini ve sistemin onun ruhunu ve boş tahta üzerindeki harfi yazdığını hatırlatır. Çocuk belirli bir geçmişten gelir. Bu geçmişin sırasıyla öğrenmeyi engelleyebileceğini ya da teşvik edebileceğini biliyoruz ve burada asıl önemli olan nokta ise okula gitmek değil, geçmiştir. Bütün bunlar daha çok yerelin zaferi olarak anlaşılıyor, yerel sunmak zorunda olduğu şeyin önemli olduğunu ve eğitim süreci boyunca göz ardı edilmemesi gerektiğini söylüyor. Çocukların geçmişi yüzünden öğrenmeleri engellendiğinde ve öğretmenler sık sık bu geçmiş yüzünden çocukların sınıfta düşük performans sergilemesinden yakındığında bundan pişmanlık duyuyoruz, ancak geçmişin sadece olan birçok iyi şeyi değil yerel kültür üzerindeki küresel değerleri de önlediğini de hesaba katmalıyız. Örneğin, yerel bir kültür üzerindeki küresel değerlerin yarattığı yükü önler ya da en azından sınırlar. Öğrencilerin geldikleri yerler için bağlılık hissetmelerini sağlar ve öğretmenin onları götürmeye çalıştığı yer konusunda bir direnç geliştirir. Bu öğretmenler için tabi ki oldukça sinir bozucu bir durumdur; çünkü onlar mevcut hale getirdikleri eğitim değerlerinin belirgin olduğunu ve samimi bir şekilde kabul edilmesi gerektiğini düşünür. Bu düşüncelerinde genellikle haklıdırlar ve haklı olmaları okuldaki yerel nüfusun öğretmenlerin dünya görüşüne uygun olarak hareket etmeyi reddettikleri zaman daha da sinir bozucu bir hal alır. Ancak, kendi kültürel geçmişimize değer vermemiz gerektiği gerçeğine de saygı göstermek zorundayız. Başka bir kültürü benimsemek nereden geldiğimizi unutmak anlamına gelmez. Daha önce de ifade ettiğim gibi, yeni bir kültürde eğitim almak genellikle kişinin var olan kültürüne sahip çıkması ile bağdaşmaktadır ve yeni kültürün cazip bir görünümü varsa, tamamen yeni olarak değil hâlihazırda mevcut olanın üzerine yapılmış yararlı bir ilave gibi tanıtılmak zorundadır. Bu açıdan küreselleşme, varoluşsal bir tehdit değil bunun aksine daha ılımlı bir hayat tarzı değişimidir.

Küreselleşmenin eğitimde ne gibi avantajları vardır? Şimdi buna bir göz atalım. Fikirler bütün dünyaya yayılır ve biz de bu fikirlerin yeni bağlamlarda işe yarayıp yaramadığını görebiliriz. Dünya ekonomisi fikrini ciddiye alırsak, gençlerin başka ülkelerdeki ve kıtalardaki akranları ile rekabet edebilmeleri için eğitim görme ihtiyacı giderek artacaktır. Bu rekabetin en iyinin en tepeye çıkmasına olanak veren ve çaba göstermek ve çalışmak için bir teşvik oluşturan olumlu bir yanı da vardır. Rekabet, ürünlerin niteliğinde ve niceliğinde artış yaratmaktadır. Ekonomiler giderek artan bir şekilde bilgiye dayalı ve birbirleriyle bağlantılı oldukları için,

belirli bir bölge ile sınırlı bir eğitim biçimi fikri anlamsızdır. Daha önceden de belirtildiği gibi bu, yabancı bir kültürün ya da yabancı bir eğitiminin körü körüne kopyalanması değil etkin ve etkili bir eğitim modelinin çok çeşitli farklı bölgesel koşullara uyarlanmasıdır. Böyle bir uyarlama bütün ülkelerdeki ve hatta bütün ülkelerin bütün bölgelerindeki eğitim verme şeklini değiştirecektir. Bunu yaparken modern eğitim prensiplerinin başlıca parametrelerine bağlı kalmaktadır. Bu, işbirliği ve barınma gibi egemenlik ya da hâkimiyetle çok fazla ilgili değildir. Aynı şekilde burada konuşmaya başladığımda da sizleri beni dinlemeye zorlamıyorum ve olanları kontrol etmeye çalışmıyorum; bunun yerine sizi, sizin için faydalı olabilecek ve geldiğiniz yerle ilgili olabilecek bir şeyler söyleyip söylemediğimi dinlemeye ve karar vermeye davet ediyorum. Eğer söylediklerimde sizin için faydalı bir şey yoksa o zaman beni dinleyerek hiçbir şey kaybetmediniz, yalnızca sonunda karşı çıktığınız bir tartışmaya dikkatinizi vererek ve böylelikle modern eğitimin temel amaçlarından birisi olan sorgulama becerilerinizi geliştirerek birkaç dakika harcamış oldunuz.

Küreselleşmiş eğitimin en etkili sonucu, giderek artan bir şekilde kendilerini gergin, kafaları karışmış ve artık kendi evlerinde değilmiş gibi hisseden ya da öyle olduğunu savunan bir halktır. Küreselleşmiş eğitim halkı özellikle de gençleri küresel şirketlerin ve ürünlerinin ülkeyi istilasına hazırlar. Küreselleşme şüphesi, eğitimde çok kültürlülük politikalarından şüphelenilmesine neden olmuştur. Bu politikaların geç kapitalizmin sömürmesi için tek tip bir tüketici yaratma çabasında olduğundan şüphelenilmiştir. Bu, çok çeşitli tüketicilerle başa çıkan bir piyasanın hiçbir sorun yaratmadığını gördüğümüzden beri şüphesiz ki çok geniş bir alanı etkilemektedir. Küreselleşmenin avantajlarından birisi, birbirinden farklı iki kültür arasında fikir çatışması yaratabilmesidir. Ancak bu çatışma, baskıların gücü ile işlememektedir. Birçok fikir ortaya atılmaktadır. Bunlardan bazıları küreselleşmenin baskılarından doğmakta, bazıları da yerel kültürden doğmaktadır ve bunlar ya bir şekilde birleşirler ya da bazıları diğerlerine baskın gelir ve hangi fikrin diğerlerine baskın geleceği, sürecin başlangıcında hiçbir şekilde belirgin değildir. Liberalizme göre, sonuçta hangi fikrin kalacağına ve hangi fikrin reddedileceğine karar vermemizi sağlayan şey tam olarak fikirlerin çeşitliliğidir. Bu da, liberallerin neden serbest piyasa olarak adlandırdıkları sistemi desteklediklerini açıklamaktadır. Eğitimi küreselleşmenin etkilerinden koruma çabasının nasıl başarısız olma eğiliminde olduğu kesinlikle gözlemlemeye değerdir. Örneğin, interneti sansürlenmeye çalışan ülkeler belirli tür materyallere erişimi kısıtlamakta oldukça başarılıdır ancak bu, rejimin ideallerine zarar verir. Yasaklanan şeyler normalden çok daha fazla dikkat çekecek gizemli bir havaya bürünür.

Bu durumun eğitim alanındaki etkisi küreselleşmeden korkmamamız ancak küreselleşmeyi, öğrencilerin küreselleşmenin sunmak zorunda olduklarını değerlendirebileceği bir şekilde müfredat içerisine dâhil etmek ve müfredattan çıkarmak istememizdir. Bunlar özellikle yaşlı kimselerin korkularında şekillenen konulardır, gençler ise izledikleri Hollywood kahramanlar gibi küreselleşmeye güvenle ve rahatlıkla yaklaşmakta ve belki de zihinlerimizdeki problem de budur. Gençler dünyaya kendi kültürlerinin gözüyle değil de Hollywood gözüyle mi bakıyorlar? Bunu söylediğimiz zaman, Hollywood'un kendi kültürlerinin bir parçası olabileceği gerçeğini göz ardı ediyoruz. Değişimden pişmanlık duymakta yanlış bir şey yoktur. Fakat Hollywood'un kendi kültürlerinin bir parçası olduğunu düşünürsek bu ne eleştirmeden ne de Hollywood'u yerel kültürün etkisi altına sokmak için bir dönüşüm sürecinden geçirmeden kabul edilen bir şeydir.

Sosyologlar tarafından pizza etkisi olarak adlandırılan bir olgu vardır. İtalyanlar on dokuzuncu yüzyılda İtalya'nın güneyinden Birleşik Devletlere göç ettiklerinde beraberlerinde pizzayı da götürdüler fakat şüphesiz ki pizzayı Yeni Dünyadaki mevcut malzemelere ve yeme

alışkanlıklarına uyarlamak gerekiyordu. Daha sonra, İtalya'daki İtalyanlar küreselleşmenin etkilerinden dolayı kendileri için gerçek bir pizzanın olması gereken şekli haline gelen Amerikan tarzı pizzalar yemeye başladılar. Özleştirmeciler tabii ki buna karşı çıkacak ve pizzanın niteliğinin bozulmasından önceki günleri özleyecek ve orijinal tarzda yapılmış pizzaları aramaya devam edeceklerdir. Ancak aslında her şeyin değiştiğini, her bir pizzanın ötesinde ve üzerinde yatan Platon'un düşüncesi gibi bir pizza olmadığını ve yalnızca herkesin tükettiği gibi pizzaların olduğunu söyleyebiliriz. Modern İtalyanların, pizzalar değiştiği için kültürlerinin zayıfladığını düşündüklerini sanmıyorum ve sadece bir kültürün diğer kültürlerden etkilendiği için önemini yitirdiğini de düşünmemeliyiz. Böylesine etki altında kalmamış hiçbir kültür olmadığı için şanslıyız.

#### **Kaynakça**

- Appiah, Kwame A. and Henry L. Gates, Jr. *The Dictionary of Global Culture*, New York: Knopf, 1997
- Barber, Benjamin R. *Jihad vs. McWorld*. New York: Random House, 2001
- Dewey, John. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Free Press, 1916
- Grewal, David S. *Network Power: The Social Dynamics of Globalization*. NJ: Yale University Press
- Hoffman, Eva. *Lost in Translation: A life in a New Language*. New York: Penguin, 1990
- Ignatieff, Micheal. *Blood and Belonging: Journeys into the New Nationalism*. New York: Farrar, 1993
- Leaman, Oliver. "Tradition and Transformation: Why religion will flourish in the global network", *Ethics, Values and Society: Social Transformation*, G. Irfan (ed) Karachi: Oxford University Press, xii-xx, 2006
- Short, John R. *Space, Place and the Contemporary World*. London: Reaktion Books, 2004
- Piaget, Jean, *The Child's Construction of Reality*. London: Routledge, 1955
- Walker, James W. and Andrew S. Thompson (eds.) *Critical Mass: The Emergence of Global Civil Society*. Waterloo: Wilfred Laurier University Press
- Wise. J. MacGregor. *Cultural Globalization: A User's Guide*. Oxford: Wiley-Blackwell

## **2- EĞİTİM ve BAĞLAM**

PROF. DR. ERNEST WOLF-GAZO

## KÜRESEL BİR ÇEVREDE BİLGİ AKTARIMI: KÜRESELLEŞEN ÜÇÜNCÜ AYDINLANMA

### Giriş

Bu sunum temel olarak Bilgiyi konu edinmektedir. Ancak, yalnızca ve basitçe bilgiyi değil küresel bir çevrede aktarılan bilginin anlamını da ele almaktadır. Şu anki sahne 21. yüzyılın başlarıdır. Bu noktada, içerisinde bulunduğumuz yüzyılın nasıl sona ereceğini hayal etmek halen zordur. Tek bir şey kesindir: geleceği bir an olsun görebilmek için son iki yüzyılı derinlemesine araştırmalıyız. Ne gariptir ki geleceği şekillendiren geçmiştir çünkü geçmiş olmadan gelecek de olmayacaktır. Bu noktada, klasik Yunan terimi EPISTEME dediği gerçek bilgi üzerine yoğunlaşıyoruz. Yalnızca bir terim değil bu, gerçek bilgi, yargı açısından ciddi bir ayırım ve bu zan, sanı (DOXA) ve dedikodu karşıtıdır.<sup>1</sup> Gerçek bilgi hiçbir zaman bir gazetenin ya da medya kuruluşunun ön sayfasını doldurmazken, dünyamız birçok zan düzeyindeki fikir ve dedikodu tarafından sömürgeleştirilmiş haldedir. Tamamen görsel-işitsel pazarlamanın hâkim olduğu bir dünyada Plato'nun Mağara Adamları gibi gerçek bilgi, betimlemelere ve gölgelere alışmış gözlerle anlamsız gelir.<sup>2</sup> Bildiğimiz gibi, Mağara Adamları gerçek ve gölge arasındaki farkı söyleyemez. Peki ya çocuklarının eğitimini düşünün. Bu nedenle, giderek artarak küresel gözüken bir çevrede gerçek bilginin aktarımını şekillendiren yöntemleri, yapıları ve kurumları derinlemesine araştırmak istiyoruz. Yeni oyunlara yeni kurallar bulmak için hummalı bir arayış sürmektedir ve hiç kimse denklemin ne olabileceği hakkında kesin bilgilere sahip gibi gözükmemektedir. Ancak, bütün yeni nesillerin, çağların ya da yüzyılların kendilerini eşsiz ve devrimsel olarak nitelendirdiğini biliyoruz ama deneyimlerimiz bize insan türlerinin değişmeden kaldığını söylemektedir. Tabi ki türlerimizin evrim tarihi içerisinde bir noktada değişime uğrama şansı bulunmaktadır ancak biz bunu tartışmaya açık bırakmak istiyoruz.<sup>3</sup> Plato'nun ve Aristo'nun eserleri 21. yüzyıl okuyucuları tarafından tarihsel olarak büyük bir ilgiyle ve bazen merakla okunabilir ancak Plato ve Aristo gibi akıllı insanı geliştiren asıl konuya odaklanırsak insanlar için adaleti nasıl sağlayabiliriz? Ya da RASYONEL HAYVAN olarak adlandırılan varlık nedir?<sup>4</sup> Bu sorular henüz eskimemiştir.

1. Plato'nun ilk diyaloglarında, EPISTEME ve DOXA arasında belirgin bir ayırım görürüz. Sofistler akıllı genç zenginlere kelimeleri ve dili para için nasıl beceriyle kullanacaklarını öğretirken filozoflar ise episteme'yi, gerçeği amaçlamıştır. Bir vatandaş ya da üçüncü kişi olarak bir fikir belirtmek ile bir konuya ya da nesneye ilişkin profesyonel yargı belirtmek arasında farklılık vardır.

2. Plato'nun ünlü Mağara Alegorisi sandalyelerine zincirlenerek duvardaki gölgeleri izleyen mağara adamlarını anlatmaktadır. Duvardaki gölgeler ve gerçeklik arasındaki farkı nasıl bilebilirler? Bir durum ile Plato'nun mağara adamlarını ve internet galaksisini ilişkilendirebilir miyiz?

3. Avrupa ve Amerika Birleşik Devletleri 2009 yılında Charles Darwin'in *Türlerin Kökeni adlı eserinin* 150. Yılı kutlamaktadır. *Orta Doğulu ülkelerde medyada Darwin hakkında tek bir kelime dahi duyamazsınız. Şüphesiz ki Darwin'in eserinin değeri ciddi bir bilimsel yeniden değerlendirmeden geçmektedir. Halen araştırmasının ve fikirlerinin ortaya koyduğu ve henüz cevaplanamayan sorular bulunmaktadır. Teolojik konular Darwin'in sorularının ve fikirlerinin merkezinde değildir. Darwin doğanın işleyişinin yapısını ve biyolojik boyutlarını ele almaktadır. Darwin'in otobiyografisinin ve mektuplarının yeni baskıları yakın zamanda piyasaya sürülmüştür ve büyük bir bilimsel dehayı daha iyi anlayabilmek için okunması gereklidir (Darwin 19. Yüzyılın ortalarında bilimsel çevredeki neredeyse herkesi kapsayan yaklaşık yedi yüz mektup kaleme almıştır).*

4. Aristo insanı *ANIMAL RATIONALE* yani rasyonel hayvan olarak tanımlamıştır. Hayvan ve insan arasındaki belirgin fark (*differentia specifica*) kesinlikle insanın zekâ kapasitesidir.

Aristo bizlere insanların ahlaki davranışları hakkında, nasıl formda kalacağımıza ilişkin güncel bütün 21. yüzyıl rehber kitaplarından daha fazla bilgi vermektedir. Tabi ki bu açık ve samimi bir şekilde doğruyu söylemektir. Mizah anlayışımız insanlar olarak hala bizimdir ve yüzyıllardır değişmemiştir. Mizah anlayışı olmayan bir insan tam bir insan değildir ve mizah anlayışını takdir etmeyen bir toplum aslında ölü doğmuştur.

Konumuzun merkezinde bugünlerde KÜRESEL olarak adlandırılan özel bir çevrede bilginin insanlar tarafından aktarılması vardır. Bu aktarım önceki yüzyıllardan ve kuşaklardan nasıl ayrılmaktadır? Daha da açık konuşmak gerekirse tam olarak ENFORMASYON ile değil BİLGİ ile ilgileniyoruz.<sup>5</sup>

Bilginin geleneksel sınıflandırılması artık yeni yüzyılımızda bilgi aktarımı için mevcut koşullara uyuyor gibi gözükmemektedir. Ancak henüz bilgi aktarımı için yeni teknik imkânların ayrımını kavrayan yeni kategoriler bulunmuş değildir. Tabi ki, yapılan iyi ve kötü şeylerin yapısı değişmez çünkü bunlar yeni bilgi teknolojilerinin yardımı ile yapılabilirler. İster kendi ellerimle birisini boğarak öldüreyim, ister bir uzaktan kumanda örneğin bir cep telefonu ile bir bomba patlatayım; her ikisi de böyle bir eylemi nasıl adlandırdığımız açısından bakıldığında birbirinden farklı değildir; her ikisi de “cinayet” olarak adlandırılır. Tabi ki, cinayetin ahlaki sorumluluğundan kaçmak için ya da iyi ve kötü arasındaki farkı algılayamayacak reşit olmayan kimseleri ve küçük yaştakileri kullanmak için bir dilin anlamsal yönünü ve söz dizimini ayarlamaya çalışanlar da bulunmaktadır. Televizyon ekranlarındaki ya da internetteki anlambilimsel iletişimi hünerle kullanmanın karmaşık yöntemlerine karşın, cinayet cinayettir; başka bir şey değil. İnternette nefreti ve şiddeti savunan fikir babalarının gençleri ve olgunlaşmamış bireyleri hedef alması rastlantı değildir.<sup>6</sup> İnsanların yapısı değişmemektedir. İşte bu durum gelecek nesiller olan gençlerin eğitiminin neden böylesine önemli olduğunu açıklamaktadır. (Nazi Almanya’sında) Ulusal Sosyalistler bile gençleri kontrol edenin geleceği de kontrol edeceğini anlamıştır. Hepimiz sonucu biliyoruz. Bu nedenle, gençlere bilgi aktarmak ciddiye alınması gereken bir iştir. Bu noktada, geçmişte de olduğu gibi gelecek nesli eğitmenin en iyi yolu okullarda ve üniversitelerde bulduğumuz eğitimsel yapılardan geçmektedir. Günümüzde karşılaştığımız temel sorun 21. yüzyıl’ın olanakları ile bilgi aktarımına yeterli derecede önem verilmesi için bu kurumları tam olarak nasıl düzenlememiz gerektiğidir. Bu nedenle, bilgi aktarımının ve küresel düzeyde ayrı ayrı sonuçlarının gerekli yönlerini düzeltmek istiyoruz.

Şüphesiz ki küresel bir boyuttaki krizin ve karışıklığın sıkıntılı zamanları olan günümüzde neler olduğunu kavramaya çalıştığımız geniş bağlamı anlamak için daha kapsamlı bir düzeyde çalışmalıyız. İnsanlar kendilerini her zaman kriz ve karışıklık içinde bulmuştur ancak bu kez KRİZ KÜRESEL boyutta ilk kez gerçekleşiyor olabilir. Bu nedenle, bu yeni bir deneyimdir. İnsanlar her zaman yaptıkları gibi tepki verecektir, bazıları barınak ve konfor için annesine koşan bir çocuk gibi krizi atlatmak için daha konforlu ve geleneksel yöntemlere geri dönecektir, diğerleri acı ama umutlu yeni gerçeklerle anlaşmaya varacak ve diğerleri de en iyi savunma saldırıdır atasözüne uyararak bir saldırı deneyecektir. Kendimizi iklim değişiklikleri, daha iyi bir hayat arayışı ile güneyden kuzeye büyük göçler ve dünyaya ilan edecek tek doğruya sahip olduklarına inananlar gibi yeni problemlerin olduğu yeni bir yüzyılda bulduk.

5. Bilgi ve enformasyon arasında bir farklılık vardır. Bütün enformasyonlar mutlaka bilgi değil bütün bilgiler de mutlaka enformasyon değildir. Bilgide, gerekçelendirmeyle, kanıtlarla ve gerçek zorunluluğu söz konusudur. Enformasyon ise gerçek olabilir ya da olmayabilir. Yanlış bilgilendirme, yanıltma ya da propaganda gibi amaçlarla kullanılabilir. Ancak bilgi için tek özel şart gerçekliktir.

6. Aristo *Ahlâk* adlı eserinde duygular tarafından kontrol edildikleri ve kolay etkilenebildikleri için gençlerin siyaset için uygun olmadıklarını belirtmiştir. Temel olarak gerçek hayata dair hiçbir deneyimleri yoktur.



Aslında, bunlar gerçekten de yeni karşılaştığımız şeyler değil, eskilerin dediği gibi “Güneş başka seçeneği olmadığı için, bildiğimiz eski şeylerin üzerinde pırıldıyordu”, ancak yeni olan problemlerle başa çıkmak zorunda olduğumuz boyuttur: KÜRESELLİK.

Akademik bir bakış açısından bakıldığında benim konum karışık gibi gözükmektedir. Epistemoloji gibi felsefe mi? Bilgi sosyolojisi gibi sosyoloji mi? AYDINLANMANIN anlamı gibi tarih mi? İdeoloji gibi siyaset mi? Korkarım bunlardan hiçbirisi değil ancak sırf bu çalışma alanları yalnızca yeni küresel bir dünyaya uyum sağlamaları için baskıya maruz kalan geleneksel akademik sınıflandırmalar olduğu için bu alanları içermektedir.<sup>7</sup> Bir felsefe dersi için kaydolan ve Plato’nun CUMHURİYET adlı eserini okumakla görevlendirilen bir öğrencinin teneffüste kafası karışabilir çünkü bunun aslında felsefeye özgü olmaktan çok siyaset hakkında olduğu fikrine kapılır. Ya da, bir siyasi bilimler öğrencisi Aristo’nun SİYASET adlı eseri ile görevlendirilme nedenini görmez.<sup>8</sup> O felsefe değil miydi? Tabi ki, iyi öğrencilerimiz ekonomi, ahlak bilim, sosyoloji, eğitim ve tarih konularının akademik sınıflandırması hakkında karışıklık yaşamaktadır. Sonuç olarak ortaya çıkan soru: Felsefe bunun içerisine nasıl girdi? Öğrenciye verilecek yanıt şu olacaktır: Bilgi aktarımı konusunu yalnızca bilgi sosyolojisi ya da epistemoloji olarak özellikle felsefe açısından ele almaya çalışmıyorum, bunu yerine konuyu daha genel ve kapsamlı bir şekilde küresel ölçekte ele alıyorum. Bu konu için daha önceden yazılmış bir ders kitabı ya da rehber kitaplar bulunmadığı için aslında yeni nesiller için yeni rehber kitaplar ve ders kitapları yazmaya başlamalıyız. Ancak şimdiki durumu kabullenmek için geçmişte ne olduğuna görmemiz gerekmektedir. Bu, sunumunun AYDINLANMA olarak adlandırılan olguyu çoğu öğrencinin alışık olduğundan farklı bir ışık altında ele alma sebebini açıklamaktadır.<sup>9</sup> Tabi ki, post modernlik fikrini ortaya atanlar hakkında bilgi sahibiyiz. Basitçe düşündüğümde bu insanların yanlış olduklarını söyleyebilirim. Geleneksel kalıplarından dışarı çıkan yeni sosyal grupların yanı sıra büyük göçler ve yeni bir olgu olan internet iletişimi ile başa çıkmak zorundaydılar ve ne olursa olsun bunu post modern olarak adlandırdılar. Bunun, bu olgu için şanslı bir isim olmadığına inanıyorum. AYDINLANMA’dan bahsetmeyerek MODERNLİĞİ ileri sürdüğü için çağ dışı olmuş ve küresel boyutta insanların ihtiyaçlarına artık hizmet etmemektedir. Evet, post modern terimi köken olarak mimariden gelmektedir, terim daha sonra sosyal bilimlerde, beşeri bilimlerde kullanılmaya başlamış ve maalesef zihinlerde siyasi bir gündeme sahip yeni bir ideolojiye dönüşmüştür.<sup>10</sup>

7. Bir süredir A.O Lovejoy’un klasik eseri *Büyük Varoluş Zinciri*. Baltimore: Johns Hopkins Üniversite Yayınları, 1955 tarafından propagandası yapılan veya 160’larda Norman O.Brown’un *Ölüme Karşı Yaşam: Tarihin Psikoanalitik Anlamı*. New York: Random Yayınevi (Klasik Kitaplar), 1959; ve Rus Düşünürler’de Isaiah Berlin fikir programı tarihi (özellikle “*The Hedgehog and the Fox*” (Kırpi ve tilki) isimli makalede), ed. H. Hardy ve A. Kelly. Londra: Hogarth Yayınları, 1978 isimli eserlerde popüler olan ve ‘fikirler tarihi’ olarak bilinen bir alan vardı. *Bilgi sosyolojisi Max Scheler ve Karl Mannheim tarafından 1920’lerde ortaya çıkmıştır. Bu düşünce akımı Werner Stark ve özellikle Peter L. Berger/Thomas Luckmann, Gerçeğin Sosyal İnşası*. New York: Random Yayınevi, 1967 eseriyle devam ettirilmiştir. Bilgi sosyolojisinin daha pozitivist hali Fritz Machlup tarafından geliştirilmiştir ve bir toplum içindeki bilginin istatistiksel değerlendirmelerine daha fazla benzer. Son zamanlarda bir grup bilim adamı kendilerini “yeni sosyoloji fikirleri” olarak adlandırmakta ve fikirlerin ve biyografilerin sosyolojik analizlerinin hümanist ve deneysel yöntemleri üzerinde uzlaşmaya çalışıyor gibi görünmektedirler. Bkz. Neil Gross, Richard Rorty: *Amerikalı bir Filozof Yaratma*. Chicago: Chicago Üniversitesi Yayınları, 2008. ve ayrıca Randall Collins ve Stephen Turner’in çalışmaları.

8. Siyah bir kutu içerisindeki bir şeyin dokunulmaz olduğuna dair felsefi bir bakış açısı vardır. Ya kutsaldır, ya imansız ya da işe yaramazdır. Felsefe profesörlerinin ve genellikle Orta Doğu’daki insanlık ile ilgilenen bilim adamlarının çok kötü durumda ve normalde üniversite maaş kadrolarında alt seviyelerde olması kaza değildir. Bu toplumlardaki filozofların ünü de böyledir. Siyaset biliminin bugünkü öğrencileri neden Aristo Siyaseti’ni üst düzeyde çalışmaları gerektiğini anlamıyor. Tabi ki bu, internet galaksisinde ‘yaşayan’ ve hiçbir hümanist düşünce anlayışı geliştirmemiş genç neslin kopukluk belirtisidir.

9. Tarihi Aydınlanma’yı dünya tarihi açısından klasik veya paradigmatik bir durum olarak ele alıyoruz. Ernst Cassirer, *Aydınlanma Felsefesi bir klasik değerlendirmedir*. Boston: Beacon Press, 1951; Peter Gay, *The Enlightenment*. New York: Praeger, 1975 (2 Vols.), or Ulrich Imhof, *Das Europa der Aufklärung*. Munich: Beck Verlag, 1993. Relevant, R.G. Collingwood, *The Idea of History* (Revised Edition). Oxford: Oxford University Press, 1994; and Ernest Wolf-Gazo, “Zur Geschichtsphilosophie R.G. Collingwoods”, in: *Philosophisches Jahrbuch*, 1986, pp. 354-365.

10. “Postmodern” terimi aslen mimariden doğmuştur. 1970’lerin sonlarında Robert Venturi ve mimari tarihçisi Charles

Küresel boyutta eğitimin felsefi önkoşullarına değinirken başka bir anlayış tarzı önermek istiyorum. Postmodernizm, bizler bilginin aktarımını da terimleştirebileceğimiz eğitimsel girişimin küresel boyutunu ciddi bir şekilde anlamaya başlayana kadar faydalı olabilecek kısa vadeli bir terimdir. Sunumumun alt başlığında da belirtildiği gibi KÜRESELLEŞEN ÜÇÜNCÜ AYDINLANMA'dan bahsediyorum. Yalnızca AYDINLANMA PROJESİ'nin tamamlanmadığını değil aynı zamanda Aydınlanma'nın henüz başlangıcında olduğunu ve hızla küresel bir boyuta geçtiğini iddia ediyorum.<sup>11</sup> İnsani boyutlarıyla Aydınlanma fikri iki yüzyıldır vardır. Ancak son birkaç kuşaktır soyutlanmış ve temel olarak küresel haritanın küçük noktaları üzerine, yani kuzey Avrupa ve daha sonra kuzey Amerika üzerine yoğunlaşmıştır. Ancak herkesin bildiği gibi Avrupa ve Kuzey Amerika'nın küçük cepleri dışında kalan halk kitleleri için hiçbir zaman Aydınlanma gerçekleşmemiştir. İnsan toplumlarının ve topluluklarının yakın zamana kadar birbirleriyle iş yaparken eski geleneksel alışkanlıkları takip ettikleri göz önünde bulundurulduğunda, dünyadaki ülkelerin çoğu için aydınlanmanın ve modernliğin prensiplerinin hiç var olmadığı bir zamanda aydınlanma ve modernliği yalnızca ve basitçe postmodern olarak adlandırarak bunlara son vermek ironik ve cüretkâr gözükmektedir. Artık böyle bir durum içerisinde değiliz çünkü yeni iletişim teknolojisi, seyahat imkânları, büyük göçler, sömürgecilik ve bunlara ek olarak iki dünya savaşı aydınlanma ve modernliği küresel boyutta bütün ülkelerin en ücra köylerine kadar yaymıştır. İnsanlar artık gitmek istediklere yere gitmek için yürümek zorunda değiller; eşek, at ya da deve yerine bir uçağa binmeyi seçebiliyorlar ancak çoğu kişi hava seyahatinin aerodinamik özelliklerini anlamamaktadır. Benzer şekilde, televizyonu mümkün kılan elektromanyetik alan kavramını anlayan kişi sayısı oldukça azdır ama giderek artmaktadır. Gerçek şu ki, aydınlanmanın prensipleri ve fonksiyonları farklı yapılarda ve şekillerde en geleneksel toplumlara dahi sızmaktadır. Yeni teknolojiden başka teknolojiler yaratmak yerine kullanım amaçlı faydalanılmaktadır. ÜÇÜNCÜ AYDINLANMA'nın temel problemi benim adlandırdığım şekliyle eğitimsel, psikolojik, antropolojik ve sosyolojik yapıdadır. Yeni teknolojinin internet ve facebook gibi faydaları anlaşılmaktadır ancak tartışma konusu olan, içeriğin yanı sıra yaygınlaşma ve güçlendirmedir. Bu nedenle, bilgi teknolojileri ve reproduksiyon teknolojileri kabul edilmektedir ancak bu tarz bir teknolojinin anlamı ve amaçlılığı belirli bir toplumun nüfusu üzerinde belirleyicidir. Kriz ve tehlike, bir şeylerin birlikte mümkün olduğu teknolojik hızdır ancak insan ruhu bu tarz güçlerin duygusal ve ruhsal etkilerini kaldıramaz. Eğitim, bu tarz teknolojilerin insan ruhu üzerindeki darbelerini yumuşatmak ve sorumlu bir şekilde toplumları ve bireyleri insanlık tarihinde ilk defa kendi bireysel zekâlarını kullanma şansı elde eden bireyler olarak insanlara yönelik yeni imkânlarla hazırlamak için anahtar görevi görmektedir. KÜRESEL DÜZEYDE ÜÇÜNCÜ AYDINLANMA olarak adlandırılabilir yeni bir aydınlanma ve modernlik döngüsünün başlangıcında durduğumuzu iddia ediyorum. Bu sunumun sonraki kısımlarında, AYDINLANMA PROJESİ'ne ait prensipleri ve fikirleri üç aşamada açıklayacağım felsefi-tarihsel bir bağlam için engelleri ortadan kaldıracığım. Bu aşamalar; KLASİK AYDINLANMA (17. Ve 18. Yüzyıl), NEOKLASİK AYDINLANMA'dır (19. Yüzyılın sonları ve 20. Yüzyılın ilk ilki on yılı) ve şu anda KÜRESEL AYDINLANMA'nın eşliğindeyiz. Eğitim ve bilginin aktarımı bu ÜÇÜNCÜ AYDINLANMA'nın en önemli öğeleridir. Bütün dünyadaki bireylere ve toplumlara fikir ya da dedikodu değil bilgi aktarmak

---

Jencks bu terimi ortaya çıkarmıştır. Edebi ve solcu takımı terimi almış ve modernizme karşı ideolojik bir türe dönüştürmüştür. Postmodernizm bazı 1960 solcularına dili ve 1960'larda kullandıkları kelimeleri açık ve samimi bir şekilde postmodernizm ile değiştirerek hayatta son bir şans vermiştir.

11. Alman sosyal filozof Jürgen Habermas 'tamamlanmamış Aydınlanmanın projesinden' bahsetmiştir. Bu kısmen doğru olsa da Avrupalı bir bakış açısının ötesinde küresel bir bakış açısına doğru genişletilmesi gerekmektedir. Klasik Aydınlanmayı, küresel yüzyıla giren Aydınlanma ifadelerinden sonra gelen ifadeler için bir temel olarak kullanıyorum.

ve insanların geleneksel düşüncelerinin (ve duygularının) ruhun üzerindeki her zaman olumlu olmayan büyük etkisini yumuşatmak için gerekli olan kurumlar ve eğitim türünün özellikleri üzerinde durmak istiyorum. Savaş ve nefret, cehalet, düşüncesizlik ve korkudan doğar. ÜÇÜNCÜ AYDINLANMA’da, düzgün eğitimin, beslenmenin, bakımın ve gerçek bilginin aktarımının zekâ ve hayal gücünün serüveni ve barışı içerisinde yeni bir yaşam tarzı için gerekli koşulları sağlayacağına dair umutlar bulunmaktadır. Bir sonraki adım gezegenler arası medeniyetler olabilir. Ancak, bu tarz gezegenler arası bir senaryo için zemin hazırlamamız gerekmektedir ve bu, insanların neden doğuştan zekâyâ sahip olduklarını açıklar ve yaşamaya değer ve insanlara uygun bir hayat imkânını kabul etmek için iyi, diyaloglarda ve söylemde ortaya çıkacaktır.

### **Klasik Aydınlanmadan Küresel Aydınlanma Aşamasına**

Kısaca Kant, Ansiklopedi, Fransız Devrimi ya da Mısır’da Napolyon gibi klasik aydınlanmanın destekçilerine ve prensiplerine ilişkin bazı önemli noktalardan başlayarak Marks, Darwin, Freud, Nietzsche, Einstein ya da Max Weber gibi aydınları içeren Neo-klasik aydınlanmaya geçiyoruz.<sup>12</sup> Birçok açıdan halen klasik aydınlanmanın fikirleri ve neo-klasik dönemin aydınlarının belirli özellikleri içerisinde yaşamaktayız. 1960’lı yıllarda Avrupa’da ve Kuzey Amerika’da kolejlerde ve üniversitelerde okuyanlar hala kalplerinde Marks’ın, Freud’un ve Nietzsche’nin fikirlerini taşımaktadır. Bunlar halen, nüfusbilimciler tarafından doğum oranının yüksek olduğu dönemde doğan kimseler olarak bilinen GUTENBERG GALAKSİSİ NESLİDİR.<sup>13</sup> İNTERNET GALAKSİSİ’nde yetişen daha genç nesil, aydınlanmanın klasik düşününleri şöyle dursun neo-klasik aydınlanmaya ilişkin çok az fikre sahiptir.<sup>14</sup> Günümüzde eğitimde ve bilginin aktarımında bir çeşit düşünsel kuralsızlık ve kriz yaşanmaktadır. İlgililik soruları sorulmaktadır. Batı tarihinin büyük yazarları gibi Chicago Üniversitesi tarafından başlatılan Büyük Kitaplar programı da sorgulanmaktadır.<sup>15</sup> Eleştirel sorgulama her zaman canlılığın işareti olmuştur ancak bu tarz bir faaliyetin gerçek amaçları siyasi olduğu için kolayca başka bir ideolojiye dönebilir. Değişime açık asıl istek, gerçek bilgiyi değil görünürdeki düşmanınızı yenmek için gerekli strateji ve taktikleri bulma isteğidir. Kazanan hepsini alır. Doğu ve Batı arasındaki mevcut entelektüel savaşın olduğu gibi Avrupa ve Kuzey Amerika arasındaki entelektüel sivil savaşın da gerçek bilgi aktarımı ile hiçbir ilgisi yoktur. Bunlar, karışıklık zamanlarında ideolojik savaşın yan ürünleridir ve eğitim kurumları da savaş alanının parçalarıdır. Sonuçlar yabancı düşmanlığı, aşırı dincilik, paralel toplumlar, ırkçılık, hoşgörüsüzlük ve zayıf olanın inanç ile sömürülmesidir.

12. 21. yüzyılın başları için yeni Aydınlanma devleri hala Marks, Darwin, Nietzsche, Einstein ve Max Weber’dir. Sosyal bilimlere ve insanlık adına çıkarılan yayımlara şöyle hızlıca bir göz atıldığında canlandırma tartışmalarının neo-klasik Aydınlanma devleri ile başladığı görülür. 2009 yılında en azından Avrupa’da yaşam ve Charles Darwin’in temel çalışmasının 150. yılı şerefine çıkarılmış eserlerde büyük bir artış olmuştur. Darwin’in yanı sıra Bauhaus’un açılışının 90. yıldönümü ve John Dewey’in 150. yıldönümü dolayısıyla bir kutlama yapılmıştır. Bu ikinci Aydınlanma’nın kurucularının aynı zamanda da modernliğin katılımcıları olduklarını gösterir. Aydınlanma’nın ille de modernlik veya modernizmle aynı olmadığını vurgulamalıyız.

13. “Gutenberg Galaksisi” terimi 1970’lerde eserleri öğrenciler tarafından istekli bir şekilde okunan Kanadalı İngiliz Edebiyatı Profesörü Marshall McLuhan tarafından uydurulmuştur. Babyboomers, İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra 1946 ile 1962 yılları arasında doğan ve sayıları 1960 toplumundaki genç insan sayısında önemli bir fark yaratan kişiler için nüfusbilimciler tarafından verilen bir addır. Değerlerin sosyal alışkanlıklarda ve davranışlardaki sosyal dönüşümlerinin Vietnam Savaşı sosyal ve siyasi hareket için bir katalizör görevi gördüğü sırada, 1968 öğrenci isyanında zirveye ulaşması şans eseri değildir. 68 öğrencileri arasındaki gözde kişiler Nietzsche ve Hermann Hesse’ti.

14. İspanyol sosyolog Manuel Castells’in, *Bilgi Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür* (3. Cilt). Oxford: Blackwell, 1996-2004. isimli temel eserini inceleyin. Castells “İnternet Galaksisi” terimini bulmuştur.

15. Büyük Kitaplar programı filozof ve klasik dilbilimci Richard McKeon ile birlikte Chicago Üniversitesi Başkanı Robert M. Hutchins tarafından başlatılmıştır.

### Klasik Aydınlanma

KLASİK AYDINLANMA'nın başlangıcı aydınlanmanın ta kendisi olan FRANSIZ DEVRİMİ'nden önceye dayanmaktadır. Gutenberg İncili ve taşınabilir matbaa makinesinin yanı sıra, Martin Luther ve Alman Devrimi'ni hatırlıyoruz. Bunlar, Fransız Devrimi'ne öncülük eden Kuzey Avrupa'daki gelişmelerin müjdecileriydi. Tabii ki, bilimin ve kapitalist ekonomik sistemin gelişmesi Amsterdam'da, Hollanda'da ve temsilcisi Descartes ve Amsterdam menkul kıymetler borsasında yoğun bir şekilde bulduğumuz güçlerdir. Ekonomik faaliyetlerin ön-küresel çağını destekleyen İngiliz Doğu Hindistan Şirketi'nin yanı sıra Hollandalı Doğu Hindistan Şirketi de bulunmaktadır.<sup>16</sup> 17. yüzyılın ortalarında, Protestan yüksek öğretim kurumlarının çoğunda Dekartçılık öğretilmekteydi. Pratik sanatlar, ticaret, ev hayatı ve günlük yaşam yeni Hollanda resim sanatının konularıydı. Newton ve Kraliyet Derneği Sekreteri Henry Oldenburg'un başkanlığını yaptığı ticaretle uğraşan sınıf ve bilimle uğraşan elitler laik çıkarları destekliyordu.<sup>17</sup> 17. Yüzyılda doğa felsefesinin matematiksel prensiplerini açıklamasına rağmen, Newton aydınlanma dönemi öncesinde tam olarak aydınlanma çağına geçişte "alacakaranlık" bir figür olarak anlaşılabilir. Dahî bir deneyci ve matematikçi olan Newton, felsefi yorumda kararsız ve belirsizdir.<sup>18</sup> "Bilimsel devrim" ve klasik aydınlanma arasındaki geçişe ait diğer bir figür ise hayal ürünü dâhice projelere sahip garip bir Alman matematikçi olan Leibniz'dir.<sup>19</sup> Ancak, Leibniz bir aydınlanma insanı değildir. Bir taraftan Newton gibi geleceğe odaklı bilimsel bir zihne sahipken diğer taraftan siyasi ve sosyal ilişkilerde geleneksel bir ruha sahiptir. Leibniz'i bir demokrat olarak hayal edemeyiz. Newton dünyanın ne zaman yaratıldığına dair kiliseye ilişkin konularda ve tahminlerde çok fazla yer alıyordu. Hatta aslında bunun için bilimsel çalışmalarına harcadığından daha fazla zaman harcıyordu. *Principia*'sının dehasına rağmen Newton, uzay ve zaman içerisinde hareket eden maddeye ait bilimsel açıklaması ile her şeyden daha güçlü olan hareket ettiren arasında bir anlaşmaya varmak için tamamen Üniteryen güçlü tanrısını, Pantokrator'u, tanıtmayı gerekli görmüştür. Newton'un arkadaşı Worcester Piskoposu Dr. Richard Bentley, Newton'un mekanik evren ve mucize olasılıkları arasındaki tutarsızlıklara ilişkin birkaç eleştirel öneride bulunmuştur. *Principia*'da bulduklarımızın hepsi eğer gerçek bilgiyse bir mucize nasıl mümkün olabilir?<sup>20</sup> Bentley, İngiliz Kilisesinin basit fikirli bir Diyakozu değil İngiltere'nin o zamanlarda ortaya çıkardığı üstün zekâlardan birisiydi. Yalnızca Newton değil Kraliyet Derneği'nin üyeleri de Bentley'e saygı duyuyordu. Newton Kilise ile bağlarını koparmadı.

---

16. Cf. John Keay, *The Honorable Company: A History of the English East India Company*. London: HarperCollins Publishers, 1991.

17. Kraliyet Derneği Sekreteri Henry Oldenburg üretken bir mektup yazarıydı ve 17.yüzyıl doğa filozoflarının birçoğu ile yazışmalar yapıyordu. Oldenburg modern Avrupa'nın ilk basamaklarındaki bilimsel aktivitelerle (Bilimsel Devrim) ilgili önemli bir bilgi ve enformasyon kaynağıdır.

18. Cf. Louis Dupre', *Passage to Modernity: An Essay in the Hermeneutics of Nature and Culture*. New Haven: Yale University Press, 1993; Margaret C. Jacob, *Scientific Culture and the Making of the Industrial West*. Oxford: Oxford University Press, 1997, and Jerome J. Langford, *Galileo, Science and the Church*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 3<sup>rd</sup> ed. 2003, complementary, Larry Stewart, "Seeing Through the Scholium: Religion and Reading Newton in the Eighteenth Century", in: *History of Science*, Vol. xxxiv, 1996, pp.123-165.

19. Cf. Maria Rosa Antognazza, *Leibniz: An Intellectual Biography*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2009.

20. Cf. H.S. Thayer, ed., *Newton's Philosophy of Nature: Selections from his Writings*. New York: Hafner Publishing Company, 1965 (especially see Letters to Bentley, p. 46ff.); and H. Guerlac/M.C. Jacob, "Bentley, Newton, and Providence", in: *Journal of the History of Ideas*, Vol. XXX, 1969, pp. 307-318; also, Frank Manuel, *The Religion of Newton*. Oxford: Oxford University Press, 1974; I.B. Cohen, *The Newtonian Revolution*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1980; M.C. Jacob, *The Newtonians and the English Revolution: 1689-1720*. Ithaca: Cornell University Press, 1976.

Galileo'nun Kilise ile savaşını düşündüğümüzde, Newton'un durumunda koşulların nasıl değiştiğini ancak halen tartışmaya açık olmadığını görmek ilginçtir. Bertold Brecht Neo-klasik Aydınlanma döneminde kilise öğretileri ve sıradan insanların cehaletiyle dalga geçmek için "Galileo" adlı oyununu kullanana kadar yasak bilimsel bilginin lehine ortadan kalkar. 20. Yüzyılın önde gelen oyun yazarlarından olan Brecht, Marksizm düşüncesini savunmak için bir Pantokrator'a ya da bir tanrıya ihtiyaç duymamıştır. Diğer taraftan, komünist Doğu Almanya'da çalışmalarına devam edebilmek için ideolojik bir kılıfa da ihtiyaç duymamıştır. 1776 yılında, Amerikan Bağımsızlık Bildirisi ve Adam Smith'in *Ulusların Zenginliği* yayımlanmıştır. Her iki durumda da tanrısal bir güç ve aynı zamanda ifade hakkı, vazgeçilemez yaşama hakkı, özgürlük ve en önemlisi mutlu olma hakkı arayan sıradan insanların arzuları geçerlidir. Bu kesinlikle klasik aydınlanmanın temel bir prensibidir: sıradan insanlar dünyada mutlu olma hakkı talep etmiştir. Fransız köylüleri de benzer bir şey istemiştir ancak maalesef Marie Antoinette ünlü cevabı yapıştırmıştır: "Pasta yiyin". Ekonomik çevrede, profesör ya da ahlak felsefecisi olan Adam Smith uzaktaki bir eylem gibi ekonomik faaliyetleri yönlendiren ünlü "görünmez el" adlı eserinde insanların sağduyusunu ve ortak çıkarlarını tanımlamıştır. John Locke, sosyal barışı sağlamak için özel mülkiyetin ve en başta bedenlerimizin neden önemli olduğunu tarafsız bir şekilde açıklamaktadır.<sup>21</sup> İnsanlar hiçbir zaman bedenlerinin kime (doğal olarak bir Tanrıya, Kiliseye ya da ailelerine) ait olduğunu düşünmemiştir. Ancak Locke'nin soyut özel mülkiyet kavramında insan bedenine yasal bir statü verilmektedir. Günümüzde bile sıradan insanlara bedenlerine sahip olduklarını düşünüp düşünmediklerini sorsak şaşırıp kalırlar. Bu nasıl bir sorudur? Kürtaj konusu tartışılana kadar, bir kadının bedeninin kime ait olduğu sorusu birey için bir ölüm kalım savaşına dönüştüğü için konu daha da ciddileşmektedir. Aydınlanma sorularının yüzyılımıza kadar uzandığını görebiliriz. Başta Voltaire ya da Diderot olmak üzere Fransız filozoflar yazılı kelimenin ve rasyonel söylemin gücüne inanmıştır.<sup>22</sup> Ansiklopedinin güncel bilgileri temsil etmesi bekleniyordu çünkü Ansiklopedi eş zamanlı olarak temel neden prensibine dayanan zamanların "kesici ucunu" açıklıyordu. Rousseau *İtiraflar*'ını ve Madame de Warens dünyadaki şeytanlar hakkında söylemleri ile medeniyetin nasıl yanıldığını yazana kadar aydınlanma fikri belirsizlik içerisine girdi. Rousseau ise klasik aydınlanmanın karşıt değerli karakterini temsil ettiği ve bir taraftan *Emile* adlı eserinde eğitimi desteklerken diğer taraftan çocuğunun yetimhanede büyütülmesine izin verdiği için tartışmalara yol açmıştır. Ancak *İtiraflar* adlı eserinin başlangıç bölümünde Rousseau aziz babasından bahsetmekte daha da önemlisi İsveçli bir saatçi olan babasının 18. Yüzyılın ortalarında İstanbul'da Saray'da Türk Sultanı tarafından çalıştırıldığını anlatmaktadır. Babası, İstanbul'un İsveçli saatçi vatandaşlar arasında Beyoğlu olarak adlandırılan eski Avrupa yakasında yaşamıştır. Burada bilimsel fikirlerin nasıl saat yapımı gibi basit bir teknolojiye indirildiğini ve bu fikirlerin Sultan'ın arkadaşlarına verilecek oyuncaklar ve hediyeler için nasıl kullanıldığını görebiliriz ve bu da bilimsel bilginin aydınlanma fikrini ortaya çıkarmaktadır. Sultan'ın İsviçre'den gelen mekanik saatlerin entelektüel sonuçları hakkında muhtemelen açık görüşlü değildi.<sup>23</sup>

Klasik aydınlanmanın diğer bir aydını ise Edward Gibbon'dur. İsviçre'de bir Kanton olan Neuchatel'de yaşadığı sürede *Roma İmparatorluğu'nun Geri Çekilmesi ve Çöküşü* adlı

21. Cf. Roger Woolhouse, *Locke: A Biography*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2007.

22. Still interesting reading, Carl Becker, *The Heavenly City of the Eighteenth Century Philosophers*. Ithaca: Cornell University Press, 1932.

23. Cf. Jean-Jacques Rousseau, *İtiraflar*. Tr. J.M. Cohen. Harmondsworth: Penguin Kitapları, 1953 (ilk basım 1781) "Mühendis amcam Bernard Prens Eugene komutası altında İmparatorlukta ve Macaristan'da görev yapmaya gitti. Kendini kuşatmada ve Belgrat savaşında gösterdi. Tek erkek kardeşim olan ağabeyimin doğumundan sonra babam Saray'da Sultan'ın saatçisi olmak üzere çağırıldığı İSTANBUL'a gitti." (Birinci Kitap, 1712-1719, sf. 18)

çok ciltli eserini kaleme almıştır.<sup>24</sup> Kullandığı dil fazlasıyla sanatlıdır ve 18. Yüzyıl tarzında keyifle okunabilir yüzlerce sayfalık bir eser yaratmıştır. Bazen birisinin güzel yazılmış roman mı yoksa ciddi bir tarih kitabı mı okuduğu merak edilir. Eleştirel tarih yazarlığının hamlesi ile tarih değil roman hayatta kalır. Düşman bulunmuştur: Roma Kilisesi. Roma İmparatorluğu Batılı medeniyetlere eski otobanlarını, yasal düzenini, askeri bilgisini ve bazen deliler ancak daha çok kriz zamanlarında başlarını dik tutanlar tarafından yönlendirilen siyasetini sunmuştur. Avrupa'nın elitleri Roma İmparatorluğu'na hayranlık duymaktadır ve Gibbon, İmparatorluğun çöküşünden özellikle alt sınıfın sosyal hareketi olan ve Hıristiyanlık olarak adlandırılan dinin sorumlu olduğunu ileri sürmektedir. Gibbon klasik aydınlanmanın resmi olmayan tarih yazıcısı haline gelmiştir. Aydınlanmanın düşmanı bulunmuştur: Roma Katolik Kilisesi. Bu, Fransız Devrimi'nde aşağılamalara maruz kalacak ve İspanyol Sivil Savaşı kadar geç kalacaktı. Fransız Devrimi ve İspanyol Sivil Savaşı sırasında Kilise'nin nefreti adına insanlara edilen zulüm hayal bile edilemez. İspanyol ressam Goya eskizleri insan türü arasındaki acımasızlık hakkında bize bir fikir vermektedir. Klasik Aydınlanma dönemine ilişkin elimizde olan en iyi edebi sosyal portre Dr. Samuel Johnson'un James Boswell tarafından kaleme alınan klasik biyografisidir.<sup>25</sup> Londra kafelerinde, mağazalarında olup bitenleri ve genel eğlenceyi her okuyucu keyifle okumaktadır. Kitapta, kısa konuşmalar, beden dili ve vücut duruşuna ilişkin açıklamaları kaleme alan bir stenograf olan Boswell'in yaşadığı zamandaki David Hume, Edward Burke, ya da ressam Sör Joshua Reynolds gibi ileri gelenlerin tartışmasına tanık oluyoruz. Boswell klasik aydınlanmanın ortalarında Londra'daki topluma ilişkin bilgiler vermektedir. Tabi ki, Boswell hakkında söylenecek daha çok şey var ancak konumuz bu değil. Biz, insan söylemine, insan ifadelerine ve bireysel beşeri özgürlüğe ilişkin günümüz fikirlerinin dayanak noktası olan klasik aydınlanmanın ruhunu tanımlamayı ve göstermeyi amaçlıyoruz.

Kant ve Fransız Devrimi klasik aydınlanmanın önemli noktalarıdır.<sup>26</sup> Felsefe okuyan bütün öğrenciler Kant ile en az bir kez karşılaşmıştır ve tarih okuyan bütün öğrenciler de Fransız Devrimi ile karşılaşmıştır. Kant özellikle bilgi ve beşeri özgürlük alanında büyük, ilham verici bir figür olarak durmaktadır. Kant, hayalini kurduğu ebedi barışın yanı sıra akılcılığın, insancılığın, hoşgörünün, özgürlüğün deniz feneridir. Kant'ın temel eseri olan *Saf Aklın Eleştirisi* muhtemelen bir insan tarafından yazılmış en zor ve en ilginç felsefe kitabıdır. Aydınlanma filozofları Aristo'da kırmızı çizgi arayışındadır ancak bulamamaktadır. Aristo insanların bilgi evinin gerçekten nasıl inşa edildiğine ilişkin bizlere fikir veren arkitektonik bir düşünce sistemi geliştirmeyi amaçlamıştır. Kant'ın bakış açısından sıradan dünya, basit fikirli gözükmektedir ve inandırıcı değildir. Aydınlanma için kullanılan bir Alman terimi olan AUFKLARUNG'a her iki anlamında da ihtiyacımız vardır. Bu terimin anlamı bir şeyleri aydınlığa kavuşturmak ve onları karanlıktan kurtarmaktır. Bilgi açısından neyin mümkün neyin mümkün olmadığına ilişkin beşeri koşulları kabullenmemiz gerekmektedir. Gerçekliği nasıl bilebiliriz? Saf matematiği nasıl bilebiliriz? Bu eleştirel kılıf içerisindeki kişi Plato'dur. İnsan bilgisini kavramak için matematiksel cümlelerin anlamlarını bilmemiz gerekir. Sunumumuzun amacını engellediği için Kant terminolojisinden vazgeçiyoruz. Ancak,

24. Cf. Edward Gibbon, *The Decline and Fall of the Roman Empire*. Wordsworth Edition Limited, 1998.

25. Cf. James Boswell, *The Life of Dr. Samuel Johnson*. London: Oxford University Press, 1960 (original publication 1791).

26. Cf. Wolfgang Ritzel, *Immanuel Kant: Eine Biographie*. Berlin: de Gruyter Verlag, 1985. Ritzel Güney-Batı Okulu'nda bir neo-Kantçı ve Aydınlanmanın tutkulu bir savunucusuydu. Rousseau ve Lessing ile ilgili çarpıcı çalışmalarını inceleyiniz. 1970'li yılların başlarında Bonn Üniversitesi'nde Profesör Ritzel'i öğretmenlerimden birisi olarak sayabildiğim için oldukça şanslıyım. Arkadaşı (o dönemlerde Kant-Studien'in editörü olan) Profesör Gottfried Martin ile haftalık olarak yer değiştirmeleri bu profesörün evinde gördüğüm en iyi felsefi eğitime bağlıydı. Burada, bir klasik Aydınlanma taraftarı (Ritzel) ve eski Marburg Okulu'ndan bir Neo-Kant taraftarı (Martin) arasındaki canlı tartışmalara bizzat şahit oldum.

Kant'ın öne sürdüğü aydınlanmanın bazı temellerini vurgulamalıyız: Kant, olası bilginin metafiziksel boyutu ve insanlar olarak karşımıza çıkan metafiziksel boyutları arasında bir ayrıma gitmektedir. Olası bilgi için gerekli koşullar nelerdir? Kant metafiziksel bilgiyi ve bilebileceğimiz bilgiyi yalnızca üç boyutlu yapımız açısından ele almaktadır. N-boyutlu şeylere ait gerçek bilgiye sahip olamayız. İnsani yapımız bu üç boyutluluk gerçeğinden kaçamayacağı için yalnızca üç boyutlu şeylere ait gerçek bilgiye sahip olabiliriz. Kant'a göre, metafizik yalnızca bilgiyi insan beyni için anlamlı bir hale getirmekte kullandığımız düzenleyici bir prensip olarak vardır. Tanrısal bir güç fikri yalnızca düzenleyici bir fikir olarak vardır, kanıtlanamaz ancak üzerinde çalışmak fayda sağlar. Bu nedenle Kant gerçek inanan için bir çeşit "serbest alan" bırakmaktadır. Yalnızca bir danışman olmak için çok fazla eleştireldir. Şüphesiz ki Kant kişisel tanrıya inanmıyordu ancak en azından insanların evreni "metafiziksel boyutta" anlayabilmeleri için bir şeyleri düzenleyen bir çeşit zekânın varlığı olasılığı için de kapıyı açık bırakmıştır. Kant, günümüzde İran'da saygı ve beğeni ile ele alınan tek Batılı klasik aydınlanma filozofudur. Düşünürler Kant'ın aklın kullanılması için bir engel olduğunu düşünmektedir. O bu eski Königsberg'den insanlığa gelen büyük bir hediyedir. Paris'in sokaklarında özgürlük, eşitlik ve birlik bildirileri yayınlanana kadar diğer yerlerde Avrupa'nın eski düzeni buharlı silindire ezilmek üzereydi. İnsanların tutkularının zincirlerinden kurtulmasını ve sıradan ahlaki ve yasal kuralların dışına çıkmasını idamlar ve vahşet izledi. Bu klasik aydınlanmanın karanlık yüzüydü. Şüphesiz ki, farklı siyasi, sosyal veya dini inançlara sahip erkek ve kadınlar birbirleri ile karşılaştıklarında, hayvan doğası doğal çimenliği korumaya geri döndü. İlişkiler giderek başa çıkılamaz ve karmakarışık bir hal aldı ve daha sonra eğitim bu hayvan doğası ile savaşta en güvenilir araç haline geldi.

Klasik aydınlanmanın ilginç küçük bir gösterisi Napolyon'un Mısır'ı işgalidi.<sup>27</sup> Askeri bir bakış açısından bir felaket. Çok fazla savaş ve acı yaşandı ancak ölüm Fransızlara çöl sıcağı, sıtma ve genel hastalıklar şeklinde geldi. Ancak, aydınlanma açısından bakıldığında Napolyon'un Mısır seyahati bir başarıydı. Gayet iyi bilindiği üzere, Napolyon beraberinde yüzden fazla bilgin, matematikçi, dilbilimci, mühendis, teknik ressam, ressam, akademi üyesi ve birkaç hayalperest getirmiştir.<sup>28</sup> Sonuç, eski Mısırın izahatı ve eski Mısır alfabesinin (hiyeroglif) Champollion tarafından keşfi olmuştur. Ünlü Rosetta taşının keşfi büyük sansasyon yaratmıştır.<sup>29</sup> Binlerce yıldan fazla bir süreyi kapsayan tarihsel bir bağlam birdenbire ortaya çıkmış, karanlığa ışık tutulmuş ve Eski Mısır Medeniyeti gün ışığına çıkmıştır. Piramitler Avrupa'yı kendine hayran bırakmaya başlamıştır. O tarihten itibaren eski Mısır'a duyulan hayranlık ve ilgi asla durmamış ve eski Mısır küresel bir harika haline dönüşmüştür. Klasik Avrupa aydınlanması ve eski Mısır arasındaki ilişkide kesinlikle çelişkili bir durum söz konusudur: Bir taraftan Mısır, firavunlar ve bir grup papaz tarafından yönetilirken diğer tarafta aydınlanma papazların yönetiminin sırrını açığa çıkarmayı amaçlamaktadır.

27. Cf. J. Christopher Herold, *Napoleon in Egypt*. London: Pen and Sword Military, 2005.

28. Cf. Bilginlerden birisi günlüğünde Napolyon'un keşiflerine ilişkin ilginç açıklamalar yapan zanaatkar ve ressam Dominique Vivant Denon'du.

29. Cf. Lesley and Roy Adkins, *The Key of Egypt: The Race to read the Hieroglyphs*. London: HarperCollins, 2001.

1800'lü yılların başlarında Avrupa'daki Napolyon savaşları sırasında kendimizi NEO-KLASİK olarak adlandırdığımız yeni başlayacak bir aydınlanmanın geçiş dönemi içerisinde buluyoruz.<sup>30</sup> Bu sırada, romantikler arasında ortaya çıkan ve ortaçağ Avrupa'sında devletin ve kilisenin birliğini ve ulusal birliği destekleyen aydınlanma fikirlerine yönelik bir tepki ortaya çıkmıştır. 1815'deki Viyana Kongresi'ne kadar, ilerleyici Avrupa o an için ölmüştür. Ancak romantiklerin Newton'daki mekanik evrenin matematiksel soğukluğuna karşı tepkili tutumlarına rağmen, Novalis, Schlegel kardeşler ya da Grimm kardeşler gibi Alman romantikler önceden tahmin etmedikleri AUFKLARUNG'un başka bir boyutunun alt kısmını "keşfettiler". Grimm kardeşlerin peri masalı çalışmaları şüphesiz ki gizli kalmış ahlaki kuralları ve sözlü olarak nesilden nesle aktarılan bu peri masallarının tutumlarına öykünen ve bu tutumları taklit edenlere verilecek mesajları ortaya çıkartmıştır. Doğa ve Heimat arzusuyla yanıp tutuşmanın (İngilizcede evde gibi hissetmek) daha güç algılanan seksüel yapısını hiç saymıyorum. Bu kırmızıçizgiler ikinci aydınlanmada ya da neo-klasik aydınlanmada Viyana'dan gelen bir adam tarafından algılanmıştır: Sigmund Freud.<sup>31</sup> Bu nedenle, 1900'lü yıllarda Yüzyıl Sonu devrinde yaşanan müteakip durumlarda olduğu gibi aydınlanmanın bir döneminden diğerlerine net bir geçiş görememekteyiz. Kendimizi 2000'li yıllarda da aynı çıkmazda buluyoruz<sup>32</sup>. Aydınlanmaya ilişkin birçok bilgi var ancak yeni keşfedilmiş yönlerin karanlık yüzü ya da uzun zamandan beri unutulmuş insan doğasının yeniden keşfi de söz konusu. Akıllı olan ve doğru eğitim almış insanlar şokta. 1810'larda ve 1910'larda olduğu gibi- her iki geçiş de ortalık durulana kadar ve yeni alışkanlıklar ve anlayışlar ortaya çıkana kadar acımasızlık ve kanlı savaşlarla başlamıştı- bir dönemden diğerine yapılan geçişten çok fazla şey öğrenebiliriz.

Shelley, Byron, ya da Tennyson gibi romantik akımı şairleri şiirsel bir dilde sanayileşme öncesi İngiltere'sini tasvir etmiştir. Almanya'da da durum Novalis ve Hölderlin ile aynı şekildeydi. Sanayileşme ve makineleşme dönemi acımasızca tarımsal üretime egemen oluyordu. Ortaya çıkan işçi sınıfı için yeni bir eğitim çeşidi gerekiyordu. Bu yüzden sanayileşmenin yolunda gitmesini sağlayacak olanların çocuklarının cahil olmasını engellemek için anaokulları kuruldu. Demiryolları ve kömür madenleri kırsal kesimdeki sade yaşantıyı ve arazi düzenini zorlaştırdı. Şehre yeni bir ahlak getirildi.<sup>33</sup> Mesleki üniversite eğitimi ve ilk ciddi mesleki Doktora programı 1831 yılında Berlin'de ünlü Humboldt Üniversitesi'nde

30. Neo-Aydınlanma felsefesi 1800'lü yıllarda genç Hegel, Schelling ve Hölderlin tarafından geliştirilirken bir sonraki nesil, Max Stirner ve Ludwig Feuerbach gibi genç Hegelyanlar olarak adlandırılan grup mevcut düzene ilişkin daha sosyal-siyasi bir eleştiri hazırlamıştır. Bu gruba katılanlar Berlin'de eski Schelling derslerine katılan genç Kierkegaard ve daha sonra Proudhon'un siyasi fikirlerini, İngiliz ekonomik teorisini ve Hegelyan lehçesini benimseyen genç Marks'tır. Bkz. Terry Pinkard, *Alman Felsefesi: 1760-1860, İdealizmin Mirası*. Cambridge, İngiltere: Cambridge Üniversitesi Yayınları, 2002; Rüdiger Bubner, *İdealist Alman Felsefesi*. Londra: Penguin Kitapları, 1998.

31. Cf. Peter Gay, *Freud: A Life for our Time*. New York: Doubleday (Anchor Book), 1989.

32. Cf. Eli Zaretsky, *Secrets of the Soul: A Social and Cultural History of Psychoanalysis*. New York: Random House (Vintage Book), 2004.

33. Cf. klasik Friedrich Engels, *Die Lage der arbeitenden Klasse in England*. Münih: DTV Verlag, 1973 (aslında 1845'te yayınlanmıştır). 20. Yüzyılın başlarında Almanya'da işçi sınıfına ilişkin ilginç bir betimleme olan; Erich Fromm, *Weimar Almanya'da İşçi Sınıfı: Psikolojik ve Sosyolojik bir Çalışma*. Cambridge, Mass.: Harvard Üniversitesi Yayınları, 1984. Fromm'un Horkheimer ve Adorno tarafından yönetilen yeni kurulmuş Frankfurt Sosyal Araştırma Okulu'nda 1920 yılındaki ilk çalışması. Fromm Frankfurt Okulu'ndan ayrıldıktan sonra kendi yoluna gitmeyi seçmiştir. Max Beckmann ve Georg Grosz'un (bkz. Georg Grosz'un Otobiyografisi. Berkeley: Kaliforniya Üniversitesi Yayınları, 1997) ilgi çekici modern şehir resimleri. Fritz Lang tarafından yönetilen *Metropolis* filmi modernliğin yükselen şehri olan Berlin'in örneksel skenografisine dönüşmüştür. Ayrıca, 1929 yılında yayınlanan Alfred Döblin'e ait Berlin Alexanderplatz adlı roman modernist bir şehir olan Berlin'in ilk portresini betimlemektedir (Cf. Peter Jelavich, *Berlin Alexanderplatz: Radyo, Film ve Weimar Kültürü'nün Ölümü*. Berkeley: Kaliforniya Üniversitesi Yayınları, 2006).



ilk Rektör filozof Fichte ile yeni Almanya’da doğdu.<sup>34</sup> Bilginin Humboldt paradigmasına göre aktarılması meslek haline getirildi. Yeni kurulan Birleşik Devletler ve Johns Hopkins, Harvard ve Yale gibi elit okulların Almanya sistemini ünlü Amerikan yüksekokulu olması beklenen lisans eğitiminin üzerinde kabul etmesi bekleniyordu.<sup>35</sup> Bu noktada klasik ve neo-klasik aydınlanma arasındaki sınırı da geçmiş oluyoruz.

Amaçlarımız için önemli bir kişi de Hegel’dir. Bazıları Hegel’i Habermas’ta olduğu gibi ilk modern düşünür olarak sınıflandırmaktadır. Bu o kadar net değildir; Hegel Schelling ve Hölderlin gibi birçok ünlü arkadaşı ile Bismarck’ın Emperyalist Almanya’sıyla sonlanan sanayileşme ve ulus inşa etme geçiş süreçlerinde yaşamıştır. Ancak Hegel ve arkadaşları Almanya ve Avrupa’da ne olduğunu çok iyi biliyordu. Erkekliğe ilk adım attıkları dönem olan Tübingen Stift’te ilahiyat öğrencileri oldukları dönemde, Fransız Devrimi ilgileriydi<sup>36</sup> Muhtemel devrimi desteklediler ancak daha sonra eleştiri aldılar. Schelling ve Hölderlin, romantikler gibi, Freud ve neo-klasik aydınlanmada psikanalistler tarafından yeniden bulunan hayali bir dünyaya gittiler. Ancak bu durum önemini sonradan anlamamanın bir avantajıdır. 1960’lı yıllarda üniversitelerde Hegel ve Marks Avrupa’da ve Amerika’da her elit kurum tarafından eleştirildi. Hegel’in Berlin dönemlerinde bir mürteci mi ya da bir modernlik elçisi mi olduğu belli değildi. Onda her ikisinden de biraz vardı deme cüretinde bulunuyorum. Hegel’in Berlin’de verdiği hukuk dersini okuyan ya da Bakunin ve genç Kierkegaard gibi devrimcilerden dinleyen herkes onun eski değerler (Sittlichkeit denilen) ve modern zamanın yeni ahlak (Moralität) anlayışları arasında belirgin bir gerilim olduğunu anlamıştır. Hegel günlük alışkanlıklarında eski kafalıydı ve memleketi Swabian Württemberg’e derinden bağlıydı. Ancak, geleceğin eğitim, bilim ve felsefe açısından neler getireceğine ilişkin hayallerinde oldukça devrimciydi. Bu özelliği muhtemelen genç Karl Marks’ın Hegel felsefesindeki potansiyeli fark etmesini sağlayan etmendi. Hegel’in dünya tarihini ve tarihsel olayların aşamalarını uzmanca metaforik bir dil kullanarak ve Zeitgeist açısından ele almıştır.<sup>37</sup> Kuzey ve Latin Amerika arasındaki farkı anlamıştır: birincisi özgür insanlar tarafından kurulmuş ikincisi ise 16. Yüzyıl İspanyol, Meksika ve Peru istilacılarından yararlanmıştı. Bunları takip eden dünya tarihi de bu olaylara göre şekillenmiştir. Hegel’de, tarihin insanların tarihsel bilincinin bir ürünü olarak insanlar tarafından yazıldığını öğreniyoruz. Elbette ki Vico ve Ibn Haldun’u unutmamak, ancak Marks’ın modernlik analizleri için sosyal, siyasi ve ekonomik tasarıları sağlayanın da Hegel olduğunu unutmamak gerekir. Vico ve Ibn Khaldun insan ilişkilerinde belirli döngülerin kabul edilebileceğini ancak bunun sanayileşme ya da modernleşmeye dayanmadığını görmüştür.<sup>38</sup> Ibn Khaldun örneğinde, kabilesel gruplara ve

34. 1812 yılında Berlin’de kurulan ilk rektörü filozof Fichte olan Humboldt Üniversitesi modern çağın ideal tipteki araştırma üniversitesi olacaktır. Aslında “Humboldt modeli” dünya kalitesinde lisans eğitimi ile aynı anlama gelmekteydi ve Amerika Birleşik Devletleri ve Japonya tarafından taklit edildi.

35. Amerikan filozof Charles S. Peirce ve genç John Dewey’in Baltimore’daki Johns Hopkins Üniversitesi’ndeki hayatı Hopkins Üniversitesi’nin Almanya’dan getirdiği Alman Humboldt modeli ile birbirine geçmişti. Ayrıca, Gertrude Stein da Hopkins Üniversitesi’nde tıp okuyan ilk özgür bayan öğrencilerden birisiydi. Daha sonra William James ile öğrencisi olarak karşılaştı. Akademik bilginin Almanya’dan Amerika Birleşik Devletleri’ne aktarımı defalarca anlatılan büyüleyici bir hikâyledir. Humboldt modelinin araştırma programından elde edilen bilginin ilk olarak Amerika’daki daha sonra Japonya’daki bölgesel koşullara fiili transferi. İkinci olarak, Nazicilik nedeniyle birçok Alman öğrenci mülteci durumuna düştü ve beraberlerinde Amerika ve Türkiye gibi gittikleri ülkelerdeki öğrencilere aktardıkları bilgileri de götürdüler.

36. Halen belirgin bir şekilde ilgi duyulan Joachim Ritter, *Hegel und die französische Revolution*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, 1968. Ritter 1950’lerin ortalarında İstanbul Üniversitesi’nde misafir profesör olarak görev yapmaktaydı. Ritter, Münster Üniversitesi’ni ve Westphalia’yı esas alarak Odo Marquard, Hermann Lübbe, Helmut Schelsky, Heinrich Scholz gibi aydınları içeren bir felsefe okulu (“Ritter Schule”) geliştirdi.

37. Cf. Karl Löwith, *Meaning in History*. Chicago: The University of Chicago Press, 1958.

38. Cf. Ferdinand Fellman, *Das Vico-Axiom: Wie der Mensch Geschichte macht*. Freiburg: Alber Verlag, 1985; Ibn Khaldun, *The Muqaddimah: An Introduction to History*. Translated from the Arabic by Franz Rosenthal. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1970.

toplumlara dayanan şey modern şehir hayatı değil felsefi sosyolojidir. Ancak Vico ve Ibn Haldun'un her ikisi de klasik aydınlanmanın yanı sıra Hegel ve Marks'ın da önemli atalarıdır.

Klasik ve neo-klasik aydınlanma arasındaki geçiş dönemi sırasında Goethe'nin Weimar'ından bahsetmeden olmaz. Goethe modern zamanlar fırsatını kaçıran dünyaca ünlü tarihsel bir kişiliktir. Modern değildir ancak aydınlanmıştır. Almanya'nın kültürel merkezi olan güzel Weimar kasabası BAUHAUS'un kuruluşu ile yüz yıl sonra 1919 yılında dünya sahnesine geri dönmüştür.<sup>39</sup> Tekrar dünya sahnesinin merkezine gelmiştir, ancak bu sefer yeni bir cumhuriyet (Weimar Cumhuriyeti) ve devrimsel nitelikte bir Sanat ve Tasarım Okulu ile birlikte. Kendisini yeni ikinci aydınlanmanın bir parçası olarak bulacağı ilk modernlik projesinin bir parçası olması bekleniyordu ve küresel ölçüde biçimlendirici bir güce sahip olarak kalmıştır. Artık NEO-KLASİK çağ olarak adlandırdığımız İKİNCİ AYDINLANMA'ya geçmeye hazırız. Krize ve değişimlere rağmen BİRİNCİ AYDINLANMA'nın bir devamıdır ve farklı şekillere, çizgilere ve renklere sahiptir. Modernleşen bir Avrupa'da daha da fazla sosyal, siyasi konular ve sosyal adalet üzerinde durulmaya başlanmıştır.

### Neo-Klasik Aydınlanma

Fransız Devrimi ve Napolyon Savaşlarından sonra Avrupa'da birbirini izleyen olaylar aydınlanmanın başka bir aşamasına girmektedir. Ben bu dönemi Marks, Darwin, Freud, Nietzsche ve Max Weber tarafından temsil edilen NEO-KLASİK AYDINLANMA olarak adlandırıyorum. Küresel aydınlanma aşamasında kendimizi bu modern düşünce efendileri ile anlaşmaya varırken bulmaktayız ancak Postmodernizm, çok kültürcülük, feminizm ve "İnternet Galaksisi"ne rağmen henüz onlarla bağlantılarımızı koparamadık.

Paris'te Almanya'nın en ünlü sürgün şairi olan Heinrich Fransızların siyasi devrimi tamamladığını ancak Almanya'nın da felsefede devrimde yer aldığını ifade etmiştir.<sup>40</sup> Bu ifadede doğruluk payı bulunmaktadır. Yalnızca Heine değil aynı zamanda ünlü Fransız Maliye Bakanı Necker'in kızı olan Madame de Stael de Fransız halkından Alman felsefesinde olup bitenlere dikkat etmelerini istemiştir.<sup>41</sup> Başlangıçta, Kant tarafından başlatılan ve Fichte, Schelling, Hegel ve Hölderlin tarafından geliştirilen yeni Alman felsefi ruhu Avrupa'da çok da fazla anlaşılmadı. 1848'de Almanya için demokratik bir yönetim amaçlı devrimsel olaylar Frankfurt'taki ünlü Paulskirche'de başarısızlıkla sonuçlandı. Ancak, Moselle Nehri'nde Trier olarak bilinen Roma'dan sonra ikinci ünlü Roma şehri olan Augusta Treverorum'dan gelen genç Karl Marks Bonn Üniversitesi'nde Yunan Felsefesi eğitimi aldı.<sup>42</sup> Burada, Hegel'in eserlerini tartışan Bruno Bauer gibi genç Hegelcilerle tanıştı. Aynı zamanda Rhineland'deki sosyal, siyasi ve ekonomik durumu da takip etti. Konular oldukça can sıkıcıydı. Fakirler giderek fakir, Prusya hükümeti giderek daha da baskıcı oluyordu. Sanayileşme sıradan

39. Cf. Hans Maria Wingler, *Das Bauhaus: 1919-1933*, Weimar-Dessau-Berlin. Cologne: Taschen Verlag, 1962; Gilbert Lupfer and Paul Sigel, *Walter Gropius: 1883-1969*. Cologne: Taschen Verlag, 2004.

40. Cf. Heinrich Heine, *Zur Geschichte der Religion und Philosophie in Deutschland*. Stuttgart: Reclam, 1997 (aslında 1835'te yayınlanmıştır); Shakespeare'i Almanca'ya çeviren August Wilhelm Schlegel, sürmekte olan Fransız Alman felsefi çalışmaları ve genel entelektüel faaliyetleri halka duyurmak için önemli düzeyde çaba harcayan Madame de Stael'in sekreterydi. Stael ve A.W. Schlegel'in etrafındakiler Aydınlanmanın sosyal hayatın bütün alanlarına genişlemesi gerektiğini açıklamak istemişlerdir. Yine, bunun Marks, Nietzsche ve Weber ile son bulan ikinci Aydınlanma'ya geçiş figürleri ile ilgili bir durum olduğunu düşünüyoruz.

41. Siegfried Landshut tarafından gözden geçirilen Cf. Karl Marks, *Die Frühschriften*. Stuttgart: Kröner Verlag, 1971; özellikle Marks'ın 1844 El yazmaları işçi sınıfının ve genel olarak insan hayatının yabancılaşmasına ilişkin Aydınlanma analizleri için önemli bir hale gelmiştir. Ancak Stalin yönetimi altındaki Sovyetler Birliği insanı Marks'ı onaylamadığı için bu el yazması ilk olarak 1932 yılında yayımlanmıştır.

42. Cf. Isaiha Berlin, *Karl Marx: His Life and Environment*. London: Fontana, 1995.

insanların aç kalmaya başladıkları noktada ileri adım attı. Kapitalizm en canlı zamanındaydı. Ancak, eğitimliler ve eğitimsizler arasındaki fark giderek artarken aynı zamanda Almanya sanayileşmesini desteklemek için entelektüel işgücüne ihtiyaç duyuyordu. Ancak Beidermeier kültürü galip geldi. Carl Spitzweg'in ünlü resimleri Almanya'lı Bügertum'un desteklediği kültür şekli hakkında bizlere iyi bir fikir vermektedir.<sup>43</sup> Geçmişe ve pastoral peyzaj mantığına yönelik derin bir bakış söz konusuydu. Marks ve eşi Jenny daha sonra Brüksel, Paris ve Londra'ya sürgüne gönderildi. Arkadaşı Freidrich Engels Manchester'da da bir şubesi olan liberal bir iş adamının oğluydu. Engels, İngiliz çalışan sınıfını ilginç bir şekilde ele alan bir eser kaleme alacaktı. Bizim için önemli olan 1844 *El Yazmaları*'ndaki Marks'tır. Marks'ın yeniçağ, insanoğlunun yabancılaştırılması, sermaye ile sömürü, kölelik için uygun sosyal çevreler ve insan ruhunun ağırlığı ile karşılaşması bu dönemde olmuştur. Kısa ve zekice bir gözlemle genç Marks emekçi sınıfın sosyal gerçeğinin esaslarını ele alabilmek için Fransız siyasi düşüncesini, İngiliz ekonomik teorisini ve uygulamasını, Hegelci felsefesini sentezlemiştir.<sup>44</sup> 1960'ların kolej kitaplarından ve Mao'yu, Marks'ı, Marcuse'yi destekleyen posterlerden hepimiz Komünist Manifestonun ("Dünyadaki İşçiler Birleşin") başladığını biliyoruz. Aslında, Marks NEO-KLASİK AYDINLANMA olarak adlandırabileceğimiz ikinci aydınlanmanın ön planında yer alıyordu. Hıristiyan dini öğretilere büyük ölçüde meydan okunuyordu. 1960'lara kadar, herkes Marks'ın şu ünlü sözünü duydu ya da okudu: "Din kitlelerin afyonudur". Tabi ki, kitleler ikinci bir aydınlanma ile özgür kılınmalıydı. Birinci aydınlanma, soyluların ve kilisenin kasabalıları ve köylüleri yönettiği bir mülk sistemi içerisinde kölelik zincirinin kırılmasına yardımcı oldu. Bu sefer, sosyal eğitim aydınlanmasına ihtiyaç vardı. Marks'ın çalışması bu tarz bir projeydi: Çalışan sınıfı sömürü düzeyini sürdürmek için Sermayenin gücü ve ayrıcalığını nasıl kullandığını göstermek istiyordu. Daha modern bir dilde Marks şöyle derdi: "Das Kapital aptallığı". Çalışan sınıfın özgür bırakılması, kapitalizmin altyapısı ve üretim tarzı gizlendiğinde (aufklären) sıradan insanlar için yeni bir özgürlük sayfası açabilir ve yine kendimizi kendi özüne dönen Menschen gibi hissedebiliriz. Burada görüldüğü gibi Rousseau'nun fikri doğruluğunu kanıtlamaktadır, örneğin; kendi gerçek özümüze döndüğümüz sürece kendimizi giderek daha fazla insan gibi hissetmeye başlayacağız. Marks yaşadığı yüzyılda kendisinden bir sonraki yüzyılda olduğu kadar iyi tanınmasa da, o yine de yeni aydınlanma çağının başlangıcıdır. 21. yüzyılın başlarında dahi Çin, siyasi meşruluğun bir kaynağı olarak Marks'tan bahsetmektedir.

2009 yılında ünlü kitabı *Türlerin Kökeni* yüz ellinci yılını kutlayacak olan kendi zamanında daha meşhur olan diğer bir Viktoryalı, Charles Darwin, kesinlikle Neo-klasik aydınlanmanın bir üyesidir.<sup>45</sup> Darwin ve en güçlü olanın yaşamını sürdürmesi ve türlerin kendi çevrelerine uyum adaptasyonu öğretisi günümüzde halen tartışılmaya devam etmektedir. Ancak, en çok tartışılan konu yaradılış fikri ve gazete anlayışına göre insanların maymundan geldiğidir. Tabi ki, bu konu üzerine pek çok şaka yapılmaktadır ancak Darwin'in aslında dikkati çektiği konu çok az kişi tarafından anlaşılmaktadır. Darwin'in biyolojik açıklamasının gerçek yapısı hakkında temel olarak yanlış bilgilendirilen çoğu insan için bu konu duygusallığını korumaktadır. 1924 yılında Amerika'nın Tennessee eyaletindeki Scopes davası bir öğretmenin biyoloji dersinde Darwin hakkında herhangi bir şey söylemesini yasaklamıştır. Yine burada

43. 19. yüzyılın ilk on yıllık döneminde Alman orta sınıfı artan sanayileşmeden rahatsız olmuş ve Beidermier diye anılan bir Heimat-kültür tutumu ile tepki gösterdi. Carl Spitzweg ise bu tutumu resimlerinde küçük Bürger'in kendisini tanıyabileceği ucuz edebiyat benzeri genel bir görünüme çevirmiştir.

44. Devrimsel hareket 1848 yılında Avrupa'da her yerde görülebilirdi. Sözde orta sınıf devrimi Almanya'da başarısızlığa uğradı ve '48'ler olarak adlandırılan birçok Alman aydını ve profesyonel kişi Amerika'ya göç etti. Carl Schurz bu neslin en dikkat çekici kişilerinden birisi haline gelmiştir.

45. Yine Avrupa'da ve Amerika'da 2009 yılında Darwin'in çalışmaları halen kutlanmakta ve yeniden ele alınmaktadır.

geleneksel öğretileri sorgulayabilecek bilinmeyen ya da tanıdık olmayan bilgi korkusuyla savaşmak için kriz ve karışıklık zamanlarında yapılan baskı ve cehalet ile karşılaşılıyor. Darwin'in Galapagos Adalarına Beagle serüveni maceralarla ve büyük fikirlerle dolu okunması bir eserdir. *Beagle Serüveni*, Darwin'in en az bilinen dolayısıyla aydınlanmış bir zihnin ruhunun doğaya sorduğu sorulara nasıl yanıtlar aradığının bir örneği olarak günümüz için en az önerilen kitabıdır. Newton ve diğer bilimsel düşünceye sahip aydınlanmış zihinler gibi Darwin de doğrudan doğayı sorgulamış ve doğayı gözlemlerinden bazı yanıtlara ulaşmayı ummuştur. İlk olarak "Doğanın Kitabı"nda, insanların sorgulaması, gözlemlemesi, okuması ve öğrenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bütün kıtadan olduğu gibi İngiltere Kilisesi'nden de sert tepkiler almıştır. Ancak, yaşadığı zamanda oldukça ünlü birisi olan Herbert Spencer, Darwin'in adına doğal dünyamız hakkındaki bilgileri desteklemek için yorulmadan seyahat etmiştir.<sup>46</sup> Jena Üniversitesi'nde zoolog olan Erich Hackel de Almanya'da aynı şeyi yapmıştır. Birçok toplumda Darwin bugüne kadar kitaplarda hiçbir şekilde bahsedilmemiş ve hatta ilahi yaratılışa hiç saygı göstermeyen bir ateist olarak karalanmıştır. Bu, özellikle Avrupalı olmayan toplumlar ve hatta Amerika'da Bible Belt olarak adlandırılan bölgenin bazı kısımları için geçerlidir. Bu tabii ki körlerin kör kalmasından fayda sağlayanlar tarafından yanlış bilgilendirmenin ve entelektüel körlüğün neden olduğu ciddi bir yanlış anlamadır. Darwin'e göre, bu doğa harikalarında biraz ışık görme meselesidir ve Darwin, genç öğrencilerin kendi Beagle serüveni deneyimine imrenmeleri için bulgularını özellikle eğitim kurumlarında duyurmuştur. Bu sırada, biyolojik araştırmalar Darwin'in hayal bile edemeyeceği noktalara ulaşmıştır. Biyokimya alanında yapılan araştırmalar bizlere kalıtsal planımıza ilişkin fikirler veren insan geninin DNA yapısını açığa çıkarmıştır. Sosyo-ekonomik dünya konusunda Marks'ın bizlere kazandırdıkları ve Darwin, neo-klasik aydınlanma döneminde bizlere doğa dünyası hakkında fikirler vermiştir.

İkinci aydınlanmada önde gelen figür şüphesiz ki Viyanalı psikanalist Sigmund Freud'dur.<sup>47</sup> Freud da hayatın temel gerçekleri ile (örn; insan cinselliği) ilgilendiği için Darwin gibi tartışılır bir kişiliktir. İnsanlar cinsiyetlerinden memnun değildir. Muhtemelen çoğu yetişkin Freud'un cinsel yapımızı tasvirinden memnundu; ancak durum bundan daha da kötüydü, Freud çocukların gizli cinselliğini ele alıyordu. İdeal çocuğu Paskalya pazarında beyaz elbisesi ile dini sohbetlere giden bir çocuk olarak gösteren imajı karalama cüretinde bulunan bir Yahudi fizikçi özellikle Avusturya-Macar İmparatorluğu'nun muhafazakâr Roma Katolik yönetici elitinde Viktorya Dönemi'nin klasik çocuk imajının aşağılanmış hissedilmesine neden olmuştur. Cinsel bilgiler tabu olarak kabul edildiği ve sıradan insanlar tarafından sınırların ötesinde görüldüğü için Freud mesajını yaymak için uzun bir süre mücadele etmek zorunda kalmıştır. Bu durum halen çoğu Doğu ülkesinde böyledir. Bu açıdan bizler halen küreselleşmiş bir aydınlanma aşamasının ortalarındayız. Ancak cinsel bilgi sadece reddedilerek kontrol edilemeyecek bir şey olduğu için yaşlıların ve güç sahibi kişilerin tepkileri katıdır. İnsanlar cinsel yapılarını oldukça merak etmektedir ve türlerin genç üyelerinin

46. Bugün neredeyse tamamen unutulmuş Herbert Spencer, ustanın eserini halka sevdirmek için uğraşan en dikkat çekici Darvinsidir. Ancak, Spencer'ın Darwin'in teorilerini gerçekten halk jürisinin tam olarak anlayabileceği şekilde dönüştürmeyi başarıp başaramadığı kesin değildir. Cf. Richard Hofstadter, *Amerikan Düşüncesinde Sosyal Darvinizm*. Boston: Beacon Yayınları, 1965.

47. Cf. klasik Carl Schorske, 19. Yüzyıl Sonu Viyana: Siyaset ve Kültür. New York: Knopf, 1980; Viyana kesinlikle modernizmin ve neo-klasik Aydınlanmanın başkentlerine aittir. Mimaride Adolf Loos modernist harekete öncülük etmiştir (kız kardeşi için modernist bir ev inşa ederek aile dostu Ludwig Wittgenstein'ı etkilemiştir). Ayrıca mülteci olarak Türkiye'de bulunan Bruno Taut ve Clemenz Holzmeister ve "Öpücük" adlı eseri çizen Gustav Klimt'de gördüğümüz neo-klasik Aydınlanma'dan modernizme geçiş figürü olan ve 21. yüzyılın başlarında dünya çapında üne kavuşan Cf. Hristiyan M. Nebehay, *Gustav Klimt: Sein Leben nach Berichten und Quellen zeitgenössischen*. Münih: DTV Verlag, 2. Aufl, 1976 da öncülük edenler arasındadır.

üremek istemeleri oldukça “doğaldır” çünkü bu tam olarak türlerin üremesi fikrine karşılık gelmektedir ve cinsellik de bu mekanizmanın bir parçasıdır. Freud’un hayatını zorlaştıranların İnternet bağlantısına sahip olduğunu düşünün. Freud, internet pornografisi patlaması ile karşılaştırıldığında zararsız gözükmektedir. Ancak, bu tam olarak Freud’un değeridir; Freud aydınlanmak için ve hasta insan ruhuna tedavi edici bir şekilde yardımcı olmak için bilgi aktaran bir klasik aydınlanma düşünürüdür. Freud’un varsayımları ve yöntemlerine karşı yapılan bazı eleştirilere rağmen şüphesiz ki, ünlü *Uygarlığın Huzursuzluğu* adlı eserindeki kültürel rahatsızlığa ilişkin analizleri insan psikolojisine farklı bakış açıları kazandırmıştır. Freud’dan sonraki dünyamız aslında ona rağmen değil onun sayesinde farklı bir dünyadır. Günümüzde halen Freud’un kitaplarını sansürleyen toplumlar ve ülkeler bulunmaktadır. Gerçek şu ki, Freud neo-klasik aydınlanmanın temel üyesidir ve kültürel hayatımızın bütün yönleri üzerinde etkileri bulunmaktadır. Görsel işitsel fotoğrafçılık dünyası (Helmut Newton) ya da sinema (Bunuel’den, Hitchcock’tan Woody Allen’a) ve edebiyat dünyamız (D.H. Lawrence), Max Ernst’in ya da Salvador Dali’nin sürrealizmi istisna olmak üzere güzel sanatlar dünyası modern dünyada Freud’un kültürel katkıları olmadan düşünülemezdi. 1960’lardaki çoğu öğrencinin okuduğu ve çok şeyler öğrendiği C.G. Jung, Karen Horney, Erich Fromm ya da Erik Erikson gibi yazarları hatırladığımızda psikanaliz gibi yeni bir beşeri bilimde birbirini izleyen gelişim olağanüstüdür.<sup>48</sup> 21. Yüzyılın başlarındaki 1960’lı kuşak bu ruh analistlerini unutmamıştır ve İncil’den kısa bölümler ya da dualardan çok ruhun çektiği acıya karşı duyarlı olan yeni bir nesil, fikirlerini ÜÇÜNCÜ AYDINLANMA yani küresel aydınlanma ile birleştirmek için şüphesiz ki neo-klasik aydınlanma devlerini yeniden keşfedecektir.

Mimar Walter Gropius tarafından 1919 yılında tarihi Weimar kasabasında kurulan sanat ve tasarım okulu BAUHAUS daha sonra bir neo-klasik aydınlanma projesine ve modernlik efsanesine dönüşmüştür.<sup>49</sup> I.M Pei ya da Liebeskind gibi 20. yüzyıl mimarları Bauhaus ustalarının fikirlerinden etkilenmiştir.<sup>50</sup> Gropius, Mies van der Rohe, Wassily Kandinsky, Paul Klee, Oskar Schlemmer, Hans Meyer, Johannes Itten ve Moholy-Nagy gibi aydınlar Bauhaus’u evle ilgili küresel bir isim haline getirdiler. Bauhaus aslında, modern insan ve modern çevresi arasında gerçek bir denge bulmayı amaçlayan, orta çağa ait zanaatçılık sosyolojisinin yanı sıra Marks’ın temel görüşleri ile Plato’nun geometrik görüşlerini bir araya getiren bir aydınlanma projesiydi. Gropius’un felsefesinin temel fikri başta yeni gelişmiş mekanik sosyal bir dünyada kaliteli barınma imkânlarına ihtiyaç duyan işçi sınıfı üyeleri olmak üzere sıradan insanlar için oldukça değerlidir. Gropius’un yeni bir “optik kültür” fikri yenilikçi bir dünyanın estetiğini geliştirerek günlük hayata yapı ve işlev kazandırmaktı. Kandinsky ve Klee de mimariyi, resmi ve müziği bir araya getirmek için büyük uğraşlar sarf ederek ikinci aydınlanmaya kendi alanlarında katkıda bulunmuştur. Özellikle Bauhaus, uygun bir kurumsal ortamda bilginin ve eğitimsel yöntemin aktarımı açısından çok şey öğrenilebilecek ilginç bir örnektir.

48. Cf. Karen Horney, *The Neurotic Personality in Our Time*. New York: Norton, 1937.

49. Cf. Kenneth Frampton, *Modern Architecture: A Critical History*. London: Thames and Hudson, 3<sup>rd</sup> edition, 1992.

50. Cf. Gero von Boehm, I.M. Pei ile Söyleşiler: Işık Anahtardır. Münih: Prestel Verlag, 2000; Çinli Amerikan mimar Pei Harvard mimarlık okulunda Gropius’un bir öğrencisiydi ve Louvre’un önündeki cam piramidi ve Berlin’deki Alman tarih müzesinin sergi salonu ile üne kavuşmuştur. Daniel Liebeskind New York’taki 11 Eylül’de yıkılan Dünya Ticaret Merkezi’ni yeniden inşa etmek için düzenlenen yarışmayı kazanmıştır; bkz. D. Liebeskind, *Çığır Açmak: Bir Göçmenin Polonya’dan Sıfır Noktasına Seyahati*. New York: Penguin Kitapları, 2005. Liebeskind Berlin’deki cesur Yahudi Müzesi tasarımı ile adını dünyaya duyurmuştur.

Max Weber’i ikinci aydınlanmaya davet etmekte haklıyız.<sup>51</sup> Weber şüphesiz ki 20. Yüzyılın ve modern zamanların belki de en önemli sosyal düşünürüdür. Weber’i farklı kılan sosyal düzenin kalbini ve sosyolojik ithalatın yapısını hedef alan sorular formüle etmesidir. Hukuk bilimi, ekonomi tarihi, felsefe, dini çalışmalar ve siyaset tarihi gibi alanlarda oldukça bilgiliydi ve temel olarak özellikle küresel aydınlanma döneminde büyük ilgi duyulan din sosyolojisi bilim dalını kurmuştur. Weber’in en ünlü tekyazımı olan *Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu (1904/06)* dipnotların ana metin kadar önemli olduğu çok büyük bir bilimsel eserdir.<sup>52</sup> Manevi değerlerin maddi iyilik hali yarattığı fikri eşsizdi ve halen de öyledir. Günümüzde de halen heyecan verici bir tez olma özelliğini korumaktadır. Weber, sırtını dayamak zorunda olduğu materyallerin güncel olup olmadığı gibi doğru soruları sormaktadır. Weber’in önemi sosyal gelişimi stratejik bir şekilde sorgulamasında yatmaktadır ve insanların dünya dinleri adı altındaki manevi dünyalarına ilişkin fikirleri küresel boyutta büyük önem taşımaktadır. 2009 yılında kendimizi bir neo-klasik aydınlanma projesinden küresel bir aydınlanma durumuna geçiş sahnesinde bulmaktayız. Yine kriz ve karmaşayla karşı karşıyayız. Wittgenstein, Heidegger ve Dewey gibi şimdi ismini sayamadığımız birçok düşünür felsefe ve eğitim açısından bilgiye ve sonuçlarına katkıda bulunmaktadır.

Ancak, Rus Devrimi bir yana Atatürk’ün Türk Neo-klasik aydınlanma projesi de ilgi çekicidir.<sup>53</sup> Türk aydınlanma projesinin o tarihte iyi bilinmemesi ve halen günümüzde de gereken ölçüde bilinmemesi Rus Devrimi, Birinci Dünya Savaşı’nın sonu ve Almanya’da Ulusal Sosyalizm’in ilerleyişiyle birlikte 1929 yılındaki Kara Cuma olarak adlandırılan borsa çöküşü ve Kuzey Amerika’da bunu takip eden depresyon arasında gerçekleşen Osmanlı İmparatorluğu’nun çöküşünden sonra 1920’li yılların ortalarındaki Türkiye gerçeğidir. Gazeteler ve radyo kulağını New York’a, Almanya’ya ve Rusya’ya vermişti. Cumhuriyetçi Türkiye’nin dünya siyaseti ile ilgisi yoktu. Ancak tarihteki ironi, birinci aydınlanma projesine ait fikirlerin ve bu projenin ruhunun Yakın Doğu’da başarısızlığa uğramasının tam olarak Atatürk adında olağanüstü bir adamın liderliğindeki Türkiye’de gerçekleşmiş olmasıdır. Türkiye’nin Kurtuluş Savaşı’nın mirasından ve Türkiye’de Atatürk tarafından gerçekleştirilen büyük değişimden tekrar bahsetmemize gerek yok. Orta Anadolu’da Ankara adlı bir köyün yalnızca siyasi anlamda değil aynı zamanda kültürel ve mimari dönüşüm anlamında da bir aydınlanma projesine dönüşmüş olması dünya tarihindeki bir ironidir. Bruno Taut, Ernst Egli ya da Clemenz Holzmeister gibi mimarlar Bauhaus hakkında bilgi sahibiydiler ve aydınlanma fikirlerini Anadolu arazilerine uyarlamaya çalıştılar.<sup>54</sup> Farklı tarihsel koşullar dışında Napolyon’un Mısır’daki bilgileriyle benzer şekilde Atatürk de yüzden fazla Alman profesörü ve aydını Türkiye’nin modern bir devlet ve toplum haline gelmesi için yardım etmek üzere Türkiye’ye davet etmiştir. Kendilerini Boğaz’da ve orta Anadolu’da bulan Alman aydınları Nazi Almanya’sında kesin ölümle yüzleştikleri için bu ayrıca insani bir jest de sayılabilir. Ernst Reuter, Paul Hindemith, Fritz Neumark, Leo Spitzer, Erich Auerbach, Clemenz Holzmeister, Bruno Taut, Hans Reichenbach, Walter Kranz gibi Alman bilginleri ve Weimar Cumhuriyeti’nden birçok öğrenci ve aydın o zamanki mevcut Aydınlanma düşüncelerinin ve

51. Cf. Hans Norbert Fugen, Max Weber: Mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 6<sup>th</sup> edition, 2000; Gunter Roth, Max Webers deutsch-englische Familiengeschichte, 1800-1950. Tübingen: Mohr Siebeck, 2001; Stefan Breuer, Max Webers tragische Soziologie. Tubingen: Mohr Siebeck, 2006.

52. Cf. Dirk Kaesler, ed., Max Weber: Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. Munich: Beck Verlag, 2004; Max Weber, Wirtschaft und Gesellschaft (5.Auflage). Tubingen: Mohr Siebeck, 1976.

53. Cf. Andrew Mango, *Atatürk*. London: John Murray, 1999; Günsel Reda and C. Max Kortepeter, eds. *The Transformation of Turkish Culture: The Atatürk Legacy*. Princeton, NJ: The Kingston Press, 1986.

54. Cf. Sibel Bozdoğan, *Modernism and Nation Building: Turkish Architectural Culture in the Early Republic*. Seattle: University of Washington Press, 2001.

modernizmin en harikalarına sahipti.<sup>55</sup> Bu büyük Aydınlanma hikâyesi iyi bilinmemektedir ve ancak son onar yıllık dönemlerinde halka açıklanmıştır. Aslında halen günümüzde bile Almanya'daki Türkler ve hatta Türk halkı arasındaki Türkler Atatürk'ün bu büyük insancıl çabalarına ilişkin herhangi bir bilince sahip değildir. Batı Dünyasının geri kalanı aslında ikinci aydınlanmanın dışında bu hikâyeyi bilmemektedir. Amerika'da yavaş yavaş Amerikalı filozof John Dewey'in Atatürk'ün davetini kabul ederek Türk çocukları için başta ilköğretim olmak üzere eğitimsel durumu değerlendirmek için Ankara'ya geldiği öğrenilmektedir.<sup>56</sup> Dewey'in deneyimleri Chicago'da ilerleyen okul projesine dayanmaktaydı. Yine 1900'lerde Dewey tarafından Chicago'da yönetilen bir aydınlanma projesinin daha yaşayabilir, daha eğitilmiş ve Türkiye Cumhuriyeti'ne uygun bir toplum yaratmak için Türkiye'deki günün koşullarına yapılan bazı uyarlamalarla Türkiye'de uygulanması oldukça ilginçtir.

### Küresel Aydınlanma

2010 yılına kadar, dünyanın temel problemi bir yüzyıl öncesinde de olduğu gibi "Kriz"dir. Sigmund Freud uygarlıkların huzursuzluğundan bahsetmiştir ve Edmund Husserl de yirminci yüzyılın birinci çeyreğinde Avrupa'daki krizler konusunda bir eser kaleme almıştır.<sup>57</sup> Bu noktada içerisinde bulunduğumuz yeni yüzyılın eleştirel çizgileri henüz net değildir. Postmodernizm kriz için bir tedavi değil krize karşı bir tepki olduğu basit sebebe aday değildir. Bu noktada krizi tedavi etmek için herhangi bir teşhis mümkün değildir. Kestirme çözüm önerileri bulunmaktadır ancak herhangi bir ciddi tedavi yöntemi mevcut değildir. Karizmatik liderler, sihirbazlar, ideologlar ve sahte peygamberlerden bol miktarda mevcuttur ancak krizin ciddi bir şekilde tedavi edilmesi ancak yavaş yavaş gerçekleşmektedir. Ayrıca, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki ve Avrupa'daki büyük mali sermayelerin mevcut çöküşü sorunları daha da büyütülmektedir. Eninde sonunda Hobbes'in acımasız, çirkin ve ölümcül olarak tanımladığı dördüncü bir dünya ile başa çıkmak zorunda kalabiliriz. Ancak bu belirsizliğe rağmen ÜÇÜNCÜ AYDINLANMA'nın bizim üzerimizde olacağını biliyoruz. Temel olarak bilgi ve gelecek nesillerin eğitimi üzerine yoğunlaşan bu aydınlanmayı KÜRESEL AYDINLANMA olarak adlandırıyoruz. Bir önceki Aydınlanma da daha sınırlı bir kapsam içerisinde bilgi ve eğitimi konu almıştı. Yazarlar, bilimsel, siyasi, ekonomik ve dini destekler "bilgi güçtür" sloganını en ön sıradan haykırmişti. Ancak, küresel boyutta bilgi farklı bir boyuttadır. Küresel boyutun eskiye ait hiçbir deneyimi ve atası yoktur.

Kendimizi Marshall McLuhan'ın GUTENBERG GALAKSİSİ ve Manuel Castell'in İNTERNET GALAKSİSİ arasında bir geçiş döneminde buluyoruz.<sup>58</sup> Bir tarafta kitap diğer

55. Cf. Horst Widmann, *Exil und Bildungshilfe: Die deutschsprachige akademische Emigration in die Türkei nach 1933*.

Berne: Lang Verlag, 1973; published in Turkey as Atatürk ve Üniversite Reformu. İstanbul: Capaci, 2000.

56. Cf. Ernest Wolf-Gazo, "John Dewey Türkiye'de": Amerikan Türkiye Çalışmaları Bülteni, No. 3, 1996, sf. 15-43; Daniel Lerner'in klasiği Geleneksel Toplumun Geçişi ile ilgili. New York: Özgür Basın, 1958 (bu eser Ankara'da ODTÜ yakınlarındaki Balgat dış mahallesini ele almaktadır). Ancak Lerner "Balgat'ın kendisini bir Türk köyünden bir dış mahalleye nasıl dönüştürdüğünü göstermektedir. Lerner 1950'li yıllarda bölgeden ayrıldıktan sonra ben de bizzat iki ay Balgat'ta yaşadığım için ve Ankara'ya gerçekleştirdiğim yıllık ziyaretler sayesinde eski bir Türk köyünün ODTÜ'nün (1954 yılında kurulan Orta Doğu Teknik Üniversitesi) kapılarında modern bir dış mahalleye dönüşümünü doğrulayabilirim.

57. Freud ve Husserl Avusturya Macar İmparatorluğu'nda doğmuş ve büyümüşdür. Her ikisi de İmparatorluğun ayakta kalamayacağını düşünüyordu ve Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra Avusturya'nın yenilgisi ile öyle de oldu. İlk on yıllık dönemlerin parolası Crisis (Kriz)'di. 21. yüzyılın ilk on yılında bir önceki yüzyılda olduğu gibi biz de aynı sıkıntı içerisindeyiz ve bu seferki parola ise "Krise" (Kriz).

58. Cf. Manuel Castells, *The Internet Galaxy: Reflections on the Internet, Business, and Society*. Oxford: Oxford University Press, 2001; Charles Taylor, *A Secular Age*. Cambridge, Mass.: The Belknap Press of Harvard University Press, 2007; and Robert B. Loudon, *The World We Want: How and Why the Ideals of the Enlightenment Still Elude Us*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

tarafına ise bilgisayar bulunmaktadır; kütüphanelerden ve müzelerden Vikipedi gibi mobil bilgi bankası-veri sistemlerine geçiyoruz. Bunlardan ikincisine yetki ve kusursuzluk açısından entelektüel yetişkinlerin dünyasından küresel boyutta bir saygı duyulmayabilir ancak daha genç kuşak çoktan klasik kütüphaneden ve Ansiklopedi'lerden Vikipedi'ye geçiş yapmıştır. Bilgi ve eğitim yalnızca güç değil güçten de fazlasıdır. Modern toplumun bütün işlerini ve insan ilişkilerini yürüttüğü bir yaşam tarzıdır. E-posta, web-kamerası, hafıza kartı, çevrimiçi faaliyetler, facebook, bloglar dünyanın bir noktasından diğer bir noktaya taşınabilecek zihinsel faaliyetlerin büyük patlamasının yalnızca küçük bir boyutudur. Gelecek nesil üzerindeki etkisi henüz tam olarak anlaşılammış siber-uzay-küresel bir dünyadır.

Klasik Aydınlanma, bilimsel devrim ve Hollandalı ve İngiliz Doğu Hindistan Şirketi gibi kapitalist teşebbüslerle de desteklenerek Kuzey Avrupa'da amacına 16. ve 17. yüzyıllarda ulaşmıştır. Fransız Devrimi bu birinci aydınlanmanın siyasi başlangıcının sinyalini vermiş ve dünya üzerindeki bütün milletleri etkilemiştir. Neo-klasik Aydınlanma Fransız Devrimi'nin ortaya çıkardığı fikirleri daha da derinleştirmiştir. Eski Sovyetler Birliği'nden Mao'nun Çin'ine, birçok sosyal ve siyasi devrim birbirini izlemiştir. Bu Aydınlanmaların merkezleri Londra, Amsterdam, Paris, Berlin, Viyana ve New York'tur. Ancak, Küresel Aydınlanmanın merkezi henüz ortada yoktur. İstanbul, Hong Kong, Singapur, Bombay ya da Tokyo gelecek adaylar olabilir. Nazicilik, Faşizm ya da aşırı dinci ideolojiler gibi görüşler aydınlanma düşüncesine olumsuz tepki vermektedir. Ancak, uzun vadede insanlar iyi hayata ulaşacaktır ve Aristo'ya göre iyi bir hayat bilgi ve eğitimden geçmektedir.

Kendimizi yalnızca bir krizin değil aynı zamanda karışıklığın da içerisinde buluyoruz. Yakın zamanda homojen olduğu ileri sürülen uluslarda Güneyden Kuzeye, Doğudan Batıya kitlesel göçler, soykırım, etnik nefretin yeniden ortaya çıkışı, birbirine benzer toplumlar ortaya çıkmaktadır; nükleer güç olumlu ve olumsuz yanlarıyla bizimle birliktedir; AIDS'in, medeniyetler çatışmasının, medeniyetler arası diyalogun, küresel terörizmin yanı sıra küresel ısınma ortaya çıkmaktadır. Son olgu gelecek neslin dünyadaki iyi hayatta bir payı olduğunu anladığında ortadan kaybolacak olan bir geçiş deneyimidir.

## Sonuç

Kabaca Klasik aydınlanmadan Küresel aydınlanmaya gelişimin ve geçişin resmini çizdik. Aydınlanma tarihinin merkezinde bilgi (Episteme) ve özellikle aile ve kurum ortamında olduğu gibi toplumsal çevrede bilginin nesilden nesle aktarımı ve iletimi yatmaktadır. Eski kurumların tasarımlarını yerelden uluslar arası düzeye doğru yeniden çizmemiz ve bu kurumları uluslar arası kurumlara dönüştürmemiz gereken kritik bir noktadayız. Bu görev yüzyıllar alacak, belki de 21. yüzyılın sonuna kadar sürecektir. İnsanlar eski alışkanlıklarını ve psikolojilerini değiştirmeyi öğrenmelidir. En zor görevin psikolojik boyut olacağını farkındayız. İnsanlar yapı olarak değişmeyi sevmezler. Bu açıdan, insanlar yerleşik varlıklarını beş duyularının sınırları içerisinde yönlendirmeyi tercih eden hayvanlardır. Eğer beden kusurluysa, internet üzerinden flörtün nesi iyidir? Nazi örneğinin dünyadaki en modern şehirlerden birisinde gösterdiği gibi nefret acımasızlığa ve toptan yıkıma neden olduğu için zorlukların üstesinden gelmek için mizah anlayışına ihtiyacımız vardır. Ne gariptir ki, Aristo'nun *Ahlâk Bilimi* ve *Siyaset* adlı eserlerinde tanımlanan iyi hayat kavramı akıllı hayvan için bir cehalet hayatına, acımasız ve kısa ömürlü bir dünyaya karşı halen en iyi alternatiftir. Mizah, rüyalar ve idealler orta halli bir yaşam için pek çok şey inşa edilebilecek ve yapılabilecek materyallerdir ve Plato'nun *Cumhuriyet* adlı eserinin halen neden bütün yüksek öğretim kurumlarında okunduğunu da unutmamak gerekir -gerçek bilginin, adaletin, barışın, özgürlüklerin ve dünyadaki her insan için onur ve saygının hüküm sürdüğü bir topluma nasıl ulaşabiliriz? Bu hayali bir görüş olabilir ancak küresel adalet ile el ele küresel bilgi ortaya çıkaran küresel eğitim açısından mümkündür.



**PROF. DR. OSMAN ÇAKMAK**  
YALOVA ÜNİVERSİTESİ

## **EĞİTİMDE YENİ BİR YAKLAŞIM: KUANTUM ÖĞRENME**

Kuantum teorisi, enerjinin devamlı olmadığını ve tanecikli yapıda, yani birimlerden oluştuğunu matematik ifadelerle açıklar. Mesela; elektronların atom çekirdeği etrafında yörüngelerindeki hareketleri, siyah cismin küçük miktarlar halinde ısı yayması (siyah cisim ışınması), fotonun elektromanyetik radyasyonu (Bohr teorisi), fotoelektrik olayı, atom spektrumu (tayfi) kuantum teorisi ile izah edilmektedir.

Kuantum teorisi başlangıçta atomdaki olaylarda enerjiyi ve elektronların davranışını açıklamak üzere kurulmuştu. Kuantum fiziği, atom altı dünyaya inerek, oradaki gerçek durumun bildiğimiz dünyadan çok farklı olduğunu keşfetti. Buna göre birbirinden ayrı ve farklı duran elektron gibi atom parçacıkları, aslında birbiriyle alâkalı ve bağlı; bölünmez dinamik bir bütünlük içinde bulunurlar. Atom tanecikleri birbirinden çok uzak olsalar da sebep-sonuç zinciri olmaksızın birbirine bağlıdır.

Kuantum fiziği her şeyin aslında görüldüğü gibi olmadığını, madalyonun bir de görünmeyen yüzünün olduğunu göstermektedir. Kuantum, başlangıçta atom ve ışınları açıklamada kullanılan bir teori olarak bilim dünyasında yerini almıştı. Hâlbuki kuantum şimdi beynin çalışması ve düşüncenin yapısından tutun da ekonomik olaylara kadar geniş bir yelpazede kullanılmaya başlamıştır.

Kuantum fiziğinin düşünce dünyamızın yönetilmesinde nasıl kullanılmaktadır? Metrenin milyarda biri mesafeyi temsil eden atom dünyasında hükmeden kuantum yasalarından bazıları şunlardır: Kesiklilik (süreksizlik) ya da kuantlaşma, dalga fonksiyonu ( $\Psi$ ), belirsizlik, dual (ikili) yapı, tünel olayı, karşılıklı etkileşim

Gelişmeler ve bulgular, insan beyninin işletim sisteminin kuantum yasalarına uyduğunu göstermektedir. Buna göre, bilim adamları insan beyninin işleyiş mekanizmasını kuantum fiziği yasaları çerçevesinde yeniden ele almaktadırlar. Hayatımızı yöneten ve yönlendiren beyinsel aktiviteler ya da kısaca düşüncelerin çözülmesi ya da yönetilmesi konusu, kuantum yasaları çerçevesinde değerlendirilmektedir. Bu aşamada en önemli bir iş, mikro evren dediğimiz atom dünyasında hükmeden kuantum fiziksel yasaların insan düşüncesine yarılanmasıdır.

Işık ve atom taneciklerinin kuantum özellikleri olmasaydı bugün elektroniği böylesine yaygın bir şekilde kullanmamız mümkün olmayacaktı. Bir uygulama alanı olan televizyonda (yada diğer sesli ve görüntülü elektronik aletlerde) ışınların tanecik özelliği ile elektromanyetik dalga, görüntü ve sese çevrilir. İlginçtir ki beyin de benzer bir mekanizma ile çalışmaktadır. Beyin, dışarıdaki frekans okyanusundan sadece veri tabanına uygun frekansları idrak etmektedir. Bu frekanslar beyinde gerekli işlemlerden geçerek ses, görüntü, koku, tat ve dokunma ve diğer duyu ve hislere dönüşür ve böylece algıladığımız şeyleri idrake başlarız. Nasıl ki televizyonda gördüğümüz yayın adına ne varsa az önce uzayda sadece dalgalar olarak, frekanslar halinde mevcutsa, müşahede ettiklerimizi oluşturan şeyler evrende bir frekans okyanusu olarak bulunmaktadır. Beyin hücreleri, gelen mesajları frekanslarına ayırarak algılar. Fourier Analizi adı verilen yöntemle benzer biçimde, frekans çözümleyicisi olarak çalışan nöronlar, birer mini hologram gibidirler. Her bir hücrenin etkinliği, kendi içinde bir dalga boyu oluşturmaktadır.

Beş duyu ile algılanan bütün uyarı ve etkiler, elektrik akımı ve elektriksel dalgalar olarak beyne gelirler. Gözün retinasına düşen frekanslar beynimizde, enerjilerine göre çeşitli renkler, şekiller, aydınlık ve karanlık algılar oluşturur. Yine bir frekans çözümleyicisi gibi çalışan deriye dışarıdan gelen frekans, frekansın sahip olduğu enerjiye göre beyinde sert, yumuşak, sıcak, soğuk gibi fiziksel keyfiyetler olarak idrak edilir. Kulağa gelen sesler, buruna gelen kokular da belirli titreşimdeki dalgalar halindedir. Dalgaların farklılığı nasıl ışınların cinsini ve türünü oluşturuyorsa, aynı durum diğer keyfiyetler için de söz konusudur.

Halogram ve beyin üzerine büyük çalışmaları olan Karl Pribram evreni neden frekans okyanusu olarak değil de nesnelere dünyası olarak algılıyoruz sorusuna ilginç cevap verir: “Acaba yaşadığımız, dünya neden dalga desenlerinden değil de, nesnelere oluşuyor? Çünkü tüm duyu organlarımız şu veya bu şekilde mercekler sistemine göre ayarlanmıştır. Gözdeki mercek sistemi daha gelişmiştir; ama kulaktaki helezon ve hatta derideki algılama kanalları da hep mercek sistemine göre çalışırlar. Bekesy'nin çalışmaları, tüm sensorik yüzeylerin basit birer mercek gibi çalıştığını ortaya koymuştur.”

Algılamanın önündeki beş duyu kaldırılabilseydi kendimizi sadece frekanslardan oluşan sonsuz bir âlemde bulurduk. Dolayısıyla, nesnelere veya bilgiler dünyası, idrakimize göre anlam kazanmakta ve biçim bulup canlanmaktadır. Anlam veren şekillendiren parçalar arasında bütünlük oluşturan şuurdur, idraktır. Bizler ancak o çok katlı ana planın dalga boylarıyla rezonansa girdiğimiz oranda, o frekansın bilgilerini cisimleştiriyor, buluyor ve kendimize mal edebiliyoruz. Böylelikle de evrenin bazı sırlarını çözebileceğiz.

### **Düşüncenin Kuantum Prensipleri**

1- Düşüncenin kuantlaşması: Gözlemler, düşüncenin madde ve ışınlar üzerine etkisini göstermekte ve onun kuant ve tanecikli yapısını ortaya koymaktadır. İnsan beynindeki düşünceler, fizyolojik anlamda çok küçük elektronik sinyallerden meydana gelmektedir. Öğrenilenler, beyin hücreleri arasında kimyasal bağlar şeklinde depolanmaktadır. Yani bilgilerin işlenmesi ve beyne mal olması atomlar ve moleküller seviyesinde, yani mikro dünyada cereyan eden olaylardır.

Düşüncenin çok küçük elementer parçacıklar olan düşünce kuantlarından ibaret olduğu yeni anlaşılmaktadır. Önemli olan bu düşünce kuantlarının harekete geçirilmesidir. Konunun ilerleyen kısımlarında daha ayrıntılı ele alacağımız gibi düşünce, olayların seyrini ve gelişimini belirleyen bir konuma sahiptir. O halde var olmanın sırrı düşüncede gizli görünmektedir. Bu yüzden düşüncenin geliştirilmesi ve “düşünmeyi öğrenme” eğitimde en temel gaye olarak kendini göstermektedir.

2- Düşüncenin matematiksel ifadesi: İnsan düşüncesi bir çeşit enerji olduğuna göre ona eşlik eden ve onu tanımlayan bir matematiksel dalga fonksiyonu yani düşüncenin fonksiyonu olmalıdır. Bu fonksiyon o düşünceye ait her türlü bilgiyi içinde barındırır. Dolayısıyla tespit edilmesi durumunda o düşünceye ait her şey bilinir duruma gelecektir. Özellikle istenmeyen düşüncelere ait fonksiyonların belirlenmesi ile o düşüncenin çözümlenmesi ve ortaya çıkarılması ya da yok edilmesi sağlanabilir.

İnsan düşüncesinin oluştuğu ve yönetildiği yer olan beynimiz hayatımıza dair olumlu ya da olumsuz adeta her şeyden sorumlu merkez olduğuna göre bütün mesele beynimizin işleyiş mekanizmasının açığa çıkarılmasıdır. Düşüncelerin nasıl oluştuğunu ve yönetildiğini ortaya çıkardığımız takdirde, insanın doğru eğitilmesinin de yolunu keşfetmiş olacağız. İnsan beyninin ürünü olan düşünce ve eylemler o kişinin geçmişte yaşadığı olaylar ve deneyimlerin ürünüdür. Kişilik dediğimiz kavram tüm bunların bileşkesinden ortaya çıkmaktadır. Geçmişte

yaşanılan her olay deneyim ya da bilgi, beyin hücrelerinin içinde bir takım protein zincirlerinin ve ağ yapısının gelişmesine yol açmaktadır. Aslında yaşadığımız olaylar, beynimizin getirdiği yorumlarla bağlantılıdır. Bu yorumlar beynimize geçmişte yaşanan olaylarla öğretilmiştir.

Dolayısıyla önemli olan hayatı ve olayları nasıl değerlendirdiğimizdir. Bu durumda eğitim sürecinde önemli olan, kişinin bilgiyle yüklenen nesne konumundan çıkarılıp bilgiyi anlamlandırıp ve kullanan, daha da önemlisi bilgiyi üreten özne konumuna çıkabilmesidir. Önemli olan kafaya yığılan bilgiler değil, onlara yüklediğimiz anlamlardır, kazandığımız bakış açılarıdır.

3- Düşüncede tünel olayı: Bir elektron, hatta iki proton ve notrondan ibaret alfa tanecikleri bile kendi enerjisinden çok daha büyük bir enerji barajını ya da madde engelini aşıp arka tarafa geçebilmektedir. Buna benzer birçok olay kuantum dünyasında her an gerçekleşmektedir. Tünel diyotları buna bir örnektir. İnsanlar, hayatları boyunca karşılaştıkları ve aşılması mümkün olmayan engel ve sorunları gerçekte özel bir teknik ile yani tünel olayı ile aşabilmektedir. Bu, bir elektronun gerçekleştirdiği tünel olayından farklı değildir. Bunun için gerekli şartların sağlanması ve kuantum mekaniksel anlamda çözümün belirlenmesine ihtiyaç vardır. Böylece, üstesinden bir türlü gelemediğimiz problemler, bu özel teknikler sayesinde kolayca çözülebilir.

Düşünceyi öğrenmek demek, aslında bir bakıma zihnin tünel olayını kullanabilir seviyeye çıkarılması anlamına gelmektedir. Düşünmek, var olanlardan kendimizde olmayanların ortaya çıkarılması ve bilginin üretilmesi demektir. Bilgiyi yansıtmaya, icat ve keşif safhasına ulaştığımızda zihin, tünel olayını kullanabilir duruma çıkmaktadır ki bu düşüncede ulaşılması gereken nihai bir hedefi teşkil eder. Bu hedefin gerçekleşmesi ise, ancak düşüncenin sınırlandırılmadığı keşfe ve buluşa dayalı özgür öğrenme ortamında mümkün olabilir.

Öncelikle kendisini çok iyi tanıyan ve keşfeden, nasıl öğrendiğinin farkında bir zihin, bakışında belli bir önyargı bulunmadığından, herşeyi gerçek şekliyle görmeye başlar. Bu kişide yapıcı ve üretken yetenekler filizlenmeye başlar. Düşüncesi süratlenir ve derinlik kazanır. Kendisini sanki bir bilgi ve sevgi okyanusunda hissetmeye başlar. Bu okyanus, ihtiyaç halinde her türlü bilgiyi ulaştıran bir deryadır. İşte o zaman, beş duyunun da ötesinde idrak kapıları açılır. Gözün görme sınırları ötesinde bir görüş, kulağın duyma eşliğini ötesinde bir işitme yeteneği ortaya çıkar. Bu seviyede insanın akli kuantum alanında işlem görmeye başlar.

4- Düşüncede tümevarım ilkesi: Kuantum alanında atom tanecikleri karşılıklı olarak birbirleri ile sürekli etkileştiğinden, bir şey, ancak başka bir şeyle birlikte değerlendirildiğinde anlam kazanmaktadır. Kuantum dünyasında hiçbir şey, hiçbir zaman tümden bağımsız hareket etmemektedir. Dolayısıyla Atom dünyası gibi hayatı anlayabilmek için de önce 'tümü' anlamamız gerekmektedir.

Bu ilkeye göre, büyük düşünceler, insan beyninde meydana gelen düşünce kuantlarının birleştirilmesinden meydana gelmektedir. Küçük düşünce kuantlarından büyük ve bütün düşünce bloklarına geçiş yapılabilir. Bu düşünce blokları doğrudan hayatımıza ait düşünceleri, kararları, eylemleri kapsamaktadır. Sonuçta insan beynindeki düşüncelerin fizyolojik anlamda çok küçük elektronik sinyallerden meydana geldiği ve dolayısıyla da enerji olduğu gerçeğinden hareketle insan düşüncesinin de kuantlaşmasının bir başka göstergesi olmaktadır. O halde önemli olan bu düşünce kuantlarının kontrol edilmesi ve yönetilmesidir. Düşüncenin süresizliği ya da kuantlaştığı gerçeğinden hareketle istemediğimiz düşüncelerden ve dolayısıyla da eylemlerden kurtulabiliriz.

Bir ilgi ve merak alanımız, bir de etki alanımız vardır. Pek çok şeyi merak eder, pek çok şeye ilgi duyar, ilmin hocası olan merakımızı gerekli gereksiz, faydalı faydasız bilgi ile tatmine çalışırız. Dolayısıyla düşünce dünyamızın gelişmesi bu şekilde imkânsız hale gelir. Bilhassa medya ile ilgi alanımızın sınırlarını daha da genişletmekteyiz. İlgi ve merak alanımızı etki, yani inşa ve tamir veya müsbet faaliyet alanımıza yönelttiğimizde düşüncemiz aynı kuantum alanında yer alan aynı frekansdaki düşünce dalgaları ile bir araya gelir ve güçlenir. Bu durumu, lazer ışınlarının gücü ile anlatabiliriz. Normal ışınlarla lazer aynı temele sahiptir. Lazer ışınlarında vektörel olarak her yöne yönelmiş dağınık ışınlar tek bir yöne yöneltilmekte ve tek bir frekans haline getirilmektedir. Aynı gaye ve hedefe kilitlenen iki insanın gücünün 11; üç kişinin ise 111 gücüne çıkmasını kuantumun bu sırrı ile açıklamak mümkündür.

Başarının sırrı, doğru hedefler koyarak ve doğru bakış açısı kazanarak alemde hükmeden kanun ve prensiplerle rezonans haline gelebilmektedir. Tümevarım ilkesi, etkili öğrenmenin ancak tüm zekâ çeşitlerini; insanda var olan tüm öğrenme mekanizma ve sistemlerinin öğrenme süreçlerine dâhil edilmesi ile mümkün olacağını göstermektedir. Dolayısıyla çoklu zekâ gibi öğrenme kuramları tümevarım ilkesine daha uygun öğrenme yöntemleridir.

Kuantumun tümevarım ilkesi, düşüncede, ormana değil, ağaca odaklanan ve resmin bütününe görebilen açık bir zihin yapısını ifade etmektedir Doğrulara-bilgilere odaklanan, yani eğitim ve bilgiyi aktarmaya ve sınavlarda geri istemeye dayalı hali hazırdaki ülkemizde geçerli öğrenme yöntemleri “tek doğrulu”bir zihin anlayışı oluşturmaktadır. Dolayısıyla mevcut durum kuantum düşünce anlayışı ile ters bir duruş sergilemektedir. Bu durum, büyük düşünceler üretmediğimizden toplum olarak problemleri çözemeyişimizin, teknolojide büyük ölçüde dışa bağımlılığın nedenini de açıklamaktadır.

5-Düşüncede karşılıklı etkileşim: Düşüncenin maddeyi etkilemesine basit bir örnek vermek gerekirse, bulunduğumuz ortamda hiç limon olmadığı halde gözlerimizi kapatıp hayalimizde limon kesip ağızımıza sıktığımızda gerçekten limon varmış gibi ağızımızın sulanmasıdır. Ya da üzücü haber karşısında gözlerimizin yaşla dolmasıdır. Çok öfkelendiğimizde bedenimiz gergin; mutlu ve sevgi dolu olduğumuzda ise bedenimiz rahattır. Düşünce bedenimize yansımaktadır. Işınlar gibi düşünce de maddeyi etkilemektedir.

Düşüncenin maddeyi nasıl etkilediğinin somut göstergelerinden birisi Japon bilim adamı Prof. Dr. Masaru Emoto'nun su kristalleri üzerinde yaptığı çalışmalarıdır. Prof. Emoto, duygular yüklenen suyu kristallendirerek etkilerini incelemiştir. Emoto, mikroskopla yaptığı araştırmalarda, donmuş su kristallerinin dış tesirler karşısında çok değişik şekillerde reaksiyon gösterdiğini keşfetti. Bu araştırmalara göre, su kristalleri, dış çevre tesirlerinin yanı sıra, müzik, nefret kin, öfke, sevgi ve takdir gibi duygulara da tepki vermektedir. Olumsuz sözler karmaşık-amorf şekiller oluştururken, teşekkür takdir, sevgi neşe dua gibi temiz duygu ve niyetlerle yüklenen suyun düzgün ve harika kristal şekiller oluşturduğu görüldü. Bu ve buna benzer başka deneyler, varlığın ve fitratın temelinde şükür, takdir sevgi yardımlaşma, minnet gibi pozitif duyguların yer aldığını ortaya koymaktadır.

Düşünce ve niyetlerimiz, bedenimiz ve zihnimizi bütünü sibernetik parçaları halinde etkilemektedir. Zihnimizde olan dış dünyaya yansımaktadır. Hatta diyebiliriz ki zihnimizde olan dışarıda vuku bulmaktadır. Zihinde ne varsa, hücresel bellek düzeyinde kayıt neyse İlahi irade bize onu vermektedir. Zihnimizdeki düşüncelerin organlarımızı etkilemesinin bir örneği hastalıkların birçoğunun zihni bir nedene dayanmasıdır. Buluşlarımız bile sürekli olarak, beklentilerimiz doğrultusunda gerçekleşmektedir. Şuurumuz neyi keşfetmek üzere bizi harekete geçiriyorsa, sonunda o şeyi keşfediyoruz. Düşüncemiz, bulgularımızın belirleyicisi olduğundan; sorumuz, bilginin yarısı anlamına geliyor. Buradan şu sonuca varabiliriz: Deney,

deneyin sonucu ve bilincimiz aslında aynı bütünün birbiriyle ilintili elemanları gibidir. Birbirinden ayrı değildir.

Kuantumun nasıl bir hayat felsefesi ve anlayışı ortaya koyduğunu anlamak için bir bilim dalı olarak “kuantum bilinç” gelişmektedir. Doğduğumuz andan itibaren çevreden edindiğimiz inanç ve kabullerle hayatımız adeta bir bilgisayar gibi programlanır. Bilinçaltımız iyi ya da kötü her türlü tohumu yeşerten bir toprağa benzemektedir. Bu yüzden ektiğimizi biçmekteyiz. Aklımıza gelenin ya da korktuğumuzun başımıza gelmesini bu şekilde açıklayabiliriz.

Farkına varsın ya da varmasın insan hayatı, kuantum alanına yaydığı düşüncelerle şekillenmektedir. Bu gerçek bilinçaltımız yanlış kurgulara sebep olan şeylerden korumanın ne derece önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitimin temel hedeflerinden birisinin insan zihnini yanlış kurgu ve programlardan korumak olduğu kuantumla daha iyi anlaşılmakta, bilgi kirliliği ve bombardımanı içinde seçici bir zihin yapısına sahip olmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Çünkü Kuantum Fiziği yasalarına göre, düşünce enerjimizi harekete geçirip kuantum alanına yayar, beklediklerimizi kendimize çeker ve doğru yaşama şekline dönüştürürüz. Biz dünyaya nasıl bakarsak dünya da bize öylece cevap verir. Şanssız olduğunu düşünenin işleri ters gider. Çünkü doğruyu, güzeli ve iyiyi görebilecek ve seçebilecek bilinç düzeyine yükselebilmek, bilinçaltımızın derinlerine ‘çekirdek inanç’ ları yerleştirmekle mümkün olabilmektedir. Doğru hayat şeklini bu şekilde kendimize çekebilmekteyiz.

Biz genellikle düşüncelerimizin önemi konusunda gereken farkındalığa sahip bulunmuyoruz. Düşüncelerimiz değişince hayatımızın ve geleceğimizin de değişeceğinin pek farkında olmuyoruz. Ezberle yoğrulmuş ve düşünmeyi öğrenememiş basit zihinler, doğumundan başlayarak çevreden aldığı mesajlarla oluşan sahte bir benliğin, otomatik reflekslerin esiri haline gelmektedir. Kişi bu durumda seyirciden öte gelişime ve olaylara herhangi bir müdahale ve katkı yapamamakta; düşüncelerinin efendisi haline gelememektedir. Sanki kendi kafasının içinde kendi kontrolü dışında düşünen bir başkası vardır. Taklide dayalı bir hayat tarzı içinde ne istediğinden çok, ne istemediğine odaklanmış bir vaziyet söz konusudur.

Kuantumun en şaşırtıcı yanlarından birisi gözlemcinin kendisinin de olayın bir parçasıdır haline gelmesidir. Atom fiziği, ışın içine insan bilincini katmadan evren hakkında konuşamayacağımızı açık bir biçimde ortaya koymuştur. Atom boyutunda parçacıklar ve ışınlar insan düşüncesine cevap verirler. Siz bir şey düşündüğünüzde sadece parçacıklar değil tüm alan da etkilenir. Kuantum seviyesinde zaman ve mekân farklı bir biçimde işlediğinden okyanusun bir damlasındaki değişim zaman ve mekân farkı olmaksızın diğer tüm damlaları da uyarır. Bu durum, kuantumda “kelebek etkisi” deyimi ile meşhur olmuştur.

Burada dikkatlerden kaçmaması gereken en önemli nokta şu olmalıdır: Tespit edilen bu ilişkilerin en önemli elemanı, gözlemcinin kendisidir. Öyle ki gözlemcinin bakış açısına göre evrenin ilgili parçası şekil değiştirmektedir

Kuantum ile içinde hayatıyet bulunan şuurlu bir evren modeli gelişmektedir. Kuantumdaki gelişmeler, evrenin “şuurlu” bir bütünlük arz ettiğini ve şuurlu bir el tarafından idare edildiğini ortaya koymaktadır. Evren sanki büyük bir insanı andırmaktadır. Ve bu “büyük evren” “insan şuuru” ile bağlantı içinde bulunmaktadır. “Gözlemci” olarak yaratılan insan evreni etkileme ve değiştirme yetkisine sahip kılınmıştır. Bu insana verilen belki de en büyük bir yetkidir. İnsanın evrendeki merkezi konumunu, sorumluluğunu ve evrenin insan için yaratıldığı gerçeğinin Kuantum bilimince teyit ve tasdik görmesi, hayata ve olaylara bakış açımızı değiştiren önemli gelişmeler olmaktadır.

İnsan hücrelerden; maddeler ve eşyalar atomlardan kuruludur. Hâlbuki gördüğümüz sadece gerçeğin çok sınırlı bir vechesidir. Atomlar daha üst bir boyuttan uzanan iplere bağlı kuklaları andırır. Öteki boyutlardan şuurlu bir el, İlahi bir güç onları yönlendirmektedir. İnsanı kendisine muhatap ve sıfatlarına ayna yapan Evrenin Sahibi onu büyük yetkilerle donatmıştır. Nasıl bir bilardo masasındaki toplar kendiliğinden hareket etmiyorsa, evrendeki olaylar da İlahi Kudrete bağlı olarak bilinçli bir program dâhilinde sürmektedir. Önemli olan mekanistik-deterministik sınırlı bakış açısını terk ederek gerçeği çıplaklığı ile görebilmektir.

##### 5- Düşüncede belirsizlik ve sınırsızlık:

Kuantum kuramının en ilginç deneylerinden birisi çift yarık deneyidir. Bir boncuk gibi düşündüğümüz parçacıkların (örneğin fotonun ve elektronun) aynı anda iki delikten birden geçtiğini görürüz. Elektronların tenis toplarına ışığın da su dalgalarına hiç benzemediğini görürüz.

Ünlü Kuantumcu Richard Feynman atomdaki parçacıkların bilmediğimiz tarzda davrandıklarını şöyle ifade eder: “Elektronların ve ışığın nasıl davrandıklarını artık biliyoruz. Nasıl mı davranıyorlar? Parçacık gibi davrandıklarını söylersem yanlış izlenime yol açmış olurum. Dalga gibi davranışlar dersem yine aynı şey. Onlar kendilerine özgü, benzeri olmayan bir şekilde hareket eder. Teknik olarak buna “kuantum mekaniksel bir davranma biçimi” diyebiliriz. Bu, daha önce gördüğümüz hiçbir şeye benzemeyen bir davranış biçimidir. Daha önce gördüğümüz şeylerle edindiğiniz deneyimler eksiksiz değildir. Çok küçük ölçekteki şeylerin davranışı için söyleyeceğimiz tek şey, onların farklı davrandıklarıdır. Bir atom, bir yay ucuna asılmış sallanan bir ağırlık gibi davranmaz. Küçük gezegenlerin yörüngeler üzerinde hareket ettikleri minyatür bir güneş sistemi gibi de davranmaz. Çekirdeği saran bir bulut veya sis tabakasına da pek benzemez. Daha önce gördüğümüz hiçbir şeye benzemeyen bir şekilde davranır.”

Maddeyi nasıl açıklarsınız sorusuna Prof. Dürr şu cevabı veriyor: “Aslına bakarsanız madde diye katı ve sabit bir şey yok. En azından bizim bildiğimiz şekliyle yok. Birbirine sürekli dönüşen, sürekli faaliyet içinde bir ilişkiler ağı söz konusu. Bunu tasavvur etmek gerçekten zor. Maddesel temele ulaşamayacağımız bir ilişkiler yumağı. Bunu ruh olarak da adlandırabiliriz. Bizzat yaşadığımız ama kavrayamadığımız bir hadise söz konusu. Maddenin arkasında enerji karşımıza çıkıyor. Adeta katılaştıran, pıhtılaştıran bir ruh misali bu. Albert Einstein, madde enerjinin seyrelmiş şekli diyordu. Aslında maddenin alt yapısı, seyrelmiş enerji olmayıp tamamen kendine özgü bir canlılıktır. Biz, bunu bilgisayardaki yazılıma/programa da benzetebiliriz.”

Prof. Dürr gelecekteki dünya anlayışımızın kuantumla değişeceğine vurgu yapıyor: “Kuantum fiziği bize gerçekliğin bir büyük şura dayandığını ve aynı zamanda mantıksal bütünlük ve birliğini söylüyor. Kuantum fiziğinin söylediği diğer şey ise dünyanın ve geleceğin parlak olacağıdır. Kuantum, ihtimallerle dolu bir dünyayı bize sunuyor. Bu ihtimaller bizi fevkalade cesaretlendiriyor ve iyimser kılıyor. Neden mi? Kuantumla öğrendik ki Dünya tanıdığımız ve sandığımızdan çok daha fazla büyük ve engin. Dünya bizi değil biz bu dünyayı şekillendiriyoruz aslında. Esasen mevcut sayısız ihtimaller dünyasının sunduğu çıkış yollarını göremiyoruz. Bu yüzden ne yazık ki tüketimci batı kültürünün hayatımızı garanti ettiğini sandığımız mali rekabet dünyasını tek bir çıkış yolu olarak görüyor ve böylece kendimizi dar bir hücreye hapsediyoruz. Ekonomik gerekliliklere ve doğa kanunlarına değişmez tek boyutlu baktığımızdan -ipek böceği gibi- kendi ördüğümüz mecburiyetler kozası içinde hapsolüp kalıyoruz. Maddeci anlayışın doğurduğu inançsızlık ve bencillik, bereket ve bolluğu fark etmeyi önüyor. Tevekküle istemeyi bilmediğimizden -hırsla hayata saldırdığımızdan- sadece istediklerimizden mahrum kalmıyoruz; özlediğimiz mutluluk ve huzuru da elde edemiyoruz”.

Prof. Dürr bu yanılgıya nasıl gelindiğini eğitime bağlıyor: “Bu aldığımız yanlış eğitimin bir parçası. Mevcut hedonist ve bencil anlayış bizi ne zaman ödüllendirir ve yardım sunar? Umudumuzu yitirdiğimiz, ekonomik ve teknik baskılar altında kaldığımız ve önemli bağlantıları dikkate almadığımız zamanlarda değil mi? Aslında böyle bir yaşama tarzı hayata ve gerçekliğe bir düşmanlıktır. Benim kazancım aynı anda başkasının kazancı olursa, ortaya çıkan getiri ferdin tek başına yaptığı kazancın toplamından daha fazla olur (evet kuantum paylaştıkta artmayı, birimiz hepimiz anlayışını ikame eder) . Tabiatın uzun vadeli yaşayanlar ancak paylaşılan ve hayatı ve geleceği birlikte kuranlardır. Günümüzün genç insanları aldıkları yanlış eğitimin bir sonucu olarak hayatta tek başına mücadele ediyorlar ve beraberce bir gelecek inşa edecekleri yerde karşısındaki insanlarla mücadele etmek zorunluluğu hissediyorlar.. Hayatın bir mücadele değil yardımlaşma olduğunu fark edemiyorlar.”

### **Kuantumda Öne Çıkan Fiiller ve Duygulardır**

Kuantum fiziğinde fiillerin yer aldığı dil öne çıkıyor. Hâlbuki klasik anlayışta fiil ve duygular yerine daha ziyade mantık öne plandadır. Atomaltı kuantum dünyasında maddeler, nesnelere, duyularımızla kavrayıp algıladığımız şeyler değildir. Herhangi bir faaliyette bulunmadan önce, düşüncelerimizi test eder, hedefimize varıp varamayacağımızı gözden geçiririz. Bu iki yönlü mantıktır. Fakat bu iki yönlü evet-hayır mantığı evrendeki mantıkla uyuşmamaktadır. Yeni fizikteki gerçeklik bir potansiyel arz eder, yani çeşitli şekillerde madde-enerjisel olarak bedenleşebilen olasılıklar dünyasıdır. Kuantum dünyasında daha fazla mantık değeri hükmeder. Evet-hayır haricinde, böyle de olabilir, fakat şöyle de olabilir mantığı söz konusudur.

Atom ve parçacık kavramları yerine insan hareketlerinde kuantum karşılık olarak “eylemcik” veya “olaycık” kavramları tercih edilebilir. Eylemcik çok küçük bir süreçtir. Sezgi bunun için uygun bir kelime gibi görülüyor. Sezgi idrak etmeye, basirete işaret ediyor. Duygularımızla gerçeği ifade etmede daha az zorlanıyoruz. Çünkü duygularımız bu anlamda biraz belirsizdir. Yani hareket halindeki sınırları değişkendir. Herhangi bir şeyi içimizde hissettiğimizde, bunu içimizde bir şey çağırıyor şeklinde açığa vururuz. Çok yönlü rezonans olarak hissederiz onu. Kuantum fiziğindeki alanlar daha ziyade bizim inandığımız üç boyutlu alanlarla ilgisi olmayan tamamen farklı alanlarda tesiri söz konusudur. Bunu kuantum kodu şeklinde, tamamen saf bir bilgi alanı olarak da tarif edebiliriz. Bunun kütle ve enerjiyle ilgisi olmadığını da söyleyebiliriz. Bu bilgi alanı hepimizin içinde mevcut. Bütün evrene yayılmış haldedir. Parçalanamaz bir bütün halindedir. Kuantum kodu sınır tanımıyor. Evrendeki birlik en açık görünen bir evren gerçeği olarak karşımıza çıkmaktadır.

### **Kuantum Bize Nasıl Bir Eğitim Anlayışı Sunmaktadır?**

Klasik fizik anlayışının Newton paradigmasının hakim olduğu Sosyal bilimlerde çalışan çoğu araştırmacı genellikle tek bir paradigma ya da nedensellik çizgisi ile yetinilebileceğini düşünür. Kuantum paradigmasının temel değişimleri, eğitim programlarındaki yeni yaklaşımları ve değişimleri ile uyum sağlamaktadır. Eğitimdeki değişim rüzgârlarını hatırlayalım: Farklı düşünceler desteklenmelidir. Her olay ancak gerçekleştiği ortamda ve o ortamın şartlarına göre değerlendirilmelidir. Bir olayın gerçekleşmesinde çok sayıda faktörün rol aldığı unutulmamalıdır. Bunları, kesinlik içerisinde değerlendirmemiz ve önceden kestirebilmemiz güçtür. Çoğu bilgiler (doğruları) , onları çevreleyen şartlara bağlı olduklarından, o şartların varlığından sürekli olarak kuşku duyulmalıdır. Gözlem, deney, proje temelli ve senaryo destekli uygulamalarla yaparak yaşayarak keşfe dayalı öğrenme tarz ve metotlarını ikame edilmelidir. Bilmek, öğrenme ile başlayan, öğrenmenin belki bir aşaması olan, belki de bir sonucu olan; ama sonu olmayan bir çabadır. Bilmek, sadece bazı

sınavlardan geçmek kafaya ne işe yaradığı ve nerede kullanılacağı öğretilmeyen bilgileri yığmak anlamında bir bilmek değildir. Bilmek, bildiklerimizin temellerini, dayanaklarını gösterebilmek demek; yani, bilmek, kökleriyle, temel kavramlarıyla bilmek anlamına gelir.

Madde parçacıkları ve fotonlar gibi bilgiler de birbiri ile içe ilişki içinde bulunmaktadır. Bu yüzden öğrenilmesi istenenler, “niçinleri” ve “başka bilgilerle bağlantıları” bilinerek öğrenilmelidir. Yeni eğitim paradigmaları öğrencide şu anlayışın hâkim olmasını ister: “Şu anda sahip olduğum doğrular, bakış açım ve bilgilerimle sınırlıdır. Bunları güncelleştirmek ve zenginleştirmek için gayret göstermeliyim. Bilgi dağarcığımı genişletebilmek için devamlı öğrenmeye ve kendimi yenilemeye ihtiyacım var.” Bu anlayış ve terbiye öğrencilere verildiğinde, bildikleri ile yetinmeyecek, öğrenci her zaman kendini geliştirme şansı bulacaktır.

Bu tarz eğitim sonucunda öğrencide çok doğruluk, zıtlıkların aynı anda var olabilmesi gibi ilkelere dayalı bir düşünme biçimi hâkim olması ile gelişime açık esnek bir zihin yapısı teşekkül edecektir. İnsan hakları, demokrasi ve toplum kesimleri arasındaki uzlaşma ve akılcılık gibi değerlerin zemin tutması da ancak böyle bir eğitim anlayış ve ortamında neşvü nema bulabilir.

Kuantum paradigması özne merkezlidir. Öğrenci, bilgiyle yüklenen nesne konumundan kurtarılıp, bilgiyi üreten ve kullanan özne konumuna çıkarılmalıdır. Ferdin öğrendiklerini yorumlaması ve oluşturmasına diğer bir deyişle yapılandırmasına ortam ve imkân sağlanmalıdır. Bilgiler, daima eksik olacaktır. Bu nedenle öğrencilere eleştirel düşünme becerileri, öğrendiklerini bilimsel çerçevede sorgulama becerileri kazandırılmalı ve onları araştırmaya, incelemeye yönlendirecek ortamlar düzenlenmelidir. Kuantum öğrenme, beyindeki tüm sinirsel ağları kullanarak, anlamlı bilgi oluşturmak için yapıları özel ve bireysel bir şekilde bir arada tutmadır.

Kuantum öğrenme, kuantum fiziğinin bulgu ve varsayımlarından yola çıkarak bireyin bir bütün olarak kendini gerçekleştirme hedeflemektedir. Sözü edilen hedefe ulaşmada bireyin muhtemel doğrular oluşturması ve sorgulaması, tümdengelimci bir anlayış kazanarak olay ve olguların gerçekleştiği ortamlara göre değerlendirilmesinin sağlanması, gerçekliklerin bütün olarak algılanması gerektiği, öznel bir bakış açısı kazandırılması, kesin yargılardan kaçınılması gerektiği ve herkesin geçmiş yaşantıları farklı olduğu için olay ve olgulara ilişkin algılarında da farklılık olabileceği anlayışını kazandırmaya yönelik olmaktadır. Kuantum teorisi, fitratta var olan öğrenme gerçeklerini gün yüzüne çıkarıyor. Kuantumla materyalist ve kaba anlayış yerine manevi temelli, bütüncül, esnek-geniş bir anlayış hâkim olmaktadır.

#### **Kaynakça**

DePorter, B., Quantum Learning. Dell Publishing; Ağustos, 1992.

Demirel, Ö. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya

Hans Peter Dürr P.M. Magazin 05, 2007

Khun ve Ark., “Toplum Bilimlerinde Yorumcu Yaklaşım”, Editörler: Rabinow, P., Sullivan, W., Hürriyet Vakfı Yayınları, 1. Baskı, 1990.

Vella, J., Quantum learning: Teaching as Dialogue. New Directions For Adult and Continuing Education, No. 93, Spring

R.Feynman, Fizik Yasaları Üzerine, Ankara: Tübitak, 2000.



**PROF. DR. KENNETH KING**

kenneth.king@ed.ac.uk

## **YEREL ve EVRENSEL BAĞLAMLAR İÇERİSİNDE BECERİLERİN YENİDEN KAVRAMSALLAŞTIRILMASI<sup>1</sup>**

*Becerilerimiz ile ne yaptığımızı aslında bilmiyoruz, çünkü tam olarak onları nasıl tanımlayacağımızı ve ölçeceğimizi anlayamadık*, Nick Burnett, Assistant Director-General, Education, UNESCO, Gaitskell Konuşması, 22 Mayıs 2008, Nottingham Üniversitesi

Eğitim sorunlarının felsefi boyutlarını küresel bağlamda ortaya koyan bir toplantıda, değerlendirme için en bariz aday “beceri” kavramı olmuştur. Yaşamsal beceriler, iş becerileri, temel beceriler, ileri beceriler, iletişim becerileri, sosyal beceriler ve hatta davranışsal becerileri de kapsayan birçok geniş çapta alanda kullanılmaktadır. Ayrıca gelişim becerileri ya da yoksulluğu hafifletme becerileri ya da istihdam becerileri gibi kalıplarda bulunan diğer önemli kavramlar ile de bağlantı kurmaktadır. Bunun yanında birçok ulusun gittikçe küreselleşen piyasada rekabete girmesini sağlayabilmek adına ‘birinci sınıf beceriler’ üretmesi için bir esin kaynağına dönüşmüştür.

Beceriler sık sık teknik ve mesleki eğitim ve öğretim (TVET) politikaları içerisinde düşünülmektedir ve bu nedenle eğitim ve öğretim alanlarında teknik destek veren kuruluşlar kendilerini TVET görüş raporu hazırlarken bulmaktadırlar.

Bu bağlamda; yakın zamanda, 09/2008, kendisi için küresel bir TVET stratejisi geliştirmek üzere çalışmalar yapan bir kuruluşu, UNESCO, örnek olarak kullanmalıyız. Bu süreç tabii ki birçok felsefi sorunu da ortaya koymaktadır; bunlar arasında yerel ve evrensel bağlam ile kültürel beceriler çok farklı iken evrensel bir TVET politikasının olup olamayacağıdır.

Şunu belirtmeliyiz ki; evrensel düzeyde beceri gelişimi için stratejik bir yaklaşım ortaya koyma adına yapılan herhangi bir girişim, belirli beceri kategorilerinin nasıl bir araya geldiğini ve farklı beceri mekanlarının (okul, eğitim merkezleri ve şirketler) belirli kuruluşların karşılaştırmalı üstünlüğü ile nasıl eşleştiğini açıklığa kavuşturmayı önemli hale getirmektedir.

Öte yandan; bir kuruluşun beceriler bakımından politika peşinde olmasını incelemek de ayrıca temel eğitim hakkı olduğu gibi beceri hakkının da olup olmayacağını tartışan en temel felsefik tartışmaların bir tanesini de ortaya koymaktadır. Ayrıca becerilerin işverenlerin talebi doğrultusunda mı sağlanmalı yoksa yöneltmeli klasik ikilemini de karşımıza çıkartmaktadır.

Doğrudan bu toplantının ilgilendiği muhtemel konu dilin önemli sorunudur. ‘Beceri’ kavramı anlamında ufak değişiklikler yapılmadan başka dillere olduğu gibi çevrilememektedir. Beceri, yetkinlik ile teknik ve mesleki eğitim gibi kalıpların Türkçeye ve bölgedeki diğer dillere esas olarak nasıl çevrildiğini öğrenmek önemlidir.

---

<sup>1</sup> Kenneth King yakın zamanda becerilerin küresel denetlemesi ile ilgili bir değerlendirme yapmıştır. ( the British Council ve İngiltere UNESCO Ulusal Komisyonu için) (King and Palmer 2008); ayrıca bir referans makale üzerinden UNESCO’nun TVET stratejisini desteklemiştir.

UNESCO'nun beceri politikası arayışını inceleme objektifinden bakınca kendimizi eğitim ve öğretim felsefesindeki en temel beceriler ile ilgilenirken bulmaktayız.

### **Kavramsal Açıklık. Unesco'nun Tvet ve Beceri Gelişimi Üzerindeki Karşılaştırmalı Üstünlüğü?**

*Bir ülkenin TVET'i geliştirmesi gerektiğini basit bir şekilde kabul etmemeli fakat mesleki beceriler üzerine olan, tanımlarının yanı sıra, evrensel tartışmayı da açıklığa kavuşturmalıyız. (Burnett 2008)*

Çoğu kuruluş ve bireysel TVET uzmanları UNESCO'dan belirtilen beceri gelişimi alanında ne yapıp ne yapamayacağını beklenildiğinin farkındadır. UNESCO'yu evrensel dünya üyeliği olan, tüm eğitim sektörünün sorumluluğunun yetkisini taşıyan tek BM kuruluşu olarak görmektedirler; fakat aynı şekilde UNESCO'nun normal anlamda projeler, sektör programları ya da toplam bütçe desteğini finanse eden bağışçı bir kuruluş olmadığı da farkındadırlar. Ciddi anlamda 'en iyi uygulamayı' birleştiren yenilikçi fikirlerin yanında normlar ve standartları da destekleyen bir yüksek bilgi kuruluşudur<sup>2</sup> ve bunu yapmasındaki amaç, sadece gelişmekte olan dünya için değil tüm beş bölgesi içindir.

Mesleki ve teknik eğitim ve öğretim ile beceri gelişimi politikaları doğrudan yatırım politikaları ile ilgili olan Dünya Bankası (1991; 2004) ya da Asya Gelişim Bankası'nın aksine UNESCO, değişen beceri alanları ile teknik ve mesleki eğitim (TVE) alanlarını kavramsallaştırmak ve zaman içerisinde yeniden kavramsallaştırmak adına eşsiz bir görev üstlenmiştir. Bu kavramsal açıklığın bazı kısımları *Teknik ve mesleki eğitim bakımından tavsiye* (1962) içerisinde yer almış; ve 1974 ve 2001 yıllarında bunu izleyen gözden geçirmelerde de geniş ve karmaşık bu alanın kavramsal görünümüne yeniden düzenli olarak uğramak ihtiyacı belirtilmiştir. Beceri ve TVE nin kavramsal alanını ayrıntılarıyla planlamak önceki incelemelerde de olduğu gibi günümüzün de acil bir merak unsurudur.

Örneğin, *Gözden geçirilmiş Tavsiye* (2001), teknik ve mesleki eğitimi üç bakımdan ele almaktadır- genel eğitimin bir parçası, bir meslek için hazırlık ve yaşam boyu öğrenmenin bir parçası. Fakat ne Dakar çerçevesi 2000<sup>2</sup> içerisindeki Herkes için Eğitim'in (EFA) bir parçası olarak TVE ve ya beceri gelişimini, ne becerileri yetkinlik ile bağdaştırmayı ne de yaşamsal beceriler ve mesleki becerileri ele almayı düşünmemektedir. Fakat zaman zaman uygulamalı beceriler, gelişmiş beceriler, soysal beceriler ile girişimsel becerilerden bahsetmektedir fakat *Tavsiye* ve bunun yanında UNESCO'nun 1989 yılındaki *Teknik ve Mesleki Eğitim Kurultayı'nda* tercih edilen kavram teknik ve mesleki eğitim olmuştur. Belgeler üye devletleri hedef aldığından ve Eğitim Bakanlıkları'nın tercih ettikleri söylem TVE olduğundan bu durum uygundur.

Bu *Gözden geçirilmiş Tavsiye'nin* TVE'ye karşı dar bir yaklaşım sergilediğini göstermemektedir. Aksine bunun tam tersi bir durum söz konusudur. Örneğin; TVE hatta 'kişilik ve karakterin uyumlu gelişimine izin vermekte ve ruhani ve insani değerler, anlayış, yargı, eleştirel düşünce ve kendini ifade etmeyi teşvik etmektedir' olgusunu dikkate almaktadır (8). Yaşamda, işte ya da toplum içerisinde olsun TVE ile bağlantılı kapasite ve niteliklerin geniş bir vizyonu konumundadır. TVE kesinlikle ölü bir son olarak görülmemekte aksine 'bireylerin zihinsel anlayışlarını genişletmesine izin veren öğrenme kültürünün' bir parçası olarak kabul edilmektedir (10). Bu tür çarpıcı tanımlamalar, daha geniş demokratikleşmenin toplumsal hedeflerine, teknolojik değişimin çevresel çıkarımlarının eleştirel anlayışı ile eğitim içerisinde ve eğitim ile iş arasındaki yatay ve dikey bozukluklara ve ayrımcılık ve

dışlamanın ortadan kaldırılmasına katkıda bulunan TVE'nin görüş bildirimi için gereklidir. Bu tam olarak; TVE'yi çağdaş eğitimin bütün bir parçası olarak görmesi ve ayrıca güçlü bir şekilde işçilerin iyi hali, gelişmiş üretkenliği ve uluslar arası rekabeti içeren önemli geri getirileri tartışmasıyla UNESCO'nun uluslar arası toplumda eşsiz bir şekilde oynadığı roldür (13).

### **TVE ve Beceriler Üzerine Stratejik Küresel Kavramsal Bir Yaklaşım**

TVE'nin bu geniş bakış açısının altında kavramsal analiz seviyesi bulunmaktadır; Jomtien<sup>2</sup> ve Dakar'ın becerilerin küresel olarak gözlenebileceği ve iş yaratımı, ekonomik büyüme ve yoksulluğu azaltılmasının incelenmesi yönünden yollar ortaya koyan çerçeveleri ile bağlantılı becerileri yerleştirme açısından stratejik önem arz etmektedir. Gözden Geçirilmiş Tavsiye(2001) zamanından itibaren bu konular ülkeler ile uluslar arası toplumlar için acil sorunlar haline gelmiştir. Örneğin; son yedi yıl içerisinde (2002-2008), EFA Küresel İzleme Raporu (GMR), öğrenme ve yaşamsal becerilere uygun olarak Dakar Eylem 3'ü değerlendirmiş; en zor tanımlanabilen olduğuna karar vermiştir ve bu etki yaratan rapor sonuç olarak o dönem içerisinde TVE ya da beceri gelişimi için gerçekte hiçbir kapsam sağlamamıştır. Stratejik sorun ise TVE'nin hali hazırda değerlendirilmiş ve gözlemlenmiş beceri kategorilerine ayrılmasının geniş görüşünün çevirisinin yapılmasıdır; çünkü okula dayalı ve ya işe dayalı, resmi ya da resmi olmayan farklı öğrenme çevreleri içerisinde tanımlanabilmektedir. Bundan dolayı; beceriler kavramı TVE'den daha kullanışlıdır; bunun nedeni ise daha geniş kapsamlı olmasının yanında eğitim siyasetçilerinin önemli bir kapasite olarak tanımladığı yerlerdeki çeşitli durumlarda kullanılabilinmektedirler.

Bu yüzden, Jomtien ve Dakar da önerilen hedef ve amaçları için TVE yerine beceri kavramını kullanmayı tercih etmişlerdir. Ve tartışmalı bir şekilde olsa da 'Beceri GMR' kavramını yapmak TVE GMR kavramını yapma durumunda daha kolay olacaktır.<sup>2</sup> Beceri matrisi en azından üç ve muhtemelen dört bağlantılı olabilecek alanı kavramsal açıdan içerebilmektedir.

İlk olarak okuryazarlık ve BT'nin temel düzeyinde fakat ayrıca metin ve rakamları analiz etme, yorumlama ve yönlendirmenin yüksek düzeylerinde düzenli olarak ölçülen **temel, gerekli ve iletişim becerileri** gelmektedir.

İkinci olarak ise sözde **ileri beceriler ya da yeni beceriler** gelmektedir. Bu beceriler takım çalışması, karar verme, sorun çözme, öğrenmeyi öğrenme, adaptasyon ve müzakere etmenin yanında temel becerileri etkileşimli şekilde kullanma gibi önemli kapasiteleri belirtmektedir. Etkili Delor Raporu bu becerileri 'kişisel yetkinlik' ve 'sosyal beceriler' olarak adlandırmıştır (1996). Bu ileri beceriler geniş kapsamda çalışma ve başarılı yaşam için önemli görülmektedir ve bu nedenle de mesleki beceriler ve yaşamsal beceriler olarak da adlandırılmaktadırlar, ve bazı unsurlar örneğin OECD tarafından düzenli bir şekilde değerlendirilmeye başlanmıştır. İstihdamedilebilirlik ve eğitilebilirlik gibi kavramlar burada göz önüne alınabilir.

Üçüncü olarak ise daha çok meslek bağlantılı **teknik ve mesleki beceriler** bulunmaktadır. Bu beceriler el işi, tasarım ve teknolojinin temel düzeylerinden ileri bilgiye dayalı becerilere kadar olan alanları fazlasıyla kapsamaktadır ve ticari, sanayi, tarımsal ve hizmet mesleklerini içermektedir. Şaşırtıcı şekilde IEA ve PISA gibi önemli öğrenci değerlendir programları hala

2 Küresel Denetleme Raporu takımı UNESCO içerisinde yer almaktadır ve yayımlarını da UNESCO yapmaktadır; öte yandan kendine ait 'yayın kurulu' ve finansman kaynakları ile UNESCO'dan kurumsal olarak bağımsızdır. Beceri GMR kararını almak UNESCO'nun idaresinde olmayacaktır.

daha bunların üstesinden gelememiş, fakat yine de ‘Mesleki PISA’ adı altında bir söylenti ortaya konmuştur. Açıkça görülmektedir ki istihdam edilebilir becerileri gibi kavramlar da bu kategori ile bağlantılıdır.

Dördüncü olarak da; bazı analistler disiplin, azim, hoşgörü, girişim ve özgüven gibi davranışsal ve ya tavırsal beceriler üzerine tartışmaktadır.

Mesleki olarak belirli teknik ve mesleki beceriler eyleme iyi bir şekilde dönüştürüldükleri takdirde ayrıca temel beceriler, ileri beceriler ve davranışsal becerilere de ihtiyaç duyabilir olgusunu tartışabilmeyi mümkün hale getirmenin mümkün olması bu tür benzeri kavramsal açıklıkların stratejik önemini oluşturmaktadır. Bu beceri dizileri depolara saklanmış durumda değildir. Aşağıda göreceğimiz gibi teknik ve mesleki genel orta öğretim ile akademik orta öğretimi birleştirmek ve kolay anlaşılır hale getirme tartışmasının olduğu noktada bu tür bir analiz ilgili bir hale dönüşmektedir. Aynı şekilde, Beceri GMR’nin olası kapsamı tartışılırken, temel beceriler ile bazı ileri becerilerin hali hazırda ilköğretimi ve davranışsal becerilerin büyük bir bölümü olarak yetişkin okuryazarlığını iyi bir kaliteye getirmek için iyileştirme yapma içerisinde kapsandığını görmek mümkündür. Jomtien ve Dakar eylemlerinin geniş referans metninde açık bir şekilde öngörülen önemli uygulama, meslek ve istihdama dayalı beceriler kapsam içerisinde alınmamıştır. ‘Yaşamsal beceriler’ kullanımı ile Dakar Eylem 3’e şekil verenlerin neden olduğu köklü sorunlardan biri de beceri gelişiminin ve ya meslek dünyası için hazırlık olan TVE’nin belirgin eyleminden etkilenmesidir<sup>3</sup>.

### **Teknik ve Mesleki Beceri Gelişimin Çoklu Mekanları (TVSD)**

TVE’ye bağlı olarak UNESCO’nun beceri alanı üzerine stratejik yeniden düşünme olgusu, eğitimsel sonuçlara bağlı olarak becerilerin temel anlamlarını ortaya çıkarma bakımından sınırlandırılmamıştır; yine de bu tür kavramsal analizler özellikle UNESCO için uygundur. Ayrıca beceri ve TVE’nin farklı düzeylerde elde edildiği çok önemli alan açıklamaları bulunmaktadır. Teknik ve mesleki beceri gelişimi (TVSD) hem TVE hem de beceri gelişimini kapsayan yeni bir kavramdır ve özellikle farklı mekanlarda oluşan meslek-yönelimli beceri kazanımlarını belirtmek için kullanılabilir. Temel olanlar; i) hem devlet hem özel olarak okul ve üniversiteye dayalı TVSD, ii) resmi ya da resmi olmayan sektörlerdeki meslek ve şirkete dayalı TVSD ve iii) kamu, kar amaçlı özel ve kar amacı taşımayan çaptaki okul sonrası eğitim merkezleri içerisindeki TVSD’dir. Bunların ilki normalde eğitim bakanlıklarının doğrudan sorumluluğu veya onların özel denetimleri içerisinde gözetimleri içerisine girmektedir. İkinci ve üçüncüsü ise sektör bakanlıkların çoğulluğu (eğitim dahil), işverenler, sivil toplum örgütleri ile özel sektörün ilgisi içerisindedir. Tüm bu farklı mekanlar içerisinde, teknik ve mesleki becerilerin başarılı bir şekilde edinilmesi temel beceriler, ileri beceriler ile davranışsal becerilere eşlik etmeye dayanmaktadır.

### **Beceri Alanları İçerisinde UNESCO’nun Kavramsal ve Programatik Mevkisi**

UNESCO için becerilerin ve TVSD’nin bütün görünümünü ortaya koymak önemli olsa da, herhangi bir stratejik yaklaşımda, aynı şekilde, UNESCO’nun karşılaştırmalı üstünlüğünün nerede yatabileceğini belirlemek de önemlidir. Bir diğer deyişle, açıkça UNESCO’nun *kavramsal* mevkisi karışık beceri alanının bütününü ile beraber olmalıdır fakat *programatik* mevkisine daha çok odaklanmak gerekebilir. Alt-Sahara Afrika’nın birçok bölgesinde ve Asya’da onların yanında bulunan tüm meslek ve eğitimlerin büyük bir çoğunluğunun resmi olmayan ya da organize olmamış sektörde bulunması söz konusu olabilirken, UNESCO’nun

<sup>3</sup> Eylem 3’ün önemli yapısının detayı için bkz. King ve Palmer 2008.

programatik mevkisi doğrudan ya da dolaylı olarak eğitim bakanlığına bağlı olmaktadır. Aynı durum UNESCO'nun beceriler üzerine GMR verebileceği destek için de doğru olabilmektedir; ve en azından bunun sebebi de TVE içerisinde bulunan ana veri UNESCO İstatistik Enstitüsü (UIS) aracılığıyla eğitim bakanlıklarından gelmesidir. Bu da okul ve üniversiteye dayalı teknik ve mesleki becerilere öncelikli, ikinci olarak da eğitim bakanlığı içerisindeki resmi olmayan TVSD'ye odaklanmayı önermektedir. İkinci olan tabii ki tüm resmi olmayan eğitim içerisinde (NFE) çok küçük bir yer kaplamakta; hatta özellikler teknik ve mesleki beceriler ile hiçbir şekilde ilgi değildir; UNESCO'nun NFE tanımı örneğin, 'yetişkin okuryazarlığı, okula gitmeyen çocuklar için temel eğitim programları, yaşamsal beceriler, mesleki beceriler ve genel kültürü' kapsamaktadır (1997). Bu nedenden dolayı, NFE'nin öğrenme ve yaşamsal becerilerini gözlemlemek GMR için de istatistiksel anlamda fazlasıyla zorlayıcı olarak ispatlanmıştır. (GMR 2009).

### **Haklara Dayalı Arz mı Yoksa Talepler Doğrultusunda Beceriler mi?**

TVET'in görünümünün stratejik açıklığını oluşturmada UNESCO'nun önemli rolü örneğini incelerken, odak noktası becerilerin anlamları ve çoklu mekanlarının açıklığa kavuşturulmasının gerekliliği üzerindedir. Fakat ortaya konan bu kavramsal açıklığın stratejik amacı ayrıca Delor'un Raporunun kavramlaştırdığı 'Yapmak için Öğrenmek' içerisindeki diğer boyutlarını da kapsamaktadır. *Gözden Geçirilmiş Tavsiye* (2001) içerisinde tartışılmayan daha ileri bir kavramsal sorun ise teknik ve mesleki becerilerin arz edilmemesi fakat talep doğrultusunda olması gerektiğini ortaya koyan geniş çaplı mevcut iddiadır. Bir diğer deyişle, eğitim kurumları mezunları yer sayıları, öğretmenler ve derslere göre geri çevirmemeli, fakat arz da iş gücü piyasasının bu ve bunun gibi beceriler üzerine talepleri ile koşullandırılmalıdır. Yine de; bu durum UNESCO'nun eğitim üzerine haklara dayalı yaklaşımları ile ( Seul Kongresi Tema 4: Herkes için Teknik ve Mesleki Eğitim'de gösterildiği üzere) *sadece* becerilerin talep doğrultusunda belirlenmesi gerekliliğinin genellendirilmesini sorgulayabileceği bir tartışma ya da mübadeledir. Geniş çaplı belirli dışlanmış grupların beceri gelişimine erişim hakları UNESCO'nun doğal bir kaygısıdır (ve bu nedenle de ILO'nun da). Buna ek olarak, talep doğrultusunda olması için beceri önleminin gerekliliği ekonominin resmi sektörünün baskın olduğu sanayileşmiş ülkelerde en düşük seviyede ortaya çıkabilecek durumdur. Fakat yeni mesleklerin %85 ile %90'ının resmi olmayan sektörde bulunması, diğer bir deyişle belirli beceriler için özgün taleplerin bulunması hem yönetsel hem de istatistiksel olarak mümkün olmayacaktır ve en azından resmi olmayan sektör kendi şirkete dayalı eğitim ve ya stajyerlik tercihini sağlayabilecektir.<sup>4</sup>

### **Beceriler ve Yetkinlikler**

Arz doğrultusunda ve talep doğrultusunda söylemin bir diğer çeşidi ise beceriler ve yetkinlikler arasındadır. Yine, bu alan, mevcut stratejik referans belgesinde öncelikli olan çeşidin kavramsal açıklığı için acil ihtiyacın bulunduğu alanlardan birisidir. Sıklıkla yetkinliğe dayalı yaklaşımlar ilgili sanayi ve ya işverenlerin kuruluşları tarafından eğitim tedarikçileri için belirli mesleki standartlara sahip olma arzusu ile bağlantılıdır. Bir diğer deyişle, yetkinliklerin sık sık talep doğrultusunda olduğu iddia edilmektedir ve üstünlükleri kimi zaman belirli görev ve hedefler ile bağlantılı birimler dizisi ile korunmaktadır. Buna tam ters olarak, gördüğümüz üzere, beceri söylemi daha açık uçludur. Bu yüzden teknik ve

4 Talep yönelimli öğretimin çevresindeki ikilemler üzerine detaylı bir tartışma için bkz. UNESCO'nun Bonn toplantısı için de Moura Castro makalesi (2009).

mesleki beceriler sık sık; ‘his’, ‘yetenek’ ya da ölçülebilir öğrenme sonucuna yorumlanması imkansız olabilecek yaratıcılık derecesi ile bağlantılıdır.

### **BM Sistemi Dilleri İçerisinde Beceriler**

Beceriler ve yetkinlikler tartışması İngilizcede, BM’nin altı dili; Arapça, Çince, İngilizce, Fransızca, Rusça ve İspanyolca içerisinde paralel kavramsal açıklıklar serisinin önemini belirtmektedir. Referans makalesinde kullanılan ‘beceri gelişimi’, ‘yaşamsal beceriler’ ve ya ‘teknik mesleki beceriler’ gibi İngilizce terimlerin birçoğu diğer dünya dilleri arasında kalan Latince kökenli Avrupa dilleri içerisine kolayca çevrilememektedir. Ayrıca Almanca ve Norveççe gibi dillerdeki beceri alanları için önem arz eden farklı terimler bulunmaktadır. Başka şeyler gibi bu da kavramsal ve bağlamsal bir sorundur, fakat beceri terminolojisinin Anglosakson kullanımının üstünlüğü ile ilgili siyasi bir kaygı da bulunmaktadır. Bu yüzden; özellikle yerel bağlam içerisindeki ‘becerilerin’ dilbilimsel farklılıklarını incelemek adına bir dizi bölgesel konferans düzenlemek faydalı olacaktır. Bu terminolojinin farklı dil bloklarında, ikincil teknik eğitimin farklı anlayışları olarak bu tür temel alanlara nasıl uygulandığı belirgin bir sonuç ortaya çıkaracaktır.

### **Beceri Düzeyi ve Yeterliliği**

Becerilerin içerik ve anlamları ile yakından bağlantı olmak tüm eğitim ve öğretim sistemlerini farklı seviyelerde belgelemeyi amaçlayan gelişmekte olan ulusal ve bölgesel yeterlilik çerçeveleri içerisindeki mevcut meraktır. Bu girişimlerin arkasında yatan ve içlerinde saklı bulunan beceri ve bilgi ile ilgili kavramsal varsayımlar ile etkileri ve değerleri üzerine bulunan mevcut kanıt beceri kavramsallaştırılmasının bu ilk aşamasında çok önemli bir unsur olacaktır.

### **İstihdam, Büyüme ve Yoksulluğu Azaltma Becerileri**

Kavramsal açıklık üzerine büyük bir meydan okuma bir yanda beceri gelişimi ile diğer yanda istihdam, büyüme ve yoksulluğu azaltma arasındaki ilişkiler hakkındaki söylemler ile bağlantılı olmalıdır (King and Palmer 2005). Becerilerin büyümeyi sürdürme ve hızlandırma bakımından ‘bu yeni meydan okumanın merkezinde’ olduğu iddia edilmektedir (DFID 2008). Fazlaca ümit vaat eden yeni bir ilgi fakat mantığın ve kanıtın uzlaşmaz eleştirisinin günümüzde hayati önem taşımasıyla eşsiz bir alan haline almıştır. Yine de kavramsal, tanımsal ve gerçekte felsefi konular bu tartışmanın kalbinde yer almaktadır. Örnek için DFID tarafından 2008 yılında sunulan temel beceriler ve büyüme makalesindeki tanımlara bakınız<sup>5</sup>. Çoğu ‘işsizliğin arz etme yönünden talep eksikliğinden değil beceri eksikliğinden ortaya çıktığını belirten yanlış inanışa’ dayanan beceri sağlama ve iş yaratmak arasındaki bağlantılar ile ilgili birçok benzer iddialar bulunmaktadır (Burnett 2008). Yoksulluğu azaltma becerileri mevcut olan iddiaların üçüncüsüdür ve hala daha beceri sistemlerinin, piyasaya bırakıldığı takdirde, yoksul olmayan tarafı seçeceğine dair kanıtlar bulunmaktadır. Bu; hem UNESCO hem de ILO’yu becerilere kırsal toplumlar, avantaj sahibi olmayan gençlik, göçmenler ve özürli kişilerin nasıl erişilebileceğine dair düşünmeye iten, çoğu eğitim ve öğretim sistemlerindeki artan eşitsizliğin (bkz. GMR 2009) kesin bir farkındalığıdır.

5 Bu makaledeki amaçların tanımları: okuma= okula gitmek; eğitim: okulda alınan hareketler; beceri ve bilgi= öğrenme sonuçları (DFID 2008)

## UNESCO İÇİN TVE ya da TVET?

UNESCO tarafından beceri alanının geniş çaplı kavramsallaştırılması örneğinin sınırı şudur ki; UNESCO kendi normatif yönetimi içerisindeki doğal bir unsuru olan uluslararası bir kuruluştur. Kendi 60 yılının çoğunda, teknik ve mesleki eğitim kavramı ile ilgilenmiştir (TVE) TVET kavramı ne UNESCO'nun *Teknik ve Mesleki Eğitim Kurultayı* (1989) ne de *Gözden Geçirilmiş Tavsiye* (2001) içerisinde yer almaktadır. Seul Kongresi(1999) teknik ve mesleki eğitim kavramını, UNESCO, ILO ile işbirliği içerisinde, yirmi birinci yüzyıl UNESCO stratejisine rehberlik yapması amacıyla 'ortak bir **Teknik ve Mesleki Eğitim ve Öğretim** kavramı geliştirmelidir şeklindeki son tavsiyesi hariç kullanmıştır. 2002 yılında; UNESCO ile ILO *yirmi birinci yüz yıl için Teknik ve mesleki eğitim ve öğretim* başlığı altında ortak bir kitapçık ortaya koyduğunda, UNESCO tarafı TVE kavramının özel olarak kullanımı ile sadece *Gözden Geçirilmiş Tavsiye* (2001) üretmiştir. Önsöz; ' Bu ifadelerin başlıklarının belirttiği üzere, UNESCO'nun ilgisi, Kuruluşun küresel **Herkes için Eğitim** girişiminin temel parçası olarak kabul ettiği teknik ve mesleki **eğitime** merkezleştirilmiştir.' diye belirtmektedir. (UNESCO/ILO 2002).

Yukarıda belirtilen dilin geniş kullanımına benzer olarak, bu belirli terminoloji, beceri gelişiminin kavramsal mimarisinin bir diğer ana unsurudur. Tartışmalı şekilde, terminoloji, işbirliği için özelemlerinden çok kuruluşun temel aktivite ve belgeleri üzerine yoğunlaşmalıdır. Bu nedenden dolayı; bazı kuruluşlar 'beceri gelişimini' kabul etmiş, Avrupa'da bulunan diğerleri ise mesleki eğitim ve öğretimi (VET) tercih etmişlerdir ve teknik mesleki beceri gelişimi (TVSD) üzerine de bazı çıkarımlar bulunmaktadır. Bu kısa taslak içerisinde açıkça görülmektedir ki; 'beceriler' TVE ve ya TVET kavramlarından daha geniş bir kavramdır ve UNESCO'nun önemli gördüğü bakımdan kavramsal ve anlamsal alanların çoğu boyutunu yakalamaktadır.

## Beceriler, Uluslararası İşbirliği ve Tek BM<sup>6</sup>

Geçtiğimiz on yıllık dönemde zaman zaman TVE'nin TVET'e değişmesinin sebeplerinden biri, bir parça, diğer kurumlar ve özellikle de ILO ile işbirliği beklentisidir. UNESCO Teknik ve Mesleki Eğitim ve Öğretim Uluslararası Merkezi ( UNEVOC) ve UNESCO Teknik ve Mesleki Eğitim ve Öğretim Uluslararası Program (daha önce bahsedilen) ILO ve diğer uluslar arası ortaklar ile yakın işbirliği ile hayata geçirilmiştir (HCA 2000). Seul Kongresi'nin sonunda ve UNESCO ile ILO'nun ortak tavsiyelerinin çözümlemesinde TVET kavramının uygulanmasını daha önce de belirtmiştik. Fakat BM'in uzmanlaşmış kurumları arasında daha genel olarak ve Tek BM süreci bakımından, beceri söylemi; TVE ya da TVET'den daha fazla kendisine UNICEF'in yaşamsal beceri getirileri, ILO'nun iş becerileri, FAO'nun tarımsal becerileri ve UNIDO'nun teknolojik ve sanayi becerileri bakımından destekte bulunabilmektedir.

## Yeniden Kavramsallaştırmanın Sonuçları ve Yansıması - Beceri Komisyonu?

Tercih edilen terminoloji ne olursa olsun, beceri görünümünün kavramsal yeniden düşünme süreci alabildiğine UNESCO'nun normatif vekâleti ile ilgilidir. Bu tür bir yansıma UNESCO'nun vekâletinin kapsamı içerisindeki beceri gelişiminin uygun bir bağlamıdır. Delor'un 'Yapmak için Öğrenme' meydan okumasına canlılık kazandırmıştır. GMR takımı

6 Tek BM, 8 ülkede pilot uygulamaya konan, Birleşmiş Milletlerin uzmanlaşmış birimlerinin kendilerine ait ayrı program, bina ve personele sahip olmalarının yerine birleşmiş tek bir organ olarak çalışıp çalışamayacağını ortaya koymak üzere yapılmış bir girişimdir.

genişleyen EFA çerçevesi içerisinde becerileri izlemenin önemi konusunda karar verdiği takdirde, bu faaliyet ayrıca GMR sürecine değerli katkılarda bulunabilecektir. Bu yansımanın birçok farklı anlamlı açısını düşünmek; yeterlilik, rekabet düzeyi, arz ve talep yaklaşımı yanında becerilerin istihdam, büyüme ve yoksulluk ile kritik ilişkisi açısından kuruluşun kendi kabul ettiği politikaları sunabilmektedir. UNESCO İstatistik Enstitüsü (UIS) için becerilerin gelişme istatistiklerinin gerçekliği için de ayrıca hedeflenmiş öncelik odağı sağlamaktadır. Bu tür bir yansımanın zamanlaması *Eğitim için Uluslararası Standard sınıflandırmasının (ISCED)* planlanmış yeniden düzenlemesi içerisinde çok iyi yerleşebilecektir.

Yansıyan bu süreç için bir olası şekil de Beceri Danışma Grubu ve ya Beceri Komisyonudur. UNESCO'nun var olan beceri yönetimi ve var olan normatif aletlerini inceleyebilir fakat önemli bir şekilde yukarıda gösterilen kavramsal ve yönetsel zorluklardan elde edilen öngörü ve sonuçları bir araya getirebilmektedir. Bu tür bir 'öncü' projenin birçok programatik sonuçları olabilmektir fakat gerekli katkı kavramsal düzeyde olacaktır. Eğitim ve öğretim sektörleri arasındaki beceri ve yetkinlikleri içerebilen gözden geçirilmiş ya da yeni bir kurultayı iyi bir şekilde oluşturabilecektir.

## Sonuç

Beceri dünyası etrafındaki bu tartışma, UNESCO'nun objektifini kullanarak daha keskin bir şekilde odaklanmış halde, diğer kuruluşlara ya da bunun yanında ulusal eğitim ve öğretim bakanlıklarına uygulanabilmektedir. Ülke seviyesinde konular farklı olacak olsa da, örneğin, Türkiye durumunda kendi dikkat çeken yanlarını keşfetmek merak uyandırıcı olacaktır. Ülke seviyesinde etkileşimi olan beceri bağlantılı ortak kavramsal konular dizisinin olması durumunda ilginç bir deneme durumu ortaya çıkacaktır; hatta UNESCO'ya değinmeden bile Türkiye'deki tarih, kültür ve gelenek becerileri İngiltere'den çok farklıdır.

## Referans

- Asian Development Bank (ADB) 2008. *Education and skills. Strategies for accelerated development in Asia and the Pacific*, ADB, Manila.
- Burnett, N. 2008. *What sort of UNESCO for what sort of education?* Hugh Gaitskell Memorial Lecture, 22 May 2008, University of Nottingham.
- De Moura Castro, C. 2009. 'Training dilemmas and false dilemmas', paper prepared for UNESCO expert consultation on TVET, 12-13 January 2009.
- DFID 2008. *Jobs, labour markets and shared growth. No 3. The role of skills*, Briefing, DFID, London..
- Host Country Agreement (HCA) 2000. *Agreement between the Government of the Federal Republic of Germany and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation concerning the hosting of the UNESCO International Centre for Technical and Vocational Education and Training*.
- King, K. 2009. *A technical and vocational education and training strategy for UNESCO. A background paper*, shortly to be available on UNESCO-UNEVOC website, [www.unevoc.unesco.org](http://www.unevoc.unesco.org)
- King, K and Palmer, R. 2005. *Skills development and poverty reduction: the state of the art*, European Training Foundation, Turin.
- King, K. and Palmer, R. 2008. *Skills for Work, Growth and Poverty Reduction. Challenges and Opportunities in the Global Analysis and Monitoring of Skills*, paper for the UK National Commission for UNESCO and the British Council, London.
- NORRAG NEWS 39, *Special Issue on Best practice in education and training: hype or hope?* [www.norrag.org](http://www.norrag.org)
- UNESCO 1962. *Recommendation concerning Technical and Vocational Education* (Revised 1974 and 2001), UNESCO, Paris.



- UNESCO 1989. *Convention on Technical and Vocational Education* UNESCO, Paris.
- UNESCO 1996. *Learning: the treasure within. Report of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, UNESCO, Paris.
- UNESCO 1997. *International standard classification of education (ISCED)*, UNESCO, Paris.
- UNESCO 1999b. *Second International Congress on Technical and Vocational Education. Final Report, 26-30 April 1999, Seoul*.
- UNESCO 2001. *Revised recommendation concerning technical and vocational education*, UNESCO, Paris.
- UNESCO and ILO 2002. *Technical and vocational education and training for the twenty-first century. UNESCO and ILO recommendations*, UNESCO, Paris; ILO, Geneva
- UNESCO 2008. *Education for All Global Monitoring Report 2009. Overcoming Inequality: Why Governance Matters*. UNESCO: Paris.
- World Bank 1991. *Vocational and technical education and training*, World Bank, Washington.
- World Bank 2004. *Skills development in Sub-Saharan Africa*, World Bank, Washington.
- WEF - World Education Forum 2000. *Education for All: Meeting our Collective Commitments. The Dakar Framework for Action and the Expanded Commentary on the Framework for Action*, UNESCO: Paris.

### **3- KÜRESEL BAĞLAMLAR**

**DR. TARIQUE BHATTI**  
SINDH HYDERABAD ÜNİVERSİTESİ

## **KÜRESELLEŞMENİN ZORLUKLARI ve DÜŞÜK GELİRLİ ÜLKELERDE HALK EĞİTİMİ: BİR REFORM YAKLAŞIMI**

### **Özet**

Herhangi bir yerdeki eğitime dair günümüz düşüncesi küreselleşmenin etkisinden ayrı düşünülemez. Küreselleşme olgusu eğitim alanında dünya genelinde çok derin kökler salmıştır. Teknoloji ve iletişimdeki hızlı gelişme eğitim sistemine dünya çapında engeller oluşturmaktadır. Şimdi karşılaşılan soru ise, eğitim alanındaki çabaların eğitim sistemini tehdit eden küreselleşme süreçleri tarafından hangi boyutlara kadar etkileneceğidir. Zengin ülkelerde, hızla değişen dünyanın yeni engellerine ve buna ilişkin taleplere göğüs germek için geniş kapsamlı reform süreçleri yürütülüyor. Ancak durum fakir ve gelişmekte olan ülkelerde aynı değil. Fonların azlığı ve eğitilmemiş insan gücü sebebiyle küreselleşmenin etkileriyle gözü kapalı mücadele etmekte güçlük çekiyorlar. Bu yüzden, ekonomik ve sosyal geri kalmışlıkları nedeniyle, kendilerini sürekli değişen yeni engeller ve taleplerle dolu bu senaryoya bağdaştırıyorlar. Hatta nüfus patlamasının sebep olduğu artan eğitim ihtiyaçlarıyla mücadele ediyorlar.

Sonuç olarak, şimdi yeni yollar arıyorlar. Düşük gelirli ülkelerde, müfredat, öğretme-öğrenme yöntemleri, öğretmenlerin eğitim mekanizmaları, kurumsal yönetim ve değerlendirme süreci gibi alanlarda eğitim reformlarını araştırmaya yönelik geniş bir ilgi var. 2000'den bu yana Dakar'ın Milenyum Gelişme Hedefleri (MDGs) ve Herkes için Eğitim (EFA) hedefleri bu taahhütleri daha da sağlamlaştırmıştır. Bu ilgi ağırlıklı olarak eğitimin yoksulluğu azaltma ve ekonomik gelişmeyi artırmadaki potansiyel rolü nedeniyle artmıştır. Görünen o ki gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitimsel kazançları arasındaki boşluk azalma yerine artıyor. Fakir ülkelerin kazançları eğitimli dünyadan ortaya çıkan yeni eğilimler ve tutkular tarafından yenilip yutuluyor.

Gelişmekte olan ülkelere kendi sistemlerini yeni gelişmiş olanlarla bağdaştırmak için yapılan reformlar aslında kendi eğitim sistemlerini uyguluyorlar. Araştırma yöntemi, Pakistan'da 2001'den bu yana halk eğitim sistemindeki bağış destekli reform girişimlerini analiz etmek içindir. Bu makale, Pakistan'da halk eğitimi sektörünün gelişmesi için yürütülen mesleki gelişme faaliyetlerinin başarısını paylaşmak için geliştirilmiştir. Makale, uluslararası bağış kuruluşlarının ve devletin girişimlerinde karşılaştıkları bazı güçlüklerle ışık tutacaktır. Bu çalışma, küreselleşme çağında eğitim reformlarının taleplerini ve boşluklarına nokta atışı yapmayı amaçlamaktadır. Müfredat, öğretme-öğrenme stratejileri ve öğretmenlerin eğitimi alanlarında son yıllarda yürütülen reformlar incelenecektir.

### **Giriş**

Pakistan hükümeti, her vatandaşının eğitim almasını sağlama taahhütlerinin yanı sıra eğitimi vatandaşlarının temel hakkı olarak kabul etmektedir. Bu engel mevcut kaynakların verimli kullanımını gerektirir. Bu kaynaklar devletten, özel sektörden, sivil toplum gruplarından ve gelişme ortaklarından gelebilir. Pakistan'ın eğitim yönündeki gelişmesi çok etkileyici olmamıştır. Şüphesiz ki bazı ilerlemeler kaydedilmiştir, ancak bu ilerlemeler biraz yavaş olmuştur. Bunun yanı sıra, eğitim göstergelerinde yavaş ilerleme etmenlerinden biri olan yönetim konuları, eğitimde kamu harcamalarının düşük seviyesi olmuştur ve bu seviye Gayri Safi Milli Hâsılanın yaklaşık yüzde 2.3 kadardı. Bu UNESCO tarafından gelişmekte olan ülkelere tavsiye edilen minimum yüzde 4'lük GSMH' dan önemli derecede daha azdı. Pakistan'ın milli eğitim bütçesi Rs.9556.442'dir.

Pakistan'da eğitim 5 seviyeye ayrılır: ilk (birden beşe kadar olan sınıflar); orta (altıdan sekize kadar olan sınıflar); yüksek (Orta Okul Diplomasıyla biten dokuzuncu ve onuncu sınıflar); ileri (Lise Diplomasıyla biten on birinci ve on ikinci sınıflar); mezuniyet ve üst düzey derecelere doğru ilerleyen üniversite programları. Bütün akademik eğitim kuruluşları ilçe yönetiminin sorumluluğu altındadır. Federal hükümet genellikle müfredat geliştirmeye, akreditasyona ve bazı araştırma finansmanına yardımcı oluyor. (Eğitim Bakanlığı, "Kesin Veriler" 2004a)

1970'lerin ilk yıllarında Pakistan'ın bütün eğitim kuruluşları İslami Sosyalizm fikrine kendini adanmış Zulfikar Ali Bhutto hükümeti altında kamusallaştırıldı. Pakistan'ın eğitim sistemi hala dünyada önde gelen çok az eğitim sistemlerinden biri olarak düşünülür ve bazı Pakistan üniversiteleri ve okulları standartlarıyla uluslararası platformda meşhurdurlar.

Gelecek on yıl için Pakistan'ın bütün eğitim sistemi devlet tarafından yürütülüyordu. Ancak, yüksek eğitim için artan talep yeni devlet üniversitelerinin kuruluşunu hızla geride bıraktı. Bu süreç boyunca, sistem yüksek eğitim kurumlarına başvuran lise mezunu öğrencilerinin yalnızca yüzde 25'ini barındırabiliyordu. Aşırı kalabalıklaşma, pek çok varlıklı Pakistanlıyı Birleşik Devletler, Büyük Britanya ve Avustralya gibi ülkelerde üniversite derecesi almaya yönlendirirken diğerleri evde özel eğitmenler aradılar ya da bir iş piyasasına girdiler.

Okuryazarlık oranı şimdi %56 olarak hesaplanıyor (erkekler yüzde 61.3 ve kadınlar yüzde 36.8). Okuryazarlık oranı 1951'den bu yana ağır ağır yükseldi. Sosyal Eylem Planı 1992-93'te hayata geçirilmesine rağmen 1990'lı yıllarda Pakistan'da eğitim alanın çok küçük bir ilerleme kaydedildi. İlkokul brüt kayıt oranı 1987'de yüzde 52'den 1990-91'de yüzde 73'e yükselirken, bu oran 1998-99 yıllarında genellikle devlet okullarına kayıttaki azalma nedeniyle yüzde 71'e düşmüştür. (Okullar ve Okuryazarlık Departmanı, "İstatistiksel Raporu" 2006).

Şuanda okul eğitimine erişim yetersiz ve hem kullanılabilme hem de eğitim kalitesi açısından cinsiyet ve kırsal-kentsel dengesizliği bulunmaktadır. Eğitim ülkedeki çeşitli bölgeler ve gelir grupları arasında eşit olmayan bir şekilde dağıtılmıştır ve öyle kalmıştır. Okuryazarlık ve katılım oranı, aynı ekonomik gelişme seviyesinde olan ülkelerinkinden daha düşük. Kaliteli eğitim için minimum temel gereksinim hedefi henüz ulaşılamamıştır. Özellikle bayanlar eğitimi ve nitelikli öğretmen azlığı bulunmaktadır. Eğitim Kuruluşları aynı zamanda uygun fiziksel altyapı açısından yetersiz ve diğer yandan bazıları daha az uygun olarak değerlendirilmekte. Öğretmenler eğitimden, fedakârlıktan, motivasyondan ve mesleki ilgiden yoksunlar. Müfredatlar da çoğunlukla günümüz gereksinimleriyle bağlantılı değil. Pakistan'ın ilköğretim sistemi dünyanın en az etkili sistemlerinden biri olarak derecelendiriliyor.

Pakistan eğitime GSMH'nin %2'sinden daha azını harcıyor ve bu da dünyanın en düşük 12 eğitim bütçesi arasında yer almasına neden oluyor. Dünya Bankası, ortalama bir Pakistanlı erkek çocuk yalnızca beş yıl okula giderken, ortalama bir kız yalnızca 2.5 yıl gidiyor. Amerikan Uluslararası Kalkınma Ajansı (USAID), 5-9 yaşlarındaki Pakistanlı çocukların yalnızca 2/3'ü okula kayıt olmuş ve bunlardan yalnızca 1/3'ü üçüncü sınıfı tamamlamıştır. Öğrencilerin yeterlikleri üzerine yürütülen çalışmalar (BRIDGES, 1989; Mirza & Hameed, 1995; ve Pervez, 1995 Mirza'da alıntılanmıştır, 2003) öğrenciler arasında düşük seviyede yeterlilik göstermektedir. Öğrencilerin çıktıkları verilen girdilerin türüne bağlıdır. Maalesef, öğrencilerin öğrenmesine yönelik girdilerin neredeyse tamamında kötü bir durum söz konusudur. Okulların yaklaşık %11'i kırsal alandadır, ilkokulların 1/6'sı korunmasız, ortalama öğretmen sayısı 2.34, müfredatların kopyaları okullara tedarik edilmiyor ve daha fazla zorluk eklemek gerekirse kaynak materyaller mevcut değil. Öğretmenlerin az olmasının yanı sıra öğretmenlerin nitelikleri de tartışma konusu. Pakistan'ın eğitim sistemi en son ölçüğü 21 milyon öğrenciden daha fazlasına hizmet veren 150,000 kamu eğitim kuruluşu ve 12 milyon öğrenciye hizmet sunan büyük bir özel sektörü ile çok zorludur (Pakistan Eğitim Bakanlığı, 2007).

Eğitim Pakistan'ın gelişimi için önemli. En yeni başarılarla rağmen, ülke nüfusunun eğitimini Güney Asya'daki komşularının seviyesine çıkarmak ve kendi sosyal ve ekonomik ihtiyaçlarını karşılamak için hala pek çok zorlukla mücadele ediyor.

### **Pakistan'ın Eğitim Sektöründe Yüzleştiği Küresel Zorluklar**

- Erişimi genişletme ve cinsiyet eşitliğini sağlama
- Okulu bırakanların oranını düşürme
- Mesleki ve yüksek eğitimi genişletme ve modernleştirme
- Eğitim kalitesini ve yönetimi iyileştirme
- Daha fazla sorumluluk ve politika reformları
- Kurumlarda kapasite geliştirme
- Eğitime daha fazla yatırım

### **Pakistan'daki Bağış Kaynaklı Projelere Genel Bakış (2002-2008)**

Yukarıda bahsedilen konulara yönelebilmek için, çeşitli bağış-kaynaklı projelerle pek çok girdi mümkün kılınmaya çalışılmıştır. Dünya Bankası, bu anahtar meselelerle eğitim sektörü genelinde etkili, verimli ve net bir şekilde başa çıkması için Pakistan'a yardım sağlıyor.

### **Eğitim Kalitesi Artırma**

Pakistan'daki Bağış reform programı, öğrencinin öğrenmesini ve sınıf ortamını iyileştirmek amacıyla öğretmenlerin mesleki gelişimini, ders kitabı geliştirmeye ve sınav/ değerlendirme konularına vurgu yapıyor. Öğrencinin öğrenmesini, düzenli değerlendirmelerle gözlemleme şimdi banka tarafından desteklenen Ulusal Eğitim Değerlendirme Sistem'i aracılığıyla gerçekleşiyor. Ortaya çıkan analitik çalışma, Punjab'ın üç bölgesinde yürütülen kapsamlı araştırmalara dayanan Punjab Eyaleti Okullarında Öğrenme ve Eğitimsel Kazanım projesini, potansiyel ölçeklerine yükseltmeleri için çeşitli müdahalelerin (kamu özel ortaklığı da dâhil olmak üzere) Etki Değerlendirmesini (maaşlı bayanların olduğu programın etkisi, yardımın temel eğitimde değerlendirilmesi) ve planlı bir Eğitim Sektörü Araştırmasını içermektedir.

### **Sektörsel Reformları Destekleme**

2004 yılından bu yana Dünya Bankası, Pakistan'ın dört eyaletinde (Balochistan, Punjab, Sindh ve Kuzey-Batı Sınır Eyaleti, NWFP) eğitim sistemini gelişme politikası kredileri yoluyla desteklemiştir. Gelişme politika kredileri, kamu mali reformları ve rollerin yerel topluluklara intikalini destekler, böylece hizmet sağlayanları daha güvenilir kılar. Bu işlemler aynı zamanda eyalet hükümetlerini öğretmeni işe alma, öğretmenlerin bulunuşlarını gözlemleme, hedefli maaş ve ücretsiz ders kitabı konusunda destek sağlar, kızların okula kaydını, altyapı iyileştirmelerini ve öğrenme materyallerinin kalitesini artırmak için ders kitabı geliştirmenin özel sektöre açılmasını destekler.

### **Okullara Erişimi Artırma**

Dünya Bankası Punjab Eyalet Eğitim Sektörü Reform Programını, dört adet bir yıllık eğitim geliştirme politikası kredileriyle desteklemiştir (1. Proje, 2. Proje, 3. Proje ve 4. Proje). Bu durum, eyaletin en düşük okuryazarlık seviyesinde olduğu belirlenen 15 bölgesinde devlet ilkokulu ve ortaokuluna kayıt sayısının –özellikle kızlar arasında- önemli ölçüde artmasını sağlamıştır (etkilerine buradan bakınız ve resmi etki değerlendirmesine buradan ulaşın). NWFP'deki (1. Proje ve 2. Proje) ve Sindh'deki (1. Proje ve projelerin 1. serileri) Banka destekli reformlar eğitime erişimi ve sonuçlarını iyileştirmek için buna benzer önlemler öne sürdü. Kızlar arasındaki brüt ilkokula kayıt oranı 2001/02 ve 2004/05 arasında yüzde 11 artış göstermiştir ve bu durum düzenli çabalarla daha çok bayan öğretmeni işe alma konusunda da aynı sonuçları verecektir. Temel eğitime erişimin ve kalitesinin iyileştirilmesi, Balochistan'da uygulama halinde olan projenin de amacını teşkil etmektedir. Punjab, Balochistan ve Sindh'de Dünya Bankası düşük maliyetli özel sektörü eğitim vakıfları yoluyla okula gitmeyen çocuk sayısının çok olduğu bölgelerde eğitime erişimi genişletmek için destekliyor (UNESCO, 2007).

### **Pakistan Kanada Eğitim Borcu Tahvili (2005-2010) {70 milyon \$}**

Kanada Uluslararası Kalkınma Ajansının (CIDA) eğitim sektöründeki amacı, temel eğitimin kalitesini ve sunuluşunu özellikle bayan nüfus için iyileştirmek ve eğitime erişimi artırmak. Programlar. CIDA ve Pakistan Hükümeti (GoP) borç tahvili ayarlamasını iki yıl boyunca görüştüler. CIDA tarafından gerçekleştirilen bir takım değerlendirmeler ve tahvil edilen borç fonlarının kullanımı için çeşitli alternatiflerin göz önünde bulunması sonrasında, borç gelirlerinin Pakistan'ın öğretmen eğiten akademilerinin çok ihtiyacı olan iyileştirmelere yatırılması konusunda anlaşmaya varıldı. Borç fonlarının yaklaşık %90'ı, ülkenin öğretmen eğiten sisteminin yürütüldüğü Pakistan'ın dört eyalet hükümetine transfer edildi. Federal Eğitim Bakanlığı, ülkenin iki adet federal olarak yürütülen öğretmen akademisini iyileştirmek için ve planlamayı ve Bakanlıktaki politika işlevlerini güçlendirmek için fonların %10'unu alacaktır. Eyalet hükümeti, Pakistan Hükümeti'nin yönetim kurulundan ayrıntılı beş yıllık masraf programları için borç fonlarının nispi paylarını kullanmak üzere onay isteyecek. CIDA ve Pakistan'ın eyalet ve federal hükümetleri arasında Makul masraf alanlarının bir menüsü üzerine anlaşmaya varılmıştır; her bir hükümet kendi belirli öğretmen eğitim sistemini güçlendirecek programları bu menüden öğretmen akademilerinin ihtiyaç ve önceliklerini temel alarak kendi yargı yetkisi altında hazırlayacaktır. CIDA projesi Sindh Eyaleti'nde şuan devam ediyor (CIDA, "Pakistan Kanada Borcu" 2005-10).

### **Eğitim Sektörü Reform Yardımı (ESRA) (2002-2007) {71.4 milyon \$}**

Amerika Uluslararası Kalkınma Ajansı'nın (USAID) eğitim sektöründeki öncelikli hedefi kaliteli eğitimi destekleyerek bütün vatandaşlarının maksimum potansiyele ulaşmalarını, sorumlu, aydın ve yetenekli vatandaşlar yetiştirmeyi ve Pakistan'ı insan odaklı gelişmenin küresel çerçevesi içine yerleştirmeyi sağlamaktır. USAID çeşitli önemli TPD programlarını destekliyor.

### **Araştırma Çalışması**

Pakistan'daki eğitim sektörü üzerindeki bağış destekli programların etkilerini ortaya koymak amacıyla Eğitim Sektörü Reform Yardımı (ESRA) üzerine bir araştırma çalışması gerçekleştirilmiştir.

Eğitim Sektörü Reform Yardımı (ESRA) programı, Pakistan Hükümeti Eğitim Sektör Reformu'nun (ESR) desteğiyle Amerikan Uluslararası Kalkınma Ajansı (USAID) tarafından finanse edilmiş 71.4 milyon dolarlık bir girişimdir. Program, 30 Eylül 2009 tarihine kadar devam edecektir. RTI- Uluslararası öncülüğündeki bir ulusal ve uluslararası partnerler ortaklığı olan ESR, 6 teknik bölge ( idare ve planlama, profesyonel gelişim, okur-yazarlık, kamu-toplum ortaklıkları, kamu-özel ortaklıkları ile bilgi ve teknoloji teknolojileri), 13 eğitimsel yargı idaresi ( 9 ilçe, 2 il, ICT ve Federal Eğitim Bakanlığı) ve binlerce okul toplulukları arasında kullanılmaktadır. ESRA, profesyonel gelişim altyapısını (PDI)- hükümet ağı, sistem içerisindeki öğretmen ve yöneticilerin çeşitli profesyonel gelişim ihtiyaçlarını ortaya koyan sivil ve özel kuruluşlar- oluşturmak amacıyla sistem içerisindeki ana partnerler ile yakın çalışmaktadır (ESRA Raporu 2006). RTI proje yöneticisi, Jonathan Mitchell, “ proje takımı yerel okullardaki somut ilerlemelere yoğunlaşmış ve öğretmenlerin, eğitim yetkililerinin okulun ilerlemesine katılma becerilerini geliştirmeye yardımcı olmaktadır” demiştir (RTI raporu (2006). ESRA profesyonel gelişim programının Sindh ili içerisindeki temel hedefleri öğretmenlere ve 09 ilçelerindeki yönetimlere hizmet içi eğitim sağlamaktır. Hedef %88 oranında başarıya ulaşmıştır.

### Yöntem

Çalışmanın niteliğini göz önünde bulundurarak araştırmacı, tanımlayıcı bir araştırma çeşidi olan takip anketi çalışmasını benimsemiştir. ESRA yetkilileri tarafından en iyi okullar olarak ilan edilen yüz (100) okul, araştırma çalışması için Sindh ili 09 ilçelerinden rastgele seçilmiştir. Veri toplamak için Anket, Gözlem denetim listesi ve Görüşme programları yaklaşımları benimsenmiştir.

### Çalışmanın Temel Bulguları

- Derse katılanları %97'si eğitim merkezlerinin yerinden memnun olmuştur.
- Sınıf olarak kullanılacak odanın genişliği, elektrik tedariki, grafikler, malzeme fotokopileri, temiz içme suyu ve kasetçaların kullanımı bakımından öğretmenlerin tepkisi %97 oranında olumludur.
- Öğretmenlerin %98'i, Uzman Eğitimci öğretim yönteminin tatminkar olduğu şeklinde fikir belirtmiştir.
- Açıkça belirtilmiş, ulaşılabilir ve Uzman Eğitimci öğretimini tamamen içine alan hedefler bakımından öğretmenlerin tepkisi %71 oranında olumludur. Öğretmenlerin sadece %23'ü buna katılmamaktadır.
- Hedefleri başarmak için konu ile ilgili, ilginç ve yeterli olan içerik bakımından öğretmenlerin tepkisi %87 oranında olumludur.
- Birim öğretimi ve uygulanan yöntemlerin çocuk merkezli olmasına dayanan farklı öğretim yöntemleri bakımından öğretmenlerin tepkisi %91 olumludur.
- Öğretmenlerin değerlendirilmesi, bilgilerinin Uzman Eğitimciler tarafından değerlendirilmesi bakımından öğretmenlerin tepkisi %76 olumludur.
- Öğretmenlerin %87'si kapsamın yeterli bir kısmını kapsayabilecek ders planlamasını yapmamıştır.
- Öğretmenlerin %77 'sinin ufak aytışma grubu faaliyeti düzenlemediği, sadece %23'ünün bu faaliyeti düzenlediği belirlenmiştir.

- Öğretmenlerin %83'ü ders planlaması için gerekli kaynakların üzerinde durmamış ve kaynaklar için önceden hazırlanmamıştır.
- Öğretmenlerin %53'ü duvarlara renkli grafikler yerleştirmiştir. Öğretmenlerin %47'si konuları içeren grafikler yerleştirmemiştir.
- Öğretmenlerin %70'i kapsam içerisindeki konularla ilgili grafikleri yerleştirmedeği belirtilmiştir.
- Durum odalarının %84'ü temiz, sadece %17'si temiz değildir.
- Öğretmenlerin %97'si öğrenci tercihine göre ufak ayatışma grubu faaliyeti düzenlememiştir.
- Öğretmenlerin %78'i öğrettikleri ders bakımından iyi değildir.
- Öğretmenlerin %73'ünün öğrencinin kapsam bakımından bilgisini zenginleştireceğini garanti etmemektedir.
- Öğretmenlerin %93'ü yazılı olarak öğrencilerden tepki almak istemektedir.
- Öğretmenlerin %40-50'si öğrenme sürecinde profesyonel gelişimleri için ilgili olmaktadır. Öte yandan alan oranı düşmüştür ve öğretmenlerin sadece %10-%20'si okul sistemi içerisinde eğitimlerini uygulamaktadır. Bunun sebebi ise; kaynak yetersizliği, çok kalabalık sınıflar, yöneticiler ve öğretmenler arasındaki iletişim eksikliği, sık öğretmen atamaları, müfredat dışı / kayıtları geri çevirmek ve her hangi bir taraftan da teşvik gelmemesidir.

### **ESRA Programının Büyük Etkileri**

- Öğretim yöntemini öğretmen odaklı yerine çocuk odaklı olarak değiştirebilmek için eğitim içerisinde fazlaca çaba ortaya konmuştur.
- Kırsal kesimdeki okulların dıştan görünümü iyileştirilmiştir ve sağlık faaliyetlerinde bir canlanma görülmüştür.
- Alan destek değerlendirme sistemi eğitim sürecindeki öğretmenler ve yöneticiler için tasarlanmıştır.
- ESRA programı okullara Uzman Eğitimcilerin ve Okul Destek Eğitimcilerinin tam eğitimli gücünü sağlamaktadır.

### **Tartışma**

Bu yazıya kamu sektörü içerisindeki eğitimin durumunu tarif ederek başlamıştık. Bazı başarılı ve başarılı olmayan, ilköğretimi yenileyecek diğer bölgesel kökenli önermeleri, kısacası ESRA'yı destekleyecek diğer girişimleri takip eden bağış destekli girişimlerle ilgili çalışmaları paylaştık. Bu bölüm ne kadar çaba ve başarının elde edildiğine dair o zor soruyu soracaktır. Bölüm ayrıca, bağışların siyasi amacı ile Pakistan'daki kamusal eğitim sistemi ile ilgili ortaya önemli bir soru atacak ve söz konusu başarısız sistemin kronik sorunu ile ilgili neden sürekli bir kaynak yayılımı olduğunu öğrenmeye çalışacaktır. Bu sebebi bilmemenin bir sonucu mudur yoksa statükoyu elde etme durumu mudur? ESRA içerisinde eğitim ve Profesyonel Gelişim Reformu ile ilgili yazılar yazmak gibi çeşitli faaliyetlere katılmış ESRA programının koordinatörü olarak, reformun hem profesyonel gelişim hem de okul gelişimine reformun olumlu değişimler getirdiğine inanmaktayım. Buna ek olarak reform sürdürülebilir kılmak için süreklilik üzerine özellikle de danışmanlık faaliyetlerini takip etme ve Öğrenim Kaynak Merkezleri (LRC) ve Eğitim Kaynak Merkezleri (TRC) içerisinde bulunan kaynakların kullanımına daha çok önem verilmelidir. İlçedeki eğitim, danışmanlar, eğitim öncüleri ve öğretmen eğitimcilerini kapsayan ilçelerde yeni gelişen



önemli topluluğun yerini düzenlemelidir. Bu durumda ilçe yetkilileri üzerine etkili bir gözlem bir zorunluluktur. İlçe bütçeleri, hizmet içi eğitiminin öğretmenleri yaşam boyu öğrenciler olarak sürekli geliştirebilecek düzenli bir özellik olabileceği şekilde yeniden planlanmalıdır.

Rehber öğretmenlerin rolünü anlamak ve değişimlerini takdir etmek de ayrıca önemlidir. Paulo Friere'ye göre bu öğretmenler sürekli olarak Praxis sürecine bağlıdırlar. Sürekli olarak davranışlarını pasiflik ve itaat durumundan aktif ve kararlı hale döndürmeleri hatırlatılır ve yapmaları sağlanır. Olmayan şeyler için bahaneler bulmaya değil olayların olması için eğitilirler. Bir kaç örnek bu durumu açıklayabilir: Öğretmen atamalarında evrak gerektiği zaman, danışmanlar öğretmenlerin mektupları hazırladıkları, öğretmenlerle tanıştıkları, ilgili yetkililere gittikleri ve mektupları imzalattıklarından emin olmaktadır; ayrıca öğretmenlerin profesyonel büyümenin önemini anlamalarını da sağlamaktadırlar. Bir diğer gözlemlenen davranış ise konu üzerine yönelttikleri yaklaşımlarıdır, örneğin gözlem takımı alan içerisinde onları ziyaret edebilir ve planları hakkında sorular sorabilmektedir, onlar da neden belirli bir şekilde öğretim yaptıklarını ve ilgili bir durum içerisinde belirli bir stratejinin kullanımı hakkında nasıl düşündüklerini açıklayabilmektedirler. Bu modeli takip eden modellerini alternatif örneklerle açıklayabilmektedirler.

Çoğu durum içerisinde danışmanların yaratıcı şekilde faaliyetler planladıkları ve basmakalıp yaklaşımı ile davranmaya yanaşmadıkları gözlemlenmiştir. Örneğin çocukların çalışmalarını toplayacakları ya da sergileyecekleri bir tehsilde, danışmanlar ağaç gövdesini sergi tahtası olarak kullanmakta ve kaynaklarını yan yana duran ağaç gövdelerine ip ile bağlamaktadırlar. Bir diğer öğrenim kaynak merkezinde ebeveynler çocuklarının öğretmenler gününde de öğretime devam etmelerini istediklerinde, danışmanlar toplumdaki kıdemli kişileri yarı-profesyonel çalışmak üzere getirmektedirler.

Sonuç olarak, ESRA profesyonel gelişim unsuru, illerdeki diğer ilçelerde yenileme yapmayı öğrenmek için olan dersleri içeren başarılı bir durum çalışmasıdır. Öğretmenlerin düzgün bir şekilde seçilmesi, içerik gerçekliklerini takdir etmek ve ilgili kavramlarla malzeme hazırlamak esastır. Öğretmenler eğitim içerisindeki değerli ve ana kaynaklardır ve öğretimde yüksek kalite her hangi bir reform ve eğitimsel gelişim için gereklidir. Öğrenim sürecine dayalı doğru içerik, ilgili kapsam ve araştırma ile donatıldıklarında kendilerini alim bir hale dönüştürebilen olası öğrenciler olarak öğretmenleri kabul etmek bir gerekliliktir (Giroux, 1988). Dönüşümsel liderler olarak devam etmeleri için bazı koşullara gerek duyulmaktadır. Modelin bu koşulları nasıl sağladığı burada belirtilmiştir.

Öğretmenlere yaz ve kış tatilleri süresince değil daha çok haftalık çalıştaylar süresince devam eden sürekli öğrenim zamanları sağlanmıştır. Sonuçları bakımından çoğu kişi bu durumu eleştirmiştir fakat bunun sonradan etkili olduğu da ispatlanmıştır. ESRA eğitimi süresince elde ettiğimiz deneyim bu alternatifini tasdiklemekte ve önermektedir.

Çalışma program içerisine destekleyici bir yapı inşa edilmiştir. Bu nedenle proje esnasında geliştirilen yapı ve insani kaynaklarının düzenlenmesi ve ileride desteklenmesi önerilmektedir. Danışmanlık programlarının mezunlarının bir diğer sorumluluğu ise kendi profesyonel ve sürekli büyümeleri için olan tutumları etkilemeleridir. Bir önceki tartışmadan Pakistan'ın eğitim bakımından yoksun olduğu açık şekilde bellidir ve bununla ilgili kuralları uygulamaya koyması ve okumaya yazma oranını geliştirmesi için adımlar atması gerekmektedir. Bu da başarılı bir BT için eğitilmiş iş gücüne sahip olmanın kesin olarak önemli olmasından dolayı önem teşkil etmektedir. Sürdürülebilir sosyoekonomik gelişimi, uygun bir şekilde eğitilmiş bilimsel ve teknik iş gücüne bağlı tam bir kaynak ile desteklenmediği sürece sadece sermaye yatırımı ile elde etmek olası değildir. Teknik ve mesleki eğitim de dahil olmak üzere iyi planlanmış bir eğitim sistemi bu nedenle bir ülkenin ekonomik kalkınması için gereklidir.

### Öneriler

1. İl seviyesinde olduğu kadar ilçe seviyesinde de eğitim yönetimi ve bilgi sistemi, il ve ilçelerdeki toplam öğretmen ve okul bakımından düzgün veri ve bilgi sağlamak için gereklidir.

2. Bütün olarak okulun gelişimi için, öğretmen ve yöneticilerin eğitim sürecine dahil edilmeleri önemlidir. Eğitim uygulamalarını etkin bir şekilde uygulamaları için burada takip eden destek olmalıdır.

3. Okul müdürlerine ilk raporlama durumu verilmelidir. Çünkü eğitim uygulamalarının okullarda etkin olarak uygulanmasını sağlayabilmektedirler. Öğretmenleri daha iyi değerlendirebilirler. Okul müdürlerinin rolü ilkokullardaki ayrı okul müdürü kadroları bakımından tanımlanmalıdır. Mali kaynakların dağıtımı, öğretim & öğrenime bağlı olan tüm faaliyetlerin sürdürülmesi için yetkiler gibi tüm işlerde okul müdürlerine önemli görevler verilmelidir. Okul müdürlerinin atamaları Kamu Hizmet Komisyonu tarafından yapılmalıdır..

4. Müfredat ve PTC, CT ve B.Ed. gibi ön-hizmet eğitim programlarının uygulama öğretim yöntemleri yeni öğretim tekniklerini ayrıca destekleyeceğinden gözden geçirilmelidir.

5. Eğitim önlemi bakımından toplumların, sivil toplum kuruluşlarının ve medyanın olumlu rolü artırılmalıdır.

6. Okul dışı çocukların okula kayıtlarına büyük önem verilmelidir.

7. Resmi eğitim sistemine destek olarak resmi olmayan eğitim sistemi Kabul edilmelidir.

8. Kayıt, ders yılı tekrarı, tamamlama ve başarılar bakımından zamanında ve güvenilir bilgi elde etmek için gözlem ve değerlendirme mekanizmaları oluşturulmalıdır.

9. Daha fazla yerinden yönetim ve sorumluluk üzerinden yönetim ve denetim geliştirilmelidir.

10. Yoğun ortak bağlılığı, toplantılar, danışmalar ve açık tartışmaların yapılacağından emin olunmalıdır. Esas katılımcılarla sürekli danışma eyleminde bulunulmasının amacı il içerisinde karşılaşılan temel konuları kolektif olarak tanımlamak ve halk içerisinde yaşanan dönüşümün olasılıklarını ve fırsatlarını keşfetmektir.

11. İl gelişimi için gerekli olarak sayılan plan ve kurallar geliştirilmelidir.

12. Hükümet plan ve politikalarını denetlemek üzere kamu temsilcileri, gazeteciler, akademisyenler, ebeveyn ve öğretmenleri içeren yüksek seviyede birimler oluşturulmalıdır.

13. Kurulmuş ve yeni kurulan tüm kurumlarda kaliteli eğitim sağlanmalıdır.

14. Bireylerin ihtiyaçlarını öğrenmeye odaklı bir şekilde tüm öğretmenler temel beceriler yanında eleştirel pedagoji bakımından da eğitilmelidir.

15. Toplumun ve ebeveynlerin eğitim ve gelişim sürecine amaçlı bir şekilde katılımları sağlanmalıdır.

16. Kız eğitimi için eşit olanaklar önlemleri açısından cinsiyet ayrımcılığı ortadan kaldırılmalıdır.

### Referanslar

- ESRA report (2006). “Professional Development Program”, esra.rti.org/projects
- The Government of Pakistan (2007). *Canada Pakistan Debt Conversion Fund Project* CIDA July 2006 to June 2011.
- Ministry of Education (1998). *National Education Policy 1998-2010*. Government of Pakistan. Islamabad, Pakistan.
- RTI Report (2006). “*Improving Education in Pakistan.*” RTI international.html.
- Giroux, H. (1988a). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey Publishers.
- Giroux, H. (1988b). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey Publishers.
- Mirza, M. S. (2003). *Quality of primary education in Pakistan-preparatory document for the Ministerial Meeting of South Asia EFA Forum 21-23 May 2003*. Islamabad: Ministry of Education, Government of Pakistan and UNESCO Office Islamabad.
- World BANK Group, *Pakistan Country Report, September, 2007; No-391-004-01; UNDP Human Development Report*
- UNESCO; (2007). *Donor Support to Education: Lessons Learned Meeting. 23-24 June, 2007*. Islamabad, Pakistan.
- Department of School & Literacy NWFP (2006). *Education Sector 5-Year Plan. Draft (2<sup>nd</sup> Edition)*. Government of NWFP.

**DR. ANIS MALİK THOHA**

MALEZYA ULUSLARARASI İSLAM ÜNİVERSİTESİ (IIUM)

## 11 EYLÜL SONRASI DİNLERİ ÖĞRETME-ÖĞRENME İSLAMİ ÖRNEKLERİN BİR ÖN DEĞERLENDİRMESİ<sup>1</sup>

### Özet

9/11 felaketi geniş kapsamda etkili olmuştur. Sistemli olarak çağdaş dünya tarihinin tüm açılarından özellikle de din bakımından değiştirmiştir. Özellikle İslam, dinler arasında en kötü şekilde etkilenmiş ve bu felaketin arkasındaki ana etken olarak gösterilerek kötülenmiştir. Yine de tüm olumsuz yaklaşımlar ve şiddet, terörizm, nefret, hoşgörüsüzlük vb. damgalar İslama karşı kabaca ve fazlasıyla yapılandırılmıştır. Buna rağmen; İslami eğitim sistemini tüm seviyelerde yenileme ve yeniden yapılandırmanın yanında okuma materyalleri ya da kitapları dikkatlice inceleme talebi İslami özellikle Müslüman ülkelerdeki *medreselerde* (geleneksel İslami okullar) öğretim-öğrenme süreci içerisinde gereklidir. Bundan dolayı bu çalışma, İslami öğrenme sürecinde bu felaketin ne kadar büyük çapta etkili olduğunu değerlendirmek ve bu etkiyi eğitim felsefesi, insani hakları, sivil toplum ve küreselleşme kapsamından incelemeyi amaçlayan akademik bir girişimdir.

\*\*\*\*

### Giriş: Dinin Merkezîliği

Sosyal toplumlar içerisinde yaptığım canlı gözlemler ile birleşen dini literatürler, dinler tarihi ve dini çalışmalar ile ilgili yaptığım okumalar, hiç bir sosyal toplumun değer ve ya inanış sistemi dizisi olmadan var olamayacağına dair beni ikna etmiştir; bu değer ve ya inanış sistemi dizisi yaygın ve geniş çapta bilinen ve ya karşılaştırmalı din çalışması alanındaki uzmanlar tarafından yarı-din olarak tanımlanmış olan dindir.<sup>1</sup> Bu sistemin insanlar için tartışmasız olarak içten, kutsal ve merkezi olmasının yanında ayrıca insanlara yaşama anlamı oluşturup, onlara bir kimlik kazandırmaktadır. Samuel P. Huntington'a göre; din, sosyal medeniyet ve kimliği için en temel ve gerekli unsurdur.<sup>2</sup> Sosyal toplum içerisinde dinin oynadığı rolün merkezîliği sık sık sosyal toplumlar arasında çatışma, savaş ve soykırım yarattığı suçlaması ile karşı karşıya kalmaktadır. Öte yandan kimi zaman bu suçlama, dinler ya da belirli bir din bu tür sosyal felaketlerin oluşmasında en sorumlu unsur olduğu kapsamına kadar çıkmıştır.

Bu olgu; yaratıcı ve gelişmiş kitle iletişim araçları, haber raporları, konferanslar, seminerler, kitaplar gibi din gerçekçiliğine karşı yapılan propaganda ve “kara kampanya”ların geniş çaplı yayılımı ile daha da kötüleştirilmiştir. Din, 15. yüzyılda yaşanan Yenilenme çağından beri bir yargı alanı olarak, insani hayatının en özel tarafı içerisinde kullanılmasına zar zor izin verilen bir açıdan kötü şekilde zayıflatılmış, kötülenmiş ve insancillaştırılmıştır. Aslında hala daha da insani değerler ve hoşgörü, özgürlük, eşitlik ve çoğulculuk gibi hakları

<sup>1</sup> Paul Tillich, *Systematic Theology* (London: Nisbet and Company, 1953); and his *Christianity and the Encounter of the World Religions* (New York and London: Columbia University Press, 1963); Ninian Smart, *Dimensions of the Sacred: An Anatomy of the World's Beliefs* (London: Harper Collins, 1996); also John E. Smith, *Quasi-Religions: Humanism, Marxism and Nationalism*. (London: The Macmillan Press, 1994).

<sup>2</sup> Din [ ya da yarı-din] her hangi bir uygarlığın özü, kimliği ve temeli üzerine görüşün daha detaylı sebepleri için bkz. Samuel P. Huntington, *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order* (New York: A Touchstone Book, [1996] 1997).

destekleyen demokratik ve uyumlu yenedünya ve küresel düzenin gerçekleştirilmesinin etkisiz şekilde gerçekleştirilmesine neden olan (hatta rahatsız eden) unsur olarak kabul edilmektedir. Bu olgu; dini damgalamak için sistemli girişimler üzerine odaklı sosyokültürel söylemlere yeni bir sayfa açan 11 Eylül 2001 felaketi ile daha da kötüye gitmiştir. Bazı örnekler vermek gerekirse; Charles Kimball 2002 yılında iddialı bir başlığa sahip bir kitap yazmıştır, *Din Şeytana Dönüştüğünde: Uyarıcı Beş İşaret*; bir sonraki yıl 2003’de, Jack Nelson-Pallmeyer *Din Bizi Öldürüyor mu?: İncil ve Kuran’a Karşı Şiddet* başlıklı bir kitap yazmıştır; bir diğer kitap ise önceki diğer ikisinden de daha az korkunç olmayan *Tanrı’nın Oyunu* başlığı ile 2006 yılında basılmış olan Richard Dawkins’in kitabıdır.

Başlıktan da anlaşılacağı üzere ilk kitap özellikle din içerisinde herhangi birinin bulunması takdirde dini şeytani yapan beş uyarı işaretinin üzerinde durmak üzerine özellikle adanmıştır. Bu işaretler; (i) kesin gerçeklik iddiaları; (ii) koşulsuz itaat; (iii) “uygun” zamanı sağlamak; (iv) sonucun herhangi bir aracı haklı çıkarması ve (v) Kutsal savaşı başlatmak.<sup>3</sup> İkinci kitap empatik olarak İncil ve Kuran’a karşı şüphe, kafa karışıklığı ve sözde tartışmaları ortaya atarken (aynı şekilde geriye kalan tüm kutsal kitaplar); sonuç kısmında çoğu din odaklı ve amaçlı olan ve 21. yüzyılın başlarında nicel ve nitel bakımdan artış gösteren şiddet ve aşırıcılığın yanında insanlığın güvenliği ve kurtuluşunun güvenliğini sağlamak için tek çözüm olarak *onlara ve içinde yazılanlara karşı şüphenin yerini almanın gerekliliğini* belirtmiştir.<sup>4</sup>

Bu nedenle, tüm gözlerin odaklanmış şekilde insanlığın ve nezaketin suçlusu ve düşmanı olarak dine dönmesi şaşırtıcı olmamaktadır. Dalgın olan herhangi bir okuyucu dinine ve dinci olması durumunda tüm dinlere karşı kesinlikle şüphe ve şaşkınlık içerisinde olacaktır ve ateist olması durumunda da kendini dinlere karşı daha nefret içerisinde, güvenden yoksun ve daha düşmancıl şekilde bulacaktır. Fakat burada açıkça bellidir ki bu durum kişiyi “dini ayırım” hali ya da Paul Tillich’in dediği gibi “dini ilgisizlik” haline sokan tüm dinlerden kendini ayırma anlamına gelmemektedir. Son inceleme içerisinde bu durum “geçiş süreci” olarak adlandırılmıştır. Temelde yeni alternatif belirgin bir şekilde ortaya çıkmamışken, bu durum geleneksel dinlerin müritlerinin anlam ve güvenini kaybettiği andan daha uzun sürmemektedir. Kısacası bu durum Paul Tillich’in de ortaya koyduğu gibi anlaşılır bir şekilde kısadır: ...teknik yaratıcılığın derinliklerinde ve bunun yanında laik zihnin yapısında, geleneksel dinlerin güç kaybettikleri anda öne çıkan dini unsurlar bulunmaktadır. Bu unsurlar, otoriter tutsaklıktan özgürlük, adalet için tutku, bilimsel dürüstlük, tam olarak gelişmiş bir insanlık elde etme çabası ve toplumun ilerleyen dönüşümünün daha olumlu bir yöne gitmesi arzularıdır. Eski gelenekleri işaret eden bu unsurlardan, yeni yarı-dini sistemler ortaya çıkmıştır ve bunlar hayatın anlamına ilişkin yanıtlar vermektedirler.<sup>5</sup>

Esasen birçok akademisyen tarafından gözlemlenen ve vurgulanan da budur. Winston L. King, örneğin, makalesinde, “din”: “Hala daha görülmektedir ki bir din şekli ortadan kalkınca bir diğeri onun yerini almak için ortaya çıkmaktadır.”<sup>6</sup> diye belirtmiştir. Öte yandan; “dini ayırım” ve ya “dini ilgisizlik” kişinin genel olarak hayatın anlamını ortaya koymak için

3 Detaylar için bkz: Charles Kimball, *When Religion Becomes Evil: Five Warning Signs* (New York: HarperSanFrancisco, 2002).

4 Detay için bkz. : Jack Nelson-Pallmeyer, *Is Religion Killing Us?: Violence in the Bible and the Qur’an* (New York, London: Continuum, [2003] Paperback edition 2005); Özellikle de bölüm 7, “Room for Doubt”, (s. 95-109), ve son bölüm, i.e. 9, “Saved by Doubt”, (s. 129-149).

5 Paul Tillich, *Christianity and the Encounter of the World Religions*, s. 9. (vurgu eklenmiştir).

6 Winston L. King, ‘Religion’, in Mircea Eliade, (ed.), *The Encyclopedia of Religion* (New York: Macmillan Publishing Company, 1987), Vol. 12, p. 292.

sorulan temel sorulara yanıt verebilmek adına hatasının karar ve ya yarı-kararına bağlı olarak kişinin dininden vazgeçme durumunda beklenmedik şekilde ortaya çıkan dini durumdur. Daha sonar ise kişi belirli bir zamanda dinden tamamen ayrıldığını düşünmeye başlar. Fakat yukarıda kanıtlarla ortaya konulmuş olan olgu bu değildir. Buna karşın kişi dininden vazgeçtiğinde, aslında bunu istemli ya da yarı-istemli olarak yapar. Ve bu istem ortada hiç bir şey yokken ya da boşluktan ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında temel inanış ve ya (dünya) görüşünün yerine yeni bir inanç ve ya (dünya) görüş gelmiştir. Bu yeni inanış ve ya (dünya) görüş sadece var olan geleneksel dinler içerisindeki bir din üzerinden ya da tamamen yeni bir ideoloji içerisinde yapılması mümkündür. Herhangi bir noktada, bu (dünya) görüşü belirli şekillerde dini (dünya) görüşünün temel özelliği olan Tanrı kavramının her hangi bir şekline karşı çıkmasına rağmen dini bir (dünya) görüşü olarak kalmaya devam etmektedir. Temel dini varsayım ve kuşkulara dayandığından dolayı dini bir (dünya) görüşü olarak kalmıştır. Dini kuşkulara her hangi bir açıklama otomatik olarak doğrudan ya da dolaylı olarak din kavramından bahsedip bahsedilmediğine ve doğrudan ya da dolaylı olarak Tanrı kelimesinden bahsedilip bahsedilmediğine bakılmaksızın dini bir açıklama olarak Kabul edilir. Özellikle de Tillichian'ın tanımındaki din ve Tanrı kavramında anlaşıldığı gibi; nihai kaygı: "Din, öncelikli olarak tüm kaygıları niteleyen ve hayatımın anlaşımı kuşkusuna cevap verebilen *nihai kaygı* tarafından ele geçirilme halidir."<sup>7</sup>

Esas olarak; nihai kaygı Kuran'da Furkan suresi: 43 ve Fatiha Suresi: 23, " ( Ey Muhammed) Allah'ını kendi tutkusu olarak alanı gördün mü?" diye belirtilen ve altı çizilen dinin özü ve Tanrı kavramıdır. Kuran'a göre; Tanrı kavramı, el-hawa'yı ( anlamsız tutku) da kapsayan tapılan ve ya arzulanan ve ya genel anlamdaki nihai kaygıdır. Ku'ran; Tanrı ve din kavramını, nihai kaygının ve tapılanların tüm türlerini içine alarak ve bunun karşılığında tüm din türlerini de kapsayarak -caiz dinler, tanrıci ve tanrıci olmaya dinler ya da Tanrısız dinler,<sup>8</sup> yarı-dinler, yeniçağ vb. genişletmiştir. İlerleyen araştırmada açıkça görülmektedir ki insanlık caiz dinler ve ya yarı-dinlerden ortaya çıkan belirli dini inançlara bilinçli ya da bilinçsiz olarak bağlı olmadan yaşayamaz

\*\*\*\*

### **“Düşünce Savaşı” Ağı içerisinde Din**

Dini inancın (caiz dinlere ya da yarı-dinlere karşı) insan hayatı içerisinde, bireyler ve bunun yanında kolektif içerisinde kendini belli ettiğini ve hatta kendine ait bir kimliğinin olduğunu da göz önüne alırsak, din senelerdir her toplumun ana kaygı konusu olmuştur. Yaşamı nihai kılan tek unsur olduğundan dolayı olmaya da devam edecektir. Hiç kimse onun bu kadar kutsal olmasından dolayı dokunmaya cesaret edemez. Dokunulduğu takdirde, müritler kanlarının son damlasına kadar onu korumak için savaşmaya hazırdır. Bu açıdan bakıldığında, kanlı çatışmalar ve hatta farklı toplumlar arasında yaşanan savaşlar sık sık ve zaman zaman meydana gelmektedir. Sosyal toplumlar farklı hatta çatışmalı küreselleşme sürecinde iken değerler doğrudan mücadelenin içerisinde dirler. Sosyal ve sivil toplumlar ciddi anlamda tam olarak bu çatışma ve savaşları ortadan kaldırmaya da en azından en düşük seviyeye çekebilecek mekanizmalar geliştirmedeği sürece bu çatışma ve savaşlar daha da yoğunlaşarak gelecekte de yaşanmaya devam edecektir.

Kabul etmek gerekirse, bu bağlamda yapılan girişimler özellikle de resmi olarak “terörist hareket” olarak lanse edilen 11 Eylül 2001 felaketinden sonra hükümet ve hükümet dışı (STÖ), yerel ve uluslararası çeşitli organlar tarafından yapılmıştır. Maalesef, dinler

<sup>7</sup> Paul Tillich, *op. cit.*, s. 3. (vurgu eklenmiştir).

arasında İslam felaket ve terörizmin arkasındaki ana etken olarak neden belirtmeden ve geniş çapta en fazla kötülünen din olmuştur. Bu noktadan itibaren toplum görüşü içerisinde yaygın ve *basamaklıp* bir hal almıştır, İslam ve Müslümanlık sadece aşırıcılık ve terörizm ile değil ayrıca küresel ve evrensel değerler ile eş değerde değildir olarak bilinen *basamaklıp* olgusuna ek olarak, özellikle Müslümanlar ve genel anlamda da diğer insanlar arasında gereksiz bir huzursuzluk oluşturulmuştur. Günümüzde Müslüman dünyası içerisinde reform ve eğitim sisteminin değişmesini talep ederek İslam ve İslami eğitim sorgulanmaya başlanmıştır.

İslami eğitim müfredatı tüm eğitim seviyeleri (ilkokul, ortaokul ve üçüncü derece) ve çeşitleri ( resmi, resmi olmayan ve yaygın) için okuma materyallerinin yanında reformun ya da diğer bir deyişle “yapısal çözümlemenin” ana hedefi olarak Müslümanlar arasında aşırıcılık, özcülük, tutuculuk meydana getirmesi ve zihinleri şekillendirmesinin esas sorumlu olarak kabul edilmektedir. İslami eğitim kurumları içerisinde özellikle *medreseler* (geleneksel İslami okullar) “şiddet aşırıcılığının kuluçkası” olarak 11 Eylül komisyonu tarafından en kötü şekilde etiketlenilmiş reformun en büyük kaygısı olarak nitelendirilmektedir.<sup>8</sup> Eğitim reformunun önemini sorgulamadan ve felaketten uzun zaman önce, yaklaşık 20. yüzyılın başlarında Müslümanlar özellikle de yenilikçiler, kapsamlı İslami eğitim reformunun gerekliliğini belirtmiştir, aslında eğitim reformu talebi birçok açıdan tartışmalıdır. Felsefi açıdan konuşmak gerekirse, aşağıda sıralanmış birçok nedenden dolayı çok tuhaftır

Talebin ortaya çıkış nedeni fazlasıyla şüphe uyandırmaktadır. 11 Eylül felaketinin mahkûm ve suçlusu hala daha belirlenmemiştir. Öte yandan, “İslami ve Müslüman terörizmi” tek taraflı algılamaya dayanan bir tahmindir. Bunun üstünde, abartılmamış konunun merkez üssü olarak “terörizm” daha önce hiç herkes tarafından kabul edilecek bir biçimde tanımlanmamıştır. Buna karşın kazanılmış çıkar ile uyacak öznel şekilde tanımlanmıştır. Terörizm mevzuatının bağımsız eleştirmenlerinden Berriew Q. C. Lordu Carlile, Mart 2007 tarihinde Kraliçe’nin emriyle, İçişleri Bakanlığı Devlet Sekreterliği tarafından İngiliz Parlamentosu’na sunduğu raporunda, “Uluslararası yapılarda devam eden tartışmanın konusu olarak kalacaktır” diye belirtmiştir.<sup>9</sup>

(i) Aşırıcılık ve aşırı gruplar, tıpkı diğer toplumlarda olduğu gibi yıllardır Müslüman toplumlarda da her zaman var olmuştur. Müslüman akademisyenlerin çoğunluğuna göre, *Khawārij* ilk İslam tarihi döneminde bu olguya çok güzel bir örnek oluşturmuştur. Fakat bu olgu tek tek incelenmelidir. Genel anlamda İslami eğitim sistemi reformunu talep etmek için bunun diğer şüpheli sebep, amaç ve hedeflerle güdülenmesi gerekmektedir.

(ii) Bir üyesi olmam bakımından, Müslümanlar oluşturulmuş bilgi geleneklerinin uzunluğu ve çarpıcılığı bakımından dinlerinin özünü daha iyi bilmektedirler – dini bilgide neler aktarılabilir ve öğretme-öğrenme süreci ile nasıl bağlantı kurulur. Bir diğer deyişle, dışarıdan gelenlerin yönetimine ihtiyaç yoktur.

(iii) Reform talebi daha yüksek sesle ve karalı bir şekilde, “dışarıdan” gelen herhangi bir zorlama olmaksızın, küresel güç içerisinde mümkün olan her yolu kullanarak – politik ve ekonomik etki, kitle iletişim araçları ve hatta gerekli görülürse askeri operasyonlar yoluyla ortaya konmuştur.

(iv) Yabancıların talep ettiği “reform” “yeniden yapılandırma” anlamında değil temelde “yapısal çözümleme” anlamını taşımaktadır.

8 Bkz., David E. Kaplan, “Hearts, Minds, and Dollars: In an Unseen Front in the War on Terrorism, America is Spending Millions...To Change the Very Face of Islam”, www.usnews.com, 25 Nisan 2005.

9 Berriew Q.C. Lordu Carlile, “The Definition of Terrorism”, Kraliçe’nin emriyle, İçişleri Bakanlığı Devlet Sekreterliği tarafından İngiliz Parlamentosu’na sunduğu rapor, Mart 2007, s 2. Raporun bulunduğu adres: <http://security.homeoffice.gov.uk/news-publications/publication-search/terrorism-act-2000/carlile-terrorism-definition.pdf?view=Binary>.

Bu nedenler ispatsız ya da kanıtsız değildir. Aksine çok güçlü, yumuşak olduğu kadar sert kanıtlar tarafından desteklenmektedirler. İlk bahsedilene göre, İslam ve Müslüman dünyası bakımından hükümet ve uluslararası kuruluşlardaki karar verici/siyasetçiye kadar, stratejik görüş, öneri, fikir ve siyasi girişim ve çözümler sunan özel raporlar, kısa raporlar, tek yazılar vb. içeren internet ortamında yayınlanmış birçok belge bulunmaktadır. Emin olmak gerekirse bu belgeler RAND, USIP, CSIS gibi öne çıkan Amerikan beyin takımları tarafından hazırlanmış ve ortaya konmuştur. Bu belgeler mevcut söylem, sözleşme ve Batı ile İslam ve Müslüman dünyası arasındaki karşılaşmayı tipik bir kavram; savaş gibi ( “ fikirler savaşı” ve “terörizm savaşı”) içerisinde oybirliği ile analiz, tarif etmiş ve tanımlamıştır.<sup>10</sup> Aslında bu tür bir kavram Amerika yönetimindeki çalışanlar tarafından sık sık kullanılır olmuştur. Mevcut durumu tarif ederken, Pentagon’un 2 numaralı adamı, Paul Wolfowitz, örneğin 2002 yılında “Bu fikirlerin ve zihinlerin savaşıdır” demiştir. Bir yıl sonar Condoleezza Rice “Terör savaşını kazanmak için, fikirler savaşını kazanmalıyız” diyerek bu konuda hemfikir olmuştur.<sup>11</sup> Bu şekilde, din ( söz konusu olan İslam) önemli bir silah olarak “eğitim reformunu” kullanarak yapılacak saldırının hedefi konumuna gelmiştir.

David E. Kaplan tarafından hazırlanan güvenilir bir haber raporuna göre; tüm bu sezi, öneri, tavsiye ve siyasi girişim ve sonuçlar 2003 yılından itibaren “İslam Dünyasına Yardım” büyük stratejisi altında “ terörizmle savaş” adı altında Amerikan hükümeti tarafından resmi olarak kabul edilmekte ve ciddi anlamda uygulanmaktadır.<sup>12</sup> Kaplan stratejisini kısa ve öz olarak raporunun başlığına yerleştirmiştir, “Kalpler, Zihinler ve Dolarlar: Terörizme karşı Savaşın Görünmeyen Sınırı, Amerika İslamiyet’in Mutlak Yüzünü Değiştirmek için Milyonlar Harcıyor...” Buna bağlı olarak eğitim reformu talebinin ana hedefi “yeniden yapılandırma” değil, “ yapısal çözümlenme” oluşturmak, İslamiyet’in mutlak yüzü “değiştirmektir”. Fakat yine de dikkatli ve meraklı bir zihin böyle bir durumda İslamiyet’in tam olarak kimliğine sahip olup olamayacağını merak edecektir.

Tartışmanın bu noktasını somutlaştırmak için stratejinin yoğun şekilde demokrasi, kadın hakları, hoşgörü ve çoğulculuk gibi değerleri paylaşan ortaklar ya da “yerel kiracılar” üzerinde uygulandığını belirtmek gerekmektedir. Bu ortaklar arasında: müttefik Müslüman devletler, özel dernekler ve kar amacı gütmeyen kuruluşlar bulunmaktadır.<sup>13</sup> Belirtilen bu amaç için, Nixon Merkezi’nde terörizm analisti olarak görevli ve bu stratejiyi ortaya koyan Zeyno Baran, “Siz para sağlar ve ılımlı Müslümanların çalışmalarını düzenleme, basma, yayımlama ve yorumlamaları için siyasi boşluğun yaratılmasına yardım edersiniz” diye belirtmiştir.<sup>14</sup> Somut kanıtlar belirli bir noktaya kadar göz önüne alındığında, yukarıda bahsedilen noktaların desteklenmesi için yeterlidir. Aşağıda Kaplan’ın raporundan verilen bölüm bunu en çok ortaya koymakta ve açıkça göstermektedir:

---

10 Örnek için bkz.: Roger C. Molander *et al.*, *Strategic Information Warfare: A New Face of War* (prepared for the Office of the Secretary of Defense), (Santa Monica, CA: RAND Corporation, 1996); Edward P. Djerejian (chairman), “Changing Minds Winning Peace: A New Strategic Direction for U.S. Public Diplomacy in the Arab & Muslim World,” Report of the Advisory Group on Public Diplomacy for the Arab and Muslim World (Submitted to the Committee on Appropriations, U.S. House of Representatives, on October 1, 2003), pp. 15, 22, 49; Cheryl Benard, *Civil Democratic Islam: Partners, Resources, and Strategies* (Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2003), pp. 65-66; Angel Rabasa *et al.*, *The Muslim World after 9/11*, (Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2004), *passim*; ----- *et al.*, *Building Moderate Muslim Networks* (Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2007), *passim*; -----, *Radical Islam in East Africa* (Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2009), pp. 37, 39; David smock and Qamar-ul Huda, “Islamic Peacemaking Since 9/11” (Special Report), (Washington , DC: USIP, 2009).

11 Quoted in David E. Kaplan, *op. cit.*

12 Detaylar için bkz., *ibid.*

13 *ibid.*

14 Quoted in *ibid.*



Hiç bir ülkenin göstermediği çabayı gösteren Endonezya, 240 milyon kişi ile dünyanın en geniş Müslüman ulusuna sahip ülkedir. İlimli İslam'ın kalesi olarak, ulus bununla beraber 2002'de 202 kişiyi öldüren Bali bombalamalarından sorumlu El Kaide'ye bağlı İslami Cemaat gibi bazı radikal İslami grupların oluşmasını sağlamıştır. İşin perde arkasında, günümüzde USAID ülkedeki 30'dan fazla Müslüman kuruluşa finansal olarak yardımcı olmaktadır. Programlar arasında; medya üretimi, Müslüman hocalarla çalıştaylar ve kırsal akademilerden *İslami üniversitelere müfredat reformu* bulunmaktadır. İslam ve hoşgörü üzerine bir söyleşi programı 40 şehirde bulunan radyo istasyonlarına naklen yayın yapmakta ve yüzden fazla gazeteye haftalık köşe yazısı yollamaktadır. Ayrıca hibe listesinde; liberal İslam'ın demokrasi ve insan haklarıyla uyumunu gösteren bilimsel araştırma ortaya koyan İslami beyin takımları bulunmaktadır.<sup>15</sup>

Bu rapor daha sonra RAND bünyesindeki Angel Rabasa *ve ark.* tarafından *İlimli Müslüman Ağlar İnşa Etmek* isimli tek yazılarında onaylanmış ve vurgulanmıştır. Aşağıda belirttikleri gibi;

Güneydoğu Asya; bu çalışmada önerilen ilimli Müslüman ağlarını inşa etmek için çaba sarf etmenin yanında Müslüman dünyası içerisinde devam eden fikirler savaşına kritik öneme sahip bir kaynak olabilecek olağanüstü büyüklükte ve tam olarak gelişmiş yapısıyla İslami eğitim kurumlarına sahiptir.<sup>16</sup>

Coğrafi odaklanmaya istinaden, Ortadoğu'dan daha fazla hareket özgürlüğünün mümkün olduğu, çevrenin evlencilik ve etkiye daha açık olduğu ve başarının daha olası ve daha elde edilebilir olduğu Müslüman dünyasına doğru bir öncelikler kayması önermekteyiz. Ortadoğu'ya odaklanmış mevcut yaklaşım, radikal fikirlerin Ortadoğu'dan ortaya çıktığını ve oradan da Avrupa ve Amerika'daki Müslüman diasporası topluluklara yayıldığını ortaya koymaktadır. Fikirlerin tam ters bir şekilde akmasını sağlamak da alternatif bir yaklaşımdır. Düşünür, entellektüel ile Türkiye, Endonezya ve diğer yerlerdeki liderlerin meydana getirdiği önemli metinler Arapça'ya çevrilmeli ve geniş alana yayılmalıdır.<sup>17</sup>

Kısacası, Müslüman dünyasındaki eğitim sistemi; *demokratik eğitimi*, özellikle demokratik ve çoğulcu değerleri destekleyen otoriter öğretim için İslami metin ve gelenekleri kullanan programları geliştirmek üzere gönüllü olarak ve ya "zorlama yoluyla" kendini çağdaştırmaktadır.<sup>18</sup> Küreselleşme sürecinin hamle yapması bakımından, dinleri öğretme-öğrenme kendi öz kimliğini tehdit edebilecek kadar fazlasıyla ve kötü şekilde etkilenmiştir. İslam içerisinde, örneğin, Müslümanlar inançlarına göre belirli açıklama yapmaya artık özgür değildirlen. Bunun yanında; ilimli olup olmadığına karar veren ve tanımlayan yabancı küresel güçtür.

\*\*\*\*\*

---

15 Ibid. (emphasis added)

16 Angel Rabasa *et al.*, *Building Moderate Muslim Networks*, p. 109

17 *Ibid.*, p. 143.

18 *Ibid.*

### Sonuç

Bu bağlamda, geçtiğimiz yüzyılda altmışların başında Paul Tillich tarafından yazılmış önemli teze göndermede yapmak gerekmektedir – Küreselleşme süreci hala daha ilk safhalarında ise – dinler arasında mevcut karşılaşmalar üzerine engin gözlemleri bakımından- “*yarı-dinlerin hem tanrıci hem de tanrıci olmayan caiz dinlere saldırması*” ile bu dini karşılaşma şekillendirilir.<sup>19</sup> Bir diğer yerde de şöyle demiştir:

Dünya çapında [dinlerinin] karşılaşmasını haritasını çizmek için, şüpheli karşılaşmaların çoğu hem ilkel hem de önemli dinler ile birlikte yarı-dinler içerisindedir- faşizm, komünizm, liberal hümanizm olgusunun altını çizmemiz gerekmektedir.<sup>20</sup>

Bu yorumlama doğru ise; yarı dinler ve caiz dinler arasında savaş alanında devam eden gerçekten “fikirler savaşı” ve ya “dini savaş”tır. Bu yüzden, her iki tarafın da neden “kutsal savaş”, “haçlı seferleri” vb. dini kavramlar ve jargonlar kullandığı anlaşılabilir.

---

<sup>19</sup> Paul Tillich, *op. cit.*, p. 8. (emphasis added).

<sup>20</sup> *Ibid.*, p. 49.

## **4- KÜRESELLEŞME ve EĞİTİM**

**JOSEPH WATRAS**  
UNIVERSITY OF DAYTON  
DAYTON, OHIO U.S.A.

## **KÜRESELLEŞME, VATANDAŞLIK EĞİTİMİ ve ÖĞRENCİLERİN MENFAATI**

Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi'nin 2009 toplantısının teması küreselleşme içerisinden doğan eğitimsel sorunların felsefi boyutlarıdır. Bu makale, dünya çapında piyasa ekonomisinin kurulması ile ortaya çıkan sorunları iyileştirmeye yönelik Birleşik Devletlerdeki okullarda çalışan eğitimciler arasından dört örneği tanımlayacaktır. Her durumda da eğitimciler toplumsal değişimi ortaya koyan güçlerin ne olduğunu belirlemeye çalışacaklardır. Bu güçleri iyi vatandaşlığı destekler hale getirmeye çalışmakta ve bunu da öğrenci menfaatlerini aktifleştirerek yapmaktadırlar.

On dokuzuncu yüzyılın başladığı zamanlarda Amerikalılar el değmemiş ormanlarla çevrili izole kasabalarda yaşamaya eğilim göstermiştir. Kısmi olarak hükümet dayatması korkusu onları otoban, kanal ya da tren yollarının yaratılmasını reddetmeye yöneltmiştir. On dokuzuncu yüzyılın sonunda bu korkular azalmıştır. Yollar ve tren yolları küçük kasabaları geliştirmekte olan şehirlere bağlamış ve insanlar daha büyük kurumlarda çalışma fırsatlarının cazibesine kapılarak eski evlerini terk etmiştir. Sonuç olarak, 1920'de yapılan ulusal nüfus sayımı ilk defa Amerikalıların şehirde yaşadığını ortaya koymuştur.

Şaşırtıcı olmayan bir şekilde demokrasi kavramı değişmiştir. On dokuzuncu yüzyılın ilk yıllarında insanlar demokrasiyi bireylerin özerkliği olarak düşünmekteydi. 1890lar itibariyle çelik, elektrik ve petrol gibi maddeler üreten büyük kurumların büyümesi herkese daha rahat bir yaşam sözü vermiştir. Bazı politikacıların bu büyük kurumların büyümesini engellemeye çalışmış olsa da; Theodore Roosevelt, Woodrow Wilson, Robert La Follett gibi devrimciler 1890'dan I.Dünya Savaşı'nın sonuna kadar büyük kurumların yararına olacak aynı bilimsel planlama süreçlerini kullanarak hükümetin çeşitli düzeylerini geliştirmeye çalışmışlardır. Bu yetkililer, insanlara eşit davranmayı vaat eden yönetsel tavırlar ortaya koymuşlardır. Sonuç olarak, demokrasi kavramı bir tür iş birliği ve eşitlik anlamına gelmeye başlamıştır.<sup>1</sup>

Bazı yorumculara göre okullar küreselleşme sürecine yardımcı olmaktadır. Örneğin, Brooks Adams'ın 10903'de yazdığı bir yazıda, Amerikalıların bilimi işlerine uyguladıkları zaman, 1800 yılınca dünya gücünün varoşlarında el değmemişlikten medeniyetin merkezi olmaya doğru yükseldiklerini iddia etmiştir. Adams ayrıca bu tür bir düşüncenin ulaşımı geliştiren ve üretimi mümkün kılan demiryolu şirketleri gibi büyük kurumların ortaya çıkmasına ön ayak olduğunu ortaya koymuştur. Adams sanayi gelişimi olanaklarına karşı yöneticilerinin zihinlerini açtığı için bu sanayi ilerlemesi için bilimsel okul kredisi vermiştir.<sup>2</sup>

Eğitimcilerin yenilikçi siyasetçilerin fikirlerini takip etmesi bu makalenin konusunu oluşturmaktadır. Bu da; eğitimcilerin, okulların sanayileşmenin gelişimini kontrol edebileceğine inanabileceğini göstermektedir. Toplum yararı için toplumu değiştirmeye yönelik güçlerden yararlanmaya çalışan dört eğitimcinin fikirlerini tarif edecektir. Örneğin; John Dewey, bilimin üreticilere üretim ve dağıtım için etkili yollar keşfetmesine yardımcı

1 Robert H. Wiebe, *The Search for Order, 1877-1920* (New York: Hill and Wang, 1967), xiii-xiv.

2 Brooks Adams, *The New Empire* (New York: The Macmillan Co., 1903), xi-xxxvi, 210-211.

olduğuna inandı. Bundan dolayı 1896 yılında çocuklara demokrasiyi bilimsel yöntemleri kullanarak yukarıya çekmesini öğretecek bir okul tasarlamıştır. Yirmi yıl sonra, Arthur Ernest Morgan şirketlerin gelişmesini sağlayacak getiri hareketini ortaya koymuştur. Büyük şirketlerin büyümesinin çocukların kendilerini geçindirmesi önünde bir engel oluşturacağını düşündüğünde, çocukların kendisini geçindirebilecek etik yetişkinler olabilmeleri için kendilerine ait ufak iş alanlarına sahip bir okul önermiştir. İkinci Dünya Savaşı esnasında, Jacques Maritain, piyasa ekonomisinin Amerika'da işe yarar beceri ve bilgilerin ortaya çıkmasına imkan verebileceği umuduyla okulların geniş bir şekilde yayılmasına izin verdiğini belirtmiştir. Maritain, öğretmenleri, öğrencilerin etik, müzik ve edebiyat gibi soyut konuların peşine düşmesini gerekli kılarak yararlı bilgilerin arkasında yatan gerçeklik ve güzellik taleplerine karşı çocukların zihinlerini açık tutmaları gerektiği konusunda uyarmıştır. Bu tür bir bilginin öğrencilerin iyi vatandaşlık için gerekli zihinsel niteliklere sahip olmasına imkan vereceğine inanmaktadır. Yaklaşık yirmi yıl sonra, Soğuk Savaş zamanında, Amerikan Meclisi, öğretmenlerin Amerika'nın askeri üstünlük kazanmasına yardım edebilecek bilim adamlarının yetiştirilmesini sağlayabilmesi karşılığında okullara para teklifinde bulunmuştur. Jerome Bruner ve bir kaç akademisyen bu federal fonları kabul etmiş ve toplumsal konuların yapısı olarak adlandırdıkları konuları çocukları öğretme açısından kullanmışlardır. Geleceğe dönük bilim adamları bu derslerden getiri sağlayabilirken, akademisyen bu yeni müfredatların teknik uzmanlar ve bilim adamlarının kullandıkları karmaşık bilimsel bilgiyi anlamada herkese yardımcı olacağını ümit etmektedir<sup>3</sup>

### Dewey'in Deneysel Okulu

Dewey Chicago Üniversitesi'nde deneysel okulunu açtıktan yaklaşık dört sene sonra, 1899'da, okulun neleri başarabileceğini umduğunu açıklayan bir dizi konuşmayı ebeveynlere ulaştırmıştır. O dönemde de el sanatları eğitimi adı verilen hareket, çocuklara elbise dikmeyi ve tahta ile çalışmayı öğretmek adına uygulamaya konmuştu fakat Dewey bu hareketin yeni sanayi toplumunun ihtiyaçlarını karşılamak adına eğitimcilerin çabasıyla ortaya konduğunu düşünmekteydi.<sup>4</sup>

Konuşmasına yeni toplumsal olayların bir taslağı ile başlamıştır. Yüzyıldan daha kısa bir sürede, siyasi sınırlar ortadan kalkmıştır. İnsanlar aceleci bir tavır ile şehirlerde toplanmıştır. Büyük üretim merkezleri aile çiftliklerinin ve ev içi sanayisinin yerini almış, ve dünya piyasası bu fabrikaların üretimlerini kabullenmiş görünmektedir. Dewey eğitimcilerin okulları bu sanayi evrimine adapte etmeye çalıştıklarının bilincinde olsa dahi, çoğu eğitim reformunun, el sanatları eğitimi kızlara ev hanımı olmayı öğretmek ve erkekleri de gelecekteki işleri için hazırlamak adına uygulamaya aldığını belirtmektedir.<sup>5</sup>

Dewey eğitimcilerin el sanatları eğitimi üzerine daha derin düşünmesi gerektiğini belirtmiştir. El sanatları eğitiminin bir parçası olarak düşünüp okulların faaliyetleri ortak olarak kullanmasını istemiş ve bu faaliyetleri çocukları toplumun tarihsel gelişiminin içerisine yerleştirmeye yönelik fırsatlara dönüştürmüştür. Bu noktayı açıklamak adına çocukların okulunda yün ve pamuk ile nasıl çalıştıklarını anlatmıştır. Faaliyetlerinden yola çıkarak pamuk tomurcuklarının ayırım iletkeni taşıdıklarını ve pamuk liflerinin yün liflerinden kısa

3 For a study of the effects, the influences, and the implications of globalization on American education, readers should turn to Joseph Watras, *A History of American Education* (New York: Allyn and Bacon, 2008).

4 John Dewey, *The School and Society & the Child and the Curriculum* (1915; reprint, Mineola, New York: Dover Books, 2001), 5-6.

5 Dewey, *School and Society*, 9-10.

olduğunu böylece pamuk üzerinden ipliklerin döndürülmesinin zor olacağını öğrenmişlerdir. İnsanların kıyafet yaparken neden önce pamuk değil de yün tercih ettiklerinin farkına varılmasıyla, çocuklar kumaş üzerinde liflerle çalışmak için gerekli süreçleri takip etmiştir. Dewey'e göre, öğretmenler çocukları giyim sanayi üretimin tarihsel gelişiminin yeniden yapılandırılmasında rehberlik etmiştir. Sonuç olarak, teknik gelişmeleri ve bu gelişmelerin toplum içerisindeki insanlar üzerinde oluşturduğu etkinin farkına varmışlardır.<sup>6</sup>

Dewey okulundaki derslere meslek adını vermiştir. Bu ismi de Froebel'in bir dizi hediye ve meslek etrafında tasarladığı anaokulu hareketinden ödünç almıştır. Froebel bakımından meslekler çocukları hedeflerin sembolleri ile tanıştırmıştır. Örneğin; Froebel'in ilk hediyesi, her biri yaklaşık 2.5 cm çapında olan altı adet yünden yapılmış top içermektedir, bunların her biri spektrumda bulunan farklı temel renkte olmakta ve her biri de kendi ipliğine bağlı durumdaydı. Top ile oynarken, çocuk topu kaybedebilir ve geçmiş, şimdi ve geleceği anlamlandırarak onu bulabilmektedir. Daha da önemlisi, Froebel için, topun şekli birliği temsil etmektedir. Froebel çocuğun bir şekli görerek ve onunla oynayarak kendi içsel yaşamını güçlendirebileceğini ümit etmekteydi.<sup>7</sup>

Buna rağmen Dewey kendi okulunun Froebel'in anaokulu ile bazı unsurlar bakımından benzediğini belirtmiştir; fakat Dewey'in meslek kavramı, Froebel'in kavramından daha farklıdır. Anaokulu gibi deneysel okul da çocukların içgüdüsel ve teşvik edici eğilimlerini ortaya koyan ve çocukların doğal eğilimlerini ortaklaşa yaşamaya yönlendirecek faaliyetler olarak seçmiştir. Fark ise Dewey'in bu faaliyetleri çocuğun ev yaşamı içerisinde seçmesidir. Bu nedenle, Dewey'in meslekleri hedefleri sembolize etmemekte, yiyecek, sığına ve giysi güvencesini sağlamak adına insanlığın karşılaştığı sorunların üstesinden nasıl geldiğini tasvir eden insanların deneyimlerini çocukların yeniden yapılandırmasına olanak vermektedir.<sup>8</sup>

Çocukların kendi ilgilerini takip edip de disiplin kazanıp kazanamayacakları önemli bir soruyu akıllara getirmektedir. Bu soruya yanıt olarak Dewey öğretmenlerin çocukların eğilimlerini, çocukların fikirleri dağılmış, dürtüsel ve zalimce olsa dahi yönetebileceklerini iddia etmiştir. Çocukların ilgilerini yönetmedeki temel nokta, bu dürtülerin nasıl göz önüne serilebileceğini tahmin etmektir. Dewey ayrıca öğretmenlerin çocukların içgüdülerinin nereye varacağını tahmin edebildiklerini belirtmiştir; bunun sebebi ise antropologlar çocukların ilgilerinin insanlığın tarihsel gelişimini takip ettiğini belirtmesidir. Bu nedenler, genç erkekler tıpkı ilk insanların yaptığı gibi mızrak, yay ve oklarla oynamaktan zevk almaktadır. Bu bağlamda; Dewey öğretmenleri çocukları ok başı yapımları için yerleştirmeleri açısından yeniden tasvir etmiştir. Çocuklar taşları seçip şekillendirerek başlamışlardır. Ürettiklerini geliştirme çabasıyla, metal araçlar yaratmaya doğru yönelmişlerdir. Bu faaliyetler eğitici; bunun sebebi ise çocukların jeoloji bağlamında çeşitli taşların parçalanmasını ve kimya ve fizik bağlamında ise baca ile eritilmiş demir elde etmesini sağlayabilmektir.<sup>9</sup>

Yukarıdaki örneğin de belirttiği gibi, Dewey çocukların ilgilerini çeken faaliyetler ile uğraşmasından dolayı iş birliği içerisinde çalışmayı öğrendiklerine inanmaktadır. Sınavlardaki gibi birbirleriyle rekabet içinde olacaklarına, taşları bulmak, kilden yapacakları fırını inşa ederken hangisini kullanacağına karar vermek ve metali süzmek için demir madenini ısıtmak gibi görevleri bölüşmüşlerdir. Bu bakımdan, oyun alanında ya da bir takım sporundaymış gibi hareket etmişlerdir.<sup>10</sup>

6 Dewey, *School and Society*, 13-15.

7 Joachim Liebschner, *A Child's Work: Freedom and Play in Froebel's Educational Theory and Practice* (Cambridge: Lutterworth Press, 1992), 71-72.

8 Dewey, *School and Society*, 72-74, 84.

9 Dewey, *School and Society*, 25, 31-33.

10 Dewey, *School and Society*, 11-12.

İş birliği içerisinde olmayı öğrenmeye ek olarak, çocuklar ilgilerini takip ederek doğru düşünmeyi öğrenmişlerdir. Dürtülerini tatmin etmek adına, çocukların bunları gerçekleştirmeye bırakması gerekmektedir. Dürtüleri belirli terimler ile ifade etmeleri gerekmektedir. Mevcut materyalleri ölçmeli ve onları nasıl yöneteceklerini öğrenmelidirler. Bu da onların uygun aletleri kullanmayı, plan yapmayı ve zorlukların üstesinden gelmeyi öğrenmelerini gerektirmektedir. Genel olarak, bu düşünme tarzı bilimsel yöntemde buldukları ile benzeşmektedir.

Dewey'in inandığı nokta okulunun çocuklara toplumsal dönüşümleri yaratan aynı düşünme yöntemini kullanmayı öğrettiğidir. Buna ek olarak, toplumsal kuruluş içerisinde en üretken sistem olarak gördüğü demokrasi içerisinde yaşamayı öğrendiklerini de düşünmektedir. Dewey'e göre, bilimsel yöntemin değerinin kanıtı; pahalı olan yollar ve küresel değişimleri serbest bırakan güçlerin kullanımını oluşturan icatların gelişimini ortaya koymasındır. Dewey, toplumsal kuruluşun en üretken sistemi olarak kabul ettiği demokrasinin kişinin yeteneklerini geliştirmesini teşvik ettiğinden dolayı toplumdaki diğer şekillere göre üstün durumda olduğunu düşünmektedir.<sup>11</sup>

### Morgan'ın Toplumsal Reform Umudu

Dewey bir filozof iken Morgan baraj inşaatları ile ünlü kendi kendini eğitmiş bir mühendistir. Kendine ait sel kontrol şirketinin sahibi olarak Morgan; barajlar için planlar yapmış ve çevredeki toplumlar ile baraj inşaatında çalışan işçilerin gelişimi için inşaat alanları işletmiştir. Bu çabalar ile 1916 yılında Dayton, Ohio'da Moraine Park Okulu'nu yaratmıştır. Moraine Park; İlerici Eğitim Derneği'ne kurulduğu tarih olan 1916'dan beri katılmayı başaran ilk okul olmuştur. Bu başarının ışığında, derneğin ilk başkanı olarak görev yapmıştır.

Morgan'ın eğitim fikirleri Dewey'in kavramlarından daha basittir. 1918 yılında görüşlerini açıkladığı yazılar yazdığı *Atlantic Monthly* dergisinde Morgan, okulların çocuklara yaşamdaki sanatları öğretmesi gerektiğini belirtmiştir. Sanayi gelişimi ve şehirlerin büyümesi çocukların yaşadığı evleri değiştirdiğinden bu durum sorun yaratmaktadır. Aileler geçimlerini çiftliklerinde kazandıkları zaman çocuklar da çalışmayı ve sorunları kendi kendilerine çözmeyi öğreneceklerdir. Çocuklar sadece çiftliklerde çalışmayı öğrenmemekte aynı zamanda küçük aile şirketlerinin yerini alan süpermarketlerden dolayı küçük dükkanlarda sorumluluk gerektiren dükkanlar görev alma şansını da kaybetmektedirler.<sup>12</sup>

Morgan'ın ortaya attığı çözüm ise öğrencilerin okullarda getirisi olacak projelere katılmaları düşüncesidir. Örneğin, bir ilkokulda, genç öğrenciler kümes hayvanları yetiştirebilir ve yumurtalarını pazarlarda satabilir. Yaşı daha büyük olan çocuklar ise kümes hayvanlarının beslenmesini karşılayabilir ve genç öğrenciler ise bu yemlerin masrafını sattıkları yumurtadan karşılayabilirler. Morgan'ın gerçek iş dediğini yaparak, çocuklar, kişinin sahip olduklarına değer biçmek ve maddi değerleri yargılamayı içeren hayatın pratik değerlerini öğrenebilmektedir. Morgan psikologlara çocukların ne istediğini belirlemeleri adına çağrıda bulunmamıştır. Bunun yerine ufak şirket modelini benimsemiş ve çocuklara kar elde edebilecekleri kendi girişimleri ile ilgilenmeleri gerektiğini öğretmiştir.<sup>13</sup>

Morgan'a göre, akademik konular bu işletmelerden ayrıdır. Öğretmenlerin çocukların tamamladıkları girişimlere bakarak onların ilgi alanlarını belirleyebilecekleri önerisinde bulunmuştur. Bu bağlamda, öğretmenler projeler doğrultusunda edebi okuma ya da coğrafya

11 Dewey, *School and Society*, 6.

12 Arthur E. Morgan, "Education: The Mastery of the Arts of Life," *The Atlantic Monthly* 121 (March 1918): 339-346.

13 Morgan, "Education: The Mastery of the Arts of Life," 339-343.

ödevleri önerebilmektedir. Genel olarak, yine de öğrenciler akademik olarak girişimlerden ayrı olarak takip edilmelidir. Morgan bu konuların değerinin yine de üniversiteye giriş gereklilikleri bakımından tatmin edici olacağını düşünmektedir.

Moraine Park Okulu, 1927’de kapanmış olmasına rağmen, Morgan 1921 yılında başkan olduğu zaman aynı yöntemi Dayton, Ohio yakınındaki Antioch Üniversitesi’nde de uygulamıştır. Buna ek olarak, kendi sel kontrol barajlarında çalışan işçilerin aileleri için Morgan okullar inşa etmiş, Moraine Park Okulu’ndaki müfredatı bilen öğretmen ve uzmanları işe almıştır. Bu nedenle Morgan’ın fikri sınırlı bir çember içerisinde yayılım göstermiştir.

Morgan’ın planları değişen toplumu gördüğü güçler bakımından Dewey’in planları ile benzerlik göstermektedir. Örneğin, çocukları kendilerine ait işletmelere bağlı kalmaları bakımından yoksun bırakan kar amacı güden kurumların endişesini taşımaktadır. Bu nedenle, okulların çocuklara para kazanma fırsatını vermesini istemektedir. Çocukların zorluklarla karşılaşmaları için kaybolan fırsatları gördüğünde yenilenmenin peşine düşse de, çocukların faaliyet ile ilgilenmesi için kurumların büyümesini ateşleyen aynı kar güdüsünü kullanmak istemiştir.

Morgan’ın eğitimsel bakımdan basit bir düşüncesi olduğunu fark etmek önemlidir. Tek açıdan öğrencilerin çıkarları düşüncesidir. Öte yandan Dewey antropologların çocukların dürtülerinin kaynağı olarak düşündükleri üzerine inşa etmek isterken; Morgan, kendisinin yaptığı gibi çocukların para kazanma ve zorlukların üstesinden gelmek üzerine ilgi duyduğunu düşünen kendini yetiştirmiş bir kişidir. Buna ek olarak, Morgan belki de akademik alanlar hayatında önemli bir yeri kaplamadığından uygulanabilir faaliyetler ile akademik konuları birleştirmemiştir.

Morgan akademik konuları yaşamdan ayrı tutarken, Dewey akademik konuların öğrencilerin ilerideki mesleklerinde onlara bilgi sağlayacağını düşünmektedir. Dewey bunun mümkün olacağını düşünmektedir çünkü ona göre dersler ve meslekler insanların deneyimlerini ortaya koyar. İnsanlar sorunların üstesinden gelmek ve ya başarılı olmak adına çabalarına kayıt altına aldıklarına, matematik ya da kimya gibi akademik konularda bilgi biriktirmektedirler. Öğrenciler meslekleri üzerinde çalıştıkları zaman, mevcut deneyimlerinde ilerlemek adına mantıksal çerçevede düzenlenmiş ders kitaplarına danışabilmektedirler.<sup>14</sup>

Dewey akademik konularla ilgili kavram bölümlerini diğer filozoflardan ödünç almış olabilir. Örneğin; Dewey ile yaşıt olan, ünlü bir Amerikalı eğitimci filozof olan William Torrey Harris, akademik konuların; öğrencilerin kendi toplumlarını ve toplumun geliştirdiği düşünce tarzını anlamalarına yardım ettiğini savunmaktadır. Bu bakımdan Harris, akademik konuların öğrencileri belirli bir düşünce tarzından daha net bir şekilde düşünmeye yönelik çabalarda bulunduğunu savunmuştur. Bu nedenle Harris konuları sonucun bir açısı olarak kabul ederken, Dewey matematik ve biyoloji gibi konuları deneyimlerin birikimi olarak görmektedir.<sup>15</sup>

### Maritain Eleştirisi

Dewey akademik konuların önemli olduğunu düşünse de, onları pratik olayların bir açısı olarak görmektedir. Jacques Maritain’e göre, öğretmenlerin dikkatini bilim üzerine popüler olan inanışlardan değerlendirebilecekleri becerilere çevirmek gerekmektedir. Bunun sonucunda eğitimciler insan zekasının geleneksel kavramlarını terk etmiş ve bir hayvanın dahi gösterebileceği öğrenme yöntemini benimsemişlerdir. Bu şekilde okullar öğrencileri devlete hizmet etmeye hazırlamaktadır.<sup>16</sup>

14 Dewey, *The School and Society*, 109.

15 William Torrey Harris, *Psychologic Foundations of Education* (1898; reprint, New York: Arno Press, 1969), 321-341.

16 Jacques Maritain, *Education at the Crossroads* (New Haven: Yale University Press, 1943), 5-7.



Maritain eğitimcilerin uygulamalı hedeflerle fazla ilgilendiklerin okullarınların demokrasiyi geliştirmelerini imkansız hale getirdiklerini ileri sürmektedir. Okullar insanlığın iç dünyasını besledikleri zaman okulların aynı zamanda insanları etkin vatandaşlık için hazırlamaları gerektiğine de inanmaktadır. Bu eleştiri bakımından Maritain Dewey'in de takip ettiği stratejiye benzer şekilde bir strateji uygulamıştır. Belirli bir kapsama kadar, Maritain Dewey ile bilimin önemli ölçüde toplumu değiştirdiği düşüncesi ile aynı fikirdedir. Buna rağmen; Maritain, bilimin ve psikolojinin Amerika'daki eğitimcileri öğrencilerin ilgilerine göre dersleri oluşturmaya izin verdiğini ve bu bakımdan da çocukların itibarını geliştirdiğini kabul etmektedir, öte yandan Dewey'in eğitimi işbirliği içerisinde deneyim oluşturma süreci olarak yapılandırdıkları bir süreç olduğu tanımına karşı çıkmaktadır. Maritain, Dewey'in tanımının eğitimi kolektif bir yaşama dönüştürme yöntemi olarak görmesinden korkmaktadır. Bu nedenle de Maritain, eğitimcileri çocuklar için uygun eğitim kaygısını akıllarında tutma fakat bilme ve yapma arasındaki farkı da bilmeleri konusunda ikna etmeye çalışmıştır.<sup>17</sup>

Maritain insanların yaparak birçok önemli şeyi öğrendiğini belirtmektedir: buna rağmen, mekanik ve ya ev ekonomisi gibi çalışma gerektiren konuların bir çeşit eğitim gerektiğini de iddia etmektedir. Bu eğitim faaliyetleri, gerçeği elde etme arzusunu tatmin eden akademik konular içerisinde bulunan bilginin değerinin yerini almamaktadır. Akademik konulardan sağlanan bilgileri tarif ederken, Maritain bir tarafta gramer, filoloji, mantık ve dillerin bulunduğu genel öncesi beceriler adını verdikleri ile diğer tarafta geleneksel genel beceriler arasında bir çizgi çizmiştir. Böylece ilk bölümde olan dersler öğrencilere sebep için bir araç sunmuştur. İkinci bölümde ise öğrencilerin faaliyet yaratma ve müzik, edebiyat, matematik ve etik gibi mantıksal faaliyetlere olan özlemlerini yerine getiren bilgiyi koymuştur.<sup>18</sup>

Maritain, genel beceriler içerisinde bulunan bilginin öğrencilerin gerçeğe olan özlemlerini tatmin ettiğini iddia ederek müfredatı haklı çıkarmıştır. Maritain'a göre, öğrenciler daha geniş boyutlara gitmelerini sağlayabilecek iç görü gücüne sahiptir. Bu görüş, Plato'nun öğretmenler öğrencileri geçmiş hayatlarından düşüncelere çağrı yapmalarına imkan verdiği düşüncesinden farklıdır. Maritain için, öğretmenler yeni bilgileri öğrencilere bildirmektedir. Bu makale için en önemli nokta ise, Maritain, tüm insanlığın temel insan eğilimi olarak gerçek ve güzelliğe olan bir aşka sahip olduğunu düşündüğünden dolayı çocukların akademik konuları öğrenmeyi istediklerini düşünmektedir. Öğretmenin görevi çok basit süreçleri takip ederek bu dürtüyü beslemektir. Örneğin, genç insanların kitap okumayı yazarın iç dünyası ile karşılaştıkları ve savaştıkları ruhani bir macera olarak görmeleri öğretmenler tarafından sağlanmalıdır. Hiç kimse kitap okumayı bilgi koleksiyonu olarak görmemelidir.<sup>19</sup>

Maritain öğretmenlere öğrencileri dini bir görünüm çizgisinde şekillendirmelerini istemiş olsa dahi, tüm kültürler insanları en üst mertebesi zihin içerisinde bulunan sebep ile donatılmış varlıklar olarak kabul ettiğinden herkesin, kendisinin insanlık üzerine ortaya koyduğu görüşü kabul etmesi gerektiğini iddia etmektedir. Maritain ayrıca eğitimcilerin kendisinin insanlık tanımını kabul ettikleri zaman, öğrencilerin vicdan, arkadaşlık duyguları ve ortak görüşlerden özgürlük arzularını da besleyebileceklerini eklemiştir.<sup>20</sup>

Her ne kadar da akademik konular üzerine ilgi 1950'lerde daha da popüler olduysa da birkaç eğitimci Maritain'ın bakış açısını kabul etmiştir. Soğuk Savaş, tüm öğrencilerin matematik, biyoloji ya da fizik gibi konuları çalışmasını ortaya koyan fikri geliştiren çok

17 Maritain, *Education at the Crossroads*, 16, 17, 118.

18 Maritain, *Education at the Crossroads*, 55-56.

19 Maritain, *Education at the Crossroads*, 29-31, 36, 44.

20 Maritain, *Education at the Crossroads*, 16.

önemli bir dürtüyü sunmuştur.1957 yılında, Sovyetler Birliği bir uzay uydusu fırlatmıştır. Amerikadaki gazeteler, okullar akademik dersler vermediğinden dolayı Amerika'nın uzay yarışını kaybettiğini iddia etmiştir. Bir sonraki yıl, Milli Savunma Eğitimsel Eylemi (NDEA), Amerikan meclisi tarafından onaylanmış ve Başkan Dwight D. Eisenhower tarafından imzalanmıştır.

Bu çabalar bazı akademisyenlerin küreselleşme tanımlarını içermektedir. Örneğin, 1970 yılında John M. Swomley, küreselleşmenin dünyanın çeşitli yerlerindeki büyük şirketlerin çıkarlarını korumak için askeri gücün kullanılması adına Birleşik Devletler yetkililerinin çabalarıyla ortaya çıktığını savunmaktadır.<sup>21</sup> Askeri egemenlik kaygısı NDEA içerisindeki bölümler üzerinde etkili olmuş olsa da, Ulusal Bilim Derneği, finansmanın bir kısmını insanların toplumsal etkinin mevkileri üzerindeki uzmanların egemenliğini kontrol etmeyi sağlayacak şekilde bilimi ve diğer konuları öğreteceklerine inandıkları akademisyenlere yönlendirmiştir. Bu açıdan, NDEA bu akademisyenlerin askeri üstünlük kaygılarını demokrasiyi geliştirme çabalarına yöneltmeleri için teşvik etmiştir.

### **Bruner'in Akademik Konular Üzerine Fikirleri**

Mart 1958'de, kanunları koyanlar NDEA içerisindeki detaylar üzerine tartışmalar yaparken, Bentley Glass, daha sonar da Amerikan Biyolojik Bilimsel Enstitüsü başkanı ilkökul ve ortaokul öğretmenlerini bilimi müfredatın temeli yapmaları konusunda zorlamıştır. Glass bilimin insanları yerinden etmemesi gerektiğini düşünmüş; öğretmenleri bilimin modern yaşamın ayrılmaz bir parçası olduğunu göstermesini ve bu nedenle de insanların geliştirdikleri yanlış algılamaları düzeltmelerini istemiştir. Glass'a göre sorun öğretmenlerin bilimi diğer disiplinlerden ayrı şekilde ayrı bir konu olarak muamelede bulunmalarıdır. Uzmanlar insane olayları yönetmek üzerinde artmış bir etkiye sahipken bile bilimin disiplinlerini şekillendirdiği tarafları göz ardı eden akademisyenler tarafından bu yanlış algılamaların ortaya çıktığına inanmaktadır. Bunun sonucu olarak öğrenciler bilimi bir sihir ve uzmanları da baskıcı toplumsal sorunları çözen bilirkişer olarak düşünmeye meyilli hale gelmiştir. Glass'ın düşüncesine göre; toplum uzmanların ne yaptığını anlamadığı takdirde toplumda bir bilim adamı azınlığı ortaya çıkacağından dolayı bu durum tehlike arz etmektedir.<sup>22</sup>

Diğer bilim adamları da Glass ile aynı fikirdedir. Sonuç olarak, Eylül 1959'da, otuz beş bilim adamı Woods Hole, Massachusetts'de bir araya gelip bilim ve matematik öğretiminin nasıl geliştireceklerini tartışmıştır. Birçoğu daha önceden projelere başlamış olduğundan dolayı, konferans halihazırda toplanmış olan bilgilerin paylaşımı ve yenilikler için planlar ortaya koyma açısından bir şans teşkil etmekteydi. Jerome Bruner konferansın sonuçlarının bir özetini yazmıştır.<sup>23</sup>

Çabalarının amaçlarını tartışırken, bilim adamları bilim ve matematik öğretiminin tüm çocuklar için yararlı olması gerektiği konusunda fikir birliğine varmıştır. Reformlar sadece doğuştan kabiliyetli ve marifetli çocuklara hizmet ettiği takdirde, demokrasiyi göz ardı edecek ve ayrıca bilimsel gelişime de zarar verecek sert bir meritokrasi oluşturabilecektir. Meritokrasi içerisinde, parlak bir öğrenci hemen sıyrılabilir ve daha yavaş ya da geç gelişen öğrenci asla makul düzeyde çalışmasını sağlayacak becerileri elde edememektedir. Dahası, bir tür test adayları liyakat için seçerse, bu testler uygun olmayan koşullarda eğitim almış fakat yaratıcı gerçek dürtüleriyle tüm araştırmacılara yardımcı olabilecek çocukları eleyebilecektir.<sup>24</sup>

21 John M. Swomley, *American Empire: Political Ethics of Twentieth Century Conquest* (London: Macmillan Co., 1970), 230-231.

22 Bentley Glass, *Science and Liberal Education* (Baton Rouge University Press, 1959).

23 Jerome Bruner, *The Process of Education* (1960; reprint, Cambridge: Harvard University Press, 2002), 1.

24 Bruner, *The Process of Education*, 75-78.

Bruner'in bu sorunlara cevabının içerisinde disiplin yapısının anlayışı bulunmaktadır. Bruner yapının herhangi bir konu içerisindeki temel fikirler olduğunu iddia etmektedir. Öğrencilerin, diğer temel kalıpları takip eden ilgili fikirler üzerine büyük ölçüde bilgi inşa etmelerini sağlamaktadır. Bu nedenle, bu şablon öğrencilerin hafızalarına hizmet vermektedir. Öğrenciler bu temel fikirleri yaşamlarının ilk dönemlerinde ve bir bütünlük içerisinde öğrendikleri zaman, bu fikirleri okul yaşamlarının kademelerinde ilerlerken karşılaştıkları daha karmaşık şekiller içerisinde uygulayabileceklerdir.<sup>25</sup>

Bruner, meslektaşları ile bu yapısal düşüncenin diğer eğitim sorunlarına da yanıt verdiği konusunda aynı fikirde olduklarını iddia etmiştir. Bunun anlamı ise; akademisyenlerin disiplinlerinin temelini oluşturan bilginin ne olduklarını bildiklerinden dolayı ders kitabı yazmak zorunda olmalarıdır. Ayrıca bu durum psikologların genç çocukların yapıların bu en temel bölümlerine üzerine nasıl uzmanlaşacaklarını ve öğretmenlerin bu fikirleri nasıl uygulayacaklarını belirlemeleri gerektiği anlamına da gelmiştir. Bunun bir diğer anlamı ise; bir çok konuda fikir sahibi olmanın her zaman aynı anlama geldiği olmuştur. Fikirler belirli bir duruma uygulanan genel bazı önermelerdir.<sup>26</sup>

Bruner; öğrencileri disiplinin yapısının öğrenmenin önemi konusunda nasıl ikna edecekleri sorusu ile yüz yüze geldiğinde ise, bir tür içsel güdünün en iyi yöntem olduğunu önermiştir. Dewey bu modeli, dersleri çocukların dürtüleri ve ya içgüdüleri üzerine inşa ederken kullanmıştır; öte yandan, Bruner dersleri akademisyenlerin yapmadığı şekilde çocukların evde yaptıkları biçimde inşa etmek istemiştir. Bruner, öğrenme isteğinin çocuğun arzusu üzerinden gelmesi gerektiği, fikirleri kendileri ortaya çıkarabilmeyi hissetmeleri halinde olacağını önermiştir. Öğretmenler, sınıfa, medeniyetin verimli nehir vadilerinde başladığı gözlemi gibi bir kaç olguyu verebilmektedir. Öğrenciler bunun neden olgu olduğunu tartışır ve varsayımlarını kanıtlayacak ya da kanıtlamayacak örnekler için diğer bilgilere geçerler.<sup>27</sup>

Disiplin yapısı fikri popüler olsa da, diğer akademisyenler Bruner'in varsayımını önerme haline döndürmüşlerdir. Örneğin; Joseph Schwab disiplin yapısının öğretim için önemli olduğunu kabul etmiştir, yapının basit ve durağan olduğunu ifade eden ön görüşler konusunda hem fikir değildir. Schwab'a göre, akademisyenlerin bulduğu her bilgi ve bunların farklı durumlara uygulanması sonucunda her bir disiplin zaman içerisinde değişir. Bu nedenle, temel fikirleri öğrenmek yerine, öğrenciler; akademisyenlerin düşünce şekillerini nasıl değiştirdiklerinin farkında olmalıdır.<sup>28</sup>

## Sonuç

Amerika'da, okulların vermeye çalıştığı temel değer demokrasidir. Eğitimcilerin her biri demokrasi fikrine hizmet etmek amacıyla küreselleşmeye doğru eğilimleri uyarlamaya çalışmış olsa da, bu amacı farklı şekillerde tanımlamışlardır. Dewey'e göre, demokrasi, insanların bireysel ihtiyaçlarını tatmin eden ve belirli yeteneklerine başvuran şekillerde ortak getiri faaliyetleri içerisinde işbirliği gösterme becerileri ile bağlantılıdır. Morgan'a göre, demokratik bir toplum bireysel girişimciliğe bağlıdır. Maritain, toplumun önem vermediğini düşündüğü dini fikirler bakımından ilgiyi yeniden canlandırmak istese de, okullar ve uygulamalı dersler üzerine çağdaş etkilenmeyi de reddetmemiştir. Bunun yerine,

25 Bruner, *The Process of Education*, 1-16.

26 Bruner, *The Process of Education*, 1-16.

27 Bruner, *The Process of Education*, 50-51.

28 Joseph J. Schwab, "Structure of the Disciplines: Meanings and Significances," in *The Structure of Knowledge and the Curriculum* ed. G. W. Ford and Lawrence Pugno (Chicago: Rand McNally & Co., 1964), 6-30.

öğrencilerin zihinlerinin gelişmesini sağlamaları için öğretmenlere çağrıda bulunmuştur. Bruner ve meslektaşları öğrencilerin konuların temel yapısını anlamalarını istemektedir; böylece herkes gelişebilecektir. Bruner'e göre, bu tür bir bilgi, insanların uzmanlar ile birlikte politik kararlara katılım sağlamasına imkan verecektir; öte yandan eleştirmenler ise Bruner'in burada önerdiği olasılığı önerme olarak adlandırmasına göre disiplinlerin daha da karmaşık olduklarını iddia etmektedirler.

Bu örnekler, küreselleşme ve eğitim ile çevrelenmiş felsefik konulara basit cevaplar vermese de, çözüm için adımlar önermektedirler. İlk olarak; eğitimciler toplumsal değişim için bir araya gelen ve geleneksel toplumsal değerleri tehdit eden güçleri vazgeçirmek adına yollar bulmaya çalışabilir. İkinci olarak ise, eğitimciler bu güçleri öğrencilerin gerekli insani niteliklerini oluşturmak üzere vazgeçirmek üzere çabalayabilir. Buradan, müfredatın özü ve değerlerin ifade ediliş şekli değişebilir anlamı çıkmaktadır. Bununla beraber, okullar dünya piyasasına dayanan ekonomi ile çalıştıkları takdirde, eğitimcilerin çözüm ararken daha derin düşünmeleri gerekecektir.

ARJEN VOS  
ETF

## POLİTİKA ÖĞRENİMİ: KANIT ve GÖRÜŞ DENGESİ

### Giriş

Küresel ekonomi ulusal ekonomilerin rekabet etme önemini artırmaktadır; öte yandan ulusal politikalar arasında daha yakın bağlantılar da oluşturmaktadır. Mevcut ekonomik kriz; yeni krizler karşısında savaşmak ya da yeni krizleri önlemek adına artırılmış politika koordinasyon ihtiyacını oraya koymuştur. Ayrıca ulusal hükümetler için nerdeyse en önemli sorumluluk olan eğitim ve öğretimde; eğitim politika ve sistemlerinde daha fazla açıklık, hesap verebilme ve etkinlik baskısı büyükmektedir.

Eğitim ve öğretimin ciddi anlamda ülkenin sosyoekonomik gelişimine katkıda bulunduğu olgusu, çoğu AB ülkesinin siyaset takvimi üzerine daha da fazla etkiye neden olmaktadır. Bu da toplumun okulların performansı ve eğitimin etkinliği hakkında daha fazla bilgilendirilme isteğinin beraberindeki etkidir. Vergiler hakkında endişe taşıyan kişiler “vergimizin nasıl harcandığını görmeliyiz” demektedir.

Kanıt Temelli Politika bir moda jargonundan fazlasıdır. Politika ve uygulamanın olası etkilerine karşı mantıklı kanıt bakımından doğrulamaya yetkin olduğunu savunan bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Eğitim kesin bir bilim değildir, fakat belli bir temele dayanmayan politikacılar, öğretmenler, araştırmacılar ya da başkalarına ait görüşler ile belirlenmeye izin verebilmek adına çok önemlidir. ‘Kanıt’ kavramının içeriği öte yandan tartışmaya açık bir konudur. Kanıt ayrıca olguların yorumlanması ya da seçerek bir araya getirilmesi de olabilmektedir. Yine de kanıt ve görüşler arasındaki denge belirlenmelidir. Bu denge ülkeden ülkeye değişecek ve siyasete dayalı olacaktır.

Bu makale kanıt ve görüşler arasındaki üç unsuru yansıtmaya çalışmaktadır. Bu üç unsur, politika gelişiminin daha iyi kalitede olmasına katkıda bulunabilmektedir. Bu unsurlar politika döngüsünün farklı aşamalarını kapsamaktadır. İlk unsur; uygulamayı kolaylaştırmak bakımından politika tasarımlarına ilgili kişilerin katılımları ile alakalıdır. İkincisi ise; politika sürecini izlemek için kıyaslama kullanımı ile ilgilidir. Üçüncüsü ise politika değerlendirmesi ile ilgilidir.

### Politika Tasarımından Uygulamaya

2007 yılında ETF (Avrupa Eğitim Vakfı) mesleki eğitim ve öğretim politikalarının okullar ve okul yönetimleri üzerinde nasıl bir etkisi olduğu anlayışını artırmak amacıyla eş düzey öğrenim projesi<sup>1</sup> organize etmiştir. Arnavutluk, Kosova ve Türkiye’den on iki politikacı ve okul müdürü; onlara üç ülkeyi ziyaret ederek ve ilgili kişilerle ilgili tartışmalara katılarak tartışma, paylaşma ve öğrenme imkanını veren bu eş düzey öğrenim uygulamasına bağlıdırlar. Grup üyelerine durum çalışmaları, bölge ziyaretleri, görüşmeler ve yoğun tartışmalar; sorunlar, süreçler, etkenler ve sonuçlar bakımından uygulamanın doğası ile ilgili daha fazla ön görüye sahip olmalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca uygulama için önemli olan politika, kişiler ve mekanlar içerisindeki ilişkiyi bunun yanında eğitimsel değişim içerisinde önemli bir kaynak olarak politika sonuçlarını açığa çıkarmada yardımcı olmaktadır.

1 Sultana, R. G., *The Challenge of Policy Implementation: A Comparative Analysis of Vocational School Reforms in Albania, Kosovo and Turkey*, European Training Foundation, Turin, 2008

Grup üyeleri; değişim uygulamasının karışıklık ile belirlendiğini belirtmiş ve ayrıca bağlamdan bağımsız değerlendirme uygulamaları modellerini kullanmanın tehlikeleri olduğunu vurgulamışlardır. Sonuç olarak; politika yapımını geliştirme ve uygulama üzerine verilecek her hangi bir öneri basit ya da doğrudan olamamakta ve sadece ulusal ya da bölgesel koşullar temelinde şekillendirilebilmektedir. Uygulama çıkarımları bölge, kapsam ve zamana göre tartışmalı olmakta ve hangi politikaların uygulandığı, sürece hangi kişilerin dahil edildiğini, bu kişilerin nerelerde bulunduğu ve çalışmak zorunda oldukları tempoya bağlı olmaktadır.

Politikaların başarılı şekilde benimsenmesi ve uygulanması politikaların içerik ile ne kadar ilgili görünüp görünmemesine ve reform sürecinin bütün yönleri ile uyuşmasına dayanmaktadır. Farklı reform girişimlerinin çelişkili talepleri öğretmenlerin karışıklık ve uyumsuzluğa sebep olabilmekte; aynı zamanda öğretmenlerin eğitim felsefeleri ve pedagojik ilkeler ile bağlantılı birbirleriyle çekişen girişimler tarafından kendilerini farklı yönlere sürüklenmiş halde bulmalarına da sebep olmaktadır.

Merkeziyetçilik ve ademi merkeziyetçilik, yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya reform süreçlerinin yanında, büyük olasılıkla uygulanacak politika ve içeriğe bağlı olarak karşılıklı ayrıcalıklı ve muhalif yaklaşımlardan çok olası stratejik kaynaklar dizisi olarak daha iyi görülmektedirler. Sistem içerisindeki dikey ve yatay iletişim yapılarının politika uygulaması ve sürdürülebilirlik üzerinde belirli bir politika ya da politika dizisi ile bağlantılı olarak zaman içerisinde o anda uygun olarak görülebilen modele bakmaksızın önemli bir etkisi bulunmaktadır.

Politika oluşturma da dahil olarak daha çok okul düzeyindeki etkenler değişim sürecinin tüm açıları ile ilgili olmaktadır; daha olası olarak da politika tasarlanması kapsam- duyarlı olabilmekte ve öğretmenler ile müdürler değişimi anlamakta ve istekli bir şekilde uygulamaktadır. Politika döngüsünün tüm süreçlerine okul-düzeyindeki etkenleri dahil etmenin hem güdüsel hem de uygulamalı çıkarımları vardır. Çoğu sorun göz ardı edilebilmektedir çünkü öğretmen ve müdürlerin alışkın oldukları bağlamlar ile ilgili uzman bilgileri vardır.

Eş düzey öğrenimin belirlenmiş konu başlığından dolayı odak noktası okullardır; fakat sonuçlar, politika tasarımının erken sürecinden eğitim sürecinin ilgili desteğiyle ilgili tüm kişileri dahil etme yoluyla daha da genişletilebilmektedir. Toplumsal partnerlerin, özellikle mesleki eğitim ve öğretimin toplumsal partnerlerden gelen beceri talebi doğrultusundaki görüşlerden ve kanıtlardan faydalanmasının ilgisi ve kalitesinin olduğu iyi eğitilmiş kişilerden açıkça bir çıkarı vardır.

Türkiye'deki mesleki eğitim ve öğretimi güçlendirmeye yönelik olan AB SVET (MEGEB) projesi bu mesajı çok iyi anlamış ve eğitim öğretim alanındaki hükümet ile toplumsal partnerler arasındaki tartışmalar ve işbirliği için çeşitli platformlar ortaya koymuştur. Üçlü Mesleki Yeterlilik Yetkisi'nin oluşturulması hükümet ve toplumsal partnerler arasındaki paylaşılmış sorumluluk ve finansmanın çok güzel bir örneğidir.

### **Açık Koordinasyon ve Kıyaslama Yöntemi**

İstatistiklerin güvenilirlik ve karşılaştırılabilirliğini geliştirmek Lizbon sürecinin amacıyla belirtilmiştir. Türkiye, Lizbon Takviminin<sup>2</sup> bir parçası olarak AB tarafından kabul

2 Lizbon'da yapılan Avrupa Konseyi toplantısı esnasında (Mart 2000), Devlet ya da Hükümet Başkanları Avrupa Birliği ekonomisini dünyanın en rekabetçi ekonomisi yapmak ve 2010 itibarı ile tam istihdam sağlamak amacıyla bir 'Lizbon Stratejisi' ortaya koymuşlardır.

edilen eğitim alanındaki iddialı hedef ve amaçları tam olarak paylaşmaktadır. Türkiye ayrıca Mesleki Eğitim ve Öğretim kalitesini ve çekiciliğini geliştirmek ile genel ve mesleki eğitim arasındaki eşlik değerini artırmak için alınan hızlandırılmış bir önlem olan Kopenhag sürecine<sup>3</sup> de katılım sağlamaktadır. Türkiye ulusal politika gelişiminin açık yönelimi olarak diğerlerinin arasında Avrupa Yeterlilik Çerçevesi ve Mesleki Eğitim ve Öğretim için Avrupa Kredi Transferi'ni (ECVET) benimsemiştir.

Ortak hedefler tüm AB üye devletler ve aday ülkeler tarafından belirlenmiştir. Türkiye'nin yeri "Kararlaştırılmış 5 AB ölçütü" bakımından eğitim ve öğretimde başarı süreci kapsamında AB Üye Devletler ve diğer Aday Ülkeler ile karşılaştırılması aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

### Eğitim ve öğretimde 5 AB ölçütü

AB Ölçütleri Eğitim ve Öğretim	AB 27	AB 2010	Mevcut Ab üyeleri ve Aday Ülkeler	BKZ. W. Balkans
Okulu erken bırakanlar (2006)18-24 arası en azından düşük ortaöğretim ve yüksek öğrenime geçmeyenler (ISCED 2)	15.3%	%10	BG %22.4, RO %19.0 HR %5.3, MK* %36.2 TR %50.0	AL* %61.2
Gençlik eğitimsel kazanımı 20-24 arası en azından ISCED seviye 3'ü bitirenler % (2006)	%77.8	%85	BG %76, RO %74.8 HR* %93.8 TR* %44.0	
Matematik, fen ve teknoloji alanı yüksek öğretim mezunlarının yıllık artışı (2000-2005)	%4.7	746 000 %15 Artış	BG %3.8, RO %6.7 HR %1.5, MK %1.7 %TR 6.0	
Düşük okuma yazmaya sahip Seviye 1 ya da daha düşük öğrenci % (PISA 2003)	%19.8	%20 Düşüş	BG* %40.3 RO* %41.3 MK* %62.6 TR %36.8	AL* %70.3 SR %46.7
Yaşam boyu öğrenme (2006) Eğitim ve öğretime katılan 25-64%	%9.6	%12.5	BG %1.3, RO %1.6 HR* %2.1, MK* %1.9 TR* %2.3	SR* %3.8

Kaynaklar: Eurostat (Yapısal Göstergeler), OECD, (PISA veritabanı) ETF (ana gösterge veritabanı)  
(\* ) verinin mevcut olduğu en yakın yıl

Kıyaslama; 2000 sonrasındaki Lizbon süreci ile bağlantılı olarak ortaya konan politika eşgüdüm yöntemi olan AB Açık Koordinasyon Yöntemi olarak lanse edilen yöntemin içerisindeki unsurlardan sadece bir tanesidir. AB bu yöntemi, AB'nin yeterlik seviyesinin Üye Devletlerin sorumlulukları ile karşılaştırılınca sınırlı olma durumlarında kullanılmaktadır. Açık Koordinasyon Yöntemi politika hedefleri, kılavuzları ve ölçütleri bakımından

<sup>3</sup> Council of the European Union, Future priorities of enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (VET), Copenhagen, December 2002

istihdam ile eğitim ve öğretim alanları, Avrupa Komisyonu ve Üye Devletler tarafından tanımlanmıştır. Politikaların ilerlemesi ve ölçütlerin yerine getirilmesi düzenli olarak izlenmekte ve değerlendirilmektedir. Her Üye Devletler düzenli olarak bireysel değerlendirme raporları sunmaktadır. Avrupa Komisyonu süreci düzenlemekte ve genel olarak izleyici rolünü üstlenmektedir. Bu yöntem baskın bir şekilde grup içi baskıya ya da 'isimlendirme ve utandırmaya' dayanmaktadır. Avrupa Parlamentosu ve Adalet Divanı fiilen bu açıdan bir rol üstlenmemektedir.

Politika koordinasyonu için bu istek, ülkelerin kendi eğitim politikaları ilke ilgili kendilerinin takip ettikleri ilgili korumacı yaklaşımın olduğu sürece bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Dünyadaki en dinamik ve yoğun bilgiye sahip ekonomiye dönüşme ile ilgili Lizbon hedefi ile beraber, bu ortak hedefe birlikte ulaşma işareti olarak politika koordinasyon gerekliliği Üye Devletler içerisinde yerini almıştır. Ülkelerin birbirlerinden ve iyi uygulamaları paylaşarak öğrenebileceği farkındalığı Açık Koordinasyon Yöntemi'nin temelinde yatmaktadır. Aynı zamanda politikalar, model ve uygulamaların bir ülkeden diğerine kopyalanamayacağı da açıktır. Öte yandan; ulusal tarih, kültür, sosyoekonomik durum vb. olgularına dayanan eğitimsel sorunlara doğru cevaplar bulmak için yapılan tartışmalarda birbirlerine esin kaynağı olabilmektedirler.

İyi uygulama ve ölçütler dolayısıyla çözümleri beraberlerinde getirmemektedir, fakat olayların neden bir yerlerde işleyiş gösterdiğini ve belki de başka yerlerde zorluklarla karşılaştığı ile ilgili sorular ve önemli tartışmalara neden olabilmektedirler.

Türkiye'nin gözlem politikaları ve gelişmeleri sürecine katılım göstermesi olgusu daha açık bir yaklaşım için bir işarettir. Türkiye'deki eğitim ve öğretim istatistiklerinin mevcut bulunması büyük oranda artmıştır; yine de hala daha ileri gelişmelere ihtiyaç duyan alanlar bulunmaktadır. Türkiye aktif olarak; EQF, ECVET ile Yaşam boyu öğrenim ve AB değişim programlarına katılmaktadır. Türkiye ayrıca PISA 2003, 2006 ve Euroskills 2008 yarışmalarına da katılmıştır. Başkalarından öğrenme isteği açıklığa doğru bir istek olarak kabul edilmelidir. Bunun yanında, diğer birçok ülke gibi Türkiye; zayıflıkları öğrenmenin yenilikler ve reformlar için güçlü bir dürtü olduğu daha kırılgan bir yaklaşım içerisinde olmak yerine, kendi sistem ve politikalarında başarı göstermeye daha çok eğilim göstermektedir.

### **Politika Değerlendirmesi**

Açık Koordinasyon Yöntemi'nin eğitim ve politika gelişmelerini gözlemlemesi üzerinde güçlü bir itici kuvvet oluşturduğu durumlarda, nihai değerlendirmeler sık sık uygulanmamaktadır. Bunun sebebi ise büyük olasılıkla eğitim reformlarının her zaman uzun dönem süreçler olması ve değerlendirme esnasında sorumlu politikacıların uzun süreli ortadan kaybolmalarından dolayı olabilmektedir. Bu tür değerlendirmeler ile önlem süreci ve sonuçları taşımak karışık olabilmektedir. Daha iyi PISA sonuçları bir eğitim reformunun sonucu olarak mı yoksa okul ve öğrenci örneklemelerinin daha iyi yönetilmesinden mi ortaya çıkmıştır? PISA sadece sınırlı bir alanı ölçtüğünden dolayı sonuçlar eğitim reform için ölçü olarak alınabilir mi?

Çok ilginç bir politika değerlendirmesi 1993 yılından itibaren Hollanda'daki ortaöğretim reformlarının Parlamento incelemesidir<sup>4</sup>. Bu inceleme bir sene önce gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler için bireysel öğrenme yöntemlerinde önemli artış ile dört koldan üst orta öğretimi biçimlendirme yolunun takip edildiği 3 yıllık kapsamlı alt orta öğretimin tanıtılması,

4 Tweede Kamer der Staten Generaal (2008), Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, vergaderjaar 2007-2008, 31007, nr. 6, The Hague, The Netherlands.



öğrenmeyi öğrenme ve eğitim kalitesinde artış başarısızlığı gibi bilgi ve beceriler arasında büyük anlaşmazlıklar ortaya çıkarmıştır. Reformlara neden başlanmıştır ve etkin bir şekilde hazırlanmışlar mıdır? Reform hızı iyi bir şekilde dengelenmiş miydi ve öğretmenler ile müdürler etkili bir şekilde hazırlanmış mıydı? Bu reformlar daha büyük özerk okullar ve okulların birleşmesi doğrultusunda radikal değişimlerle birlikte ortaya konmaktadır. ‘Yeni öğrenme’ için yapılan altyapı reformlarının esin kaynağı neydi? Diğer ülkeler ve uluslararası yarışmalardan gelen eğilimler ne yöneydi?

İncelemeden sorumlu Komite tüm önemli siyasi tarafları içermekteydi. Kuruluşundan bir sene sonra Komite bulgularını yayınlamıştır. En önemli gözlemlerden bazıları şunlardır:

1 Göçmen çocukların belirli sorunları ya da diğer yoksun çocukların sorunları özellikle olmakla birlikte sorun analizleri kısa tutulmuştur;

2 Siyaset kendi hırsı için okullara fazlasıyla yüklemeye bulunmuştur;

3 Okullara çok fazla toplumsal sorunu çözmeleri sorumluluğu verilmiştir;

4 Eğitim Bakanlığı dış ‘ süreç yöneticilerinin’ eline çok fazla sorumluluk vermiştir;

5 Pilot ve deneylerden çok az yararlanılmıştır;

6 Siyaset okullardaki eğitici tartışmalara çok fazla girmiştir;

7 ‘Yeni öğrenme’ yöntembilimi mevcut yöntemler üzerine ya da onlarla bağlantılı olarak yapılmamış ve en etkili olabileceği alanlar yerine sistem içerisinde ortaya konmuştur;

8 Eşit olmayan öğrenciler için eşit olanaklar sağlamak özellikle yoksun çocukları etkilemiştir;

9 Siyaset ve siyasetçiler; öğretmen, öğrenciler ve ebeveynleri yetersiz bir şekilde dinlemiş ve direnç güçlü bir şekilde küçümsenmiştir;

10 Reform için siyasi desteği artırmak eğitim sektörünü desteklemekten daha önemlidir;

11 Reformun karmaşıklığı uygulama için daha fazla zamana gereksinim duyacaktır;

12 Aynı anda birçok reform bulunmaktadır;

13 Mali kararlar reforma yol açmıştır ve bazı durumlarda da belirleyici olmuşlardır;

14 Okullar karar vermenin yeni elde edilen özerkliğinden yeterli şekilde faydalanmamıştır;

Komite, reformların ana hedefin olan eğitim kalitesini yükseltmenin başarısızlıkla sonuçlandığını belirtmiştir. Flemenkçe ve matematik düzeyi azalmıştır. Sadece düşük mesleki eğitim akışı başarılı eğitim ile daha iyi bağlantılara sahip olmuştur. Komite; ‘ne’ öğrenilmesi gerektiği ve kalite garantisi için daha tutarlı bir sistem geliştirme üzerine sorumlu olan hükümet için daha katı rol dağılımı önermiştir. Okullar daha çok öğrenme sürecinin ‘nasıl’ düzenleneceği konusunda sorumludur.

Komite raporu siyasi taraflar ve eğitim sektörünün çoğu tarafından iyi karşılanmıştır. Bu zaman içerisinde öğrencilerin çalışma yükü azaltılmıştır. Bilgi ve beceriler arasındaki denge yeniden gözden geçirilmiştir. Öğretmenler için daha fazla eğitim düzenlenmiştir. Buna rağmen; politikacılar ve politika yapımcılar tarafına daha geniş kapsamlı reformların oluşturmaları bakımından bir korkuya ortam hazırlamıştır.

Belirtildiği üzere; politika değerlendirmesi çok fazla ilgi gören bir alan değildir. Hollanda örneği göstermiştir ki politika değerlendirmesinin yeni politikalar üzerinde büyük bir etkisi bulunmakta, fakat ayrıca değerlendirmede altı çizilen dersler üzerine yeni politikalar uygulamaya koymak üzerinde de etkili olmaktadır. Değerlendirmeye geniş ilgi ve katılım olması; eğitim reformları sayesinde ya da eğitim reformlarına rağmen eğitime karşı toplumsal ilginin arttığının bir yansımasıdır.

Türkiye'deki AK Delegasyonu; ilköğretim, mesleki eğitim ve öğretim ve öğretmen eğitimleri üzerine var olan AB yatırımlarının etki değerlendirmesini ortaya koymuştur. Bu projelerin güçlü politika reform doğasından dolayı, etki değerlendirmesi ayrıca politika değerlendirmesi için de yardımcı olmuştur. Etki değerlendirmesi ileriye dönük ve günümüz ile gelecek politika tartışmaları yönelimlidir. MVET etki değerlendirmesi; teknik eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve öğretmenler için hizmet içi eğitimde daha iyi fırsatlar geliştirmek bakımından Yüksek Öğrenim Konseyi ve Milli Eğitim Bakanlığı arasında tartışmalara yol açmıştır.

### **Sonuçlar**

Eğitim politikaları artık bakanlıklarda devlet memurları tarafından geliştirilmemektedir. Daha fazla politika geliştirilme ve uygulanması kanıt ve görüşlerin bir araya getirilmesini gerektiren karmaşık bir süreçtir. İlgili kişilerin erken bir zamanda dahil edilmesi gerekliliği onları politika oluşturma sürecine bağlamakta ve uygulama sürecini kolaylaştırmaktadır. Avrupa Birliği Açık Koordinasyon Yöntemi, Üye Devletler üzerinde gelişmiş politika koordinasyonu ve ortaklaşa kabul edilmiş Avrupa politika ve ölçütlerine dayalı politika öğrenimi bakımından itici bir güç oluşturmuştur. Bu da politika oluşturanların etraflarına bakmalarını ve diğer ülkelerden deneyim ve iyi uygulamaları öğrenme gereksinimini ortaya koymaktadır.

Türkiye son yıllarda Mesleki Eğitim ve Öğretim reformlarında daha açık bir politika yaklaşıma doğru ilerlemekte ve ortak Avrupa hedeflerini paylaşmakta ve eğitim ve öğretimde Avrupa işbirliğini güçlendirmeye yönelik 'Kopenhag süreci' içerisinde katılım göstermiştir. Türkiye'nin daha da ilerleyebileceği bir alan politika öğrenimi için bir araç olarak politikaların değerlendirmesidir. İlköğretim, mesleki eğitim ve öğretim ve öğretmen eğitimi reformlarının etkisini değerlendirmek için yapılan girişimler ilk adımı oluşturmaktadır. Bu girişimler hala daha genel olarak bağış odaklıdır. Politika gözlem ve değerlendirmesi için daha sistematik bir yaklaşım politika oluşturma kalitesini de yükseltebilecektir.

DOÇ. DR. NURULLAH ALTAŞ  
ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ

## KÜRESELLEŞMENİN DÖNÜŞTÜRDÜĞÜ DİN EĞİTİMİ (Din Öğretimindeki Yeni Yönelişler Üzerine Çok Kültürcülük Kavramı Etrafında Bir Analiz)

### 1. Giriş

Sosyal bilimler alanında yapılan konuşmalarda ismini giderek daha sık işittiğimiz “küresel” sözcüğünün kökeni yüzyıllar öncesine gitse bile, küreselleşmenin kavram olarak kullanımı oldukça yenidir. İlk olarak 1960’larda ortaya çıkan küreselleşme kavramı, 1980’lerde ise sıkça kullanılmaya başlanmıştır. Doksanlı yıllarda küreselleşme kavramının gittikçe önem kazandığını ve bir toplumsal dönüşüm paradigması ya da analiz birimi olarak kullanılmaya başlandığını görüyoruz<sup>1</sup>.

Küreselleşme, ekonomiden siyasete, sosyal politikadan kültüre, tüm alanlarda değişimi ifade etmek için kullanılan “*sihirli*” bir sözcük haline gelmiştir. Aynı zamanda da duygusal bir yük taşıyor duruma gelmiştir. Peter Berger’in ifadeleriyle bazıları için bu kavram, yeni bir barış ve demokratikleşme çağını açacak uluslar arası sivil toplum vaadini çağrıştırmaktadır. Bazıları içinse tehditkâr biçimde Amerika’nın ekonomik ve siyasal egemenliğini, bunun sonucu olarak da metastazla her yere yayılmış bir tür Disneyland’ı andıran türdeşleşmiş bir dünyayı, harika benzetmeyle **kültürel Çernobili** akla getirmektedir<sup>2</sup>. Küreselleşme kavramı yine Berger’in deyişiyle, Alman kömür endüstrisindeki gerilemeden, Japon gençlerinin cinsel alışkanlıklarını açıklamaya kadar geniş bir alanda kullanılan “*klişe*”ye dönüşmüştür<sup>3</sup>. Küreselleşme her şeyden önce bir olgudur ve buna karşı olmak yada taraf olmak anlamlı bir tavır ifade etmez. Küreselleşme, toplumsal ve kültürel pek çok sürecin değişmesi anlamına gelmektedir. Bu değişim süreci bilinen ideolojik yaklaşımları geçersiz kılmaktadır. Dolayısıyla bu ideolojik yaklaşımlardan hareketle, sağlıklı ve kabul edilebilir çıkarımlar elde etmek beklenemez. Küreselleşme, küresel bir gerçektir ve bu gerçeğin anlaşılması için çaba göstermek gerekir.

Küreselleşmeye karşı tutumlar üzerinde bir değerlendirme yapan Held, Mc Grew, Goldblatt ve Perraton üçlü bir kategori ortaya koyarlar. Küreselleşme üzerinde konuşanları hiper-küreselciler (küreselleşme yanlıları), kuşkucular (küreselleşme karşıtları) ve dönüşümcüler niteleyen Held ve arkadaşlarına göre bu kategorilerdeki farklılaşmanın kaynağı olgulardan ziyade temsil ettikleri dünya görüşlerinde aranmalıdır. Marksistler, sol gruplar, ulus-devlet yanlıları ve ulus egemenliğini savunanlar şüpheci içinde yer almakta ve küreselleşme karşıtı kategoriyi oluşturmaktadır. Gerçekçi bir politika yapanlar ise dönüşümcülerdir<sup>4</sup>.

1 Fuat Keyman, *Globalleşme ve Türkiye-Radikal Demokrasi Olasılığı*, Cumhuriyet, Demokrasi ve Kimlik, Ed. Nuri Bilgin, Bağlam Yayınları, İstanbul 1997, 283

2 Peter L. Berger, *Küreselleşmenin Kültürel Dinamikleri*, **Bir Küre Bin Bir Küreselleşme**, Çeviren: Ayla Ortaç, Kitap Yayınevi, İstanbul 2003, 10

3 Berger, *Four Faces of Global Culture*, **National Interest**, Fall 97, Issue 49, ss. 23-29

4 Veysel Bozkurt, *Küreselleşme, Küreselleşmenin İnsani Yönü*, Alfa Yayıncılık, İstanbul 2000, 23

Dönüşümcü tavır, küreselleşmenin fiili bir durum olduğunu kabul eder. Taraf olmak ya da karşı çıkmak yerine “durum belirlemeyi” önemli hale getiren bu yaklaşım, yeni durumun getirilerinin artırılması ve olumsuzluklarının asgariye indirilmesi için çaba sarf edilmesini gerçekçi ve yapıcı bir tavır olarak algılar. Küreselleşmenin ortaya çıkardığı durumun olumsuzluklarını öne çıkarmak ve karamsar tablolar çizmek nihilist bir tavır beraberinde getirmekten öte her hangi bir işleyişe sahip olmayacaktır. İnsanlar yaşamlarına anlamlı bir şekilde sürdürebilmeleri için gelecek hakkında umut beslemek zorundadırlar.

Etrafımızda süregelen olayları anlamaya çalışırken dahi açıklama çabalarında dayandığımız kuramlarda değişiklikler olmakta ve açıklamalarımız havada kalabilmektedir. Böyle bir hızlı değişim içinde hala elli yıl öncenin kuramlarıyla bugünkü değişimleri anlamak ve açıklamak biraz güç gibi görünmektedir. Dolayısıyla küreselleşme ve beraberinde tartışma alanına taşıdığı olgulara karşı tavrımızın; kökten karşı çıkmak ve getirdiklerini toptan kabul yerine dönüşümcü bir anlayışla yeniden inşa aşamasında bizim elimizdekilerle neler yapabileceğimizi gözden geçirmemiz gerekmektedir.

Bu tebliğde “Küreselleşme” ve ona bağlı olarak gündemimize giren “yerelleşme”nin kültür üzerindeki etkisi ve bu etkinin doğal sonucu olan din ve din eğitimi anlayışlarındaki değişimler “çokkültürcülük” kavramı etrafında tartışılacaktır. Bu tartışmada ana hareket noktası, yukarıda kısaca üzerinde durduğumuz farklı bakış açılarından biri olan “dönüşümcü” anlama biçimi olacaktır.

## 2. Küreselleşme-Yerelleşme ve Kültürel Etkileri

Küreselleşmeye her ne kadar bazı görüşler sadece ekonomik boyutu olan bir olgu olarak yaklaşılsalar da kavram kültürel olarak da önemli bir dönüşümü ifade etmektedir. Özellikle yeni teknolojilerin kullanımıyla yeni kültürel kodlar tüm dünyaya rahatlıkla yayılmaktadır. “Gündelik tecrübe ve pratikleri dönüştüren yeni kültürel üretim ve yeniden üretim tekniklerinin ortaya çıkışının vurgulanması”<sup>5</sup> olarak tanımlanabilecek küresel kültürel dönüşüm, küreselleşmenin boyutlarının anlaşılmasında önemli bir sacayağını oluşturmaktadır.

Küresel bir kültürün varlığını savunanlar “yerel olanın küreselleşmesiyle ve özgün yerel kültürel ürünlerin kozmopolitleşmesiyle artık bir küresel kültürün oluştuğu iddiasını ortaya atmaktadırlar<sup>6</sup>”. Küreselleşme bu ortak kültürün oluşmasıyla sınırlı bir olgu değildir. Özellikle kültürel alanda yaşanan küreselleşme, diyalektik biçimde yerel kültürlerin de yükselme sürecini beraberinde getirmektedir<sup>7</sup>. Bunun sonucu ise oluşan küresel kültür içinde kültürel homojenlik ile kültürel heterojenliğin aynı anda olmasıdır.

Küresel kültür üzerinde yapılan yorumlar da küreselleşme kavramında olduğu gibi fotoğrafı tam olarak ortaya koyacak nitelikte değildir. Bazı görüşler, bu türden bir kültürel yapının dünyanın farklı alanlarındaki çeşitliliği ortadan kaldırarak hem iletişim kanallarını kullanarak “kültürel farklılık üzerinde bir hegemonya yarattığını”<sup>8</sup> hem de bu durumun farklı kültürlerde farklı gerilimler yarattığını öne sürmektedirler. Ancak karşıt görüştekiler bu yapının alt kültürler üzerindeki baskıyı kaldırdığını ve “başkalarının sesinin tüm dünya yüzeyine yayılmasını sağladığına” dikkat çekmektedirler<sup>9</sup>. Küresel kültüre yapılan en radikal eleştiri herhalde küreselleşmenin kültürel motifleri kullanarak, kendi emperyalizmini yarattığı ve bu durumun sömürgecilikle aynı olduğudur.

5 Mike Featherstone, **Postmodernizm ve Tüketim Kültürü**, Ayrıntı Yayınları, İstanbul 1996, 94

6 Keyman E. Fuat, **Radikal Demokrasi ve Türkiye**, Bağlam Yayınları, Ankara 1999, 41

7 Ramazan Yeken, **Cemaatin Dönüşümü**, Vadi Yayınları, Ankara 1999, 174

8 Deborah Wheller, *Global Culture or Cultural Clash*, **Communication Research**, Volume 25, August 1999, 359

9 agy

Ancak şu husus da göz ardı edilmemelidir. Küreselleşme sürecinin en önemli sonuçlarından birisi kültürel çoğulculuğun önünü açmasıdır. Üzerindeki sınırlamalardan sıyrılan hızlı kültürel akış, etnik ve yerel olan ile ulusal ve ulus ötesi olanları karıştırıp üst üste bindirerek sürekli değişen farklı oluşumlar çıkarmaktadır. Öte yandan Friedman, küreselleşmenin her zaman homojenleştirme olarak algılanışındaki yanılısamaya dikkat çekmektedir. Küreselin homojenleştirici olabilmesi için, anlam atfetme çevrelerinin “şey”in ilk üretildiği yerle aynı çevreye ait olması gerekir. Çünkü gönderilen mesajın yorumlanma ortamı yereldir ve yerellerin hepsi türdeş değildir.<sup>10</sup> Küreselleşme ile birlikte merkezin gücünün çevrenin lehine olmak üzere giderek daha fazla yıprandığı belirtilir. Bauman’a göre küreselleşmenin en önemli değişim noktalarından birisi de dünya meselelerinin belirsiz, kuralsız ve kendi başına buyruk olması, bir merkezin ve kontrol masasının, bir yönetim kurulunun, bir idari büronun yokluğudur. Yani artık hiç kimse kontrolü elinde tutmuyor<sup>11</sup>. Yine Bauman, küreselleşme sürecinin herkesin hemfikir olduğu etkilerinin tümüyle birleştirici olmadığını ve küreselleşmenin birleştirdiği kadar böldüğünü de söyler<sup>12</sup>. Robertson’da küreselleşmenin kültürel, ekonomik ve politik alanlarda eş zamanlı vuku bulan çok boyutlu bir süreç olmasına rağmen bu sürecin zorunlu bir küresel entegrasyona doğru gitmediğini söylemektedir<sup>13</sup>. Robertson’a göre şu anda dünyada mevcut olgu, kültürel açıdan artan bir bağımlılıktır. Bu tezlere göre tüm hiyerarşiler gibi eski iktidar mekanizması da yerelin ve “öteki”nin lehine olmak üzere ortadan kalkmıştır. İktidarın, kurumlar ve gündelik yaşam içinde üretildiği teziyle iktidarı bir merkezden uzaklaştırıp yerelleştiren ve bu yaklaşımıyla küreselleşmeye bir takım gerekçelendirme olanakları sağlayan post-modernistlerin de yardımıyla küreselleşme, bir yandan küresel ölçüğe vurgu yaparken öte yandan da iktidarı yerel güçlerin birbirleriyle ilişkilerine indirgemekte ve “**çokkültürcülük**” anlayışını beraberinde getirmektedir<sup>14</sup>. Çokkültürcülük anlayışının getirdiği sonuçların en önemlisi ise “**yerelci tepkiler**”dir. Yerelleşme veya yerelcilik bir kimlik oluşturma süreci olarak algılanmaktadır<sup>15</sup>. Robertson, küreselleşme ve yerelleşme süreçlerinin birbirini dışlayan iki durum olarak algılanmasını reddederek, küreselleşmenin yerelliğin üretilmesi ve içerilmesini kapsadığını, buna ise “**glokalleşme**” denilebileceğini ileri sürmektedir<sup>16</sup>. Küresel kültür, farklı kaynaklardan beslenmektedir ve aslında tek bir küresel kültürün oluşmasının değil, *değişik kültürlerin bir araya gelmesi ve oluşan kompleks yapının etki alanının genişlemesi* söz konusudur<sup>17</sup>.

Küreselleşme, bir yandan yerel farklılıkları minimize ederek ortak bir kültür ortaya çıkarırken diğer yandan da küresel köyün içinde ‘*alt köy*’lerin ortaya çıkmasına zemin

10 Jonathan Friedman, *Küresel Sistem, Küreselleşme ve Modernliğin Parametreleri*, Çev. Bülent Peker, **Postmodernizm ve İslam, Küreselleşme ve Oryantalizm**, Vadi Yayınları, Ed. A. Topçuoğlu-Y. Aktay, İstanbul 1996, 93

11 Zygmunt Bauman, **Küreselleşme-Toplumsal Sonuçları**, Çeviren: Abdullah Yılmaz, Ayrıntı Yayınları, İstanbul 1999, 69  
12 Bauman, 8

13 Ronald Robertson, *Globalization and Future of Traditional Religion*, **God and Globalization: Religion and Powers of Common Life**, Trinity Pres International, Pennsylvania 200, 55

14 Hayriye Erbaş-M.Kemal Coşkun, *Küreselleşme, Yerellik ve Demokrasi*, **III: Ulusal Sosyoloji Kongresi Bildirileri**, Sosyoloji Derneği Yayınları, Ankara 2002, 147

15 J. Friedman, *Küresel Sistem, Küreselleşme ve Modernliğin Parametreleri*, **Postmodernizm ve İslam, Küreselleşme ve Oryantalizm**, Ed. A. Topçuoğlu-Y. Aktay, İstanbul 1996, 89

16 Robertson, *Glokalleşme: Zaman-Mekan ve Homojenlik-Hotorejenlik*, **Postmodernizm ve İslam, Küreselleşme ve Oryantalizm**, Ed. A. Topçuoğlu-Y. Aktay, İstanbul 1996

17 Anthony D. Smith, *Towards a Global Culture?*, **Global Culture**, Ed. M. Featherstone, Sage Publications, London, 1993, 127

hazırlamaktadır. İnsanların ulusal/yerel değerlerini bir tarafa bırakmadıkları gibi köklerine daha sıkı sarılmalarına ve bölgesel blokların ortaya çıkmasına yol açarak adeta bir 'küresel paradoks' yaratmaktadır. Yine Robertson'un ifadesiyle bir yandan evrensel olan yerelleşirken öte yandan yerel olan evrenselleşmektedir<sup>18</sup>.

### 3. "Küreselleşme-Yerelleşme" Dinleri Nasıl Etkiler?

Din, tarih boyunca toplumsal hayatta önemli yeri olan bir kurum olagelmıştır. Din, insanlar arası ilişkiler, insanların tutum ve davranışları üzerinde etkili olan temel kurumlardan biridir. Böyle olmakla birlikte din ve toplum ilişkilerinde karşılıklı bir etkileşimden söz edilir ve bu etkileşimin dinamik karakterine vurgu yapılır. Din, farklı topluluklar içine girerken kabul edildiği toplumun yapısını değiştirmekle birlikte, o toplumun içinde bulunduğu çevre ve kültürel yapılanma tarafından da belirli oranlarda yeniden yorumlanır. Zincirleme olarak düşünülürse kültür ve din de birbirlerini farklı seviyelerde etkiler<sup>19</sup>. Nitekim Weber toplum-din ilişkisini belirlerken şu ifadeleri kullanır: "Gerçekten de her din, amaçları ve vaatleriyle uygulandığı tabakayı belli boyutlarda etkiler. Ancak bir sonraki kuşak dinin vahiylerini yeni durumlara uyarlamak üzere yeni yorumlara gider. Böylece dinsel düşünme tarzları, dinsel ihtiyaçlara uygun hale getirilir"<sup>20</sup>. Aynı nedenle toplumlarda yaşanan değişim ve dönüşümler, toplumun içinde yaşattığı din ve din anlayışlarında değerler ve pratikler düzeyinde değişimlere sebep olur.

Küreselleşmeyi modernleşmenin sosyal yapı üzerindeki değişimlerinin bir devamı olarak kabul edecek olursak dini yapıların vermiş oldukları tepkileri de küreselleşmenin din üzerindeki etkisi bağlamında değerlendirebiliriz. Bu çerçevede dini gelenekler içinde ortaya çıkan reaksiyoner anti-modernist hareketlerin, Latin Amerikan Kurtuluş Teolojisi ve kadın hareketlerinin, sivil din anlayışının ve dini senkretizm'in ortaya çıkışı modernist süreçle ve dolayısıyla küresel etkilenmelerle açıklanmaya çalışılabilmektedir<sup>21</sup>. Aynı düzlem üzerinde katı olan her şeyin buharlaşması gibi dinlerin de farklılıklarını kaybederek içlerinin boşalması süreciyle karşı karşıya kalması küresel süreçte dinlerin karşılaştığı handikaplar arasında sayılmaktadır. Yine misyonerlik faaliyetlerinin, sınırların ortadan kalkması ile birlikte hız kazanması ve şekil değiştirmesi de küresel sürecin sonuçlarındandır. Onat, karşılaştığı olumsuzluklarla birlikte dinlerin küresel sürecin yol açtığı çevresel kirlenme, tabakalar arasında gelir dağılımında uçurumların oluşması, fakirlik, açlık vb. olumsuzluklara karşı tepki koyması ve çatışmaların önlenmesindeki etkin gücü sebebiyle tekrar yükselen değer haline dönüştüğünü söylemektedir<sup>22</sup>. Onat'a göre küreselleşmenin din üzerinde içe kapanma ve açılma şeklinde ifade edilebilecek çift yönlü etkisi vardır. İçe kapanma eğilimleri, tarikat ve cemaat yapılanmalarında görülmektedir. Açılma ise dine, bilimsel ve felsefi donanımla yaklaşma şeklinde ortaya çıkmaktadır<sup>23</sup>.

Küreselleşmenin dinler üzerindeki etkisi çok farklı açılardan farklı kategoriler çerçevesinde değerlendirilmektedir. Biz bu çalışmada, çok kültürlü eğitim anlayışını biçimlendirmesi açısından üç boyutlu bir analiz yapma düşüncesindeyiz. Yapacağımız analizler zaman zaman teolojik göndermeler içerse bile ağırlıklı olarak olgusal sınırlarda

18 Robertson, *Globalization: Social Theory and Global Culture*, Sage Publication, Londra 1992, 16

19 Bhikhu Parekh, *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek*, Çev. Bilge Tanrıseven, Phoenix Yayınları, Ankara 2002, 189

20 Max Weber, *Dünya Dinlerinin Sosyal Psikolojisi, Din Sosyolojisi*, Ed. Yasin Aktay-Köktaş, Ankara 1998, 165-176

21 Adnan Aslan, *Küreselleşme ve Din, Küreselleşme, İslam Dünyası ve Türkiye*, Ensar Neşriyat, İstanbul 2002, 177

22 Hasan Onat, *Türkiye'de Din Anlayışında Değişim Süreci*, Ankara Okulu, Ankara 2003, 143-144

23 Onat, 144

kalınmaya özen gösterilecektir. Küreselleşmenin dinler üzerindeki etkilerinden birincisi egemen küresel kültürün belirleyici unsuru olarak Protestan din anlayışının öteki dinleri, özellikle de İslam anlayışlarını etkilemesinde karşımıza çıkmaktadır: *bireyleştirme/özgürleştirme*. İkinci boyutta Küreselleşmenin getirdiği farklılık söylemlerine karşı yerel tepkiler, özellikle *İslam anlayışlarından bir çoğulcu toplum tasarımı çıkarma imkânı* tartışmaları yer almaktadır. Üçüncü boyutta ise Küreselleşmenin getirdiği yerelleşme çerçevesinde ortaya çıkan çokkültürlü anlayışın *dinlerin “öteki”ne bakışındaki değişim için yaptığı baskı* bulunmaktadır. Bu üç boyut aslında birbiriyle de ilintili alt kavramlar içermekte ve küreselleşmenin din kurumu üzerindeki değişim etkisini açıklamakta yardımcı olmaktadır. Şimdi bu üç boyut kapsamında söylemek istediklerimizi açalım.

1. *Bireyleştirme/Özgürleştirme*: Berger’in de belirlediği gibi küreselleşme sürecinin dinler üzerindeki en önemli etkisi ve diğer etkileri de tetikleyen unsur, Protestan etiğini ön plana çıkaran bir din anlayışıdır. Protestanlığın bu biçimi Anglosakson kökenlidir ama girdiği her yerde başarılı bir şekilde yerleşmiştir<sup>24</sup>. Berger, her ne kadar bu yerleşmeyi Protestan anlayışın yerelleşmesi anlamında kullanıyorsa da aslında küreselleşme sürecinde yayılan Protestan anlayışı, Hıristiyanlık dışındaki dinler üzerinde de anlama biçimlerinden ritüellerine ve örgütlenme modellerine varıncaya kadar etkili olmaktadır.

Batıda bireyselliğin ve buna bağlı olarak özgürlüğün gelişmesi gücün dağılımı ve çeşitlenmesiyle de izah edilmektedir. Eric Hoffer’a göre kutsal güç, Seküler güç ayırımı giderek siyasi, ekonomik ve entelektüel ilave güç kategorileri ortaya çıkarmıştır<sup>25</sup>. Erich Fromm, Protestanlık öğretilerinin kendi içinde ortaçağ toplum sisteminin çöküşü ve kapitalizmin başlangıcı tarafından oluşturulan ruhsal ihtiyaçlara bir cevap verdiğini söyler. Ancak O’na göre ortaçağ toplumunun geleneksel bağları içinde kazanılan özgürlüğün bireye yeni bir bağımsızlık duygusu vermesine karşın, aynı zamanda da kendisini yalnız ve yalıtılmış hissetmesine yol açmakta ve yeni boyun eğmelere, baskıcı ve akıldışı etkinliklere sürüklemektedir<sup>26</sup>.

Özellikle bireysel olarak kendini ifade etme ve eşitlikçiliğe vurgu yapan söylemlerin girdikleri kültürün içindeki dini anlayışları etkilemesi dikkate alınmalıdır. Bu konuya ilişkin Berger yönetiminde çeşitli ülkelerde yapılan alan araştırmalarında görüşümüzü destekleyen bulgular ortaya konmuştur. Örneğin Tayvan’daki Budacı hareketler, kesinlikle Amerikan ya da Batılı olmayan dinsel bir mesajı yaymak için Amerikan Protestanlığının pek çok örgütlenme biçimini benimsemiştir<sup>27</sup>. Yine Berger’in yönettiği, küreselleşmenin çeşitli kültürler üzerindeki etkilerinin incelendiği araştırmada kültürel küreselleşmenin değişik kesimler arasında elit ve halk düzeyinde, hem gerilimler hem de yakınlaşmalar oluşturduğu ortaya konmaktadır. Bu bulgular arasında en fazla ileri çıkan ise, küreselleşmenin farklı ülkelerde dikkat çekici şekilde bireyleşmenin önünü açmasıdır. Berger’e göre yükselen küresel kültür tüm kesimlerde bireyin gelenek ve cemaat karşısındaki bağımsızlığını artırmaktadır<sup>28</sup>. Bireyleşme, bu anlamda bir ideoloji olan bireycilikten ayrı düşünülmektedir. İnsanların davranışlarında ve bilinçlerinde gözlemlenen deneysel bir olgudan bahsetmekteyiz. Küreselleşme sürecinde kamu alanında ve siyasette dinsel düşünme, semboller, pratikler ve kurumlar sosyal önemini yitirir ve din giderek kişilerin özel meselesi haline gelir<sup>29</sup>. Amerika

24 Berger, *Küreselleşmenin Kültürel Dinamikleri*, 17

25 Eric Hoffer, **Değişim Sonrası**, Çev. İhsan Durdu, Ayışığı Kitapları, İstanbul 2000, 86

26 Erich Fromm, **Özgürlükten Kaçış**, Çev. Selçuk Budak, Öteki Yayınevi, Ankara 1993, 99

27 Berger, 19; Ayrıca bkz. **Bir Küre Bin bir Küreselleşme**, 28-55; 56-75; 76-98

28 Berger, 17

29 Ali Yaşar Sarıbay, **Postmodernite, Sivil Toplum ve İslam**, İletişim Yayınları, İstanbul 1995, 75

Birleşik Devletleri ve Avrupa'nın çeşitli ülkelerinde yapılan araştırmalarda Tanrı'ya inanan insanların oranının oldukça yüksek çıkmasına rağmen Kiliseye bağlılık ve güven oranlarının düşük çıktığı görülmektedir. İngiltere'de 1983 yılında yapılan bir araştırmada Tanrı inancına sahip olduklarını belirtenlerin oranı %68'lerde olduğu halde Kilise'ye bağlı olanların oranı %13'lere düşmektedir<sup>30</sup>. Buna benzer bulgulara sahip araştırmaları değerlendiren sosyologlar, sanayi toplumlarında rastlanılan dünyevileşmenin yanında dinde de bireyleşme sürecinin başlamış bulunduğu vurgu yapmaktadırlar<sup>31</sup>.

Bugün birçok sosyolog, küreselleşmenin dine iki önemli etkisinden bahsetmektedirler. Onlara göre küreselleşme dini hem özelleştirmekte ve hem de dinin "öteki"sini belirsizleştirmektedir. Dinin özelleşmesi, geleneksel dinlerin toplumsal alanda etkisini kaybetmesi anlamına gelmekte, bunu bir kısım sosyologlar dinin bireyleşmesi, diğer bazıları cemaat ruhunu kaybetmesi ve bir kısmı da dinlerin ahlakî birliği temin etmede başarısız olması tarzında algılamaktadırlar. Aslında dinin özelleşmesi demek, geleneksel dinî formların bir bütün olarak toplumu tayin etmede etkili olamaması demektir. Modernite ve küreselleşmenin etkisiyle geleneksel dinî ilgilerin azaldığı, dinî sembol ve mesleklerin ciddi itibar kaybına uğradığı açıktır. Modern öncesi toplumlarda din ekonomik, sosyal, siyasal ve bilimsel bütün alanları ihata ederken, modern toplumlarda araçsal fonksiyonu olan özel sistemler geliştirildiği için din marjinalleşmiştir. Uzun zamandır kabul edildiği üzere modernleşme, bu zamana kadar yapılan araştırma sonuçlarından anlaşılan gelenek ve cemaat otoritesini sarsmakta, dolayısıyla da ister istemez bireyi daha çok kendine güvenir hale getirmektedir. Bu bir özgürleşmedir, ama büyük bir yük biçiminde de yaşanabilmektedir<sup>32</sup>. Bir ideoloji olarak bireysellik özgürleşmeyi meşru kılmakta ve gerekirse yükü hafifletmeye çalışmaktadır. Her iki durumda da yeni küresel kültür modernleşme süreciyle yapısal bir yakınlık içindedir. Hatta bugün dünyanın pek çok köşesinde ikisi özdeştir<sup>33</sup>.

2. *Küreselleşme Sürecinin Yerel Tepkileri: İslam ve Çoğulculuk Tasarımları:* Küreselleşme teorisyenlerinin de kabul ettiği Protestan etkisinin ikinci yansıması ise yerel tepkiler içinde çoğulculuğu teşvik noktasında karşımıza çıkmaktadır. Küreselleşme süreci karşımıza yerelci tepkileri çıkarmakta, etkisini hissettirdiği her yerde yeniden bir kimlik inşasını zorlamaktadır. Bu inşa içine de her kültür kendi unsurlarını koymaya çalışmaktadır. Bu yerelci tepkiler, aynı zamanda homojenleştirmeye hizmet etmekte, farklılıkların ya da ötekinin tanınması süreci, ortada farklılık diye bir şey bırakmayacaktır<sup>34</sup>.

3. *Küreselleşmenin Dinlerin "Öteki"ne Karşı Bakışını Değiştirmesi:* Modernleşmenin getirdiği değişimlerin dinleri sadece yeni üsluplara ve biçimlere davet etmekle yetinmeyerek radikal değişikliklere de zorladığı görülmektedir. Aynı şekilde küreselleşme ve yerelleşme de bir sistem olarak, çok kültürlük ve çoğulculuğu öngörerek, bireyselleşme ve özgürleştirme ile dinin toplumsal alandaki etkisini sınırlamakta ve birbiriyle çatışan dinamikler ortaya çıkarmakla birlikte bazı yerel kimliklerin yeniden canlanmasına etki etmektedirler.

Küreselleşme "öteki"yi dinî yapıdan çıkarmakla, sadece dinin yeniden yapılanmasını zaruri hale getirmemekte, aynı zamanda geleneksel dindar kesimlerin çağdaş problemleri muhatap alarak geleneksel teolojik yapıyı değiştirme gerekliliğine de vurgu yapmaktadır. Vahiy kaynaklı olsun veya olmasın dünya yüzünde yaşayan tüm dinler; inanç ve ibadet

30 Orhan Türkdoğan, **Türk Toplum Yapısı**, Çamlıca Yayınları, İstanbul 2002, 679-680

31 Türkdoğan, 679

32 Adnan Aslan, *Küreselleşme Girdabında Din*, **Zaman Gazetesi Web Sayfası**, www.zaman.com.tr/2002/05/16/yorumlar/yorum2.htm

33 Berger, 18

34 Erbaş-Coşkun, 148



sistemleri, toplumsal yaşantıyı düzenleyen kurumları, ahlaki ve hukuki düzenlemeleri açısından incelendiği zaman; sahip oldukları ortak unsurlardan birisinin de taşıdıkları “mutlak hakikat” iddiasının olduğu görülmektedir. Dinler bu çerçevede kendisine inananların kimliklerini inşa etmiş ve bu kimlik çerçevesinde kendi inançlarının tek ve geçerli olduğu düşüncesine sahip olmalarını sağlamışlardır. Tarih boyunca dünya üzerinde yaşanan çatışma ve kanlı savaşların bir kısmında dinlerin ötekine karşı üstünlük ve tek geçerlilik düşüncesi etken olmuştur. Özellikle dünya üzerinde en çok taraftarı olan dinlerde, başka dinlerden insanların öldürülmesinin en önemli gerekçesi “öteki”nin “kâfir” addedilmesidir. Uzun yıllar boyunca kendisi dışındakileri din mensubu olarak bile tanımayan dini anlayışlara dayalı düzenlemelerde, “öteki”nin “kafir” olduğu, Allah’ın rahmetinden yararlanamayacağı ve öbür dünyada kurtuluşa eremeyeceği, hakim düşünce olmuştur. Dinsel anlamda “öteki”ne bakışın değerlendirilmesinde “kurtuluş” düşüncesi belirleyici bir bulgu niteliğindedir. Sadece kendi dindaşlarının kurtuluşa ereceğini ve diğerlerinin kurtulamayacağını savunan anlayış, dışlayıcılık (exclusivism) olarak isimlendirilmektedir<sup>35</sup>. Özellikle Hıristiyanlıkta belirgin bir şekilde karşımızda duran bu anlayışın izdüşümünü tarihsel İslam düşüncesi içinde de bulmamız mümkün olmakla birlikte, İslam düşünce tarihi, kurtuluş konusunda farklı yaklaşımları bir arada barındırmaktadır<sup>36</sup>.

Ancak küreselleşme süreci ile birlikte kendi dini dışındaki dinler hakkında fazla bilgi sahibi olmayan insanlar topluluğu, yerini artık düne kadar ismi duyulmamış din ve mezhepler hakkında bile bilgi bombardımanı altındadır. Henüz dini konular hakkında soru sorma yeteneği gelişmemiş çocukların bile izlediği çizgi filmlerde farklı dinlerin ritüelleri ve dini kutlamaları tema olarak kullanılabilmekte ve bu filmler dünyanın her tarafında aynı anda izlenmektedir. Bunun da ötesinde farklı dinlere mensup insanlar aynı araçlarla seyahat etmekte, aynı sıralarda eğitim görmektedir. Bu insani ve kültürel yakınlaşmalar tanımının ve birlikte yaşamının verdiği açılımla dinsel anlamda “öteki” hakkındaki düşüncelerin de değişimini etkilemektedir. Yukarıda bahsettiğim dışlayıcı yaklaşımın aşılması anlamına gelen, dini kapsayıcılık ve dini çoğulculuk gibi anlayışların ortaya çıkma zamanı ile küreselleşme sürecinin etkisini yoğun bir şekilde göstermeye başladığı zaman bir birine paraleldir.

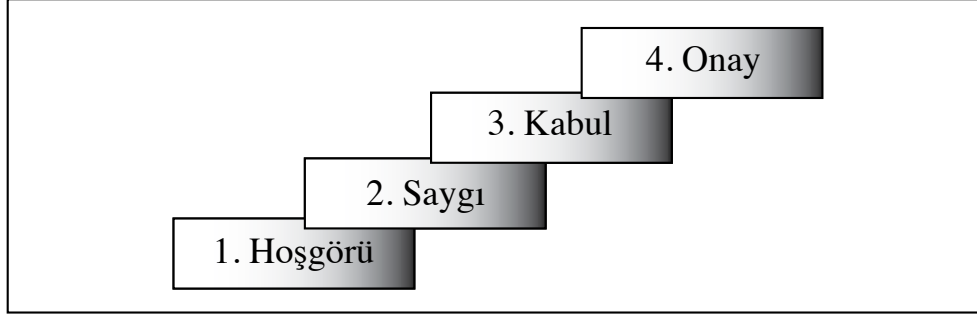
Dinlerin öteki’ne bakışının dışlayıcılık noktasını aşması anlamına gelen “kabul” çizgisinde biri birinden daha ileri düzeyde olmak üzere iki aşama bulunmaktadır. Aslında “kurtuluş” teorileri kapsamında din felsefesi alanında ortaya çıkan bu anlama biçimleri, uygulama boyutunda önce dini kurumlarda anlayış değişiklerine, ardında da bireylerin “öteki” din mensuplarını “kabul” boyutundaki tutumlarını belirlemektedir. Nieto’nun çoğulculuk ve farklılığa açıklık noktasında, aslında çokkültürlü programlar için birbirine dayalı amaçlar sıralamasında önerdiği dört tutumu ben sıralamasını değiştirerek bireylerin tutumlarının değerlendirilmesinde kullanıyorum<sup>37</sup>. Bu tutumlar şunlardır:

---

35 Adnan Aslan, *Batı Perspektifinde Dini Çoğulculuk Meselesi*, **İslam Araştırmaları Dergisi**, Sayı 2, 1998, 146; Geniş bilgi için bkz. Mustafa Köylü, *Dinsel Dışlayıcılık, İslam ve Öteki*, Ed. Cafer Sadık Yaren, Kaknüs Yayıncılık, İstanbul 2001, 29-66

36 Tefsircilerin görüşlerinin ayrıntılı tahlili için bkz. Mehmet Okuyan-Mustafa Öztürk, *Kur’an Verilerine Göre Ötekinin Konumu*, **İslam ve Öteki**, 163-204

37 Sonia Nieto, **Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education**, New York 1991, 353



Tutumlar, ötekine karşı birbiri üzerine kurulu derecelilik ifade etmektedir. Ben başka bir inancı hoşgörü ile karşılayabilirim ama ona saygı duymak zorunda değilimdir. Nitekim Gutmann, kültürel farklılığın her yönünün saygıya değer olamayabileceğini, Semitizm ve ırkçılık örneğinde açıklamaktadır. Gutman, “Bazı farklılıklara örneğin ırkçılığa saygı duyulmamalıdır ama bununla birlikte İrkçi ve Yahudi karşıtı görüşlerin de hoş görülmesi gereklidir”<sup>38</sup> demektedir. Ama ikinci aşamadaki saygı tutumu, aynı zamanda hoşgörüyü de içermektedir. Bu ikisi vazgeçilmez evrensel değerlerdir ve dinsel anlamda ötekine karşı tutumlarda “dışlayıcılık” anlayışının da anlamıyla örtüşmektedir<sup>39</sup>.

Özellikle Din felsefesi alanında kullanılan kavramlarından olan dini kapsayıcılık ve dini çoğulculuk kavramları ise sırasıyla yukarıda yapmış olduğumuz sıralamada “kabul” ve “onay” tutumlarına denk gelmektedir. Dini kapsayıcılık, aslında Hıristiyan din felsefesinin bir kavramıdır. Kurtuluşun diğer dinler aracılığıyla da mümkün olabilmekle birlikte kurtuluşa ulaştıran asıl yolun Hıristiyanlık olduğunu iddia eden görüş için kullanılır. Aslan, bu anlayışın Batı Hıristiyan teolojisi ve din felsefesi çerçevesinde geliştirildiği için şu anda sadece Hıristiyanlığa mahsus bir bakış açısı gibi görüldüğünü belirlemekle birlikte diğer dinler için de böyle bir bakış açısının geliştirilebilme imkânından bahseder<sup>40</sup>. Kapsayıcı anlayış, dinsel anlamda belirli bir din ya da inanç sisteminin kurtarıcı hakikat veya nihai gerçeğin en doğru, en mutlak, ya da en mükemmel ifadesiyle birlikte, bu hakikati gerçekleştirebildiği oranda diğer dinler veya inanç sistemlerinin de insanın kurtuluşu açısından olumlu bir yere sahip olduklarını savunur<sup>41</sup>. Bu bakış açısının iki temel görüşünden bahsedilmektedir. Birincisi, hakikatin ifadesi ve kurtuluş açısından belirli bir dinsel geleneğin norm olarak kabul edilmesidir. Buna göre hakikat, nihai gerçek ve kurtuluş norm olarak alınan bu dinin öğretileri doğrultusunda tanımlanır; kurtuluşun tanımı ve ifadesinde belirli bir din/inanç merkezlik ön plana çıkar. İkinci temel görüş ise norm olarak kabul edilen dinsel geleneğe tam ifadesini bulan hakikatin diğer dinsel gelenekler aracılığıyla şu veya bu şekilde kavranabileceği, dolayısıyla diğer din bağlılarının da kendi dinsel gelenekleri içinde kurtuluş açısından belirli bir mesafe kaydedebilecekleridir<sup>42</sup>. Kurtuluş yolunun tüm insanlara açık ve kapsayıcı olduğu, gerçek/doğru din tarafından belirlenen hakikatin farklı dinler vasıtasıyla kavranabileceğini, ilahi rahmetin bu dinlerde de olabileceği düşüncesiyle dışlayıcılıktan ayrılan kapsayıcı anlayış, kısmen çoğulcu dini anlayışa yaklaşmaktadır<sup>43</sup>. Farklı dinsel cemaatlerin bir arada yaşama zorunluluğu, gittikçe giriftleşen sosyal ilişkiler ve sorunlara pratik çözümler üretme

38 Amy Gutmann, *Giriş, Çokkültürcülük-Tanım Politikası*, Ed. Amy Gutmann, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul 1996, 39 Köylü, *Dinsel Dışlayıcılık*, 60

40 Aslan, 151

41 Şinasi Gündüz, *Çağdaş Hıristiyan Düşüncesinde Öteki'nin İnkülvizist Yorumu*, **Tezkire**, Yıl 10, Sayı: Nisan-Mayıs 2001, 92

42 Gündüz, 91; Ayrıca bkz. Yaran, 67-82; Aslan, 151-153

43 Gündüz, 93

amaçları Kilise'nin kendi dışında da hakikat olabileceği düşüncesine götüren sebepler arasında sayılmaktadır<sup>44</sup>.

Diğer dinlere karşı bireysel tutumlardan en üst düzeyde yer alan “onay”la eşdeğer kabul ettiğimiz dini anlama biçimi ise dini çoğulculuk anlayışıdır. Bu anlayışa göre mutlak ve ilahi bir hakikat vardır ve dinler bu mutlaka ulaşan ve onu eşit derecede temsil eden farklı yollar sunarlar. Dolayısıyla bu yollardan hangisi takip edilirse edilsin sonuçta kurtuluşa ulaşılabilir<sup>45</sup>. Aslan, dini çoğulculuk anlayışının birçok fikri ve sosyal değişimin sonucu olarak daha çok modern dönemde dini araştırmaların merkezi konusu haline geldiğini söylemektedir. Aslan'a göre gerek İslam'ın ve gerekse Hıristiyanlığın kadim geleneğinde bu bakış açısını besleyen bir kısım unsurları bulmak mümkünse de konunun bağımsız bir bakış açısı olarak tartışılması modern dönemlere rastlamaktadır.<sup>46</sup> John Hick'in önde gelen savunucularından biri olduğu bu anlayışın en büyük problemi belirli bir dinsel duruşunun olmaması, dinin gerçek iddiasını tahrir ederek buharlaştırması<sup>47</sup>, ilahi kaynakları büyük dinleri ve gelenekleri kendi bütünlükleri içinde doktrinleri ve pratikleriyle doğru kabul etmelerine rağmen aralarındaki çelişkileri izah etmede zorlanmalarıdır.<sup>48</sup> Bu eleştirilen yönlerine rağmen dini çoğulculuk anlayışı, Hıristiyanlık da içinde olmak üzere dinlerin hepsinin mükemmel olmadığı zira bunların hepsinin de mükemmel olmayan insan kültürleri içinde şekillendiği düşüncesini<sup>49</sup> ön plana çıkarması sebebiyle dinler içindeki kültürel biçimlendirmeden kaynaklanan olumsuz unsurlar üzerinde yeniden düşünmenin önünü açmaktadır. Bu anlamda din eğitimi alanında, insan özgürlüğünün önünü açması, bireysel kimlikler inşa etme ve bireyin hayatını anlamlandırmasında yararlanacağı unsurların çeşitlenmesi noktasında olumlu katkılar sağlayabilecek gibi görünmektedir.

#### **4. Küreselleşme-Yerelleşme ile Din Eğitiminin Gündemine Giren Yeni Kavramlar: Çokkültürcülük ve Çokkültürlü Eğitim**

Eğitim sürecinin demokratikleşme ve küreselleşme sonucundaki gelişmelerden etkilenmemesi düşünülemez. Dolayısıyla eğitimle küreselleşme olguları arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Bilim ve teknoloji alanındaki hızlı değişimler, ülkelerin eğitim sistemlerini de etkilemiştir. Küreselleşme ve bilgi teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte, uluslar arası düzeyde daha çok işbirliğine gitme gereği duyulmuştur. Günümüzde eğitim, kalkınmanın da en etkili aracı olarak görülmüş ve en değerli yatırımın insan kaynaklarına yapılan yatırım olduğu kabul edilmiştir.<sup>50</sup> Küreselleşme, eğitimin amaçlarına uygun bir fikir birliğinin oluşmasına katkıda bulunmaktadır. Okulun başarısı ya da başarısızlığı, toplumun başarısını ya da başarısızlığını yansıtmaktadır<sup>51</sup>.

Tüm bunlardan sonra Küreselleşme ve yerelleşme olguları ile sıkı bir bağlantı içinde olan Çok kültürcülüğün, din eğitimi alanında ortaya çıkan ve uygulamalara da kısmen yansımaya başlayan yeni yöntemler için bir üst şemsiye kavram olabileceğini düşünüyorum.

---

44 Gündüz, 94

45 Aslan, 154

46 agy

47 Gündüz, 99

48 Aslan, 162

49 Gündüz, 99

50 Vehbi Çelik, *Eğitim Demokratikleşme ve Küreselleşme. Türkiye, Türk Cumhuriyetleri ve Asya Pasifik Ülkeleri Uluslar arası Eğitim Sempozyumu*. 24-26 Eylül 1997. Elazığ 1997, 33

51 Çelik, 36

Yüklenilen anlam açısından çok çeşitli biçim ve ebatlarda karşımıza çıkan bu kavramın bazı anlaşılış biçimlerinin din öğretimindeki yeni yönelişleri kapsayabileceğini düşündüğüm anlamla uyuşması söz konusu iken bazıları ise hiç bir şekilde uyuşmamaktadır.

Çok kültürcülük, bir toplumda farklı kültürlerin bir arada yaşamasını onaylayan bir tanınma politikasını yansıtmakta ve kelime kendi içinde bir tavır alma anlamını barındırmaktadır<sup>52</sup>. Tanınma politikası temelli anlayış açısından çok kültürcülük, deri renginin ayrı bir renk verdiği ve çok büyük bir kısmını ırkçı nefretin ve husumetin beslediği anonim acılarla işlenmiş kültürler içinde oluşturulmuştur<sup>53</sup>. Bu anlayışa göre tanınma; eğitim ve basılı ve elektronik medya başta olmak üzere, farklılıkların korunmasına, ifade edilebilmesine imkân verecek kültürel hakların verilmesini içerir. Farklı kültürel kimlik gruplarının ulus-devlet içinde yer alan özerk varlıklar olarak tanınmasını hedefleyebildiği gibi ulus-devlet içinde yer alan grupların ayrılarak bağımsız bir yeni devlet kurabilmelerini de hedefleyebilmektedir<sup>54</sup>. Birlikte yaşama modelinden sonu olmayan ayrıştırma ve parçalamalara giden bu anlama biçimi din öğretimi anlayışları için önerdiğimiz üst kavramın anlamıyla örtüşmemektedir.

Toplumdaki çok kültürlülük olayını, bireysel özgürlükler bazında genel toplumsal ve siyasal yapının bir parçası olarak algılayan ABD oldukça başarılı bir uygulama ile, hem siyasal kimliğini hem de özgürlükleri koruyan bir çizgi izlemiştir. Buna karşılık, Sovyetler Birliği, bireysel özgürlükleri yok sayarak giriştiği deneyim çerçevesinde, sistemin karşılaştığı başka tür zorlukların sonunda, dağılıp gitmiştir. Sovyetler Birliği ve Yugoslavya deneyimleri, bize, bireysel özgürlüklerin güvencede olmadığı sistemlerde, farklı kültürel kimliklerin korunmasının ve geliştirilmesinin, ister üniter ister federal devlet yapıları çerçevesinde olsun, olanaklı olmadığını göstermiştir. Bireysel özgürlüklerin güvence altına alınarak, “anayasal bir vatandaşlık bağı” çerçevesinde geliştirilemediği siyasal varlıklar, bütünlüklerini koruyamamaktadır<sup>55</sup>.

Çok kültürcülüğün eğitim üzerinde en fazla etki ettiği ülkelerden olan Amerika’da Protestan Hıristiyanlığının Amerikan eğitimini ve kültürünü çok fazla biçimlendirmesi sebebiyle bir çok eğitimci ve azınlık dini geleneklerinin üyeleri öğretim programları içindeki dini seslerden (özellikle muhafazakar Protestan seslerinden) rahatsızlık duymaktadırlar. Nord, Amerika ölçeğinde bu tür olumsuzlukların artık değişmeye başladığını söylemektedir<sup>56</sup>. O’na göre Seküler fikir ve değerler giderek muhafazakârlığı kaybettirmekte ve dini sesleri biçimlendirmektedir. Nord, Amerika’da şekillenen bu çok kültürlü eğitim çerçevesinde öğrencilerin; kadınların, Amerika’nın etnik ve kültürel azınlıklarının ve üçüncü dünyanın seslerini işitmelerinin önemli olduğunu ancak çok kültürcülüğün aynı zamanda onların dini seslerini de işitmeyi gerekli kıldığını söylemektedir<sup>57</sup>.

Küreselleşmenin homojenleştirmeye karşı yerel değerleri öne çıkarmaya başlaması ve yerelin küreselin biçimlenmesine katkısı çerçevesinde dinlerin üç boyutlu olarak etkilendiğini söylemiştik. Bireyleşme/özgürleşme, yerel tepkiler/çoğulculuk tasarımı üretme ve dinsel anlamda ötekine karşı bakışın değişiminin din öğretiminde yeni anlayışların kurgulanmasını zorunlu kılmaktadır. Küreselleşme sürecinin din öğretiminde şimdiye kadar hiçbir yenilik ortaya koymadığı gibi bir iddiada değiliz. Hıristiyan din öğretimi etkinlikleri zaten gerek

52 Metin Heper, **Çokkültürcülük**-Charles Taylor, Terimler Hakkında, 9

53 Melih Yürüşen, *Çokkültürlülük mü, Çokkültürcülük mü?*, **Liberal Düşünce Topluluğu**, www.liberaldüşünce.com.tr

54 Levent Köker, *Çokkültürlülük ve Demokratik Meşruluk Sorunu*, **Cumhuriyet, Demokrasi ve Kimlik**, Bağlam Yayınları, İstanbul 1997, 41

55 Emre Kongar, *Küreselleşme, Mikro Milliyetçilik, Çok Kültürlülük, Anayasal Vatandaşlık*; <http://www.kongar.org>

56 Warren A. Nord, **Religion and American Education**, The University of North Carolina Press, Chapel Hill 1995, 225

57 agy

eğitim bilimindeki farklı yönelimler ve Kilise'nin misyon anlayışı çerçevesinde formüle ettiği bakış açıları çerçevesinde bir takım yeni düzenlemeler gerçekleştirilmektedir. Kültürlerarası eğitim, fenomenolojik din eğitimi veya mezhepler üstü din eğitimi şeklinde ifade edilen bir takım yeni yöntemler din öğretimi etkinliklerinde kullanılmakta veya kullanma denemeleri uzun sayılabilecek geçmişe dayanmaktadır.

Bu uygulamalar aynı zamanda dinin nasıl öğretileceği sorusunun da cevabının aranması sürecinde ortaya çıkmaktadır. Din öğretiminde yeni geliştirilen anlayışlar son olarak İstanbul'da 2001 yılında yapılan bir uluslar arası sempozyumda bilimsel arenaya çıktı<sup>58</sup>. İstanbul toplantısında John Hull, güçlü uluslar arası ve sermayeler arası rekabetin insanın modern yaşamı üzerine etkisini temel alarak din öğretimindeki mezhep/din merkezli anlayışın terk edilmesi gerektiğini ve dinlerin küresel sürecin olumsuz etkileriyle başa çıkabilmek için bizzat kendilerinin kendi içsel yaşamlarını yenilemelerini ve gerçek misyonlarını yeniden keşfetmeleri gerekliliğini savunmaktadır<sup>59</sup>. Nipkow Almanya örneği üzerinde din eğitimindeki yeni anlayış geliştirmenin gereğini tartışırken, temel hareket noktası olarak Avrupa Birliği geleceğinin en önemli endişesinin “dinlerin sebep olabileceği şiddet”i kendisine temel almaktadır. Nipkow'un tezi, dini hoşgörünün sadece dini bir mesele olmadığı, aynı zamanda daha geniş ölçüde sosyal bir mesele olduğudur<sup>60</sup>.

Çok kültürcülük ve din eğitimindeki yeni yaklaşımlar ilişkisinde temel olarak kullandığımız bir diğer argüman Hull'un Michael Grimmit'ten alarak ayrıntılı açıkladığı dini öğrenme, dinden öğrenme ve din hakkında öğrenme şeklinde isimlendirilen din eğitimindeki üç uygulama biçimidir<sup>61</sup>. Hull dini öğrenmenin, öğrencilerin dinin gerçek olduğunu ve din kurallarına göre yaşamayı öğrenmeleri anlamına geldiğini belirler ve hedefinin de dine inanan öğrenciler yetiştirmek olduğunu söyler. Bu din eğitimi tarzı geleneksel anlayışı ifade eder ve mezhep merkezlidir. Dinden öğrenmede ise öğrenci ile dini içerik arasındaki mesafe korunur. Eğitim programını dinin içeriği değil, öğrencinin hayatı ve dünyası belirler. Hull'a göre bu yöntem, öğrencilerin ahlaki ve manevi gelişimine katkıda bulunan, başlıca hedefi öğrencileri insancılaştıran bir din eğitimidir<sup>62</sup>. Din hakkında öğrenme olarak adlandırılan üçüncü yaklaşım ise betimsel, tarihi ve eleştirel niteliklere sahiptir. Öğretmenleri belli bir dinin mensubu olmak zorunda değildir. Öğretime konu edilen her inanca eşit mesafede yaklaşılır. Eğer çalışma konusu İncil veya Kuran gibi bir kutsal kitap bile olsa, herhangi bir edebi metin olarak yaklaşılır ve değerlendirilir. İngiltere'de uygulama denemeleri bulunan fenomenolojik yöntem buna bir örnek olarak verilmektedir<sup>63</sup>.

Çok kültürcü anlayışla din eğitimi birleştirmek gerekirse din eğitiminin iki yönlü olması gerektiği düşünülebilir. Bunlardan birincisi, dinsel eğitim içinde farklı dini ve etnik yapılar karşı çok kültürlü bilgi, tutum, değer ve beceriler kazandırılmasını sağlamaktır. İkinci yönde, din eğitimi programlarında (din öğretiminde) çok kültürlü anlayış çerçevesinde geniş bir perspektifte din ve mezheplerin öğretim programı içinde yer almasının sağlanmasıdır. Din eğitiminin her iki türüsü de çok kültürlü din eğitimi amaçlarının sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesi açısından önemlidir.

58 **Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslar arası Sempozyum Bildiri ve Tartışmaları (28-30 Mart 2001 İstanbul)**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara 2003

59 John Hull, *Demokratik Çoğulcu Toplumlarda Din Eğitimi Üzerine Genel Değerlendirmeler*, **Din Öğretim. Y. Yöntem Arayışları**, 49

60 Karl Ernst Nipkow, *Avrupa Birliği Anlayışı Çerçevesinde Almanya'da Din Eğitimi*, **Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları**, 64-65

61 Hull, 44

62 Hull, 45

63 Hull, 44-45

## 5. Tartışma

Bugün, tüm dünyada uygulanan din eğitimi etkinlikleri küresel sürecin zorladığı dönüşüm arayışları içindedir. Bu arayışlarda iki yol üzerinde çözüm modelleri geliştirilmektedir. Birincisi din eğitimi etkinliklerini çoğulcu bir yapıya sahip olan öğrencilere yönelik olarak yeniden düzenlemeyi amaçlayan modellerdir. Kültürlerarası din eğitimi, fenomenolojik din eğitimi veya mezhepler üstü din eğitimi olarak literatüre geçen modellerde dini anlamda “öteki” sadece görünüle sınırlanılmakta, küreselleşmenin getirdiği sorunlar öne çıkarılmamaktadır. Hakim olan unsurun içine farklılığın sonradan girdiği toplumların içinde üretilen bu modellerde bir dinsel kültürün egemenliği yoğun bir şekilde hissedilmektedir. Nitekim Almanya ölçeğinde geliştirilen modellerin hemen tamamında iki dillilik dikkate alınmamakta, ötekinin kültürünün içinde gelişen bir din yerine yeniden üretilen adeta “ulusal bir din” kurgulanmaya çalışılmaktadır. Küreselleşme ve yerelleşme tartışmalarının gündemimize taşıdığı “çok kültürcülük” kavramını bütünleştirici ve birlikte yaşamayı teşvik edici anlamıyla din eğitiminde geliştirilen yeni yaklaşımlarla birlikte değerlendirmek durumundayız.

Ancak, çok kültürcülük ve din öğretimi kavramlarını birlikte kullanarak “çok kültürlü din eğitimi” kavramının üretilmesi denemeleri de din merkezliliği ürettiğinden dolayı, çok kültürcülük anlamından uzaklaşmaktadır. Bu iki yaklaşımın yerine aşağıdaki tabloda önerdiğim din öğretimindeki yeni yaklaşım geliştirme çabalarının “çok kültürlü” amacı gerçekleştirecek şekilde yeniden yorumlanmaları gerektiğini öneriyorum. Önerim, Grimmitt’in geliştirdiği dinden öğrenme ve din hakkında öğrenme yöntemlerinin bireylerin kendi içinde buldukları kültürün bileşeni olarak dini duruşlarını kaybetmeden sırasıyla hoşgörü, saygı, kabul ve onay tutumlarını gerçekleştirecek bir çok kültürcü anlayışın din eğitimi sürecini etkilemesi üzerine kuruludur. Çok kültürcü anlayıştan hareket eden bir din eğitimi, sadece dinsel anlamda ötekine değil, etnik, cinsel ve her tür sosyal farklılıklara karşı olumlu bilinci kuracak ve küresel sürecin uzantısı olan dünya vatandaşlığı kavramına bireyleri hazırlamada katkıda bulunacaktır.

Bununla birlikte uygulama süzgecinden yeni geçmekte olan her anlayış gibi çok kültürcülük şemsiyesi altında geliştirilmeye çalışılan anlayışların bir takım olumsuzlukları barındırması da muhtemeldir. Burada da karşımızda üç tehlikeli nokta bulunmaktadır:

Bunlardan ilki çok kültürcülük altında geliştirilen anlayışların dinsel-mezhepsel ve etnik ayrımcılıkları körüklemesi tehlikesidir. Böyle bir anlayış, tarihinde hem etnik ve hem de mezhepsel anlamda acı hatıraları barındıran Türkiye gibi ülkelerde ayrımcılığı öne çıkarması, adaletsizlikleri telafi için yola çıkılsa da çatışmaları yeniden üretmesi tehlikesini içinde barındırmaktadır. Dolayısıyla toplumun her kesimini henüz etkin bir şekilde eğitim sürecinin içine çekilmediği ülkemizde bu tür bir amacın eğitim amaçları içine alınması, olumsuz sonuçlar ortaya çıkarabilir (Özür dileme kampanyalarının ortaya çıkardığı toplumsal kutuplaşma ve çatışmalar).

İkinci tehlike eğitimin giderek bir terapi sürecine dönüştürülmesidir. Çokkültürcülük anlayışından hareketle öğrencilerin, her etnik ve dinsel grubun sahip olduğu değer ve faziletleri öğrenmek zorunluluğuna vurgu yapılmaktadır Bundan sonra etnik deneyimler üzerinde karşılaştırmalı yaklaşımların geliştirilmesi ve bu yargıların normatif ve yargılayıcı değil, deskriptif ve analitik olmak zorunda olduğu savunulmaktadır. Şayet bu analitik çalışma biçimi benimsenmezse, öğrenciler açısından kendi kültürlerinin haklılığına ve dolayısıyla geçmişteki çatışmaların günahlarından kendilerini beri kabul etmeleri sonucuna götürecektir. Herkes kendinin haklı, ötekinin haksız olduğu sonucuyla rahatlayacaktır.

Tek gerçeğin kendisinde bulunduğunu iddia eden farklı dinsel yapıların eşit olduğu gibi çoğulcu bir yaklaşımı kabullenmek çok zor gibi gelebilir ama etnik merkezcilik ve bir adaletsizlik öneren yaklaşımlar tek alternatif değildir. Diğer kültürleri ciddiye almak, onların öğretim programında yer almasını kabul etmek, onları içerden anlamaya çalışmak ve diğerlerini de yaşamın ve düşünmenin daha duygusal ve akılcı yollarını keşfetmeye çaba göstermek için teşvik etmekle mümkündür.

Çok kültürcülüğün üçüncü tehlikesiyle çoğulcu ve özselci (particularist) çok kültürcülük arasında bir ayırım yaptığımız zaman karşılaşırız. “Çoğulcu”lar daha zengin bir ortak kültür araştırmalarıken özselciler ise ortak bir kültür değil, mümkün ve istenen olanda ısrar ederler.<sup>64</sup> Kültürel sol’da duran birçok özselci, “ortada ortak bir kültür olarak nitelendirilebilecek hiç bir şey yoktur” diye düşünür: “ ‘Birisine size bu bizim ortak temelimiz’ diyorsa gerçekte ‘bu benim ortak temelidir’ (yargılarımı üreten varsayımlar ve değerlerden yaptığım çıkarım) demektedir.”<sup>65</sup> Kimin değerleri ortak olanda somutlaşacaktır? Bunlar güçlü bir şekilde geleneksel seçkinler olacaktır. Eğitim, bu bağlamda bir politik mücadele sorunu olacaktır. Bütün değerler, yerel değerler olacaktır ve tüm ahlaki vizyonlar özel ahlaki vizyonlar olacaktır. Partikularist çok kültürcülük, eğitimcileri yargılarımızı daha aklileştiren alternatif dünya görüşlerini veya evrensel sesin duyularını ciddiye almaya zorlamaması sebebiyle çok tehlikeli bir anlayıştır. Belki de partikularizmin en sıkıntı verici yanı bizi, birbirimizden izole etmesi ve aynı zamanda dünyada etnik, ulusalcı ve dini şiddeti büyütme sebebidir ki bu da oldukça kaygı verici bir durumdur.

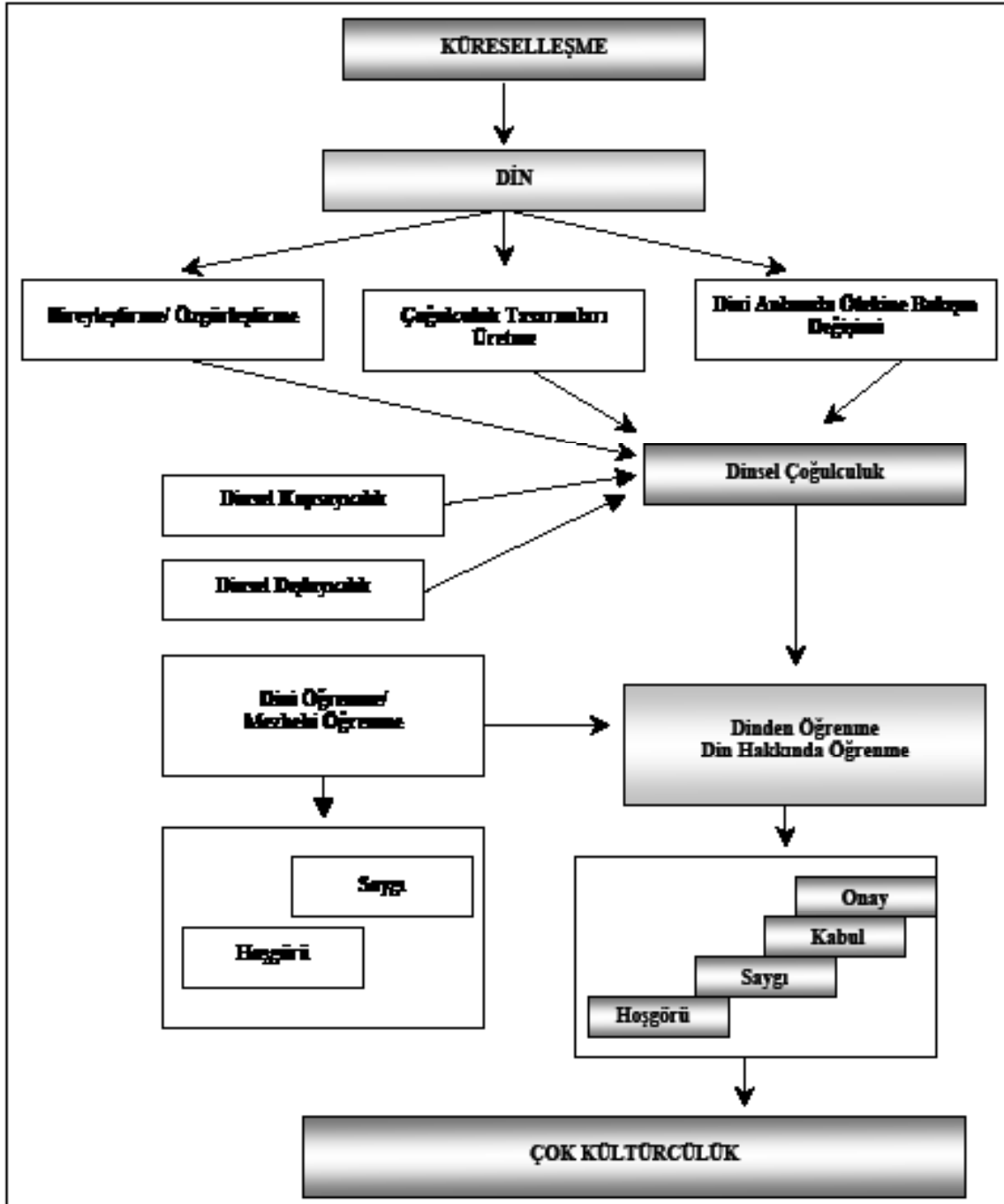
Fakat bizim etnisite, cinsiyet, sınıf, bölge, ulus ve dinle tanımlanan toplumların üyeleri olmamız sebebiyle büyük bir alanda bulunan kimler olduğumuz açısından konu sorundur. Kendimizi hatıraları olan bir toplumun üyeleri olmaktansa sadece bireyler olarak düşünmek bizim kimler olduğumuz noktasında yoksullaştırılmış bir kavrama sahip olmamız demektir. Çağdaş bir din eğitimi öğrencilere, kendi kültürlerinin oluşumu üzerinde hak iddia eden çeşitli topluluklar hakkında da derin bir anlayış sunmak ve kendi kimliklerini tanımlamada katkıda bulunmak zorundadır. Aynı zamanda da kendi kültürlerinin ve “öteki”nin üzerinde iyice düşünmelerini sağlayacak zihinsel hayal gücüne yönelik kaynaklar sunmak zorundadır. Bu şekilde toplum içinde eleştirel bir bakış açısı ile birey olmalarına imkân sağlanmış olur.

---

64 Nord, 228

65 agy

Tablo 2: Küreselleşmenin Din Eğitimi Anlayışları Üzerindeki Etkisi



Din eğitiminin zorunlu derslerden birisinin konuları içinde gerçekleştirilmesi oldukça problemleri bir konudur. Bu problemler, çok kültürlülüğü bir olgu olarak kabul eden temel çizgi üzerinde üretilecek çözümlerle aşılabilecektir. Bu çerçevede din öğretimi, bireyin içinde yaşadığı dünyanın tüm boyutları ile anlaşılmasını sağlama temel amacı üzerine kurgulanması gerekmektedir. Bu temel amacın yanında din eğitimi;

- Dünyaya dini açıdan verilen tepki/tepkilerin anlaşılmasını sağlamak,
- Çağdaş kültürün oluşumunda ve tarihin biçimlenmesinde dinin gücünü açıklamak,
- Tüm okul programında yer alan diğer derslerin konu alanı içinde yer almakla birlikte dinin de bir cevabı olan konularda dinlerin bakış açısını vermek,



d. Hayatın temel ahlak ve varoluşsal sorularına cevap veren farklı dinleri keşfetmeyi sağlamak,

e. Çok kültürlü olmak ve

f. Karşılaştırmalı olmak gibi gibi alt amaçlara sahip olduğu takdirde bu öğretim alanı üzerindeki tartışmalar en aza indirilebilecektir.

Bu amaçları gerçekleştirecek din eğitimi programlarında diğer inanç ve kültürler, eklektik bir şekilde yer almaz. Amaçların gerçekleştirilebilmesi amacıyla öğretim programı, bir model veya sistem çerçevesinde geliştirilir ve formel izleme teknikleriyle değerlendirilir ve geliştirme süreci dinamik tutulur. Farklılıkların öğretim sürecine dâhil edilmesinde iki temel yaklaşımdan söz edilebilir. Bunlardan birincisi kültürel grupların her birinin kendi kültürü üzerine kurgulanan öğretim programını uygulamaktır. İslam Din Dersi veya Alevi Din Dersi, Katolik Din Dersi vb. gibi. Bu tür bir uygulamanın farklılıkların birbirlerine karşı güvensizlik ve hoşgörüsüzlüğü tetikleyerek çatışmaları derinleştireceği aşikârdır. İkinci yaklaşımda ise farklılıklar, toplumsal hayatta somut olan olgulardan hareketle kademeli programa dâhil edilir. Her farklı inanç ve kültürel yapı toplumsal hayata yansıdığı oranda programlar içinde yer alır. Bu çizgide ben ilk uygulamalarda Aleviliği ve öğrencinin sıklıkla karşılaştığı yaşayan dünya dinlerini merkeze alan beş aşamalı bir model önermekteyim:

1. Toplum merkezli belirlenen amaçlardan evrensel amaçlara geçiş: Dinlerin ve kültürlerin çok kültürlü düşünme, değerlendirme ve uygulamalarının geliştirilmesini sağlayan örneklerin öne çıkarıldığı toplumsal olgulardan hareket eden konu ve etkinlikler ilk adımı oluşturur. “Din ve Ahlak Hakkında Neler Biliyorum?” ünitesi içinde günlük konuşmalardaki dini ifadelerde farklı din ve inançlarla ilgili deyim ve kavramlara yer verilebilir. Aynı ünite de dini sembollere örnekler verilirken yine bu din ve kültürler için ibadet yeri ve sembollerden yararlanılabilir.

2. Kültürel farklılığa açıklık sağlamak: Bu aşamada öğrencilerin içinde yaşadıkları dini merkeze alarak, bu dinin öğretilerindeki diğer inanç ve kültürel yapılara karşı kapsayıcı bir tutum geliştirilmesi önerilmektedir. İslam dininin temel kaynakları ve tarihsel bakış açıları kullanılarak diğer inanç sahiplerinin de kurtuluşunun mümkün olabileceği görüşünün işlenmesi bu aşamada önerilmektedir.

3. Karşılaşma ve Diyalogu Kabulme: Bu aşamada öğrencileri kendi kültürel sorumluluklarına, tavırlarına ve değerlerine karşı daha bilinçli hale getirerek diğer kültür ve inanç yapılarının değerlerine karşı saygı ve kabul oluşturmak önerilmektedir. Bu aşamada kendi öğrenenler, kendi değerlerine bilinçli hale gelirken ötekine karşı da olumlu bir tutum geliştirmektedir.

4. Çok kültürlü perspektifleri araştırmak: Bu aşamada öğretim programında yer alan öğrenme alanları çerçevesinde artık dinler ve kültürler açısından farklılaşan boyutlar konu edinilebilir ve ayırt edici boyutlar merkeze alınır.

5. Çatışmalar ve Tartışmalar Yoluyla Öğrenme: Bu son aşamada artık öğrenenler, özellikle aynı toplumda yaşayan farklılıklardan başlayarak öteki ile çatışma sebebi olan olay ve konular üzerinde her görüşün argümanlarını öğretim ortamına taşıyarak tartışma konusu yapabilirler. Birlikte yaşamasını öğrenen ve ötekine karşı olumlu tutum geliştirme becerisi geliştiren öğrenciler, bu aşamada birbirleriyle karşılaşırken kendi ile de yakın karşılaşma imkânına sahip olabilir.

Önerdiğim bu model, önerilerden herhangi biridir. Hangi önerinin eğitim sistemimiz içinde uygulanabilir olduğu ancak pilot uygulamaların değerlendirme sonuçlarıyla karşılaştırılabilir. Ancak bunun için bir başlangıç yapılması gerekmektedir. Programlar

üzerinde değerlendirilme imkânı olmayan eklektik müdahaleler çözüm olmaktan oldukça uzaktır.

Çok inançlı din eğitimi konusunda lehte ve aleyhte olan görüşlerin karşılaştırıldığı bir araştırmada önemli bir nokta belirlenmiştir. Çok inançlı eğitim karşıtlarının ileri sürdüğü en önemli kanıt, çocuklarda inanç ve hayati anlamlandırma konusunda bir kafa karışıklığının ortaya çıkabileceği noktasındadır. Bu görüşe göre farklı kültür ve inançların eğitimini bir arada alan birey, inanç konusunda çatışmalar yaşayacak ve sağlıklı bir şekilde yetişecektir. Çok inançlı eğitim yanlılarının savunması ise bu problemin öğrencinin kendi dininin eğitimini sağlam bir şekilde almasıyla çözüleceği şeklindedir<sup>66</sup>.

Uygulamakta olduğumuz din öğretimi modeli, kendi tarihi tecrübelerimizin geldiği bir noktadır ve bize özgüdür. Geriye dönüş yaparak terk ettiğimiz uygulamalardan birine dönerek o dönemin mahzurlarını tekrar ortaya çıkarmaktansa elimizdeki uygulamanın mahzurlarını ortadan kaldırarak kendi özgün tecrübemizi dünyayla paylaşmak noktasındayız. Şu anda önemli sorunlarımızdan birisi de öğrenenlerin gerek dinsel, kültürel ve etnik açıdan “tüm bunların arasında ben kimim?” sorusunun cevabını bulmada zorlanmalarıdır. Din eğitimine ilişkin teorilerin halletmekte zorlandığı bu sorunun cevabı “nasıl bir din eğitimi?” sorusunun ardından gelmektedir. “Özgürleştirici din öğretimi ama nasıl?”, “bireyleştirici bir din öğretimi ama nasıl?”, “çoğulcu bir din öğretimi ama nasıl?” vb. sorular, ayrı ayrı çalışmalarda ayrı ayrı dinlerin farklı teolojik kökenlerine inilerek cevaplandırılması gerekmektedir.

#### Kaynakça

- Adnan Aslan, *Batı Perspektifinde Dini Çoğulculuk Meselesi*, **İslam Araştırmaları Dergisi**, Sayı 2, 1998
- Adnan Aslan, *Küreselleşme Girdabında Din*, **Zaman Gazetesi Web Sayfası**, www.zaman.com.tr/2002/05/16/yorumlar/yorum2.htm
- Ali Yaşar Sarıbay, **Postmodernite, Sivil Toplum ve İslam**, İletişim Yayınları, İstanbul 1995
- Amy Gutmann, *Giriş, Çokkültürlülük-Tanınma Politikası*, Ed. Amy Gutmann, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul 1996
- Anthony D. Smith, *Towards a Global Culture?*, **Global Culture**, Ed. M. Featherstone, Sage Publications, London, 1993
- Peter Berger, *Four Faces of Global Culture*, **National Interest**, Fall 97, Issue 49, ss. 23-29
- Bhikhu Parekh, **Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek**, Çev. Bilge Tanrıseven, Phoenix Yayınları, Ankara 2002
- Deborah Wheller, *Global Culture or Cultural Clash*, **Communication Research**, Volume 25, August 1999, 359
- Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslar arası Sempozyum Bildiri ve Tartışmaları (28-30 Mart 2001 İstanbul)**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara 2003
- Emre Kongar, *Küreselleşme, Mikro Milliyetçilik, Çok Kültürlülük, Anayasal Vatandaşlık*; <http://www.kongar.org>
- Eric Hoffer, **Değişim Sonrası**, Çev. İhsan Durdu, Ayışığı Kitapları, İstanbul 2000
- Erich Fromm, **Özgürlükten Kaçış**, Çev. Selçuk Budak, Öteki Yayınevi, Ankara 1993
- Fuat Keyman, *Globalleşme ve Türkiye-Radikal Demokrasi Olasılığı*, **Cumhuriyet, Demokrasi ve Kimlik**, Ed. Nuri Bilgin, Bağlam Yayınları, İstanbul 1997

66 Geraint Davies, *Should World Religions be Thought to Primary School Children in Predominantly White, Traditionally Christian Areas?*, **Journal of Beliefs & Values**, Vol. 20, No. 1, 76-77

- Geraint Davies, *Should World Religions be Thought to Primary School Children in Predominantly White, Traditionally Christian Areas?*, **Journal of Beliefs&Values**, Vol. 20, No. 1, 76-77
- Hasan Onat, **Türkiye’de Din Anlayışında Değişim Süreci**, Ankara Okulu, Ankara 2003
- Hayriye Erbaş-M.Kemal Coşkun, *Küreselleşme, Yerellik ve Demokrasi*, **III: Ulusal Sosyoloji Kongresi Bildirileri**, Sosyoloji Derneği Yayınları, Ankara 2002
- J. Friedman, *Küresel Sistem, Küreselleşme ve Modernliğin Parametreleri*, **Postmodernizm ve İslam, Küreselleşme ve Oryantalizm**, Ed. A. Topçuoğlu-Y. Aktay, İstanbul 1996
- John Hull, *Demokratik Çoğulcu Toplumlarda Din Eğitimi Üzerine Genel Değerlendirmeler*, **Din Öğretim. Y. Yöntem Arayışları**, 49
- Jonathan Friedman, *Küresel Sistem, Küreselleşme ve Modernliğin Parametreleri*, Çev. Bülent Peker, **Postmodernizm ve İslam, Küreselleşme ve Oryantalizm**, Vadi Yayınları, Ed. A. Topçuoğlu-Y. Aktay, İstanbul 1996
- Karl Ernst Nipkow, *Avrupa Birliği Anlayışı Çerçevesinde Almanya’da Din Eğitimi*, **Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları**, 64-65
- Keyman E. Fuat, **Radikal Demokrasi ve Türkiye**, Bağlam Yayınları, Ankara 1999
- Levent Köker, *Çokkültürlülük ve Demokratik Meşruluk Sorunu*, **Cumhuriyet, Demokrasi ve Kimlik**, Bağlam Yayınları, İstanbul 1997
- Max Weber, *Dünya Dinlerinin Sosyal Psikolojisi*, **Din Sosyolojisi**, Ed. Yasin Aktay-Köktaş, Ankara 1998, 165-176 Adnan Aslan, *Küreselleşme ve Din*, **Küreselleşme, İslam Dünyası ve Türkiye**, Ensar Neşriyat, İstanbul 2002
- Melih Yürüşen, *Çokkültürlülük mü, Çokkültürcülük mü?*, **Liberal Düşünce Topluluğu**, www.liberaldüşünce.com.tr
- Mike Featherstone, **Postmodernizm ve Tüketim Kültürü**, Ayrıntı Yayınları, İstanbul 1996
- Mustafa Köylü, *Dinsel Dışlayıcılık, İslam ve Öteki*, Ed. Cafer Sadık Yaren, Kaknüs Yayıncılık, İstanbul 2001
- Nurullah Altaş, *Türkiye’de Zorunlu Din Öğretimini Yapılandıran Süreç, Hedefler ve Yeni Yöntem Arayışları(1980-2001)*, **Dini Araştırmalar Dergisi**, Ocak-Nisan 2002, C. 4, s.12, 145-168
- Orhan Türkdoğan, **Türk Toplum Yapısı**, Çamlıca Yayınları, İstanbul 2002
- Peter L. Berger, *Küreselleşmenin Kültürel Dinamikleri*, **Bir Küre Bin Bir Küreselleşme**, Çeviren: Ayla Ortaç, Kitap Yayınevi, İstanbul 2003
- Ramazan Yeken, **Cemaatin Dönüşümü**, Vadi Yayınları, Ankara 1999, 174
- Robertson, **Globalization: Social Theory and Global Culture**, Sage Publication, Londra 1992
- Robertson, *Glokalleşme: Zaman-Mekan ve Homojenlik-Hotorejenlik*, **Postmodernizm ve İslam, Küreselleşme ve Oryantalizm**, Ed. A. Topçuoğlu-Y. Aktay, İstanbul 1996
- Ronald Robertson, *Globalization and Future of Traditional Religion*, **God and Globalization: Religion and Powers of Common Life**, Trinity Pres International, Pennsylvania 2000
- Sonia Nieto, **Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education**, New York 1991
- Şinasi Gündüz, *Çağdaş Hıristiyan Düşüncesinde Öteki’nin İnkusivist Yorumu*, **Tezkire**, Yıl 10, Sayı: Nisan-Mayıs 2001
- Vehbi Çelik, *Eğitim Demokratikleşme ve Küreselleşme*, **Türkiye, Türk Cumhuriyetleri ve Asya Pasifik Ülkeleri Uluslar arası Eğitim Sempozyumu**, 24-26 Eylül 1997. Elazığ 1997
- Veysel Bozkurt, *Küreselleşme, Küreselleşmenin İnsani Yönü*, Alfa Yayıncılık, İstanbul 2000
- Warren A. Nord, **Religion and American Education**, The University of North Carolina Press, Chapel Hill 1995

YRD. DOÇ. DR. DAVUT OKÇU  
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM FAKÜLTESİ

## TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE DİN ÖĞRETİMİNİN ZORUNLULUĞU SORUNU

### Özet

Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile Türk eğitim sisteminin en köklü kurumu olan medreselerin kapatılmasından sonra “Din Eğitimi” sorunu olmaya başlamıştır. Kanun gereği medreselerin kapatılmasıyla birlikte rüştiye, idadi ve sultani gibi Batı’dan alınan eğitim kurumlarının açılmasına hız verilmiştir. İlk ve orta öğretim düzeyinde faaliyet gösteren bu örgün öğretim kurumları laik karakterlerinden dolayı din eğitimine mesafeli durmaktaydı. Bu yüzden 1924 Anayasasında yer alan “Devletin dini İslam’dır” hükmü gereğince din eğitiminin karşılanması amacıyla arayışlar başladı. Bulunan çözüme göre ilkokullardan itibaren müfredatta “Din Bilgisi” adıyla yeni bir ders konuldu. Ancak Milli Şeflik yönetimi tarafından “Din Bilgisi” dersi programdan çıkarıldı ve din eğitimi veren bütün eğitim kurumları kapatıldı. Çok partili hayata geçiş ile birlikte DP tarafından din öğretiminin gerçekleştirilmesi amacıyla seçmeli ‘Din Bilgisi’ derslerine müfredatta tekrar yer verildi. Nihayet 1982 Anayasasının 24. maddesiyle din eğitimi ve öğretiminin hukuki alt yapısı şekillenmiş oldu. Ancak gerek Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi ve gerekse Danıştay’ın kararları, din eğitimi ve öğretiminin yeniden önemli bir gündem maddesi haline getirdi. Mevcut uygulama dikkate alındığında Anayasa’da sözü edilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin hiçbir kesimi memnun etmediği ortadadır.

Toplumun farklı kesimleri dikkate alındığında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin Anayasa gereği zorunlu olarak okutulması, ancak içeriğinin dinlerin ortak talebi olan etik değerler esas alınarak yeniden hazırlanması isabetli olacaktır. İlköğretim okullarının I. kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin de bu dersi vermesine imkân sağlamak amacıyla Eğitim Fakültelerinin ‘Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’ programına ‘Etik Değerler’ adıyla yeni bir ders konulmalıdır. Ancak aileleri tarafından dini bilgiler ve ibadetler konusunda aydınlatılmayan öğrencilerimizin okullarda dinlerini öğrenmesine zemin hazırlanmalı ve bu amaçla ilk ve ortaöğretim programlarına ‘Din Bilgisi’ adıyla yeni bir ders konulmalıdır. Bu arada velilerin yazılı müracaatlarına binaen çocukların ‘Din Bilgisi’ dersinden muafiyetine imkân tanınmalıdır. ‘Din Bilgisi’ dersi, İlköğretim Okulu 4. sınıfından başlatılmalı ve mutlaka branş öğretmenleri tarafından verilmelidir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, Öğretim, Din eğitimi, Din öğretimi.

### 1. Giriş

Tevhid-i Tedrisat Kanununun yürürlüğe girmesinden itibaren din eğitiminin Türk Eğitim Sistemi içindeki yeri hep tartışla gelmiştir. Din eğitimi, ülkenin siyasi iktidarlarına bağlı olarak kimi zaman tamamen sistem dışına itilmiş, kimi zaman da seçmeli ders olarak okutulmuş, nihayet 1982 Anayasasıyla birlikte ilk ve ortaöğretim okullarında okutulan mecburi dersler arasında yer almıştır. Türkiye’nin siyasal, dinsel, sosyal ve kültürel yapısı nedeniyle “din” olgusu gündeme geldiğinde, siyasi partiler, aydınlar, sivil toplum örgütleri ve hatta rejim üzerinde vesayet haklarının bulunduğu iddia eden kesimlerin bloklara ve kamplara bölündükleri görülür. Bu yüzden özellikle din öğretiminin zorunluluğu sorunu çeşitli kesimler tarafından sürekli olarak yerel mahkemelere ve AİHM gibi iç hukukumuzun üstünde kabul edilen mahkemelere taşınmaktadır. Yerel mahkeme ve AİHM’in verdiği kararlar ise gündem olmaya devam etmektedir. Bu talepler ve mahkeme kararları sonucudur ki, hükümetin seçim vaatleri arasında yer alan sivil anayasa taslağında da iki alternatifli bir çözüm önerisi üzerinde durulmuştur. Ne var ki, özgürlük alanlarını genişletme iddiasındaki Anayasa taslağında dini örgütlenme, din eğitimi vb. konularda Batılı anlamda yeni ve köklü

bir değişiklik önerilmemektedir. Daha vahim olanı, AB'nin hiçbir talebi ve önerisi yok iken, din özgürlüğünün geliştirilmesinin din öğretiminin zorunlu olmaktan çıkarılmasıyla mümkün olabileceği yanılığısına düşülmüş olmasıdır. Öyle anlaşılıyor ki, bu tartışmalar daha uzun süre devam edecektir. Türkiye'nin Avrupa Birliğine aday olması ve evrensel hukuk normlarını üst hukuk olarak kabul etmesi ise, tartışmalara ayrı bir boyut kazandırmıştır.

Günümüz eğitim sistemlerinde Din Dersinin okul programlarında yer alıp almamasından daha çok, nasıl yer alacağı konusu üzerinde tartışmalar yapılmaktadır. Bu tartışmalar, laiklik, devletin bir dinin öğretilmesine katkıda bulunup bulunamayacağı, devletin ya da okulun her hangi bir dini zorla öğretip öğretmeyeceği, dersin içeriğinin bir dini ya da mezhebi benimsetecek veya sadece kültür olarak verilebilecek şekilde hazırlanması vb. konularda yoğunlaşmaktadır. Bu tartışmalar, her ülkenin kendi toplumsal, kültürel ve devlet yapısına ve özellikle tarihi tecrübelerine göre değişmektedir (Aydın, 2007: 5-71).

Din eğitimi ve öğretiminin bugünkü yasal statüsü ile geleceği hakkında sağlıklı bir değerlendirmenin yapılabilmesi için konunun tarihsel boyutunun ve din eğitiminden din öğretimine geçiş sürecinin bilinmesi zorunludur. Ayrıca din eğitimi ve öğretimine yönelik eleştirilerin anlaşılabilmesi bakımından hukuki tartışmaların ortaya konulması ve özellikle AB ülkelerindeki uygulamalar ile karşılaştırılmasında yarar görülmektedir. Bu tartışmaların ışığında ülkemiz için tüm kesimlerin taleplerini önemli ölçüde karşılayabilecek bir çözüm önerisi üzerinde durulacaktır. Bildirimizin başlığından da anlaşılacağı gibi ağırlıklı olarak Anayasamızla zorunluluğu garanti altına alınan ilköğretim ve ortaöğretim okullarının programlarında yer alan din eğitimi (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi) üzerinde durulacaktır.

## 2. Din Eğitiminden Din Öğretimine

Eğitim ve öğretim kavramlarının sınırları belirlenmiş olsa bile, birini diğerrinin yerine kullanma alışkanlığı çok yaygındır. Eğitim genel bir mana ifade ederken, öğretim anlam kapsamı itibariyle daha teknik ve dar bir muhtevaya sahip olup insana bilgi kazandırmak, insanda mevcut pek çok kabiliyetten yalnız akli yetenekleri geliştirmek için yapılan çalışmaları ifade eder. Zihin eğitimi, öğretim olarak değerlendirilebilir. Buna göre öğretim, eğitimin pek çok konusundan yalnız birine yönelmiş demektir. Fizik öğretimi, matematik öğretimi, tarih öğretimi, din öğretimi derken birtakım bilgileri öğretmek, insanın hafızasına (belleğine) kazandırmak anlaşılır. Öğretimde bilgiyi elde etmek, bunu hafızada tutarak gerektiğinde hatırlamak söz konusudur (Ayhan, 1995: 44-45). Bu durumda din öğretimi dersinin muhtevası; milletin genel kültürünün önemli bir parçası olan din kültürü ve ahlak bilgisi olarak anlaşılmalıdır. Din öğretimi, sözü edilen muhtevanın pratize edilmeden teorik olarak aktarılması olarak değerlendirilir. İşte Anayasa'nın 24. maddesi ile, ilk ve orta öğretim okullarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ile 'Din Öğretimi' düzeyi ifade edilmektedir.

Öğretimden; bilgilendirme, eğitimden; inanç ve tutum değişmesi anlaşıldığına göre 'Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi' dersinin ismi de bilinçli bir seçimdir. Yani bu ders İslâm din dersi olmayıp daha geniş kapsamlı olarak düşünülmektedir. O halde Türkiye'nin ilk ve orta dereceli okullarında okutulan din dersleri, mezhebe / dine dayalı bir din dersi değil mezhepler üstü, hatta dinler üstü bir din dersidir. Her ne kadar birlikte kullanılsa bile "eğitim" ve "öğretim" kavramları arasında önemli farklılıklar vardır. Yasa koyucu da bu farkı gözetmiş ve örgün eğitim kurumlarında okutulması zorunlu olan dersin bir "eğitim"

değil “öğretim” olduğunu vurgulamıştır. Çünkü “Eğitim” kavramsal çerçeve itibariyle içselleştirmeyi, “bütünleşmeyi” ve “uygulamayı” içerir. “Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlanan eğitim (Ertürk,1972:12), kişinin öğrendiği davranışı yapıyor olması durumunu ifade eder. Kısacası “öğrenmek”, nasıl yapılacağını bilmek, “eğitim” ise yapmak şeklinde anlamlandırılmıştır. Eğitim, edinilen bilgilerin içselleştirilmesi, bu süreçte bireyde istendik değişmelerin meydana gelmesi ve “öğrenilen bilgi”nin hayata uygulanması sonucunu doğurmaktadır. Türk eğitim tarihi incelendiğinde din eğitiminden din öğretimine doğru bir gidişatın mevcut olduğu görülür.

## 2.1. Cumhuriyet Öncesi Din Eğitimi

İslam eğitim tarihi boyunca din eğitimi, tüm eğitim uygulamalarının merkezinde yer almıştır, Bu sistem içinde din, sadece bir branş dersi değil, öğretimin bütününe teşkil edecek şekilde ilim, ibadet ve ahlak ile sıkı bir ilişki içindeydi. Türklerin İslam’ı kabul etmeleriyle birlikte, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin dini anlayış yönünde gelişmeye başladığı bilinmektedir (Bilgin, 1995: 26). Temel eğitim düzeyinde tedrisat yapan kurumların ilk hedefi öğrencilere Kur’an-ı Kerim’i öğretmektir. Okuma-yazma etkinlikleri dahi Kur’an-ı Kerim sureleri üzerinden gerçekleştirilirdi. Selçuklu ve Osmanlıların kurdukları temel eğitim düzeyindeki okullar ile medreselerde aynı politikayı görmek mümkündür. Ayrıca Ahilik ve Lonca teşkilatlarında yürütülmekte olan mesleki eğitimle birlikte İslam dinine uygun ahlak ve yaşantının kazandırılmasına gayret gösterilirdi (Akyüz, 2007: 41-53). Bu yüzden eğitim ‘din eğitimi’ merkezli olarak planlanırdı. Din eğitimine ve özellikle Kur’an-ı Kerim öğretimine verilen önem, ağırlığını yavaş yavaş kaybetmesine rağmen 1924 yılına kadar devam etmiştir. Örneğin 1924 yılında faaliyet gösteren ilkokulların programında ‘Kur’an-ı Kerim ve Din Dersleri’ adıyla birinci sınıflar hariç diğer sınıflarda ikişer saat olarak okutulan bir ders yer almaktaydı. Bu derste ‘Kur’an-ı Kerim Elifbası gösterildikten sonra Kur’an-ı Kerim tedrisine başlanacak ve Amme cüzüne devam olunacak’ denilmektedir (Doğan, 1999: 273).

Avrupa kaynaklı yeni eğitim kurumlarının 19. yüzyılın ortalarından itibaren Osmanlı eğitim sistemine katılmasıyla birlikte sistem değişmeye başladı. Tanzimat öncesinde açılmaya başlanan yeni okullarda din eğitimi artık bir biriyle aynı ağırlıktaki derslerden oluşan öğretim programı içinde bir birim, dersler arasında sıradan bir ders olmuştur. Eski eğitim sisteminde eğitim her yönüyle ‘dini eğitim’ idi. Esas olan dini öğrenmek idi. Yeni eğitim sisteminde ise din, genel eğitimin bir branşı, yani öğrenilecek bilgilerin yanı sıra ‘dinin de öğretimi’ olarak ortaya çıkmış, ağırlığını bir nebze yitirmiştir (Bilgin, 1995: 64). Böylece sıbyan mektepleri ve medreselerden oluşan geleneksel eğitim kurumlarının yanında mektep olarak nitelendirilen yeni tip eğitim kurumları da eğitim sistemi içinde yer almaya başladı. Günümüz okullarının çekirdeğini oluşturan bu mekteplerde fen ve matematik gibi dersler de okutulmaktaydı (Kaymakcan, 3). Mekteplerin sayıca çoğalması zamanla çift başlı bir eğitim sisteminin doğmasına neden oldu. İki farklı eğitim sisteminin ürünü olan kuşaklar arasında ülke yöneticilerini rahatsız edecek ölçüde bir takım çekişmeler yaşanmaya başladı. İşte Tevhid-i Tedrisat Kanunu bu gidişata ‘dur’ demeyi hedeflemişti. Ne var ki, bu kanun ile birlikte Türk eğitim tarihinin en köklü değişiklikleri yaşanmış, sonuçları üzerindeki tartışmalar hız kesmemiştir. Artık ilk ve orta öğretim kurumlarında din eğitiminden söz etmek mümkün değildi. Çünkü dini bilgiler ayrı bir ders saatinde ve ayrı bir isim ile verilmeye başlandı. Din eğitimi ise, bu amaçla kurulmuş olan İlahiyat Fakülteleri ve İmam-Hatip Okullarına havale edildi.

## 2.2. Cumhuriyet Dönemi Din Eğitim ve Öğretimi

Osmanlı'nın son dönemlerinde eğitim alanındaki çeşitlilik ve çoğulculuk, Cumhuriyetle birlikte son bulmuş, 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretim Birliği Kanunu) ile medreselerle mektepler, mektep programlarında birleştirilmiş ve Milli Eğitim Bakanlığının kontrolüne verilmiştir. Cumhuriyet Dönemi, Tanzimat'tan beri süren dini eğitim-millî eğitim tartışmalarını öğretimin birleştirilmesi ilkesi ile bir çözüme kavuşturmak istemiştir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Türkiye sınırları içindeki bütün öğretim kurumlarını Milli Eğitim Bakanlığına bağlarken, yüksek din bilimcileri ve ülkedeki din hizmetlerini yerine getirmek üzere eleman yetiştirilmesini sağlamak amacıyla okullar açılmasını da öngörmüştür. Bu kanunun uygulanmasıyla birlikte medreselerin tamamı kapatılırken yüksek din bilimcileri yetiştirmek üzere İstanbul Darülfünun (İstanbul Üniversitesi)'de bir ilahiyat Fakültesi, halkın din ile ilgili hizmetlerini görece elemanların yetiştirilmesi amacıyla da İmam Hatip Mektepleri açılmıştır. Temel eğitim veren yeni mekteplerde din derslerinin okutulmasına ise devam edilmiştir.

1930'lu yılların başına gelindiğinde İmam-Hatip Okulları ve İlahiyat Fakültesi kapanmıştır. Genel okullarda da din dersine yer verilmemektedir. Özellikle de tek parti-tek şef dönemi olarak bilinen İnönü dönemi bu açıdan tam bir talihsizlik örneğidir. Bu dönem, dini öğretim ve yaşayışın hayatın dışına çıkarılmaya çalışıldığı, bu uğurda her türlü yasağın mübah görüldüğü, dini öğretimin tamamen kaldırılıp yasaklandığı, Kur'an öğretiminin dahi şiddetli bir biçimde cezalandırıldığı karanlık bir dönemdir. 1946'da çok partili demokratik sisteme geçişle birlikte halk isteklerini daha yüksek sesle dile getirme imkânı bulabilmiştir. Din eğitimi talepleri de bunlar arasındadır. Cumhuriyet Halk Partisi içerisindeki bazı milletvekilleri de din eğitimine olan isteği açıkça belirtmişlerdir. Milli şeflik döneminde de görüldüğü üzere, "din eğitiminin ihmal edilmesi halinde insan, egoizminden kaynaklı olarak fikir ve kanaatlerini din adına ortaya koyar ve bundan hem kendisi hem de din için zarar verici durumlar doğabilmektedir. Özellikle din hürriyetinin bulunmadığı ve dinin aslının öğretilmediği ülkelerde, dine aykırı fikir ve inanışlar, din adına gizli gizli yayılıp, hem din hem de insanlık için tehlikeli akımlar haline gelebilmektedir" (Öner, 1991: 23-24). İlegal yollardan elde edilen ve sahil İslam ile ilgisi bulunmayan pek çok bid'at ve hurafe bu dönemde toplumsal hayatımıza dâhil olmuş, etkisi ve izleri hala silinememiştir.

Din eğitimi konusundaki yoğun talepler üzerine 1948'te Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde okullarda din dersleri meselesi tartışılmış ve ilkokul 4 ve 5. sınıflara normal okul saatleri dışında isteğe bağlı din derslerine programda yer verilmesi kararlaştırılmıştır (Kaymakcan, 4). Din derslerinin müfredat içine alınması 1949-1950 tarihli kararlarla gerçekleştirilmiştir. Dönemin Diyanet İşleri Başkanı Ahmed Hamdi Akseki, 1950 yılında DP Hükümetine sunduğu "Din Tedrisatı ve Dini Müesseseler" hakkındaki raporda; aradan geçen uzun fasılada din öğretiminin memnu kılınmasından dolayı, bırakın camilerde namaz kıldırarak evsafa kişilerin bulunmasını, Anadolu'da pek çok cenazeyi dahi yıkayacak kimsenin bulunmadığı, bu nedenle cenazelerin ortada kaldığını belirtir (Sebilürreşad, 1951: 101-105). Din dersleri 1967 yılında liselerde okutulan seçmeli derslerin arasına alınmıştır. 1974'de bu alanda önemli bir adım atılmış ve CHP-MSP koalisyon hükümeti döneminde ortaokul ve liselere zorunlu ahlak bilgisi dersi konulmuştur.

Türk eğitim sisteminin önemli bir parçası olan din öğretiminin yasal temelleri 1982 Anayasası ile birlikte şekillenmiştir. 12 Eylül 1980 askeri ihtilalinin sonrasında oluşan askeri yönetim, din eğitimi ve öğretimi açısından önemli kararlar almıştır. Okullarda seçmeli din dersi ve zorunlu ahlak bilgisi dersi uzun tartışmalar sonrası birleştirilerek ilk ve orta dereceli okullarda "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi" adıyla zorunlu olarak okutulan dersler arasına alınmıştır. Ayrıca okullarda din dersinin yerini belirleyen bu düzenleme 1982 Anayasası'nın

24. maddesinde de zikredilmiştir. Böylece Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi en üst düzey hukuki metin olan anayasaya konularak zorunlu hale getirilmiş, ilköğretim okulları ve liselerimizde okutulan zorunlu dersler arasında yer almıştır. Bu ders halen ilköğretim 4-8. sınıflarında haftada ikişer, liselerde birer saat olarak okutulmaktadır.

### 3. Din Öğretiminin Hukuksal Temelleri

İlk ve ortaöğretim okullarında din eğitiminden din öğretimine geçişin hukuki temelleri Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile atılmıştır. ‘Din öğretiminin zorunluluğu, din eğitiminin kanuni velilerin isteğine bırakılması’ şeklinde ifade edilebilen bugünkü uygulama 1982 Anayasası ile hükme bağlanmıştır. Din öğretiminin hukuki çerçevesi Anayasanın 24. maddesi doğrultusunda çıkarılan pek çok kanun, yönetmelik ve genelge ile şekillenmiş bulunmaktadır.

#### 3.1. Türk Eğitim Hukukunda Din Öğretimi

Türkiye’nin din eğitimi ve öğretimi konusundaki sorunlarının temelinde devletin laiklik uygulaması yer almaktadır. Laiklik ilkesinin evrensel tanımına göre, din ve devlet işleri birbirinden ayrı kuvvetlerdir. Oysa Türkiye’de din işleri her türlü işleyişi ile Devletin kanatları altındaki Diyanet İşleri Başkanlığının sorumluluğuna verilmiştir. Diyanet İşleri Başkanlığının yetkileri ise siyasi otoritelerin onayına tabidir ve sınırlıdır. Örneğin din eğitim ve öğretimi konusunda Diyanet İşleri Başkanlığının hiçbir yetki ve sorumluluğu bulunmamaktadır. Bütün eğitim kurumları Tevhid-i Tedrisat Kanunuyla birlikte Milli Eğitim (Maarif) Bakanlığına bağlanmış, din eğitimi ve öğretimiyle ilgili olarak da bütün yetkiler Şer’iyye ve Evkaf Bakanlığından alınarak Milli Eğitim Bakanlığına devredilmiştir. Kanunun yürürlüğe girmesiyle (3 Mart 1924) din eğitimi ve öğretimi, Türk eğitim sisteminin en çok tartışılan konularından biri haline gelmiştir. Hâlbuki laikliğin evrensel tanımına uygun olarak doğası gereği devletin; resmi bir dininin bulunmaması, belli bir dine üstünlük tanımaması, onun gereklerini yasalar ve diğer idari işlemlerle geçerli kılmaya çalışmaması gerekir. Laikliğin farklı uygulaması nedeniyle Türkiye’de din eğitimi ve öğretimi sorunu, yaygın olarak tartışılmakta ve güncelliğini korumaktadır. Bu tartışmalar şüphesiz önemli bir tecrübe kazandırmış ve Türkiye’ye özgü bir uygulamanın doğmasına zemin hazırlamıştır. Anayasa profesörü olan Mümtaz Soysal “100 Soruda Anayasanın Anlamı” adlı kitabında ulaşılan bu aşamayı “zorunlu din dersi Türkiye Cumhuriyeti’nin kendine özgü laiklik anlayışının sonucu” (Soysal, 1969) olarak açıklamaktadır.

Tevhid-i Tedrisat Kanununun din eğitimi ve öğretimini Devlete havale etmesinden sonra milli eğitim mevzuatında konuyla ilgili olarak siyasi iktidarların görüşleri doğrultusunda pek çok kez düzenleme yapılmıştır. Tevhid-i Tedrisat Kanunundan sonraki en radikal değişiklik halen yürürlükte olan 1982 Anayasasıyla gerçekleştirilmiştir. Anayasanın 24. maddesine göre: “*Din ve ahlâk eğitim ve öğretimi Devletin denetim ve gözetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlâk öğretimi ilk ve orta öğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine bağlıdır.*” Bu maddeye göre, ilk ve orta dereceli okullarda zorunlu dersler arasında yer alan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derslerinde din eğitimi değil din öğretimi yapılacaktır. Yapılan bu düzenlemeyle aynı zamanda din eğitiminin de hukuksal temelleri ortaya konulmuştur. Böylece 1982 Anayasası, “Tevhid-i Tedrisat” yasasının öngördüğü şekilde eğitimi, bu arada din eğitimini de devlet tekeline almıştır. Anayasanın 24. maddesi doğrultusunda birçok yasada da değişiklik yapılmıştır. Örneğin 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 12. maddesi “*Türk milli eğitiminde laiklik esastır. Din kültürü ve ahlak öğretimi, ilköğretim okulları ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler*



*arasında yer alır*” şeklinde değiştirilmiştir. Bu açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, ilk ve ortaöğretim okullarında okutulan hiçbir dersin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi kadar sağlam dayanakları bulunmamaktadır.

Din eğitimi ve öğretimine ilişkin olarak evrensel metinlerde de pek çok hüküm bulunmaktadır. İç hukukumuzun üstünde kabul edilen uluslararası hukukun önemli bazı maddeleri şunlardır: İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin 18. maddesi, “*Herkesin düşünce, vicdan ve din özgürlüğüne hakkı vardır. Bu hak, din veya topluca, açık olarak ya da özel biçimde öğrenim, uygulama, ibadet ve dinsel törenlerle açığa vurma özgürlüğünü içerir*”, şeklindedir. Beyannamenin 26. maddesinde de “*Ana, baba çocuklarına verilecek eğitim türünü tercihen seçme hakkına sahiptirler*” hükmü yer almaktadır. Uluslararası Çocuk Hakları Sözleşmesi ise, “*Çocuğun yetiştirilmesi ve geliştirilmesi sorumluluğu ilk önce anne-babaya ya da durum gerektiriyorsa yasal vasilere düşer. Bu kişiler her şeyden önce çocuğun yüksek yararını göz önünde tutarak hareket ederler*” hükmüyle çocukların her türlü eğitim ihtiyaçlarını karşılamada anne ve babaya düşen görev ve sorumlulukları düzenlemektedir. Keza Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi’ne ilişkin 1. protokolün 2. maddesinin “Eğitim hakkı” başlıklı bölümünde, “*Hiç kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz. Devlet, eğitim ve öğretim alanında yükleneyeceği görevlerin yerine getirilmesinde, ana ve babanın bu eğitim ve öğretimi kendi dini ve felsefi inançlarına göre yapılmasını sağlama haklarına saygı gösterir*” düzenlemesine yer verilmektedir.

Danıştay 8. Dairesi’nin ilköğretim okulları ve liselerde okutulan ‘din kültürü ve ahlak bilgisi’ dersi ile ilgili verdiği iki karar uzun süredir tartışılmaktadır. Her iki karar için de, Alevi inancına sahip öğrenci velilerinin ‘Bu derste öğretilenler bizim dini ve felsefi inançlarımızla uyuşmuyor, bu derste bizim dini ve felsefi inançlarımız öğretilmiyor. O yüzden çocuklarımız bu dersten muaf tutulmalı’ şeklindeki başvuruları esas alınmıştır. Veliler önce İstanbul’da İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne başvurmuş, oradan ret cevabı alınca da İdare Mahkemesi’ne gitmişlerdir. Davalardan birinde İdare Mahkemesi başvuruyu haksız, Milli Eğitim’in uygulamasını haklı bulmuş ve bunun üzerine temyiz mercii olarak Danıştay’a gidilmiştir. 8. Daire de yerel mahkemenin kararını bozan kararını (Esas No: 2006/4107) vermiştir. Diğer başvuruda ise İstanbul’da İdare Mahkemesi başvuruları haklı, Milli Eğitim’i haksız bulmuş, herhalde Milli Eğitim Danıştay’a temyiz etmiş, 8. Daire de yerel mahkemenin kararını onamıştır (Esas No: 2007/679). Son olarak Antalya 3. İdare Mahkemesi, Muratpaşa Kaymakamlığı aleyhine açılan davada, S. D’ye eğitim gördüğü ilköğretim okulunda ailesinin iradesine, dini inançlarına ve felsefi görüşlerine aykırı biçimde dinsel eğitim verildiğini, bu yüzden davalı idarenin işleminin hukuka aykırı olduğuna hükmederek yürütmeyi durdurma kararı verdi. Danıştay kararları, anayasadaki zorunluluğu ortadan kaldırmaz; anayasa kuralları yürütme organlarını bağladığı gibi yargı organlarının da bağlar (Şentop, 2008). Ancak kararlarda göz önünde bulundurulması gereken husus; DKAB dersinin amacının temel bilgilerin yanı sıra, “kültür” kazandırmak olduğu ve laiklik açısından bir sorunun bulunmadığının açıkça ifade edilmiş olmasıdır.

Din eğitimi ve öğretimi konusunda birçok AB ülkesinin vatandaşları tarafından AİHM’ne başvuru yapılmıştır. Örneğin Norveç ‘Hiristiyanlık ve Ahlak Eğitimi’ adıyla din yaptırdığı zorunlu din eğitimden dolayı Amsterdam Sözleşmesine aykırı davrandığı gerekçesiyle mahkûm edilmiştir. AİHM tarafından 9 Ekim 2007 tarihinde verilen kararda; “DKAB dersi müfredatının incelemesi sonucunda, Türkiye’de hâkim olan dinsel çeşitliliğin, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde dikkate alınmadığı, özellikle Alevi inancına sahip topluluğun Türk nüfusundaki oranının çok büyük olmasına rağmen, öğrencilerin Alevi inancının itikat veya ibadet unsurları hakkında eğitim almadığı, 9. sınıfta bu inancın ortaya çıkışında en büyük etkisi olan iki şahsiyetin yaşam felsefesinin öğretilmesinin, bu öğretimdeki

eksiklikleri gidermekte yetersiz kaldığı” değerlendirmesi yapılmıştır. Kararın gerekçesinde, “Bu bağlamda, Mahkemenin demokratik bir toplumun eğitimde çoğulculuğu benimsemesinin, öğrencilerin dini konular hakkında düşünce, vicdan ve inanç özgürlüğü çerçevesinde eleştirel bir bakış oluşturmalarını sağlayabileceği kanaatinde olduğu ifade edilmiştir” denildi. AİHM kararında özetle, “Türkiye’de ilk ve ortaöğretim kurumlarında verilen din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminin rehber ilkelerinin Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi’ne aykırı bir yönünün olmadığı, ancak eğitim sisteminde, din dersleriyle ilgili tarafsızlık ve çoğulculuk koşullarının yerine getirilmemesi ve ebeveynlerin inançlarına saygı gösterilmesini sağlayacak uygun bir yöntem sunulmaması nedenleriyle, sistemin yetersiz olmasından ötürü Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi’nin ihlal edildiği”nin belirtildiği vurgulanmıştır.

Din öğretiminin zorunlu olması hükmüne karşı açılan davada Anayasa Mahkemesi’nin 16 Eylül 1998 günlü kararında; “laik bir devlette belli bir dinin, eğitim ve öğretimi zorunlu hale getirilemez” denilmiştir. Anayasa’nın 24. maddesinin dördüncü fıkrasına göre, “din ve ahlak eğitim ve öğretimi Devletin gözetimi ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcilerinin isteğine bağlıdır. Din ve ahlak eğitim ve öğretiminin devletin gözetim ve denetimi altında yapılmasının nedeni, maddenin gerekçesinde de belirtildiği gibi bu konudaki eğitim ve öğretim özgürlüğünün kötüye kullanılmasını engellemektir. Dinler hakkında yansız ve tanıtıcı bilgiler vermek ve ahlaki değerleri benimsetmek amacıyla din kültürü ve ahlak öğretimi dersleri ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasına alınmıştır. Din eğitimi yerine ‘din kültürü’ dersinden söz edilmesi de bu amacı açıkça ortaya koymaktadır. Bunun dışındaki din eğitimi ve öğretimi, ancak kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin iznine bağlı tutulmuştur” denilmektedir. Gerekçe şöyle devam ediyor: “Devletin, eğitim ve öğretimle ilgili olarak üzerine düşen görevleri yerine getirirken, müfredatta yer alan bilgilerin nesnel ve çoğulcu bir şekilde aktarılmasına dikkat etmesi ve ebeveynlerin dini ve felsefi kanaatlerine saygı göstermesi gerekmektedir. Anayasa’nın 24. maddesine göre, din kültürü ve ahlak öğretiminin ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında olduğu kuşkusuzdur. Ancak, bu öğretimin Anayasa’nın öngördüğü amaca uygun bir müfredatla verilmesi gerektiği, içeriğinin nesnel ve çoğulcu olması, kişinin dininin bir ayırım ve eşitsizlik unsuru olarak kullanılmaması ve devletin dinler karşısında tarafsız kalarak, bütün dinsel inançları eşdeğer görmesi gerekmektedir. Öğretimde uygulanan müfredatın belirli bir din anlayışını esas alması durumunda, bunun Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi olarak kabul edilemeyeceği ve din eğitimi halini alacağı açıktır. Nitekim Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi’nce öğretime ilişkin müfredatta yapılan ve kararımızda hüküm kurmaya yeterli görülen tespitler uyarınca, ülkemizde çoğulculuk anlayışı içerisinde, nesnel ve rasyonel bir şekilde DKAB öğretiminin verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda, Anayasa’nın 24. maddesinde, DKAB öğretiminin zorunlu olduğunun belirtilmesi, ilk ve ortaöğretim kurumlarında verilen öğretimin adının ‘Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi’ olmasına rağmen, içerik olarak din kültürü ve ahlak bilgisi öğretimi olarak kabul edilemeyeceği açık olduğundan ve din eğitiminin de ancak kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine bağlı olması karşısında, DKAB dersinin bu içeriği ile zorunlu tutulmasında hukuka uyarlık bulunmamaktadır.” AİHM, din eğitiminin evrensel hukukta anne ve babanın isteğine bağlı olarak yapılması gerektiğinden hareketle Türkiye’deki DKAB dersinin din eğitimi kapsamında anlaşılmasına imkan bulunmadığına vurgu yapmaktadır. Kararda, DKAB dersinin içeriğinin İslam dininin ibadet vb. pratiklerini kapsamaması nedeniyle din eğitimi çağırıldığını, din eğitiminin de zorunlu olamayacağından yola çıkarak AİHS’ne aykırılık bulunduğu hükmedilmektedir.

Türk eğitim sisteminin din öğretimiyle ilgili mevzuatına ve uygulamalarına yönelik olarak AİHM, Anayasa Mahkemesi, Danıştay ve İdare Mahkemelerinin verdiği kararlar, konunun kamuoyunda hararetle tartışılmasına neden olmuştur. Bu yüzden ‘Sivil Anayasa’ taslaklarının en çok tartışılan maddelerinin ilk sıralarında da din öğretimi bulunmaktadır. Öyle anlaşılıyor ki, gerek AİHM ve gerekse Türkiye’deki mahkemeler din öğretiminin, evrensel hukuk hükümleriyle anne ve babaların inisiyatifine bırakılmış olan din eğitimi ile karıştırılmamasını talep etmekte; Devletin, ideolojik tercihleri doğrultusunda bir eğitim anlayışını dayatmasını özgürlükleri kısıtlayıcı bir yaklaşım olarak değerlendirmektedirler.

### 3.2. AB Ülkelerinde Din Eğitim ve Öğretimi

Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Bildirgesinde, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinde ve benzer birçok uluslararası hukuk metninde dini öğrenme ve öğretme hakkı din özgürlüğünün bir parçası olarak kabul edilmiştir. Ancak sözü edilen hukuki metinlerde uygulama konusunda bağlayıcı bir hüküm yer almamaktadır. AB Ülkelerinin din eğitimi ve öğretimi politikalarında birliktelik bulunmamakta ve tek bir modelden söz edilememektedir. Konu ile ilgili bir ittifak sağlanamadığından 1999 tarihli Amsterdam Sözleşmesi ile üye ülkelerin din eğitimi ve öğretimi politikalarına saygı duyulması kararlaştırılmıştır. Amsterdam Sözleşmesi ile ‘üye ülkelerdeki din-devlet ilişkilerindeki statüye saygı duyulur’ denilerek bir anlamda din eğitiminin her ülkenin kendi gerçekleri doğrultusunda uygulanacağı hükme bağlanmıştır. Sözleşme ile din eğitimi ve öğretimine dair hiçbir bağlayıcı kararın bulunmadığı ifade edilmiştir. Buna rağmen kamuoyunda “AB, din dersine karşıdır” iddiasının dillendirilmesi, ya bilgi eksikliğinden ya da kasıttan ileri gelmektedir. Fransa hariç AB ülkeleri ilk ve ortaöğretim okullarının programlarında din dersi zorunlu, seçmeli ya da isteğe bağlı olmak üzere okutulmaktadır. Örneğin Almanya, İngiltere, Romanya, İsveç, İrlanda ve Yunanistan’da din dersi zorunlu dersler arasında yer almaktadır.

Almanya’da 1819’dan beri, 6-16 yaşları arasındaki öğrencilerin devam ettiği resmi devlet okullarında din dersleri zorunludur ve her okulun programında daima ilk sırayı alır. Öğrenciler, 8 yıl boyunca haftada 4 saat din dersi alırlar. Ayrıca haftada birer saat da dinî ayinleri vardır. Böylelikle haftalık süre 5 saate çıkar (Maviş, 1970: 30-32). Anayasaya göre her cemaat kendi din eğitimini organize etme hakkına sahiptir. Örneğin on bine yakın Süryani’nin yaşadığı Hessen eyaletinde Süryanilik dersi bulunmakta ve bu ders cemaat tarafından organize edilmektedir. Almanya anayasasında din eğitimi alanında dikkat çeken bir diğer husus, ‘hiçbir öğretmenin kendi iradesi dışında din derslerini vermekle sorumlu tutulmaması’dır (Bolay-Sarıkavak, 2001: 47). Oysa Türkiye’de sınıf öğretmenleri DKAB derslerini vermek zorundadır. Ne var ki bu zorunluluk kimi zaman arzu edilmeyen sonuçlar doğurabilmektedir. Kendisini yeterli görmeyen öğretmenlerin bir kısmı ya bu dersi serbest çalışmaya dönüştürmekte veya bir başka ders işlemekte, kimi idareciler de branş öğretmeni bulunmasına rağmen maaş karşılığı okutmak zorunda oldukları dersleri, 4. ve 5. sınıfın DKAB dersi olarak tercih etmektedirler.

İngiltere’de ‘mezhebe dayalı’ bir din eğitimi verilmektedir. Mezhebe dayalı din eğitimi; öğretmenin bir inancı dil ile ikrar etmesini ifade eder ve öğrencilerin de bu inancı ikrar etmelerini teşvik eder. Burada bahis konusu olan Hıristiyanlık inancıdır. Yasalar, okulların güne Hıristiyan inancını içeren toplu ibadet davranışıyla başlamalarını zorunlu kılar. Her okul kanunlar gereği sözü edilen inanç esaslarını öğretmekle mükelleftir. Anne ve babalar isterlerse çocuklarını bu tür bir din eğitiminden muaf saydıracırlar. Ne var ki, böylesine bir talep çok nadir vaki olmaktadır (Demirkol, 1988: 370-371).

Fransa, laik bir ülkedir ve halkının çoğunluğu Katoliklerden oluşmaktadır. Laiklik ülkede ilk defa eğitimde uygulanmıştır. Bunun sonucu, ilköğretimde din dersleri okul

programlarından çıkarılmış, yerine “Ahlâk ve Yurttaşlık Bilgisi“ dersi konulmuştur. Ancak ülkede, din eğitim ve öğretimini yasaklayan bir hüküm olmadığı gibi, 1886’da özel okul açma izni verilmiştir. Kilise okulları devlet yardımı almaktadırlar. 1904’te devlet okullarında orta öğretim programlarından din dersleri kaldırılmıştır. Ancak özel okullarda yapılan din eğitimi devam etmiştir. Fransa’daki özel okulların yaklaşık %98’i Katolik Kilisesine aittir. Ayrıca Kiliseler okul dışında her yaştan isteyen vatandaşlara dinî kurslar düzenlemektedir (Tavukçuoğlu-Erdem,2005:299-300). Fransa hariç, AB ülkelerinin tamamında din dersi zorunlu, seçmeli ya da isteğe bağlı olmak üzere Devlet okullarının programlarında yer almaktadır.

UNESCO’nun 2002 yılında yaptırdığı bir araştırma ile AB ülkelerindeki okulların din dersine ayırdığı süre belirlenmiştir. Buna göre; AB üyesi ülkelerde, Türkiye’den daha fazla sürede din dersi eğitimi veriliyor. Üstelik AB üyesi ülkelerin aksine Türkiye’de ilköğretimin 1-2-3. sınıflarında Din Kültürü dersi okutulmamaktadır. Türkiye’deki din eğitimi ve öğretilimi hem AB ülkelerindeki Hıristiyanlık hem de İslam ülkelerindeki İslam dini eğitimi bakımından oldukça arka sıralarda yer almaktadır. AB üyesi ülkelere Polonya’da Hıristiyanlık dini ile ilgili derslerin diğer derslere oranı 9.0’u bulurken, aynı oran, İrlanda’da yüzde 8.7, Norveç’te yüzde 8.3, Avusturya’da yüzde 7.6, İspanya’da yüzde 5.7, Yunanistan’da yüzde 5.2, Türkiye’de ise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders saatlerinin diğer derslere oranı yüzde 4 (Kaymakcan, 2005: 60). Türkiye bu oranla, sadece eski komünist bloku ülkelerini geride bırakabilmiştir.

#### 4. Din Öğretiminin Muhtevası

Din, tarih boyunca bütün toplumlarda en temel kurum olarak etkili olmuş ve kimi sosyologlara göre, bütün müesseseler dinden kaynaklı olarak doğmuştur. Toplum hayatında böylesine önemli bir konuma sahip olan dinin eğitim ve öğretilimi bu yüzden büyük bir önem taşımaktadır. Her vatandaşın din öğretiminden geçmesi gerektiğini savunan Aşıkoğlu bu görüşünü, “toplumsal ve kültürel açıdan baktığımızda da okulun kültürü kazandırma görevini yaparken bazı dini bilgileri kazandırmasının kaçınılmaz olduğunu görüyoruz. Çünkü edebiyatımıza, musikimize, mimarimize ve diğer kültür alanlarına sinmiş olan bazı motifler dini içeriklidir. Toplumdaki yaşayış ve davranış biçimlerinde dini unsurlar vardır. Bunları anlayabilmek, kültürü tanımak ve topluma yabancılaşmamak için okul, bireyi din konusunda bilgilendirmek durumundadır” (Aşıkoğlu, 2005: 8-9) cümleleriyle ifade etmektedir. Din konusundaki bu bilgilendirme DKAB dersiyle sınırlı kalmamalıdır. Örneğin bazı Amerikan liselerinde İncil, Edebiyat ders kitabı olarak okutulmaktadır (Hull, 2004: 44).

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, iletişim araçlarının baş döndürücü bir hızla yayılması sonucu eğitim imkânları ve eğitim ortamları da zenginlik kazanmıştır. Bu arada ‘yaşam boyu öğrenme’, ile ‘öğrenmeyi öğrenme’ gibi evrensel yaklaşımların küresel düzeyde kabul görmesi vb. nedenler değişimi zorunlu kılmaktadır. Bu değişim rüzgârı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin programında da 1982, 1992, 2000 ve 2007 yıllarında önemli ölçüde düzenlemelerin yapılmasını sağlamıştır. 2000 yılı öncesi müfredat programları incelendiğinde daha çok ‘İslam ilmihali’ merkezli, İslam dini içindeki farklılıklara değinmeyen bir içeriğe sahip olduğu görülür. Yeni düzenlemelerle beraber ezber dayalı bir müfredat yerine, öğrencilerin kazanması hedeflenen temel beceriler arasında; eleştirel düşünme, problem çözme becerisi, araştırma becerisi ve sosyal katılım becerileri konulmuştur. 2007 yılı değişiklikleriyle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi insan hakları ve vatandaşlık, özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma, sağlık kültürü ara disiplinleriyle ilişkilendirilmiştir.

Avrupa İnsan Hakları Mahkemesinin kararından önce (2007 yılında) yapılan değişikliklerle ‘Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi’ dersinin bir ‘din kültürü’ dersi olması yönünde

çok önemli düzenlemeler yapılmış, diğer inançları ‘ötekileştiren’, bize göre bir Hıristiyanlık ve Musevilik anlatımından vazgeçilmiştir. Yeni program ile İslam dini haricindeki semavi dinlerden Musevilik ve Hıristiyanlığın objektif olarak öğretilmesine çalışılmaktadır. Bu arada dinler arasındaki ortak noktalar ön plana çıkarılmaktadır. Yeni programın hedefleri anlatılırken “İslam’ın kök değerleri çerçevesinde mezhepler üstü (herhangi bir mezhebi esas almayan, mezhepler arası tartışmaya girmeyen) ve dinler açılımlı anlayış olarak ifade edilebilecek bir yaklaşım benimsenmiştir” denilmektedir.

AIHM kararında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin zorunluluğu eleştiri konusu yapılmamakta, içeriğinin değişik kesimlerin beklentilerine cevap vermediği için tenkit edilmekte idi. Şüphesiz bu tenkit yerinde bir tenkittir. Zira farklı inanç gruplarından vatandaşların bu insani ihtiyaçlarını karşılamak demokratik bir devletin en önemli görevleri arasındadır. Aslında AIHM kararı doğrultusunda adımlar atılmış ve ilk defa ortaöğretim programında İslam içi yorumlar altında Alevilik kültürüne de önemli ölçüde yer verilmiştir.

DKAB dersinin farklı din ve inanç mensubu kesimleri kucaklaması gerektiğini düşünen kimi aydınlar, DKAB dersinin isminin de dinler üstü bir yapıya kavuşabilmesi bakımından dersin adının ‘Değerler Eğitimi’ veya ‘Ahlak Bilgisi’ olarak değiştirilmesini teklif etmekte (Ceylan, 2002: 4-5), kimileri de bu dersin içeriğinin ve isminin ‘Dinler Tarihi’ olarak değiştirilmesini ve bu derslere felsefe grubu öğretmenlerinin girmesinin daha yararlı olacağını ifade etmektedir (Çotuksöken, 2005). Bu anlayış Batıda ‘doğmaya karşı yaklaşım’ olarak tanımlanmaktadır. Sadece zihinlere hitap eden ve kuru bilgilerin aktarılmasından ibaret olan bu yaklaşım, insanların duygu ve ruh dünyasına hiçbir katkıda bulunamayacağı için eleştirilmiştir. Esasen Ceylan da bir başka makalesinde “Dinler, ahlak kurallarını bünyelerine almakla, insanlık tarihinde birçok mükemmel insan tipleri yetiştirmişlerdir. Bilhassa ahlaki yönden çökmüş toplumlarda ortaya çıkan bu dinler, toplumda egemen olan değerler sisteminde radikal reformlar gerçekleştirerek etik erdemlerin yeniden canlanmasına vesile olmuşlar” (Ceylan, 2001: 155-159) tespitinde bulunarak hangi branştan öğretmenlerin başarılı olabileceğine zımnen işaret etmektedir.

## 5. Sonuç ve Öneriler

Anayasanın 24. maddesinde, din eğitimi ve öğretimi birbirinden ayrılmakta; birinin zorunlu diğerinin isteğe bağlı olduğuna hükmedilmektedir. Oysa zorunlu DKAB dersinin, din eğitimi olarak uygulandığını ihsas ettirecek bir müfredat takip edilmektedir. Din öğretimi olarak anlaşılması gereken DKAB dersinin zorunluluğu devam etmeli, ancak bu dersin müfredatı çoğulcu, farklılıkları kucaklayıcı ve dinler arası diyalogu geliştirici bir yaklaşımla gözden geçirilmelidir. Müfredat programları üzerinde 2007 yılında yapılan önemli değişikliklere rağmen mevcut müfredatın kucaklayıcı bir müfredat olduğunu kabul etmek mümkün değildir. Sorun, Anayasa’nın 24. maddesinde değişikliğe gidilerek çözümlenecek bir sorun değildir. Bilakis 24. madde aynen korunmalı, DKAB dersinin müfredat programı mahkeme kararları doğrultusunda gözden geçirilmelidir.

Özgürlükleri kısıtlayan, çoğulculuğa müsamaha göstermeyen, öğrencileri anne ve babalarının değil, kendi çocukları gibi gören Devlet anlayışı ile hazırlanan DKAB dersi programlarına her kesimden eleştiriler yöneltilmektedir. Eleştiriler, büyük ölçüde laiklik anlayışından kaynaklanmaktadır. Yürürlükteki laiklik anlayışıyla Türkiye’de din eğitimi ve öğretimine demokratik ve laik ülkelerin modellerini esas alarak çözüm bulmamız mümkün değildir. Çünkü ülkemizde uygulanan laiklik modeli, dinin devletten bağımsız olarak örgütlendiği bir model değildir. Örneğin dini otorite ve cemaatlerin devletin dışında örgütlendiği Almanya’da, din eğitimi sözü edilen otorite ve cemaatlere havale etmenin hiçbir sakıncası bulunmamaktadır. Türkiye’de ise, Devletin muhatap kabul edeceği dini

otoritelerin mevcudiyetine izin verilmemiştir. Ülkemizin Devlet yapısının yakın tarihte değişme ihtimali olmadığına göre bugün için yürürlükte olan devlet modeli içinde çözümler üretmek zorundayız.

Zorunlu DKAB dersinin müfredatı dinlerin ve felsefi görüşlerin ortak değerleri doğrultusunda şekillenmelidir. Din öğretiminin önerilen yeni anlayışla uygulanması halinde, din eğitimi alanında önemli bir boşluğun doğacağı şüphesizdir. Bu durumda, çocuklarına aile ortamında din eğitimi yaptıramayan anne ve babaların Anayasa’da ifade edilen din eğitimi talepleri dikkate alınmalıdır.

Çocukların dini alanla ilgili öğrenme ihtiyaçları yaş gruplarına göre farklılık göstermektedir. Öğrenme ihtiyacı dikkate alınarak din eğitimi okulöncesinden başlatılmalıdır. Türk Eğitim Sisteminin bugünkü işleyişi bakımından bu durumun mümkün olamayacağı dikkate alınarak ilköğretim okullarının programına 4. sınıftan başlamak üzere branş öğretmenlerince verilecek ‘seçmeli din bilgisi’ dersi konulmalıdır. Böylece Anayasanın işaret ettiği isteğe bağlı din eğitiminin önü açılmış olacaktır. Ancak 1983 yılında Almanya’daki 1,2 ve 3. sınıf öğrencileri için kitap hazırlayıp gönderen Milli Eğitim Bakanlığı, ülkemizde eğitim gören aynı seviyedeki öğrencileri ihmal etmemelidir.

DKAB dersi programı çoğulcu ve özgürlükçü bir anlayışla yeniden hazırlanmalıdır. Din eğitimi ve öğretiminin hukuki zemini ve programı konusunda hükümetlere tavsiyelerde bulunacak danışma kurulu oluşturulmalı ve bu danışma kurulu marifetiyle din eğitimi ve öğretimi şuraları düzenlenmelidir. Sürekli görev yapacak olan danışma kurulu üyelerinin Diyanet İşleri Başkanlığı, diğer dinlerin ve Alevi toplumunun temsilcileri, eğitim sendikaları, konu ile ilgili sivil toplum kuruluşları ve Milli Eğitim Bakanlığı uzmanlarından oluşturulması sağlanmalıdır. Geniş bir kesimin onayını alan böyle bir program; ayrışmaları önleyeceği, birlik ve beraberliği sağlayacağı için yüksek bir başarı şansına sahip olacaktır.

İlköğretim okulları 4 ve 5. sınıflarında DKAB derslerini verme görevi sınıf öğretmenlerine yüklenmiştir. Bu dersi vermekte olan sınıf öğretmenleri ise, Eğitim Fakültelerinde 4 yıl boyunca aldıkları yaklaşık 170 kredilik dersten sadece 2 kredilik bölümünde DKAB dersi alabilmektedirler. Sınıf öğretmenlerimiz İlköğretim okullarında okutmak zorunda oldukları bütün derslerin ‘özel öğretimi’ni aldıkları halde, sadece DKAB dersinin özel öğretimini almamaktadırlar. Dolayısıyla ya sınıf öğretmenleri DKAB dersi konusunda yeterince bilgilendirilmeli veya 4 ve 5. sınıflarda okutulan DKAB derslerine branş öğretmenlerinin girmesi sağlanmalıdır.

Yasalarımız her türlü eğitim ve öğretim faaliyetini Milli Eğitim Bakanlığının görev ve sorumluluk alanına dâhil etmiştir. Bu bağlamda din eğitimi ve öğretimi de MEB’na devredilmiştir. DKAB dersinin içeriğinin değişmesi ve ebeveynlerin talebi üzerine din eğitimi gerçekleştirilmeye üzere ‘seçmeli din bilgisi’ derslerinin ilk ve ortaöğretim okulları programına konulması halinde; Kur’an-ı Kerim öğretimi ve diğer bazı dini pratiklerin öğretilmesi için okul dışında formüller aranmalı; örneğin 12 yaş sınırı kaldırılarak Diyanet İşleri Başkanlığının kurslarından daha fazla yararlanmanın imkânları araştırılmalıdır.

#### Kaynaklar

- Akyüz, Yahya, *Türk Eğitim Tarihi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara 2007.  
Aşıkoğlu, Nevzat, *Türkiye’de Din Eğitimi İdeolojilerin Çatışma Alanı mı?*, Eğitime Bakış, 2005 Ankara.  
Aydın, Mehmet Zeki, “Okulda Din Dersi Tartışmaları (Türkiye’de Din Dersinin Tarihi, Teorik Yapısı ve Bazı Ülkelerle Karşılaştırılması)”, CÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı: XII/2, Sivas 2007.  
Ayhan, Halis, *Eğitim Bilimine Giriş*, Şule Yayınları, İstanbul 1995.  
Bilgin, Beyza, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Yeni Çizgi Yayınları, Ankara 1995.

- Bolay, Süleyman Hayri-Sarıkavak, Kazım, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi*, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara 2001.
- Ceylan, Yasin, *Etik Değerlerin İnsan Yaşamındaki Yeri*, İslamiyat, sayı: 3, 2001.
- “ “*Ahlak Dersinin Din Dersinden Ayrı Okutulması Gerekir*, Bilim ve Ütopya, Sayı: 93, 2002.
- Çotuksöken, Betül, “Ülkemizde Laik Eğitim Sisteminde Sosyal Bilim Olarak Din Öğretimi Kurultayı”, *Okulda Din Öğretimi*, İnönü Üniversitesi, 07-09 Nisan 2005.
- Demirkol, Bekir, *İslam ve Din Eğitimi (Mezhebe Dayalı Olmayan Yaklaşım)*, Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri, Ankara 1988.
- Doğan, Recai, *Cumhuriyetin ilk Yıllarında Tevhid-i Tedrisat Çerçevesinde Din Eğitim-Öğretimi ve Yapılan Tartışmalar*, Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi, Türk Yurdu Yayınları, Ankara 1999.
- Ertürk, Selahattin, *Eğitimde Program Geliştirme*, Yelkentepe Yayınları, Ankara 1972.
- Hull, John M., *Demokratik Çoğulcu Toplumlarda Din Eğitimi Üzerine Genel Değerlendirmeler*, (Çev: Didem Nasman), Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları, Ankara 2004.
- Kaymakcan, Recep, *Türkiye’de Din Eğitim Politikaları Üzerine Düşünceler*, www.dem.org.tr.
- “ “*AB Çerçevesinde Türkiye’nin Din Eğitimi Politikaları Üzerine*, Eğitime Bakış, 2005 Ankara.
- Maviş, Hakkı, *Almanya, Avusturya ve Türkiye’de Din Eğitimi*, İstanbul1970.
- Öner, Necati, , “*Niçin Din Öğretimi?*” Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri, Diyanet İşleri Başkanlığı, Ankara 1991.
- Sebilürreşad, IV-V, Nisan-Haziran Sayısı, İstanbul 1951.
- Soysal, Mümtaz, *100 Soruda Anayasanın Anlamı*, Gerçek Yayınevi, İstanbul 1969.
- Şentop, Mustafa, *Din Öğretimi Zorunlu, Din Eğitimi İsteğe Bağlı*, www.stargazete.com, 2008.
- Tavukçuoğlu, Mustafa- Erdem, Hüsamettin, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi*, Nobel Yayınları, Ankara 2005.

**PROF. DR. HACI DURAN**  
ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ

## **KÜRESEL EKONOMİK GÜÇLERİN KÜLTÜREL SÜREKLİLİĞİNİN BİR ARACI OLARAK EĞİTİM**

### **Özet**

Bu makalede okul, eğitim öğretim ve ekonomik birer kuruluş olan şirketler arasında değişen ilişkilere ve kurumsal yapılara değineceğim. Çünkü eğitimle okul arasındaki ilişki hep aynı kalmamıştır. Şirketlerin başlangıçta eğitimle hiçbir ilişkileri yoktu. Ancak günümüzde birer eğitim kurumu haline gelme çabası içindedirler. İlk eğitimle okul arasındaki tarihsel ilişki üstünde durulacak. İkinci olarak eğitim öğretimin modern dönemde okul çatısı altında birleştirilmesi ve yönetilebilir bir duruma getirilmeye çalışılması açıklanmaya çalışılacak. Üçüncü olarak okul çatısı altında yönetilmeye çalışılan eğitim öğretim etkinliklerinin ekonomik bir metaya dönüşümü süreci açıklanacak. Dördüncü olarak okulun yerini ve fonksiyonlarını, ekonomik birer kuruluş olan şirketlere bırakması süreci ele alınacak.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim araçları, Eğitimi Yöneten Güçler, Okul, Şirket Kültürü, Milli Kültür

Günümüzde eğitim öğretim dendiğinde hemen okul akla gelmektedir. Bunun temel sebebi eğitim öğretim faaliyetlerinin okulla özdeşleştiğine dair mevcut olan kanıdır. Okul, bu kanıdan dolayı, her türlü eğitim öğretim faaliyetinin temel mekânı ve örgütü olarak düşünülmektedir. Ancak gerçekten, insanların her türlü eğitim ve öğretimi, okuldan aldıkları şüphelidir. Okulun verdiği eğitimin yetersiz olduğunu belirten düşünürlerin görüşleri böyle bir şüphenin mevcut olduğunu göstermektedir.

Bu şüpheyi doğrulayacak temel delillerimizden birisi, modernizm öncesi dönemlere ait uygarlıklardır. Modern öncesi toplumlarda ve uygarlıklarda bilindiği gibi okul resmi, zorunlu ve yaygın bir eğitim öğretim mekânı ve örgütü değildir. Ancak toplumsal gelişme ve maddi terakki, yani uygarlık buna rağmen devam etmiştir. Dolayısıyla şunu söyleyebiliriz: Modern öncesi dönemlerde uygarlıkla okulun yaygınlığı ve zorunluluğu arasında güçlü bir bağ mevcut değildir. Bu da şu anlama gelmektedir: Modern öncesi dönemde eğitim öğretim faaliyetleri ile okul arasında bir özdeşlik mevcut değildi. O dönemin insanları eğitim öğretimin önemine inanmaktaydı. Bunun için çaba sarf etmekteydi. Ancak eğitim öğretimin mekânı ve örgütü olarak sadece okul düşünülmüyordu. Okul dışı alanlarda da ilim, teknik beceri ve mesleki uzmanlık öğretimi yapılırdı.

Bu şüpheyi doğrulayacak ikinci delil ise okulun yaygınlaştığı, resmileştiği ve zorunlu olduğu modern dönemde bile, mevcut okul müfredatına rağmen, öğrencilerin ve öğretmenlerin, okuldan beklenenin tersine olacak şekilde, farklı değerlere ve inançlara yönelmeleri ve bunları benimsemeleridir. Kendisine gizli müfredat denilen bu karşı kültür, geleneğin, medyanın, küresel söylemin ve çevrenin etkisi ile her zaman okulda mevcut olmuştur. Dolayısıyla öğrenciler okulda okurken bile okulun amaçlarıyla uyuşmayan farklı kültürleri ve becerileri bizzat okul ortamında edinebiliyorlar.

Modern çağın eğitim sisteminin en önemli özelliği, her türlü eğitim ve öğretim etkinliğini formel eğitim olarak örgütlemesidir. Formel eğitim olarak adlandırılan bu eğitim şeklinin en



önemli mekânı, kurumu ve örgütü ise okuldur. Okulun yaygın ve zorunlu bir eğitim kurumu halini almasından dolayı eğitim öğretim dendiğinde hemen okul akla gelmektedir. Ancak bu bir yanılısamadır. Çünkü okul örgütü dışında kalan alanlarda da insanlar her zaman eğitim öğretim süreçlerine katılmaktadırlar. Okul, bilindiği gibi modern çağda zorunlu ve yaygın bir eğitim kurumu olmakla birlikte, modern çağın bir keşfi ve kuruluşu değildir. Okulun tarihi çok eski dönemlere kadar uzanmaktadır.

## 1. Eğitim ve Okul

Okulun kuruluş tarihi bilindiği gibi çok eskiye dayanır. Okuma ve yazma öğretimi için Sümerlerin, Mısırlıların çeşitli kurumlar inşa ettikleri bilinmektedir. Mesela Sümerlere ait olduğu bilinen çivi yazısı tabletlerde okul günlerini, öğrenci ödevlerini, sorumluluklarını ve okul disiplin kurallarını anlatan çok sayıda belge mevcuttur<sup>1</sup>. Okul olarak adlandırılan bu kurumlarda öğretimle görevli öğretmenler, öğrenme çabasında olan öğrenciler, öğrenme konusu olan bir müfredat ve öğrenme kademelerini belirleyen sınavlara dayalı sertifikalar da vardı. Formel veya okul eğitiminin tarihteki önemli mekânları ve kurumları olan bu okullarda eğitim görenler, din adamı, devlet memuru ve hukuk adamı olurlardı. Ancak bu görevleri yapmak için okul eğitimi alma şartı da mevcut değildi.

İlk çağlarda yapılan ve okul olarak adlandırılan bu eğitim kurumlarının müfredatları zamanla çok değişti, yenilendi. Modern çağın başlarına kadar her uygarlık kendi özelliklerini okul müfredatlarında işledi, kalıcı kılmaya çalıştı. Eğitimin ve ilmin önemi çok eski zamanlarda fark edilmekle birlikte, ilginçtir okul modern çağın başlarına kadar yaygınlaşmadı. Okullar, devletin kendi vatandaşları için zorunlu tuttuğu bir eğitim kurumu olmadı. Yönetici elitlerin, din adamlarının ve toplumun üst sınıflarının eğitim kurumu olarak kaldılar. Bütün halkı, bütün meslek adamlarını ve yöneticileri eğiten, eğitim kurumları değildi. Maddi ve manevi olarak seçkin kabul edilen sınıfların yine kendi isteklerine bağlı olarak eğitim gördükleri kurumlardı. Okulda ders veren öğretmenler ve ders alan öğrenciler Sümerler dönemindeki gibi<sup>2</sup>, dini ve idari özelliği olan seçkin zümrelere mensup kimselerdi.

Hıristiyanlık ve Müslümanlık gibi evrensel öğreti içeren dinler, dini inancı ve bilgiyi her kese yaymak için, dini eğitimi yaygınlaştırma çabası içine girdiler. Bütün çocukların okula gitmesini ve dinin temel bilgilerini öğrenmelerini, dini bir vucubiyet haline getirdiler. Bilhassa İslam dini mukaddes dini metinleri, gündelik hayat için gerekli olan temel bilgileri/ilmihal öğrenmeyi ve uygulamayı dini bir emir olarak uygulamaya koydu. Bunun dışında kalan bilimleri öğrenmeyi, öğretmeyi ve araştırmayı ise teşvik etti. Bundan dolayı İslam uygarlığının etkili olduğu çağlarda, Müslümanların hâkimiyet alanlarındaki bölgelerde çok sayıda okul açılmıştır. Bu okullara giden çok sayıda öğrenci de olmuştur. Bu okulların öğretmenleri ve öğrencileri için uyulması gereken adabı belirten eserler yazılmıştır.<sup>3</sup> Tekke ve medrese adı altında kurulan bu okullar, devlete örgütsel olarak bağlı değildi. Bağımsız kuruluşlardı. Adab-ı İslamiye ve insaniye öğreten kurumlardı<sup>4</sup>. Bu okullar resmi statü veren ve mesleki beceri kazandıran kurumlar olmamıştır. İnsanların siyasi ve mesleki kariyerleri okulda alınan eğitimle ve edinilen sertifikalarla belirlenir duruma gelememiştir. Tekkeler, fütüvvet teşkilatlarında olduğu gibi, hem dini eğitim, hem de esnaf teşkilatı özelliğini taşıyorlardı. Ancak belirtildiği gibi bunlar devletin kuruluşu değildi.

1 Kramer N.Samuel, Tarih Sumer'de Başlar, çev. M.İlmiye Çığ, Türk Tarih Kurumu yay. Ankara 1990, sh.1-13

2 Aynı eser, sh.3

3 Ez-Zernuci, İmam Burhanuddin, Talimu'l-Müteallim, ter. Y. Vehbi Yavuz, İstanbul 1980

4 Ocak Yaşar, "Selçuk ve Osmanlı Dönemi Tekkelerinde Dini Tasavvufi Eğitime Genel Bakış" Türkiye Birinci Din Eğitimi Semineri, İlahiyat Vakfı yay.Ankara 1981 sh. 73

İlk ve orta çağ okullarının kapsamı, anlamı ve işlevi anlaşılacağı gibi, modern çağ okullarının amaçlarından çok farklıdır. Bunun gibi eğitim, öğrenme ve ilim mekânı olarak da sadece okul düşünülüyordu. Okul dışı alanlarda da ilim edinilebilirdi. Okullar yukarıda belirtildiği gibi, saray çevrelerinin saray adabı, siyasi davranışları ve teşrifat kurallarını temel alan eğitim programlarını uygulamaktaydı. Dini kuruluşlar olarak algılanmaktaydı. Gündelik hayatın bütün sorunlarını eğitimin kapsamına almış değillerdi. Seçkin zümrelere ait kuruluşlardı.

Modernizm öncesi dönemlerde okul dışı öğrenmelerin ve eğitimlerin alanı çok genişti. Okul dışı öğrenmelere ve eğitimlere örnek olarak usta-çırak ilişkileri ile edinilen mesleki eğitimleri verebiliriz. Bu dönemlerde, okul eğitiminden edinilen “teknik ihtisaslaşma” yoktu. Okul eğitimi görerek ihtisaslaşmaya gerek görülüyordu. Türkiye’de Tanzimat öncesi dönemde etkili olan lonca sistemi buna bir örnektir. Bu sistemde okul eğitimine ihtiyaç duyulmazdı. Sanat ve ticaret yapma yetkisine sahip olma, ilgili meslekte usta ve kalfa yönetiminde ahlaki kurallara göre, çalışma süresine bağlı kılınmıştı. İş yeri açma yetkisi, **gediğin** verilmesi şartına bağlıydı. **Gedik** edinme yöntemi ise okul eğitimi almayla alakalı değildi. Gedik alınan meslekte uzun süre çalışma ve tecrübe edinme şartına bağlıydı<sup>5</sup>.

Ayrıca dini ortamlarda, siyasi manada resmi bir özelliği olmayan, dini konular hakkındaki öğrenmeleri de buna örnek gösterebiliriz. Bugün kısmen de olsa gayri resmi olarak devam eden bu türden dini eğitim örnekleri, hala varlığını devam ettirmektedir. Bireysel öğretme ve öğrenme diyebileceğimiz **icazet verme** ve **icazet alma** şeklindeki dini eğitim uygulamaları buna örnektir.

Modern çağ öncesi dönemde anlaşılacağı üzere, eğitim ve öğrenme dendiğinde, sadece okul akla gelmezdi. Başka kurumlarında insanları eğittiği varsayılırdı. Yani ilim öğrenimi, eğitim öğretim, mesleki beceri ve statü edinimi ile okul arasında bir özdeşlik yoktu. Okul denilince ilim öğrenimi ve eğitim öğretim akla gelirdi. Ancak ilim, mesleki beceri ve eğitim dendiğinde zorunlu olarak okul akla gelmezdi. Çünkü bunlar okul dışı mekânlarda da öğrenilebilirdi. Sonuç olarak her türlü öğrenmenin ve eğitimin okuldan alındığına dair bir uygulama ilk ve orta çağlarda mevcut değildi. Bundan dolayı bu dönemlerde okul ile mesleki uzmanlık ve ilim tahsili arasında bir özdeşlik yoktu. Bu gün insanlar böyle bir özdeşliğin olduğunu varsaydıklarından dolayı eskiden de bir özdeşliğin mevcut olduğuna dair kurgular geliştirmektedirler. Bu algılamayı, şimdiki duruma ait bir yanılsamanın geçmişe teşmili olarak değerlendirmek gerekir.

## 2. Eğitimin Okul Çatısı Altında Birleştirilmesi ve Yönetilmesi

Okulun yaygınlaşması, zorunlu olması, gündelik yaşamın bütün alanlarını eğitim programının kapsamına alması süreci, modern çağın başlamasıyla birlikte kabul görmüştür. Modern çağla birlikte eğitimin temel kurumu okul olmuştur. Bundan dolayı eğitim dendiğinde çoğu kere okul/formel eğitimi ve öğretimi alma, anlaşılmıştır<sup>6</sup>. Modernleşme ile birlikte okul dışı öğrenmelerin, eğitimlerin hepsi, prensip olarak terk edilmiştir. Daha doğrusu önceden okul dışı alanlarda edinilen eğitimler ve öğrenmeler, okul eğitimi kapsamına alınmıştır. Böylece bilgi, beceri ve zamanla kültürün de edinimi süreci okul eğitimi ile verilmeye başlanmıştır.

Ancak şunu da belirtelim ki, aslında bu durum, kurgusal olarak yani, *prensipte* böyledir.

5 Erkal E. Mustafa, Orta-Teknik Eğitim Sanayi İlişkileri, İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi yayınları, İstanbul 1978, sh.17

6 Theodorson George A. ve Theodorson Achilles G., A Modern Dictionary of Sociology, Barnes & Noble Boks, London 1979 sh.121

Gerçekten insanların modern çağda, okul dışında eğitim alamadıkları şeklindeki teoriler bir yanılsamanın sonucudur. Modern okulun öğretimine yapılan eleştirilere bakıldığında, kurguda yani *prensipte* mevcut olan bu durumun aslında hiçbir zaman mevcut olmadığı da iddia edilmiştir. Zaten okulun verdiği eğitime yapılan eleştirilere bakıldığında durumun böyle olduğu kolaylıkla fark edilebilir. Mesela iş çevreleri, okulun sanayide çalışacak düzeyde donanımlı bireyleri yetiştiremediğini her zaman söylemişlerdir.

Birçok ilmi araştırmada, okulun milli ve manevi değerlerle donanımlı ve teknik becerisi gelişmiş elemanları yetiştirmek istediği; ancak bunu bir türlü başaramadığı açıklanmıştır. Mümtaz Turhan bu çelişik durumu Türkiye açısından, şu şekilde açıklamaktadır: “Umumi ve yüksek tahsile yarayan müesseselerimiz, nasıl memurdan ve bir iki serbest meslek mensubundan başka bir tip insan yetiştirmiyorsa teknik öğretim teşkilatı da ya nazari teknik memur veya memlekette şimdilik ihtiyaç olmayan, müstakil çalışma kabiliyetinde ve teşebbüs fikrinden mahrum, sözde teknik sanatkar, yani işsiz yetiştirmektedir”<sup>7</sup>.

Okulda, okul programında olmayan konuların insanlar arası, akranlar arası iletişim ve etkileşimle, farklı kültürlerin öğrenildiği ve tevarüs edildiği birçok araştırmada ortaya konmuştur. **Kültürel yeniden üretim** denilen bu öğrenmeler, okulun resmi eğitim programında amaçlanan öğrenmeler de değildir. Sosyal faktörler, sınıfsal ilişkiler ve aile kültürünün etkisinde gerçekleşen bu öğrenmeler, çoğu kere okulun mevcut amacıyla tamamen tezat bir okul ortamının oluşmasına neden olmaktadır.

Yeniden yapılandırıcılığın savunucularından George S. Counts, Amerikalıların eğitimden sadece okul eğitimini anladıklarını ve bütün umutlarını okul eğitimine bağladıklarını belirterek<sup>8</sup>, bunun bir yanılsama olduğuna işaret etmiştir. Eğitim ve okulun biri birini kapsadığı ve bire bir karşıladığı inancı sadece Amerika için geçerli olan bir durum değildir. Türkiye’de de vatandaşlar eğitimden sadece okuldan elde edilen bilgi ve becerileri anlamaktadır. **Söylemde** veya yukarıda belirtildiği gibi **kurguda** yaşanan bu durum fiiliyatta ne kadar geçerli? Orası belli değildir. Ama vatandaşların eğitimden sadece okul eğitimini anladıkları yaygın bir kanıdır, kurgudur.

Okulun her türlü eğitimi faaliyetini resmi bir kurgu olarak, kendi kapsamına alması sürecini etkileyen faktörler, endüstrileşme, milliyetçilik, siyasallaşma ve bunlara eşlik eden diğer faktörler olmuştur<sup>9</sup>. Endüstrileşme okulu ve eğitimi dönüştürdü. Okula üretim ilişkilerini verimli kılma rolü kazandırdı<sup>10</sup>. Bu faktörlerin süreci nasıl etkilediğini anlatmayacağım. Ancak modern manada eğitimin devlet gücü ile örgütlenmesi, yönetilmesi, programlanması ve okul çatısı altında bürokratik bir kuruma dönüşmesi Prusya, Fransa ve İngiltere’de başlamıştır. Bu üç ülkenin eğitimle ilgili uygulamaları, daha sonra modernleşen diğer ülkelere örnek olmuştur. Şimdi bu üç ülkenin formel bir tasarım olarak bütün eğitim öğretim faaliyetlerini tamamen okulun kapsamına alma çalışmalarını ana hatları ile gösterelim:

Bilindiği gibi, modern okulların ilk örnekleri, önce Prusya krallığı tarafından kuruldu, yaygınlaştırıldı. Bu okulların hepsi kilise meclislerine bağlı olarak örgütlenmişlerdi. 1763 de Prusya’da “Köy ve Taşra Okulları Bildirgesi” yayınlandı. Bu bildirgeyi okulları yönetmekle görevli kilise meclisinin üyesi Berlin’in meşhur papazı Julius Hecker hazırlamıştı. Bu bildirge zamanla, bütün Prusya okulları için genel bir kural haline getirildi<sup>11</sup>. 1807-1813

7 Turhan Mümtaz, Garplılışmanın Neresindeyiz, Yağmur yay. İstanbul 1980, sh. 244

8 Gutek Gerald, Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar, çev. Nesrin Kale, Ütopya yay. Ankara 2006, sh. 348

9 Rury Jhon L., Education and Social Change, Lawrence Erlbaum Associates Pub. London 2005, sh. 24-25

10 Duran Hacı, Endüstri Çağının Dinamikleri, Değişim yay. İstanbul 2002, sh. 16

11 Cubberley P. Elwood, Eğitim Tarihi, çev. Engin Noyan, yeryüzü yay. Ankara 2004, sh. 100-103

Prusya bakanlarından Stein: “Temel bir prensiple yola çıktık; moral, dini ve milli ruhumuzu geri getirmek, güven ve güç kazanmak.....için eğitime ve gençlerin yetiştirilmesine önem vermeliyiz. Tüm gücümüzle buna yönelmeliyiz”<sup>12</sup>, diyerek eğitimi okul çatısı altında tekelleştirmenin önemini ve amacını da özetlemiş olmaktadır. Görüldüğü gibi, okul ulusal dayanışmanın ilerletilmesi için en önemli kurum ve araç olarak görülmeye başlanmıştır.

Prusya ile aynı dönemlerde, Fransa ve İngiltere devletleri de eğitimi okulların çatısı altında merkezileştirme ve kontrol edilebilir duruma getirme çabası içinde oldular. Bazı liberal ve dini tartışmalardan sonra, her iki ülke de eğitimi okula alma sürecini başarı ile uygulamaya koydu. Fransa’da eğitimin merkezileşmesi ve resmi okullar çatısı altında kontrol edilebilir duruma gelmesine başlangıçta kilise karşı çıktı. Ancak daha sonra eğitimi okul çatısı altında birleştirme işi doğrudan kilisenin yetkisine bırakıldı. Napolyon’un “Hıristiyan okulları kardeşliği” projesini devreye sokması<sup>13</sup> okulların resmi olarak kilisenin görüşleri doğrultusunda örgütlenmesine zemin hazırladı.

İngiltere’de, eğitim okul çatısı altında örgütlenmiş olmakla birlikte, özel vakıflar tarafından yönetilmekteydi. Devletten bağımsızdı. Bu ülkede modern eğitim sistemi, diğer Avrupa ülkelerine göre daha geç bir tarihte kurumsallaştı. Diğer ülkelerde 1800 yıllarından itibaren milli birliği esas alan ve okul çatısı altında örgütlenen okul eğitimi uygulamaları, İngiltere’de daha geç bir tarihte başladı<sup>14</sup>. Devletin eğitim öğretimi, okul çatısı altında yaygınlaştırmak ve zorunluştırmak amacıyla başlattığı girişimler, çoğu zaman liberal gruplar tarafından tepki ile karşılandı. Liberal gruplar eğitimin millileşmesine her zaman itiraz etmişlerdi. Ancak bu ülkede de gönüllü okulları kuranlar ve yaygınlaştıranlar yine dini gruplardı. Kaynakların belirttiğine göre, İngiltere’de gönüllü okulları kuran derneklerin başında ise “Hıristiyan bilgisini destekleme topluluğu” bulunmaktaydı<sup>15</sup>. İngiltere’de eğitim özeldi, gönüllüydü, devletin işleri arasında sayılmazdı.

Eğitimin okulun çatısı altında devletler tarafında birleştirilmesinin nedeni, yeni bir toplum, yeni bir insan var etmektir. Dönüştürme işlevi okulun tabiatında zaten vardır. Sanayileşme, yeni ekonomik düzen ve hızlı değişimler, Batı Avrupa’da güçlü devletlere ve düzenlere yönelmeye neden oldu. Avrupa’da güçlü etkili bir toplumsal düzenin inşa edilmesi süreci iki önemli değerle yapılandırıldı. Bunlardan birisi dindi, diğeri ise ırktı/milletti<sup>16</sup>. Din Avrupa’da eskiden beri mevcut olan köklü bir bürokratik kurumdu. Dinin kontrolünde yaygınlaşan okullar da bundan dolayı bürokratik disipline bağlı olarak biçimlendi. Milli duygu ise ortak olduğu varsayılan siyasi kültüre göre okulların içerik kazanmasına ve yapılanmasına neden oldu.

### 3. Eğitimin ve Okulun Ekonomik Metaya Dönüşümü

Başlangıçta dini ve milli amaçlarla kurulan ve yaygınlaştırılan okulların amaçları modernizmle birlikte zamanla değişti. Dinin yerini ekonomik anlamda fabrikada çalışma yeteneği, girişimcilik ve verimlilik becerileri aldı. Teknik uzmanlaşma okul eğitimlerinin en önemli amacı oldu. Buna dini kurumun kendi dinamiklerine dayalı olarak dünyevileşmesi de denebilir. Çünkü dini amaçlarla kurulan bu okullar, sanayileşme, ekonomik kalkınma ve emperyal yayılma arttıkça, amaçlarını bu doğrultuda yeniden ürettiler ve şekillendirdiler.

12 Aynı eser, sh. 108

13 Aynı Eser, sh.127

14 Giddens Anthony, Sosyoloji, Çev. Muttalip Özcan, Ayraç yay. Ankara 2005, sh. 488

15 Cubberley P. Elwood , age., sh. 152, 177

16 Tozlu Necmettin, İnsandan Devlete Eğitim, Yeni Türkiye yay., Ankara 2003, sh. 232-233

Dolayısıyla dini, kültürel ve siyasi amaçlarla örgütlenen, bütün vatandaşlar için zorunlu kılınan ve yaygınlaşan okullar, kısa bir süre sonra, bir taraftan soyut bilginin artması, diğer taraftan burjuvanın ve devletin amaçları doğrultusunda eğitim programlarını yenilediler ve günümüze taşıdılar.

Okul her türlü eğitimin vazgeçilmez kurumu olmakla birlikte, bazen açık bazen de gizli çatışmaların alanı da oldu. Okullar yukarıda belirtildiği gibi, dini kurum olma özelliklerini yitirdiler. Buna karşın siyasi fonksiyonlarını arttırmaya çalıştılar. Sanayi ise daha çok iş ve meslek becerisi yüksek olan teknik uzmanların okullarda yetiştirilmesini bekledi. Ancak toplumsal değişmeye ters gelecek şekilde okul kurumunun kendi kendini büyütmesi ve şişirmesi gibi bir durum da yaşandı. Yani toplumsal talep okuldan teknik uzman beklerken, okul kendi bürokratik yapısına hizmet eden yeni uzmanlık alanları ihdas etti. Kendi kendini büyüttü. Okulun toplumsal talepler yerine, kendi kurumsal gücünü şişirmesinin en önemli örneği ise “soyut öğrenme” (matematik, tarih, felsefe, bilim vb.) konularının eğitim programlarının en önemli birimi olması ile gerçekleşti. İş çevreleri daha sonra görüleceği gibi, okulun kendini soyut öğrenme konuları ile şişirmesine, hep ihtiyatla yaklaştılar. Bunu eleştirdiler.

Bu değişme ile birlikte eğitimin kendisi ile yapıldığı araçlar/*eğitim araçları* ve eğitimi yöneten güçler/*eğitim güçleri* de değişti. Daha önce eğitimin araçları ve eğitimin kendisi ile yapıldığı en önemli kaynaklar, kutsal metinler ve bu metinlerin yorumlarını içeren felsefi dini kitaplardı. Eğitimi yöneten en önemli güç ise dini bürokrasi yani kilisedi. Eğitimin en önemli mekânı okul olmakla birlikte okul dışı alanlarda da eğitim yapılmaktaydı. Hepsinden önemlisi, yukarıda belirtildiği gibi, gündelik yaşamın bütün konuları düzenli, yani okul eğitiminin kapsamında değildi.

*Eğitimin araçları ve eğitimi yöneten güçler*, sekülerizmin hâkimiyet alanını arttırmasına bağlı olarak değişti. Yeniden üretildi. Eğitim dini ahlaki bir değer olmaktan çıktı. Eğitim alma süreçleri, insanların bedensel, sosyal ve zihinsel gelişim aşamaları olarak kabul edilen özelliklere göre, yeniden örgütlendi. Eğitim kademeleri bilimsel ve rasyonel olduğu kabul edilen kademelere göre, standartlaştırıldı. Psikopedagojik teknikler geliştirilerek okul eğitimine uygulandı. Tekniğin eğitimde uygulanması, geleneksel öğrenme ve eğitim serbestliklerinin sonu anlamına gelmektedir. J.Ellul, okulda uygulamaya konmaya çalışılan bu psikopedagojik teknikleri, her şeye kadir olan tanrı anlamına gelen pantokrat kavramıyla açıklamaktadır<sup>17</sup>. Öğrenme ve öğretimin teknik bir konu haline gelmesi veya teknik bir konu olarak görülmesi, okulu bürokratik yöntemlerle yönetilebilir duruma getirmiştir. Eğitim ve öğretimle ilgili bu algı değişmesi (ki aslında bu bir yanılısamadır) aynı zamanda öğrenmenin sadece maddi ve toplumsal amaçlara uygun olarak yapılması gerektiğini de ortaya koymaktadır.

Okul, işe giden büyüklerin çocuklarının eğitildiği ve bakımlarının yapıldığı bir alan oldu. Yani okul endüstriyel çalışmadan dolayı boşalan ailenin yerini dolduran bir kurum oldu. Bunlara bağlı olarak, okula yeni imajlar ve fonksiyonlar yükledi. Tam zamanlı okul, yerleşik bir kural haline geldi. Öğretmenlik mesleği, siyasi ve ideolojik ölçülere göre yasal bir statü kazanandı. Vatandaşların toplumsal statüsü, okul eğitimi alma dercesine göre biçimlendi ve örgütlendi, okulların hiyerarşik örgüt yapısı başarı derecesini belirleyen bir kural oldu. Okulun bu uygulamalarını destekleyen davranışçı, rasyonalist bilim ve felsefe kuramlarına<sup>18</sup> göre düzenlenmiş eğitim programları uygulamaya kondu. Yukarıda sözünü ettiğim soyut öğrenme

17 Ellul Jacques, Teknoloji Toplumu, çev. Musa Ceylan, Bakış yay., İstanbul 2003, sh. 364

18 Duran Hacı, “Öğretmen ve Öğrenci Rollerinin Yeni Eğitim Teknolojileri Karşısındaki Konumu”, Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi, Amiran Kurtkan Bilgiseven Özel sayısı, Türk Dünyası Araştırmaları vakfı yay. Sayı 176 İstanbul 2008 sh. 112

konuları ile okulun kendisini şişirmesi ve hantal bir bürokratik kuruma dönüştürmesi, bu idealist, davranışçı ve rasyonel akımların görüşleri doğrultusunda gerçekleşti.

Sonuçta okul klasik modern toplumun temel eğitim kurumu oldu. Batı’da başlayan bu süreç kısa bir süre sonra ülke, din, kültür ve coğrafya farkı gözetilmeksizin bütün dünyaya hâkim oldu. Bütün ülkelerdeki eğitim faaliyetleri okul çatısı altında birleştirildi. Merkezi olarak programlanabilir, yönetilebilir ve denetlenebilir duruma getirildi.

Okulun soyut bilgileri kullanarak ekonomik ve siyasi amaçlarla, insanları eğitime alma sürecine eleştirilerde olmuştur. Bu eleştiri de ikiye ayırmak mümkündür. Bu eleştirilerden **ilki**, iş çevrelerinin/burjuvanın okulun yetersizliğine dair yaptıkları eleştirilerdir. İş çevreleri, okulun iş hayatında başarılı olacak ve verimliliği arttıracak düzeyde etkili ve teknik donanıma sahip elemanları yetiştiremediğini söyleyip durdu. Burjuva, okulu yöneten kurumları kendi amaçları doğrultusunda eleman yetiştirmeleri için sürekli yönlendirdi. Çünkü bütün insanların zorunlu olarak toplandığı ve eğitim gördüğü bir mekan, onların beklentileri için çok önemliydi. M. Apple’n aktardığı şu ifade, iş çevrelerinin okuldan ne beklediklerini çok güzel bir şekilde özetlemektedir. J.Ryerson ve Son, İnc şirketinin eğitimle ilgili olarak hazırladığı, The Ryerson Plan adlı raporda şöyle denmektedir; “...Serbest teşebbüs sistemimizin muazzam önemi konusunda bir öğretmeni ikna edin; artık yıllar boyunca yüzlerce öğrenciyi ikna etme bakımından işler yolunda demektir”<sup>19</sup>. Ancak bu amacın gerçekleşmediğini ifade eden raporlar da her zaman yayınlanmıştır. Bu raporlar okulun bu amaçlar doğrultusunda kendini yenilemesi için çeşitli önerilerde sunmuştur. Mesela amacı teknisyen yaratmak olan okulun yani yeni eğitimin bu işi başaramadığı 1950 de Fransa’da yayınlanan raporlarda da belirtilmiştir. Bu raporlarda, yüksek öğretimin sanayinin ihtiyacıyla bir ilişkisinin olmadığı, çok sayıda teknik becerisi olmayan yarı entelektüeli yetiştirdiği ifade edilmektedir<sup>20</sup>. İlgililerin konuya çözüm bulması istenmektedir.

Konu ile ilgili olarak yapılan bilimsel araştırmalarda da okul eğitiminin beklenen sosyal hareketliliği tam olarak gerçekleştirmediği açıklanmıştır. Sosyal çevrenin, ailenin, okul dışı kültürün ve sosyal sınıfın okula rağmen statüleri belirlediği tesbit edilmiştir. Toplumsal hareketliliği etkilediği bulgulanmıştır. Raymond Boudon’un<sup>21</sup> konuyla ilgili araştırmaları bu durumu ortaya koymaktadır. Ancak buna rağmen, okul eğitime bağlı olarak toplumsal hareketliliğin gerçekleştiği, kişilerin statü sahibi olduğuna dair, toplumda yaygın bir hüküm mevcut olmuştur. Hâlbuki sosyal ve fiziki çevre statü ediniminde ve sosyal hareketlilikte okula rağmen her zaman etkili olmuştur. Üstelik bir de okul eğitim alma imkânları, çoğu kere ferdin sosyal çevresine bağlı olarak şekillenmiştir<sup>22</sup>.

İş çevrelerinin okulu dönüştürme çabası, dini çevrelerce ve bazı eğitim bilimcilerce tepki ile karşılanmakla birlikte, bütün toplumsal çevreler tarafından kısa süre içinde benimsendi. Bunlarla birlikte devletler de okulu milli kaynaştırma ve kalkınma aracı olarak kullandı. Günümüzde de bu algı halk tarafından da benimsenmiştir. Belirtildiği gibi, eğitim geleneksel manada sadece iş sahibi olmak için istenen ve arzulanan bir etkinlik değildir. Bir varolma biçimidir, kültürdür, yaşam biçimidir. Oysa günümüzde okul çatısı altında örgütlü bir hale getirilen eğitim, ekonomi politikalarının temel amacı olmuştur. Bundan dolayı, çocukları için istihdam kaygısı düşünenler, tarım gelirleri azalan aileler, bu azalmayı ve endişeyi çocuklarının okul eğitimleri ile telafi etmeye çalışıyorlar. Daha önce tohum alımı,

19 Apple Michael W., Eğitim ve İktidar, çev. Ergin Bulut, Kalkedon yay. İstanbul 2006, sh 182

20 Ellul Jacques, age. Sh 366

21 Erkal E. Mustafa, Orta-Teknik Eğitim Sanayi İlişkileri, İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi yayınları, İstanbul 1978, sh. 12-13

22 Erkal E. Mustafa, Aynı eser ve aynı yer.

tarla bakımı ve sulama işlemleri için borçlanan aileler, şimdi çocuklarını iş garantisi olan bir üniversiteye göndermek için borçlanıyorlar. Bu durum çocukların geleceğini ekonomik bir metaya dönüştürmektir. Eğitimin insan doğasına aykırı bir değer haline gelmiş olmasının sendromu toplumu sarmış bulunmaktadır.

Okulların eğitim programları ve amaçları formel tasarıma bakılırsa iş piyasalarına göre şekillenmektedir. Çünkü eğitime aktarılan kaynaklar fiziksel sermaye yatırımları gibi, gelir getiren yatırımlar olarak algılanmaya başlamıştır<sup>23</sup>. Ekonomik çıkarları her şeyden önemli gören insanlar, çocuklarının okul eğitiminin başarısı için, iktisadi kaynak ayırmaktan çekinmiyorlar. Okulda elde edilecek statülerin her halükarda gelecekte önemli ekonomik, siyasi ve sosyal imkânları beraberinde getireceği varsayılmaktadır. Bundan dolayı okul eğitimine duyulan talep her gün daha çok artmakta. Aileler kendilerine ait bir gelecek olarak kabul ettikleri çocuklarının okul eğitimi başarısı için, her türlü fedakârlığı göstermektedir. Bu amaçla üniversiteye hazırlık dersanelerine, özel okullara ve özel ders veren hocalara çocuklarını gönderiyorlar. Çok büyük fedakârlıklarla elde ettikleri birikimlerini bu amaçla harcamaktadırlar. Sonuçta her gün daha çok insan ekonomik varlıkları ile birlikte okul eğitimi sektörüne doğrudan veya dolaylı olarak katılmaktadır<sup>24</sup>. İş çevrelerinin okula yükledikleri görev okulu ve eğitimi böyle bir tehlikeli sürecin içine koydu.

**İkinci** tip eleştiriler ise okulun hiçbir zaman insanların öğrenme ve eğitim alma becerisini tamamen yönetmeyeceğine odaklanmışlardır. Okulun mevcut disiplini ve örgüt yapısıyla gayri insani bir kuruma dönüştüğünü söylemektedirler. Okulların mevcut durumunu bu bağlamda eleştirenlerin başında ise, Basil Bernstein ileri sürdüğü “dil kodları”, İvan İllich’in geliştirdiği “gizli müfredat”, P. Bourdieu’nun “kültürel yeniden üretim”<sup>25</sup> ve Paulo Freire’nin “bankacı eğitim/ezilenlerin pedagojisi”<sup>26</sup> adlı kuramları gelmektedir. Eleştirel kuramlar, okul programlarına rağmen, okulun bünyesinde, çevresel faktörlerden, insan doğasından ve karşılıklı etkileşimle kendiliğinden öğrenme anlamına gelen diyolojik ilişkilerden dolayı, alternatif öğrenme alanlarının ve kültürlerin oluştuğunu iddia etmektedirler.

Bu eleştirel kuramlara göre, mevcut okul eğitimi uygulamaları disiplini, düzeni, hiyerarşiyi, eşitlemeyi, belli kalıplarla düşünmeyi ve öne konana bağlı kalmayı prensip haline getirmiştir. Bu uygulamaların hâkim olduğu bir ortamda yaratıcı düşünmenin, hayatı olduğu gibi, kişiye özgü kavramlarla algılamının, bireysel başarı gösterme yeteneklerinin ve farklı yaşam biçimlerinin olabileceğini düşünerek varolma sürecine katılma tutumunun gelişmesini bekleyemeyiz. İnsanları hayata bağlayan en önemli değerler ise bunlardır. Okul eğitimi uygulamaları insanları hayata bağlayan bu değerleri, tatbik ettiği hiyerarşik yapı, elemeye dayalı sınav sistemi, kazandırmaya çalıştığı teknik beceri ve uygulamaya çalıştığı disiplinler düşünme biçimleri ile köreltmektedir. Bundan dolayı sınavlarda yani elemelerde başarılı olamayan öğrenciler farklı yaşam biçimleri ve alanlarını keşfedemiyorlar. Bunun yerine kendi kendilerine azap çekiyorlar. Okulun çatısı altında okulun resmi programı ile uyuşmayan alternatif kültürler ve eşitsizlikler sosyal etkileşim yoluyla dolaylı olarak edinilmektedir.

Okula alternatif olarak geliştirilen bir çok eğitim modeli teorik düzeyde de olsa son elli yıldır tartışılmaktadır. Bunların en önemlileri; İ. İllich’in “öğrenme ağları”<sup>27</sup> teorisi,

23 Tural Necla K. Eğitim Finansmanı, Anı yay. Ankara 2002, sh. 5

24 Duran Hacı, “Eğitim ve İntihar”, Milliyet Gazetesi, Entellektüel Bakış Sayfaları 07/08/2000

25 Giddens Anthony, Sosyoloji, çev. Muttalip Özcan, Ayraç yay Ankara 2005, sh. 507-509

26 Freire Paulo, Ezilenlerin Pedagojisi, çev. Dilek Hattatoğlu ve Erol Özbek, Ayrıntı yay.İstanbul 1995

27 İllich İ., Okulsuz Toplum, çev. Mehmet Özay, Şule yay., İstanbul 2000, sh. 105

“öğrenen toplum”<sup>28</sup> kuramı, Peter Senge tarafından geliştirilen “öğrenen örgüt”<sup>29</sup> modeli, J. Dewey, E. Lindeman ve B. Yeaxle tarafında 1920 li yıllarda geliştirilen “Yaşam boyu eğitim”<sup>30</sup> şeklindeki önerileridir.

Okula yöneltilen bu eleştirilere rağmen okul önemini gittikçe arttırdı. Eleştiriler mevcut okul eğitimini yenileme gibi bir işlev de gördü. Ancak bu yenilenmeler sonuçta okul eğitiminin süresinin daha da artması ve okul eğitim türlerinin daha da çeşitlenmesi ile sonuçlandı. Okulun daha çok büyümesine ve egemen olmasına neden oldu. Okula alternatif olarak geliştirilen eğitim önerilerinden konumuz açısından en eski ve etkili olduğunu düşündüğüm öneri “yaşam boyu öğrenme” kuramıdır.

#### 4. Eğitimin Okul Dışı Alanlara Taşması: Hizmet İçi Eğitim

“Yaşam boyu öğrenme” kuramı başlangıçta okul dışı alanlarda da öğrenmenin ve eğitimin devam ettiğini var sayarak geliştirildi. Kuram “tam zamanlı okul” eğitiminden önce de, sonra da insanların yaşamın gerektirdiği koşullarla baş etmesi için yeni öğrenmeler yapması gerektiği, iddiasına dayanmaktadır. Yaşam içindeki öğrenmeler de tecrübenin eğitimi, tecrübe ile eğitim ve tecrübe için eğitim şeklinde gerçekleşmelidir. J. Dewey’in bu kuramı ilginçtir daha sonra bizzat kendisi tarafından okul eğitiminin geliştirilmesi ve yenilenmesi için uygulamaya konmuştur. Dewey, okullardaki zihinsel eğitimi/soyut öğrenme konularını, ders kitabına dayalı öğrenmeyi, anlatıma dayalı dersleri eleştirir. 1920’li yıllardaki okulların eğitimini, eski geleneksel eğitim olarak değerlendirir. Bu eğitimi, sadece “dinleyen adam” yetiştiriyor diye çok ayrıntılı bir şekilde tenkit eder. Getirdiği öneriler ise, okulları el, beden ve sanat becerilerini geliştirecek şekilde yeniden düzenlemek olarak özetlenebilir<sup>31</sup>.

“Yaşam boyu öğrenme” kuramı, konumuz açısından iki bakımdan önem taşımaktadır. **Birincisi** mevcut okulların eğitim programlarını, zihinsel ve teorik olmaktan çıkartmaya çalışması; el, iş ve sanat becerilerini geliştirmeyi esas alan tecrübeye dayalı bir okul kurmaya çalışması. **İkincisi** okul sonrası için ise “hizmet içi eğitim” programları ile iş yerlerinde ve işletmelerde okul eğitimine benzer programlarla eğitimi süreklileştirmesi ve “yaşam boyu eğitim” adı altında uygulamaya koymaya çalışması.

Anlaşılacağı gibi, okul sonrası için, “hizmet içi eğitim” programlarıyla bu yetenekleri ömür boyu geliştirmeyi önerdi. Ancak beklentiler hiçbir zaman Dewey ve arkadaşlarının istediği şekilde olmadı. Çünkü daha sonraları yetişkin eğitimi de girişimciliği, rekabeti, verimliliği arttıran bir eğitim olarak tanımlanır olmuştur. Böylece gerçek bağlamından kopartılmıştı<sup>32</sup>

Okul eğitimi bu kuramla tahmin edilebileceği gibi, çok çaba sarf edilmesine rağmen, yine rasyonel ve bürokratik kaldı. Kuram okullarda sadece bir öğrenme konusu oldu. Çünkü modern okulların yapıları yukarıda belirtildiği gibi- *eğitim araçları ve eğitimi yöneten güçlerden* dolayı- değişime açık değillerdi. Kurumsallaşmış örgütlü yapı, reform çabalarını akamete uğrattı.

28 Smith Mark K., “Theory and Rhetoric of Learning Society”, www.infed.org/lifelonglearning,

29 Senge Peter M., Beşinci Disiplin, çev. Ayşegül İldeniz ve Ahmet Doğukan, Yapı Kredi yay. İstanbul 1998

30 Ayhan Serap, “Dünden Bugüne Yaşam Boyu Öğrenme”, Yaşam Boyu Öğrenme Hazırlayan Fevziye Sayılan ve Ahmet Yıldız, Pegem A yay. Ankara2005, sh. 2-3

31 Dwey John, Okul ve Toplum, H.Avni Başman, Pegem A yay. Ankara 2008, sh. 23-41

32 Bholá, H: S., “Education of Adults in the Age of Globalizatin:Lifelong and Fullscale”, In Issues in the Educatin of Adults, Vol. (, No, 15. p.,53-69) Belgium 1997



Okul kendisi ile ilgili bütün reform girişimlerini değiştirerek bürokratik yapısına benzetti. Böylece okulla ilgili eleştiriler, sadece bir entelektüel birikim olarak kaldılar. Bu arada hizmet içi eğitim programlarının kapasitesi, içerikleri gittikçe artmaya devam etti. Ancak hizmet içi eğitim programları, okul eğitiminin eksikliğini tamamlayan programlar olarak kaldı. Modern dönem boyunca bu durum böyle devam etti.

Ancak şirketlerin hizmet içi eğitim programları gittikçe arttı. İlk zamanlar sadece teknik uzmanlığı geliştirmek ve yenilemek için yapılan hizmet içi eğitim programları, daha sonra muhtevalarını genişlettiler. Çalışanların duygusal tatminleri, iletişim becerileri ve işe bağlılık konuları da bu programların kapsamına girdi. Günümüzde bu programlar gittikçe çeşitlenmekte, okul programlarında yer alan birçok konuyu da kapsamlarına almaktadır. Bu programlardaki çeşitlenme ve artış, okul dışında yeni bir eğitim öğretim alanı ve örgütünün yavaş yavaş şekillendiğine işaret etmektedir.

Şirketlerin yönetimindeki hizmet içi eğitim programlarındaki artışı bizzat şirket yöneticileri tarafından desteklenmektedir. Çünkü ilerde üstünde durulacağı gibi, şirketler de sadece mal ve hizmet üreten kurumlar olmaktan çıkmaktadır. Kültür de üretmektedir. Kültür üretme işine, kendi çalışanları ile başlamaktadır.

## 5. Okulun Şirkete Dönüşümü ve Küresel Şirketlerin Kültürel Hâkimiyeti

Küreselleşme ve iletişim teknolojileri, bir taraftan “eğitimi yöneten güçleri” ve “eğitim araçlarını” değiştirmektedir. Diğer taraftan küresel ekonomik güçlerin kurumlarının başında gelen işletmelerin örgütsel yapılarını ve fonksiyonlarını değiştirmektedir. İşletmeler sadece mal ve hizmet üreten kuruluşlar olmaktan çıkmaktadır. Aynı zamanda kültür ve değer yargısı da üretmektedir. Bu değişimleri iki başlık altında ele almak mümkündür. **Birincisi** iletişim ve eğitim teknolojileri ve eğitimi yöneten güçler alanındaki değişimler. **İkincisi** ise işletmelerin yapısında meydana gelen değişimler. Bu değişimler sonucunda okul işletmeye, işletme de okula dönüşme eğilimine girmektedir. İşletme bundan dolayı eğitim faaliyetlerini doğrudan doğruya kendi yönetimi altına almaya çalışmaktadır. Bu durum ise ülkelerin milli eğitim politikalarından çok farklı ve onunla çelişen bir değişimin meydana geldiğine işaret etmektedir.

### 5.1. Eğitim Araçları ve Yönetimindeki Değişmeler

Eğitim araçları ve eğitim yönetimi alanındaki değişmelerin **İlki**, enformasyon teknolojilerinin, eğitimin en önemli araçları haline gelmesidir. Bilgi toplumunun iletişim araçlarının başında bilgisayar ve bilgisayar sistemine bağlı olarak geliştirilen, internet, çift ve tek yönlü kablo sistemleri, telekomünikasyon uyduları, telekonferans sistemleri, kapalı bilgisayar şebekeleri ve bilgi aktarımında renk, grafik, ses, görsel efekt, müzik, yazı ve benzeri iletişim efektlerini birleştirerek sunuma hazırlayan multimedya/çoklu ortam sistemleri gelmektedir. Bunlar birey odaklı teknolojilerdir. Bu araçlarla herkesin herkesle bağlantı kuracağı küresel ağlar oluşmaktadır. Bu araçların kullanımı merkezi değil, bireyseldir.<sup>33</sup> Ancak multimedya teknolojilerinin yönetimi ve mülkiyeti bireysel değildir. Ulusal da değildir. Bu aygıtlar, çok uluslu şirketlerin her yönüyle üzerinde hâkimiyet kurduğu teknolojilerdir. Bunlar aracılığı ile şirketin yönetimine giren eğitim, çok uluslu şirketlerce yönetilebilir duruma gelmektedir. Bu iletişim teknolojilerine bağlı olarak bilgi bankaları ve çeşitli yazılım programları hazırlayan kültür sanayicileri<sup>34</sup> olarak tanımlanan gruplar da ortaya çıkmıştır.

33 Naisbitt J., Global Paradoks, çev. Sinem Gül, sabah yay. İstanbul 1994, sh. 37-38

34 Attali J., 21. Yüzyıl Sözlüğü, çev. Saroğlu K., güncel yay. İstanbul 1999, sh. 283

Artık klasik eğitim sisteminde kullanılan eğitim araçlarının yerini, zaman içinde bu yeni iletişim teknolojileri alacaktır. Zaten sözü edilen iletişim teknolojileri şimdiden ilköğretim düzeyinde yoğun bir şekilde kullanılmaktadır.

**İkincisi** eğitim ve okul yönetiminin devletin örgütsel yapısının bir parçası olmaktan çıkması ve şirketlerin örgütsel yapılarına eklenmesidir. Eğitim araçlarının değişmesine bağlı olarak eğitimi yönlendiren, şekillendiren, eğitim çalışanlarının ve öğrencilerin niteliklerini belirleyen güçler de değişmektedir. Yeni eğitim teknolojilerine bağlı olarak ortaya çıkan *eğitim yöneticisi güçler*, yazılım programı hazırlayanlar, iletişim teknolojileri üretenler, bilgi bankası oluşturanlar, bilgisayar destekli eğitim programı yapanlar, sanal animatörler ve bilgisayar okur-yazarı geniş kitlelerdir. Bu ürünlerin kullanımı için okul gibi özel binaların yapımına, sınıflardaki sıralara, ders kitaplarına ve öğretmeyi hedef edinen öğretmene ihtiyaç kalmamaktadır. İnsanlar uzun mesafeler kat ederek, bürokratik olarak planlanmış geniş çalışma gruplarına katılmadan buldukları yerde ve kendi denetimlerindeki zaman diliminde, sadece sanal olarak tanıdıkları ve sözleştikleri iş sahipleriyle anlaşarak kendi evlerinde çalışabileceklerdir.<sup>35</sup>

**Üçüncüsü**, “tam zamanlı okul” eğitimine iş çevrelerinin öteden beri duydukları güvensizlik. Modern okula iş çevrelerinin yönelttikleri eleştirileri yukarıda belirtmiştik. Okulun vasıflı eleman yetiştiremediğini dile getiren bu çevreler, aynı zamanda okul eğitimi maliyetinin de çok yüksek olduğundan yakınmaktadırlar. Soruna ekonomik çıkarları açısından yaklaşan bu kesimler, okulun soyut bilgilerle gereksiz bir şekilde büyüdüğünü varsayarak, alternatif eğitim uygulamaları arayışına girmiş bulunmaktadırlar.

**Dördüncüsü**, üretim ve hizmet teknolojilerinde meydana gelen hızlı yeniliklerden dolayı şirketler elemanlarını sürekli olarak *hizmet içi eğitime* almak zorundadırlar. Okuldan öğrenilen bilgiler ve edinilen yetenekler, yeni teknolojileri kullanmak için yeterli olamıyor. Bundan dolayı, şirketler bünyelerinde sürekli olarak eğitim veren, bir eğitim merkezi kurmak zorunda kalmaktadırlar. Bu durum eğitimin ağırlık merkezinin okuldan şirkete kaymasına neden olmaktadır. Eğitim aygıtı kısmen öyle bir örgütleniyor ki nihayetinde öznelere, araştırma programları ve taahhütleriyle teknik/işletme odaklı bilginin üretimi için başat bir alan sağlıyor... Ekonomi ve devletteki en güçlü çıkarlar, bu bilgiyi bir kültürel sermaye biçimi olarak metalaştırmakta ve biriktirmekte Böylesi bir kültürel sermayenin aldığı biçim ve kullanımı, yeni küçük burjuvazinin sermaye tarafından hem sürekli istihdam için kullanılmasını hem de denetimini sağlar<sup>36</sup>.

**Beşincisi**, Modern dönemde sosyal bütünleşme ve milli birlik için okulu yöneten merkezi yönetim bu işlevini yerine getirmekte zorlanmakta. Eğitim tamamen ekonomik bir metaya dönüştüğü için, eğitimden de ekonomik çıkarlar beklenmekte. İnsanlar ve vatandaşlar ekonomi politikalarının bir aracı olacak şekilde sosyal sermaye olarak tanımlanmakta. Bir üretim girdisi olarak görülmekte. Bu durum önce okulların özelleşmesi ve şirket yönetimi gibi yönetilmesi sürecini başlattı. Ardından, eğitimin okuldan alınıp, doğrudan doğruya birer ekonomik kuruluş olan şirketlerin, kurumsal yapılarının bir parçası olmasına yol açtı. Bu durum ise, şirket amaçları doğrultusunda örgütlenen okulu, etik, eşitlik, demokrasi, vatandaşlık ve adalet duygularından bağımsız bir alan haline getirdi. Şirketin ideolojisine<sup>37</sup> ve çıkarlarına göre davranan ve düşünen bir yapının oluşmasına neden olmaktadır.

35 Naisbitt J., age. Sh. 67-70

36 Apple Mschael W., age., sh.213

37 Giroux Henry A., Eleştirel Pedagoji ve Neoliberalizm, çev. Barış Baysal, Kalkedon yay. İstanbul 2007, sh.79

**Altıncısı,** Sürekli eğitim, ömür boyu eğitim ve hizmet içi eğitim gibi, eğitim uygulamaları ise doğrudan doğruya özel şirketler tarafından örgütlenen ve düzenlenen eğitimlerdir. Eğitimi yöneten ve örgütleyen bu şirketler ise her şeyden önce ekonomik kuruluşlardır. Milli çapta örgütlenmiş olan siyasi toplumun örgütsel kuruluşları değildir. Anlaşılacağı gibi, eğitim yönetimi; sürekli eğitim, ömür boyu eğitim ve hizmet içi eğitim uygulamalarının önem kazanması ile birlikte bu ekonomik kuruluşların denetimine girmektedir.

**Yedincisi,** Şirketler teknolojik yenilik için, araştırma geliştirme faaliyetlerini arttırmak zorundalar. Bilgi üretimi ve işletimi bu çabadan dolayı doğrudan doğruya şirketin kurumsal yapısı ve yönetimi altına girmektedir. Bu gün bir çok işletmenin laboratuvarları ve araştırma geliştirme birimleri, üniversitelerin laboratuvarlarından ve araştırma merkezlerinden çok daha iyi durumdadır. Şirketlerin araştırma merkezleri akademik birimler olarak hizmet üretmektedir. Mevcut okulların şirketlerin kapasitesine ulaşma imkanı nerdeyse kalmamıştır. Şirketler okullarda çalışan yetişmiş elemanları da yüksek ücretler ödeyerek kendi kuruluşlarına kazandırmaktadırlar.

**Sekizincisi,** Çalışma ortamında kullanılan araçlarla, eğitim ortamında kullanılan araçlar, arasındaki fark ortadan kalkmaktadır. Teknolojik yenilik ve iletişim teknolojileri çalışma alanı ile öğrenme alanını birleştirmektedir. Bu durum şirketlerin eğitimi kendi örgütsel yapılarına almalarına yol açmaktadır. Yani kendisiyle eğitim gördüğümüz bilgisayar programlarıyla aynı zamanda çalışmaktayız. Bunun anlamı; klasik eğitim sistemi/okul eğitim ortamı ile çalışma ortamının farklılığı ortadan kalkmaktadır. Hatırlanacağı gibi klasik eğitim sisteminde okul çalışma ortamının dışındadır ve belli bir eğitim aldıktan sonra kişiler çalışma hayatına katılabilmektedir. Şimdi ise çalışma, ikamet ve eğitim ortamı birleştirilmiş olmaktadır.

## 5.2. İşletme Yapısı ve Amacındaki Değişmeler

İşletmelerin yapısında da ciddi değişmeler yaşanmaktadır. Üretim örgütü olarak bilinen işletmeler, modern sınaî üretimin ve kalkınmanın en önemli birimleridir. Modern dönemde işletmelerin özelliklerinin şunlar olduğu varsayılmaktaydı: İşletmeler, bilimsel mantıksal, rasyonel yani faaliyetleri ölçülebilir örgüt yapıları ve çalışma biçimleri<sup>38</sup> ile insanlığın ulaştığı ilerlemenin en üst seviyesinde ortaya çıkmışlardır. Mekanik, mantıksal, bilimsel yapıları ile çağımız toplumlarının gelişmesini ve kalkınmasını en üst seviyeye çıkaracaklardır. Kapitalist sanayi toplumunun yapı taşlarıdır. Temel birimleridir.

Ancak işletmeler yukarıda belirtildiği veya denildiği gibi, gerçekten mantıksal olarak örgütlenmiş ve her şeyleri bilimsel olarak ölçülebilir olarak mı kurgulanmıştır? Veya bu ilkelere göre kurumsallaştığı iddia edilen yapılar, gerçekten sadece bilimsel ve mantıksal ilişkilerin, tavırların ve tutumların hâkim olduğu alanlar olurlar mı?

Bu biçimlenmelerin, yaklaşımların gerçek hayatla, işletmelerde olup bitenlerle tam olarak örtüşüp örtüşmediği ayrı bir tartışma konusudur. Ama şu kadarını söyleyebiliriz: Japonya'da aile ilişkileri gibi duygusal ve tamamen subjektif inançlar ve değerler üstüne kurulu olan şirketlerin durumu, Taylorist veya Fordist olarak isimlendirilen bu bürokratik, bilimsel işletme kuramları konusunda ihtiyatlı olmamız gerektiğini bize göstermektedir. Sadece Japonya işletmeleri değil, aslında Taylorizm denilen bilimsel kuramın sanayileşmenin kaynağı olarak bilinen Batı Avrupa'da ve Amerika Birleşik Devletlerinde gerçekten uygulanıp uygulanmadığı da son zamanlarda sorgulanmaktadır. Bunun sadece metne dayalı teorik bir yanılısına olduğu birçok araştırmacı tarafından söylenmeye başlanmıştır. Yani

38 Baransel Atilla, Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi yay. İstanbul 1993, sh 12

her ne kadar sanayileşmenin en önemli üretim birimi olan şirketlerin, mantıksal olarak örgütlendiği, bütün şirket etkileşimlerinin laboratuvar şartlarında reaksiyona giren maddelerin durumu gibi önceden hesaplanabileceği ve deneylerin tekrarlanabilirliği gibi bir durumun şirket çalışanlarının etkileşimlerinde gözlemlenebileceği ileri sürüldü ise de, durumun böyle olmadığı bu gün ciddi manada tartışılmaktadır.

Hatta son yıllarda mevcut varlıklara bağlı muhasebelerin, gelecek dönemlerdeki yatırımlarla ilgisi konusunda yapılan hesaplamaların, şirketlerin hareket alanını durağanlaştırdığını iddia edenler bile vardır. Bu fizibilite çalışmaları, insan kaynakları hakkındaki çalışmalar değildir. Doğrudan doğruya finans kaynakları ve stokları hakkındaki fizibilite raporlarıdır. Dolayısıyla bürokratik bilimsel örgüt olarak tanımlanan şirketlerin ve işletmelerin yapısı her zaman bu anlayışa göre biçimlenmemektedir.

Günümüz işletmelerinin başarıları ve verimlilikleri, yenilik, örgütsel bağlılık, örgüt sağlığı gibi özelliklerle açıklanmaktadır. Güven önemli bir değer olarak belirtilmektedir. Çalışanların iş tatmin düzeyleri üzerinde durulmaktadır. Şirketler, çalışanlarının örgütsel bağlılıklarını iyileştirmek, güven duygularını tatmin etmek, iş tatmin düzeylerini arttırmak ve inovasyon arayışlarını süreklileştirmek için özel eğitim programları hazırlıyorlar, projeler yapıyorlar. Şirketlerine özgü bir kimlik ve kültür oluşturmaya çalışıyorlar. Şirket duaları ve marşları hazırlanmaktadır. Şirketlerin vizyonları çalışanlarının taşımak zorunda oldukları sembollerle ölçülmeye çalışılmaktadır. Marka olma, olarak ifade edilen kimlikler bize neyi hatırlatmaktadır. Şirketler sadece çalışanları arasında egemen ve etkili olan bir kültürle de yetinmek istemiyorlar. Tedarikçilerini ve müşterilerini de bu kültürün birer aktörü haline getirme çabası içindedirler.

Kültürün ve eğitimin işletmeler için çok önemli bir değer olduğu bilinmektedir. Şirketler insan kaynaklarını geliştirmek ve şirkete özgü bir kimliğe oluşturmaya çalışmaktadır. Kültür konusu sosyal bilimlerin tartışmalı alanlarından birisidir. Birçok tanımının olduğu bilinmektedir. Bu tanımların tartışmasına girmeden, konumuzla alakalı olabilecek bir tanımlama ile tartışmayı sürdürmekte yarar vardır. Kültürden insanların davranışlarını ve amaçlarını belirleyen ahlaki değerleri, inançları, töreleri, gelenekleri ve milli duyguları, ortak yaşama ve kültürdaşları için fedakârlık yapma kabiliyetlerini anladığımı belirtelim. Kültürün ekonomik kalkınma üzerinde etkili olduğu ve milli bir hüviyet taşıdığı<sup>39</sup> çok önemli araştırmalarla ortaya konmuştur. Ancak şirket kültürü denilen kültürler, milli kültürle inşa edilmek istenen kültürler değildir. Bunlar milli kültürden bağımsız olarak inşa edilmek istenen alt kültürlerdir.

Yukarıdaki tanımlamayı esas alarak kültürün işletme çalışanlarının davranışları üstündeki etkisini göstermek gerekir. İşletmeler her ne kadar fiziki olarak kapalı alanlar şeklinde yapılanmakta ise de çalışanların çevreye kapalı olması mümkün değildir. Çalışanlar toplumun genel kültürünün, inançlarının, törelerinin etkisi altındadır. Hem bireysel olarak bu etkiyi hissederler. Hem de kurumsal olarak bu etkiyi yaşarlar. Sadakat, vefa, rekabet, hased, mevki ve makam çekişmeleri gibi kültürel değerler işletme çalışanlarının tutumları etkiler.

Kültürün işletmelerle olan ilgisi noktasında son zamanlarda çok daha yeni görüşler de ortaya çıkmış bulunmaktadır. Yukarıda belirlemiştik, işletme kültürü denilen kültürler üretilmeye, oluşturulmaya çalışılmaktadır. Bu durum toplumun toplam kültürü ile işletmenin özel kültürü gibi bir çelişkiyi beraberinde getirmektedir. Küresel faktörlerin etkisiyle ortaya çıkan ve iktisadi hayat üzerindeki ağırlıklarını her gün daha da arttıran çok uluslu şirketleri de bu tartışmada taraf olarak düşündüğümüzde konu çok daha önemli olmaktadır.

39 Erkal E. Mustafa, İktisadi Kalkınmanın Kültür Temelleri, Der yayınları, İstanbul 2000

İşletmelere özgü bir alt kültürün inşa edilmeye çalışıldığı, konuyu takip edenlerin bildiği bir husustur. Ancak bu alt kültürlerin milli kültürü nasıl etkileyeceği şimdiden düşünülmesi gereken bir konudur. Öte taraftan çok uluslu şirketler çalışanlarını şirketlerinin özel kültürüne göre yönlendirmeye çalışırken, mevcut geleneksel kültürleri de aşındıracaklardır. Şunu öncelikle söylemek gerekir: Günümüz şirketleri kültürün kendileri için ne kadar önemli olduğunu artık biliyorlar. Ancak düşündükleri kültür, hizmet üretiminde buldukları ülkelerin milli kültürü değildir. Küresel aktörlerce inşa edilen ve sermaye çevreleri arasında sürekli dolaşımda tutulan bir kültür var ortada.

Bu kültür uzak doğu merkezli şirketlerde daha çok Budizm'in bir tarikatı olan Zen tarikatının inançlarını esas almaktadır. Hindistan merkezli şirketlerde tansandalt meditasyon ve karma gibi inançları işlemektedir. Avrupa ve Amerika merkezli şirketler henüz laik yapılarını koruyorlar. Ancak dini ve kültürel referansların gittikçe önem kazandığı bu dönemde, onların da zaman içerisinde bu tür arayışlara gireceklerini şimdiden söylemek mümkündür.

Şirketler artık sadece mal ve hizmet üretmiyor. Aynı zamanda sürekli bir şekilde uyguladıkları hizmet içi eğitim programları ile kültür ve kimlik üretiyorlar. Şirketlerle ilgili olarak yukarıda anlatılanları özetleyecek olursak şunları söylemek mümkündür: Çalışanların iletişim biçimi, işbirliği yapması, dayanışma içinde bulunması ve örgütsel bağlılığı şirketler için çok önemli bir değer olmuştur. Bunların oluşturulması için ortak bir şirket kültürü inşa edilmektedir. Bunu da hizmet içi eğitim programlarıyla yapıyorlar. Bu programlar sadece teknik bilgi vermiyor. Kültür aşıyor.

Şirketlerin önemseydiği ve inandığı sosyal değerlerin, manevi şirket ikliminin hangi kültüre dayanacağı konusunda ciddi sorunlar vardır. Bir zamanlar kültür ve değer dendiğinde hemen, milli manevi değerler akla gelirdi. Ancak şu anda sözü edilen şirket kültürleri, ülkenin milli kültürü ile doğrudan bağlantılı olan kültürler değildir. Şirket kültürlerinin şirketin vizyoner liderliğine ve eğitim bilimi kuramlarındaki ilkelere bağlı olarak milli kültürden bağımsız ve ondan farklı bir şekilde yaratılabilecekleri varsayılmaktadır.

Asıl önemli sorunlarda burada ortaya çıkmaktadır. Milli kültüre karşıt kültürlerin üretilebildiği alanlar olmaktadır, şirketler. Bu özellikleri ile okuldan ve medyadan daha etkili olabilmektedirler. Küresel işletmeler bu özellikleri ile sadece maddi ürünleri üretmiyorlar, pazarlamıyorlar. Aynı zamanda bu ürünlerin üretim sürecine katılan elemanlara yeni bir kültürü de benimsetiyorlar. Bu kültür sanıldığı gibi, üretim sürecindeki doğal çalışma ve hareket biçimlerinden etkilenilerek oluşmuyor. Yani bu durum, maddi kültürün manevi kültürü etkilemesi gibi algılanmamalı. Sözü ettiğim bu kültür, gezi, eğlence, disiplin kuralları ve hizmet içi eğitim programları ile doğrudan doğruya çalışanlara kabul ettirilmeye çalışılmaktadır.

Yeni eğitim teknolojileri ulusal sınırlar ve kültürleri aşmakla, klasik eğitim sisteminin en önemli güçlerinden olan ve merkezi olarak planlanmış ulusal eğitim bürokrasisinin öğretmen, öğrenci ve eğitim programları üzerindeki iktidarını da sarsmaktadır. Eğitime global güçlerin doğrudan katılımı olarak değerlendirilebileceğimiz bu durum, öğrencilerle global eğitim güçlerini sanal ortamda doğrudan karşılaştırmaktadır. Çünkü dil farklılıklarının iletişim teknolojileriyle aşılması projeleri geliştirilmekte ve şu anda bu farklılıklar kısmen ortadan kalkmış bulunmaktadır. İletişim teknolojileri mahalli ve milli kültürlerle bağlı olarak şekillenmiş olan alfabelerin ve iletişim dillerinin yerine, global düzeyde standartlaştırılmış yeni bir sembolik dil ikame etmektedir. Bilgisayar mönülerindeki semboller bunun en önemli örneklerindedir. Bu durumda modernizmin bir gereği olarak örgütlenmiş olan eğitim bürokrasisi işlevini yitirmektedir.

Ekonomik kuruluşlar yani şirketler, modern çağ boyunca milli devletlerin eğitim programları aracılığı ile eğitimi etkiliyorlardı, yönlendiriyorlardı. Şimdi ise ellerine geçen yeni imkânlarla -işbaşı eğitimi, hizmet içi eğitim, ömür boyu eğitim- milli devletler aracılığıyla değil, doğrudan doğruya eğitimi yönetir duruma geliyorlar. İkna endüstrileri onlara çok önemli fırsatlar vermektedir. Bu durum, küresel sermaye kuruluşlarına, sermayenin özgür dolaşımı fırsatının yanı sıra, yönettikleri ve belirledikleri eğitim programlarının da özgür dolaşımı fırsatını vermektedir. Eğitim programları ile inşa ettikleri şirket kültürlerini ve kimliklerini sermayeleriyle, ürettikleri ürünlerle birlikte dolaşımında tutmaktadırlar. Böylece sadece sermaye kontrolü, mal ve hizmet üretimi ile güçlerini arttırmıyorlar. Aynı zamanda uyguladıkları eğitim programları ile güçlerini süreklileştiriyorlar. Dolaşımında tutuyorlar.

### Kaynaklar

- Apple Michael W., *Eğitim ve İktidar*, çev. Ergin Bulut, Kalkedon yay. İstanbul 2006
- Attali J., *21. Yüzyı Sözlüğü*, çev. Saroğlu K., güncel yay. İstanbul 1999,
- Ayhan Serap, “Dünden Bugüne Yaşam Boyu Öğrenme”, *Yaşam Boyu Öğrenme*, Hazırlayan Fevziye Sayılan ve Ahmet Yıldız, Pegem A yay. Ankara2005,
- Bhola, H: S., “Education of Adults in the Age of Globalization:Lifelong and Fullscale”, *In Issues in the Educatin of Adults, Vol. (, No, 15. p.,53-69)* Belgium 1997
- Cubberley P. Elwood, *Eğitim Tarihi*, çev. Engin Noyan, yeryüzü yay. Ankara 2004,
- Dewey John, *Okul ve Toplum*, H.Avni Başman, Pegem A yay. Ankara 2008,
- Duran Hacı, *Endüstri Çağının Dinamikleri*, Değişim yay. İstanbul 2002,
- Duran Hacı, “Eğitim ve İntihar”, *Milliyet Gazetesi, Entellektüel Bakış Sayfaları* 07/08/2000
- Duran Hacı, “Öğretmen ve Öğrenci Rollerinin Yeni Eğitim Teknolojileri Karşısındaki Konumu”, *Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi, Amiran Kurtkan Bilgiseven Özel sayısı*, Türk Dünyası Araştırmaları vakfı yay. Sayı 176 İstanbul 2008
- Ellul Jacques, *Teknoloji Toplumunu*, çev. Musa Ceylan, Bakış yay.,İstanbul 2003,
- Ez-Zernuci, İmam Burhanuddin, *Talimu'l-Müteallim*, ter. Y. Vehbi Yavuz, İstanbul 1980
- Erkal E. Mustafa, *İktisadi Kalkınmanın Kültür Temelleri*, Der yayınları, İstanbul 2000
- Erkal E. Mustafa, *Orta-Teknik Eğitim Sanayi İlişkileri*, İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi yayınları, İstanbul 1978
- Freire Paulo, *Ezilenlerin Pedagojisi*, çev. Dilek Hattatoğlu ve Erol Özbek, Ayrıntı yay.İstanbul 1995
- Giddens Anthony, *Sosyoloji*, Çev. Muttalip Özcan, Ayraç yay. Ankara 2005
- Giroux Henry A., Eleştirel Pedagoji ve Neoliberalizm, çev. Barış Baysal, Kalkedon yay.İstanbul 2007
- Gutek Gerald, *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, çev. Nesrin Kale, Ütopya yay. Ankara 2006,
- İllich İ., *Okulsuz Toplum*, çev. Mehmet Özay, Şule yay., İstanbul 2000,
- Kramer N.Samuel, *Tarih Sumer 'de Başlar*, çev. M.İlmiye Çığ, Türk Tarih Kurumu yay. Ankara 1990
- Naisbitt J., *Global Paradoks*, çev. Sinem Gül, sabah yay. İstanbul 1994,
- Ocak Yaşar, “Selçuk ve Osmanlı Dönemi Tekkelerinde Dini Tasavvufi Eğitime Genel Bakış” *Türkiye Birinci Din Eğitimi Semineri*, İlahiyat Vakfı yay.Ankara 1981
- Rury Jhon L., *Education and Social Change*, Lawrence Erlbaun Associates Pub. London 2005,
- Senge Peter M., *Beşinci Disiplin*, çev. Ayşegül İldeniz ve Ahmet Doğukan, Yapı Kredi yay. İstanbul 1998
- Smith Mark K., “Theory and Rhetoric of Learning Society”, [www.infed.org/lifelonglearning](http://www.infed.org/lifelonglearning),
- Theodorson George A. ve Theodorson Achilles G., *A Modern Dictionary of Sociology*, Barnes & Noble Boks, London 1979
- Tozlu Necmettin, *İnsandan Devlete Eğitim*, Yeni Türkiye yay., Ankara 2003
- Tural Necla K. *Eğitim Finansmanı*, Anı yay. Ankara 2002,
- Turhan Mümtaz, *Garplılaştırmanın Neresindeyiz*, Yağmur yay. İstanbul 1980

PROF. DR. NEŞET TOKU  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ  
EDEBİYAT FAKÜLTESİ

## KÜRESELLEŞME ve AB SÜRECİNDE TÜRK MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİ

### Özet

**Küreselleşme**; beşeri ilişkilerde, dünya ölçeğindeki karşılıklı bağımlılıkları ve mübadeleleri meydana getiren, çoğaltan, yaygınlaştıran ve yoğunlaştıran süreçlerin çok boyutlu bileşkesini ifade eder. Küresel barışa yönelik; **Avrupa Birliği** biçimindeki uluslar arası örgütlenmelerin temel hedefi, bu ilişkiler hususunda entegrasyonu sağlayabilmektir. Söz konusu entegrasyon; **demokrasi, insan hakları, hukukun üstünlüğü, azınlıklara saygı, serbest piyasa ekonomisi**, gibi küresel değerlerin, eğitim-öğretim vasıtasıyla müşterek standartlara dönüştürülmesine bağlıdır. AB'ye aday ülke durumundaki Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim-öğretimle ilgili olarak ileriye yönelik planlarında, Avrupa Birliği ilkelerini göz önüne alması ve ulusal eğitim-öğretim sistemini bu ilkeler çerçevesinde yeniden tanzim etmesi bir zorunluluktur. Makalede, değişimle ilgili öneriler ele alınmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** (Küreselleşme. Avrupa Birliği. Kopenhag Kriterleri. Lizbon Zirvesi Kriterleri)

**Küreselleşme**; beşeri ilişkilerde, dünya ölçeğindeki karşılıklı bağımlılıkları ve mübadeleleri meydana getiren, çoğaltan, yaygınlaştıran ve yoğunlaştıran süreçlerin çok boyutlu bileşkesini ifade eder. **Avrupa Birliği** biçimindeki uluslar arası örgütlenmelerin temel hedefi, işte bu ilişkiler hususunda, belirleyici aktör olabilmektir. Bahis mevzuu **Avrupa Birliği** düşüncesi, teorik alt yapısı her ne kadar hayli eski dönemlere dayansa da somut bir biçimde esas itibarıyla Birinci Dünya Savaşından sonra Avrupa ülkelerinin gündemine girmiş ve özellikle İkinci Dünya Savaşı yıllarında ve sonrasında yaygınlık kazanmış olan bir barış projesidir. Barış projesiyle hedeflenen “Birlik” bir kurum olarak geçmişteki uluslar arası örgütlenmelerle mukayese edildiğinde tamamen benzersizdir. Çünkü hedeflenen “Birlik” mevcut devletlerin yerini alması planlanan bir devlet değildir. Aksine, üye devletler arasında işbirliği için kurulmak istenen bir organizasyon, barış ve refah için birlikte çalışmaya karar vermiş, demokratik Avrupa devletlerinden oluşan bir örgütlenmedir. Birliğe üye ülkeler, bu örgütlenme sayesinde, ortak yararları içeren çeşitli konularda, birbirleriyle bağlantılı problemleri çözme noktasında müşterek hareket etmeyi vaat etmektedirler.

**Avrupa Birliği** düşüncesi şüphesiz muayyen değerler üzerine inşa edilmiştir, ancak bu değerler insanî ve rasyonel olmaları hasebiyle sadece Avrupa Kıtasına ya da herhangi bir Avrupa ülkesine münhasır değil, **küresel** değerlerdir. Bir başka ifadeyle **Avrupa Birliği; demokrasi** ve **insan hakları** gibi **küresel değerlere, sınırlar konulmayan bir iç pazara** ve kendi kendine belirlemiş olduğu kurallara dayalı bir entegrasyon projesidir. 1993 yılındaki **Kopenhag Zirvesinde, Avrupa Konseyi** söz konusu temel değerleri **Kopenhag Kriterleri** adı altında şu şekilde tespit etmiştir:

### Siyasi Kriterler:

- Kurumsal istikrar.
- Demokrasi.
- Hukukun üstünlüğü.

- İnsan hakları.
- Azınlıklara saygı.

#### **Ekonomik Kriterler:**

• Ekonominin devlet tarafından kontrol edilmediği, fiyatların serbest pazar kuralları ile belirlendiği, mülkiyet haklarının kanunla korunduğu ve sözleşmelerin uygulanabildiği işleyen bir serbest pazar ekonomisi.

• **Avrupa Birliği** içerisindeki rekabet baskısına ve serbest pazar kurallarına dayanabilme kapasitesi – yani ekonominin **Avrupa Birliği**'ne katıldıktan sonra adapte olması ve gelişmesi – açısından yeterli derecede güçlü olması.

#### **AB Kanunlarının ( Topluluk Müktesebatı) Benimsenmesi:**

- Birliğe üye olmak isteyen ülkelerin yükümlülüklerini yerine getirmesi.
- Politik, ekonomik ve parasal birliğin amaçlarına bağlılık.

#### **AB'nin Özümseme Kapasitesi:**

• **Avrupa Birliği**'nin, Avrupa Entegrasyonu canlılığını koruyarak yeni üyeleri özümseme kapasitesi.

• **Avrupa Birliği**'nin ve aday ülkelerin global menfaatleri, örneğin **AB** politikalarına, kurumlarına etkisi, aday ülkenin büyüklüğü, nüfusu, ekonomisi, vs.

• Aday ülke 1995 yılında Avrupa Konseyi tarafından belirlenen **Madrid Kriterleri**'ni yerine getirdiğini göstermelidir. Madrid Kriterleri aday ülkenin yeterli idari kapasite göstermesini gerektirir.

#### **AB Kanunlarının Uygun İdari ve Yargı Yapıları Aracılığıyla Etkin Bir Şekilde Uygulanması:**

- Yeterli ihtisas.
- Yeterli kaynaklar.
- İstikrar.

Vurgulamak gerekirse Avrupa Birliği'nin değerleri denilince, öncelikli olarak aklı gelen şey; "**insan hakları**", "**demokrasi**" ve "**hukuk devleti**" gibi **küresel değerler**dir. Söz konusu değerlerin anlamlı olması elbette ki **küresel** ölçülerde geçerlilik taşımalarına bağlıdır. Şüphesiz, **insan hakları** da **demokrasi** de **hukuk devleti** de yalnızca Batılı insanlar için bir imtiyaz şeklinde düşünülemez. Böyle düşünülmediğini göstermek, Avrupa Konseyi'nin üzerine vazife olduğu gibi, bu değerlerin Türkiye'ye zararlı ve Türkiye toplumuna aykırı olmadığını göstermek de Türkiye aydınlarının üzerine bir vazifedir.

Batılı bir değer olarak ileri sürülen "**insan hakları**" kesinlikle Türkiye toplumunun değerleriyle çelişmez. Niye çelişsin ki? Bir insanın sadece ve sadece insan olduğu için hayat hakkına veya özgürlüğe ya da mülkiyet hakkına yahut da güvenliğe sahip olması niçin mahzurlu olsun ki? Kim bu haklara sahip olmak istemez? İnsan hakları iddiaları esas itibarıyla **extralegal**dir (yasa-üstü). Bunların temel hedefi mevcut kurum, uygulama ve normlara etik dışı tatbikatlarında karşı çıkmak ya da onları değiştirmektir. **İnsan hakları** en geniş anlamda, **siyasi meşruiyetin** ölçüsüdür. Devletler, insan haklarına uygun icraatlar ortaya koydukları takdirde meşrudurlar. İnsan hakları sadece hayat için değil, onurlu bir hayat için gereklidir. İnsan haklarına temel oluşturan argüman, "**etik insan doğası**" (fitrat-ı selime) argümanıdır. **İnsan hakları**, insanoğluna şöyle seslenir: "**İnsanlara insanca muamele et ki insanca muamele göresin.**" **İnsan hakları**, yani **evrensel-küresel ahlak**, insanları "**etik doğa**"nın hiçbir istisna söz konusu olmaksızın ve tam bir eşitlikle insanlık ailesinin hepsine



tanıdığı, **insanlık onuruna** sahip fertleri olarak değerlendirir. **İnsanlık onurunda** din, dil, cins, renk, ırk ve millet farkı gözetilmediği gibi, **insanlık onuruna** sıkıca bağlı olan ve faydalanılabildiği için, “insan” ferdi olmaktan başka şart aranmayan gerçek anlamda insan haklarına sahip olunmasında da hiçbir farklılık ve ayrıcalık gözetilmez.

**Demokrasi** de Batılı bir değerdir ama onun da Türkiye toplumuyla bir sorunu yoktur. İnsanların olabildiğince özgür ve olabildiğince eşit bir eksende siyasal örgütlenmeleri asla Türkiye toplumunun zararına değildir. Türkiye toplumunda yaşanan problemler, Türkiye Cumhuriyeti devletinin demokratik bir rejim olduğundan değil, aksine yeterince demokratik olmadığından kaynaklanmaktadır. Demokrasi tabii ki sadece bir isimden ibaret değildir. Yönetilenlerle yöneticiler hukuk karşısında eşit muamele görmüyorlarsa sivil ya da üniformalı bürokrasi, imtiyazlılık anlamı taşıyorsa, farklı kültürel kimliklere sahip yurttaşlar kamusal alanda eşit muamele görmüyorsa orada demokrasi yoktur. Olsa olsa oligarşi veya diktatörlük vardır. Ne yazık ki bu durum biraz da insan kalitesiyle ilgilidir. Diktatörlükler ya da oligarşiler insanları kendi çıkarları uğruna cahil tutmak zorundaysalar da bu muameleye maruz kalan insanların suçu katiben inkâr edilemez... Toplumsal-kültürel farklılığın fiili bir durum olduğu yerlerde elbette ki bir arada yaşamak zorunda bulunan insanlar “**eşit tanıma**” temelinde örgütlenmelidirler. Farklılıklarla birlikte yaşamak tabii ki uzlaşmayı gerektirir. Uzlaşma, belirli bir kesimin başka kesimlerin değerlerini benimsemesi değil, kendisi için istediği hak ve özgürlükleri diğerlerine de tanınması demektir. Bir diğer anlatımla uzlaşma, eşitliğin kabulüdür. **Özgürlük**, bireyselliği ifade eden bir kavramken, **eşitlik**, toplumsal ilişkiyi ifade eden bir kavramdır. Özgürlük bireye, eşitlikse bireylere yönelik ilişki biçimlerine işaret eder. Özgürlüğün gerçekleşmesi için teorikte toplumsal bir çerçeve zorunlu değil ise de eşitliğin gerçekleşmesi için zorunludur. Toplumsal çerçevenin varlığı siyaseti, yani devleti, devletin varlığı da hukukî zemini zorunlu kılar. İşte demokrasi, eşitlik zemininde örgütlenen bireylerin, daha doğrusu kamusal alanda bir diğerinin eşiti olduğunu kabullenen bireylerin uzlaştıkları rejiminin adıdır. **Eşitlik**, şüphesiz farklılıkları muayyen bir formda “**eşitleme**” değil, farklılıklara “**eşit muamele**” göstermektir. Şayet Türkiye’deki nominal demokratların ve nominal cumhuriyetçilerin manipüle ettikleri şekilde, onların kararlaştırdıkları forma sokma anlamında “**eşitleme**” olsaydı, rejimin adı **oligarşi** olurdu. Çünkü belirli bir forma imtiyaz tanımak, sadece oligarşilerde mümkündür, demokrasilerde değil.

Batılı bir değer olmakla birlikte **hukuk devleti** de Türkiye toplumu için aynı durumdadır. Hukuk devleti, hukukun gerçekleştirilmesi maksadıyla kurulmuş ve örgütlenmiş devlet demektir. **Hukuk devleti** deyiminin üç anlamı vardır: İlki, **hukukun mutlak üstünlüğü**. İkincisi, toplumu teşkil eden bütün **bireylerin hukukî eşitliği**. Üçüncüsü de **anayasanın bireylerin haklarının kaynağı değil, sonucu** olması. Hukuk devletinin formel ölçütü; kamu gücü olarak devletin, hukukla ve kanunlarla sınırlandırılmış, hukuka ve kanunlara tabi kılınmış ve tasarruflarının bağımsız mahkemeler tarafından sorgulanabilir olmasıdır. Muhteva bakımından ölçütüyse; kamu gücü olarak devletin, adaleti tahakkuk ettirme vazifesiyle tanzif edilmesidir. Hukuk devletinde hukuk, siyasî ve idarî mekanizmaların hepsinin üstündedir. **Hukuk devletini** gerçekleştirmede en uygun siyasal form, **demokrasidir**. Ancak demokrasi hukuk devletine yönelik en uygun araç sayılsa bile mutlaka hukuk devletine ulaştıracağı da söylenemez. Demokrasiyle hukuk devleti arasındaki çelişki şu şekilde izah edilebilir: Demokrasilerde siyasal meşruiyetin kaynağı, şüphesiz halktır, fakat bunun pratikteki karşılığı parlamento çoğunluğudur. Parlamento elbette yasal kuralları belirleme yetkisine sahiptir, ancak parlamenter çoğunluk mutlak bir güce sahip olmamalıdır. Bu gücü sınırlandıran şey, **hukukun üstünlüğü ilkesidir**. Hukukun üstünlüğü ilkesi, parlamenter çoğunluğun iradesini sınırlandırarak, azınlıkta kalanların haklarını da korur. İşte bu noktada siyasal meşruiyetin

kaynağı olan halkın, daha doğrusu parlamenter çoğunluğun karşısına yeni bir meşruiyet kaynağı çıkmaktadır ki o da “*evrensel insan hakları*”dır.

Vurgulamak gerekirse; “Avrupa Birliği’nin 21. yüzyılda gerçekleştirmeyi amaçladığı hedef, tek bir Avrupa Pazarı yaratarak Avrupa Birleşik Devletleri’ni oluşturmaktır. Bu pazarda vatandaşların, malların, hizmetlerin ve sermayenin sınır tanımadan serbest dolaşımı öngörülmektedir. Ancak, Avrupa Birliği’ni oluşturan devletler, Amerika Birleşik Devletleri’ndeki gibi homojen bir yapıya sahip olmadıklarından; bu ülkelerin kültürleri, dilleri, dinleri ve vatandaşlarının düşünce tarzları birbirinden hayli farklılık arz etmektedir. İşte bu farklılıklar; eğitim-öğretim alanında oluşturulan müşterek standartlarla müşterek değerler çerçevesinde uzlaştırılmaya çalışılmaktadır. Söz konusu müşterek değerler; “*insan hakları*”, “*demokrasi*” ve “*hukuk devleti*” gibi küresel değerlerdir. AB’ye aday ülke durumuna gelen Türkiye Cumhuriyeti’nin eğitim-öğretimle ilgili olarak ileriye yönelik planlarında, AB ilkelerini göz önüne alması ve ulusal eğitim-öğretim sistemini bu ilkeler çerçevesinde yeniden tanzim etmesi bir zorunluluktur. Konuya yönelik yapılması gerekenleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

#### A) Sisteme Yönelik Öneriler:

##### 1- Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları, AB ilkelerine uygun hale getirilmelidir.

Milli Eğitim Temel Kanunu’nda Türk Milli Eğitimi’nin genel amaçları şöyle sıralanmıştır:

• “*Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesin, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek ;*”

• “*...hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;*”

• “*...birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;*”... “*...Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.*”

Bahse konu maddeler; Avrupa Birliği’nin Siyasi Kriterlerine aykırı olduğu gibi, Lizbon Zirvesi’nde tespit edilen; 1- Bireyin gelişimi (bireyler arasındaki eşitsizliklerin ve dengesizliklerin azaltılması için çalışmalar yapmak). 2- Toplumun gelişimi (iş gücü piyasasında mevcut becerilerin, işletme ve işverenlerin ihtiyaçlarıyla eşleşmesini sağlamak). 3- Ekonominin gelişimi (yaşam boyu öğrenme stratejisi belirlemek). Eğitimin üç hedefine de aykırıdır. Topluluk Müktesebatına Uyum Kriterlerinde belirtildiği üzere; AB kanunları tüm üye ülkelerdeki ulusal kanunların önündedir ve müktesebat, müzakere edilemez. Açık ki Milli eğitim Temel Kanunu, Lizbon Zirvesi’nde tespit edilen hedeflerle çelişmektedir. Dolayısıyla; Milli Eğitim Temel Kanunu; Lizbon Zirvesi’ne uyarlanmalıdır.

##### 2- Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri, AB ilkelerine uygun hale getirilmelidir.

Milli Eğitim Temel Kanunu’nda Türk Milli Eğitimi’nin Temel İlkeleri şöyle sıralanmıştır:

• **Genellik ve Eşitlik:** Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz.

• **Ferdin ve Toplumun İhtiyaçları:** Milli eğitim hizmeti, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleriyle Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir.

• **Eğitim Hakkı:** İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır.

• **Fırsat ve İmkân Eşitliği:** Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkan eşitliği sağlanır.

• **Atatürk inkılâp ve ilkeleri ve Atatürk milliyetçiliği:** eğitim sistemimizin her derece ve türü ile ilgili ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk inkılâp ve ilkeleri ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliği temel olarak alınır. Milli ahlak ve milli kültürün bozulup yozlaşmadan kendimize has şekil ile evrensel kültür içinde korunup geliştirilmesine ve öğretilmesine önem verilir. Milli birlik ve bütünlüğün temel unsurlarından biri olarak Türk dilinin, eğitimin her kademesinde özellikleri bozulmadan ve aşırılığa kaçılmadan öğretilmesine önem verilir.

• **Demokrasi eğitim:** Güçlü istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; ancak eğitim kurumlarında Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez.

• **Laiklik:** Türk milli eğitiminde laiklik esastır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilköğretim okulları ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer alır.

• **Karma eğitim:** okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır.

• **Her yerde eğitim:** Milli eğitimin amaçları yalnız resmi ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, işyerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır. Resmi, özel ve gönüllü her kuruluşun eğitimle ilgili faaliyetleri, Milli Eğitim amaçlarına uygunluğu bakımından milli Eğitim Bakanlığının denetimine tabidir.

Bahse konu bu maddeler de **Avrupa Birliği'nin Siyasi Kriterleri'**nden; “insan haklarına saygı”, “azınlıkların korunması” ve “AB'nin Ortak İlke ve Anlayışları: Dil öğretimi, Eğitim-Öğretim Sistemlerine Herkesin Erişiminin ve Yararlanmasının Sağlanması” prensiplerine aykırıdır. Dolayısıyla; Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri, AB Kriterlerine uyarlanmalı ve Milli Eğitim Temel Kanunu'nda da belirtilmiş olan, “genellik, eşitlik ve fırsat eşitliği gereği; yerel anadillerin öğretiminin okul sistemine sokulmasına izin verilmelidir.

**3- Türk Milli Eğitim Sisteminin Genel Yapısı, AB ilkelerine uygun hale getirilmelidir.**

**Milli Eğitim Temel Kanunu'**nda Türk Milli Eğitim Sisteminin Genel Yapısı şöyle anlatılmaktadır:

**Örgün ve Yaygın Eğitim:** Türk Milli Eğitim Sistemi; örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden kurulur. Örgün eğitim; okul öncesi eğitimi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsar. Yaygın eğitim, örgün eğitim yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsar.

**Amaç ve Görevler:** Örgün ve Yaygın Eğitim kurumlarının amaç ve görevleri, Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak eğitim hizmetlerinde bulunmaktadır.

Bahse konu amaç ve görevler; hem **Kopenhag Kriterleri**'ne hem de **Lizbon Zirvesi**'nde tespit edilen eğitimin hedeflerine aykırıdır. Dolayısıyla; Türk Milli Eğitiminin Sisteminin Genel Yapısı için öngörülen amaç ve görevler; AB Kriterlerine uyarlanmalıdır. Bu çerçevede; AB ülkelerinde olduğu gibi; Türkiye'de de mesleki ya da akademik, her alanda özel yükseköğretim kurumunun açılmasına kolaylık tanınmalı ve yükseköğretimde **özel sektör**ün oluşması sağlanmalıdır. Bu yapıldığı takdirde yükseköğrenime yönelik yoğun talep baskısı ve yığılma da önlenmiş olacaktır. Yine; Üniversitelerin akademik özerkliği korunmalı, ancak ilk, orta ve yükseköğretimde temel politik bütünlüğün ve idarî birliğin sağlanabilmesi için; **Bolonya Deklarasyonu**'nun da gereği, **YÖK**, Hükümetten bağımsız olmaktan çıkarılmalı ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmalıdır. Zira AB'ye üye hiçbir ülkede, hükümetlerden bağımsız YÖK benzeri bir kurum bulunmamaktadır (**Bakınız, Bolonya Deklarasyonu**).

#### B) Eğitimde Niteliğin Yükseltilmesine Yönelik Öneriler:

• AB sürecinde benimsenen **Magna Charta (1989)**, **Sorbon (1998)**, **Bologna (1999)** deklarasyonları, **Lizbon Zirvesi - Lizbon Stratejisi (2000)**, **Prag Toplantısı (2001)** ve **Berlin Zirvesi (2003)** ilkeleri aynen benimsenmelidir.

- İlk ve orta öğretimde mezuniyet öncesi yeterlilik sınavı konulmalıdır.
- Mesleki ve akademik yüksek öğretime yönelik etkin yönlendirme yapılmalıdır.
- Üniversite-sanayi, üniversite-ekonomik sektör ya da üniversite sivil toplum işbirliği sağlanmalı, teknik alanlarla ilgili fakülteler (mühendislik, fen, vb.) "söz" üretir olmaktan çıkarılmalıdır.

#### C) Eğitimde Hareketliliğe Yönelik Öneriler:

• Nitelikli deneyimlerin paylaşımı, farklı kültürlerle ilişkin farkındalık düzeylerinin artırımı ve tanıtımı ile uluslararası sinerji yaratımı açısından, AB programlarına (1-Socrates/Erasmus: Comenius; (ilk ve ortaöğretime yönelik, Erasmus; yükseköğretime yönelik, Grundtvig; yetişkinlere yönelik, Lingua; dil öğrenimine yönelik, Minerva; bilgi ve iletişim teknolojileri, 2- Leonardo de Vinci: mesleki eğitime yönelik ) etkin ve yoğun katılım sağlanmalıdır.

#### D) Hayat Boyu Öğretime Yönelik Öneriler:

• Bilim ve teknolojideki hızlı değişimler; örgün öğretim dışında kalan kişiler için, kurslar ya da hizmet içi eğitim faaliyetleri çerçevesinde, istihdama yönelik, sürekli ve yaygın öğretime açık olmalıdır.

Netice olarak belirtmek gerekirse; küresel değerlerle ulusal ve bireysel değerleri mezc etmek, şüphesiz bir barış kültürünün inşasına bağlıdır. Elbette bu da eğitim-öğretim sayesinde mümkün olacaktır. Açıktır ki ülke içerisinde barış ortamının tesis edilememesi söz konusu küresel barış kültürünün inşası yolunda önemli bir engeli teşkil etmektedir. AB'ye üyelik sürecine girmiş olan Türkiye'de; yukarıdaki önerilerin dikkate alınması, umulur ki hem ülke bazında hem de küresel bazda barışa katkı sağlayacaktır.

#### Kaynaklar

- DONNELLY, J. 1995, *İnsan Hakları*, Çev., M. Erdoğan-L. Korkut, Yetkin Yay., Ankara.,  
MİLLİ EĞİTİM TEMEL KANUNU, 2006, MEB, TTKB, Şura Genel Sekreterliği, Ankara.  
ON YEDİNCİ MİLLİ EĞİTİM ŞURASI KARARLARI, 2006, MEB, TTKB, Şura Genel Sekreterliği, Ankara.  
TOKU, Neşet, 2005, *Siyaset Felsefesine Giriş*, Kaknüs Yay., İstanbul.  
TÜRKİYE İÇİN AB ÜYELİK MÜZAKERELERİ SÜRECİ, 2006, Avrupa Komisyonu Türkiye Delegasyonu, Ankara.  
ÜLGER, İ.K., 2003, *Avrupa birliği El Kitabı*, Seçkin Yay., Ankara.

YRD. DOÇ. DR. FUAT TANHAN  
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM FAKÜLTESİ

## DEMOKRATİK EĞİTİMİN İNŞASINDA YENİ BİR PARADİGMA ÖNERİSİ

### Giriş

Demokrasiyi öznenin oluşumu ve eylemi için en uygun kurumsal ortam olarak tanımladığımızda özelde okulda, genelde yaşamın tüm görünümüne yansımıyorsa, demokrasi anlamsızlaşır. Bu bağlamda demokrasinin yeşerdiği pratik bir zemin sunan demokratik eğitim, demokratik değerlerin ve insanın korunması ve geliştirilmesi için de vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Buna karşın demokratik eğitimin inşası, büyük oranda demokrasi kavramının ilişkili olduğu *güven* kavramının yaşatılmasına bağlıdır.

Tüm değer yüklü kavramlar gibi demokrasi kavramının da açıklanabilmesi kolay görünmemektedir. Ancak, bu bildiride *demokrasi*, üyelerin/vatandaşların, organizasyon ve/veya *devlet* politikasını biçimlendirmede eşit haklara sahip olduğu bir yapılanma biçimi olarak değerlendirilecektir.

Eğitime ilişkin çok farklı tanımlar yapıla gelmiştir. Yapılan her tanım belli bir bakış açısını yansıttığı görülür. Bu bildiride vurgu insana yapıldığından *eğitim*, bireye içinde bulunduğu dünyayı ve kendisini anlamasını sağlamak için sunulan sistematik öğretim hizmetleri olarak tanımlanacaktır. Yapılan tanımlar doğrultusunda *demokratik eğitim* ise şöyle tanımlanabilir: herhangi bir siyasal sisteme ve iyi olarak betimlenmiş bir yaşam kavramına kör bir bağlılıkla hizmet etmeyen; bireysel hak ve değerlere saygılı olan eğitim (Büyükdüvenci, 1995). Bu değerlendirmeler çerçevesinde demokratik eğitimin inşasını zorlaştıran faktörler belirlenmeye çalışılacak ve ardından demokratik bir eğitim için yeni bir paradigma önerisinde bulunulacaktır.

### Mevcut Durum

Yapısalcı eğitim felsefesi doğrultusunda geliştirilen yeni eğitim programları, Türk Eğitim Sisteminin değişen demokratik yüzünü temsil etmektedir. Bu durum aynı zamanda, Türk eğitiminin geleneksel insana bakış paradigmasının<sup>1\*</sup> sorgulandığının bir göstergesidir. Ancak gözlenen görgül değişime karşın programın uygulama ayağı dikkate alındığında mevcut değişimin önemli bir farklılaşma yaratmadığı görülür. Buradan hareketle Türk Eğitim Sisteminin değişen yüzüne karşın, istediği diyalojik ve demokratik açılımı özünde gerçekleştiremediği söylenebilir.

Bunun farklı nedenlerinden söz edilebilir. Sözü edilen nedenlerin tam olarak belirlenebilmesi, eğitimin içinde hayat bulduğu baskın değerlerin yönlendiricisi durumundaki süreçlerin betimlenebilmesine ihtiyaç vardır. Bu betimleme bizi bireyi ve toplumu etkileyen tüm olumlu ve olumsuz unsurlara götürür. Bu bildiride bu unsurlar psiko felsefik bir bakış açısıyla *korku* kavramına indirgenmektedir.

---

1\* Eğip bükmeye dönük, kontrol etmek amaçlı, baskıcı ve güven duymayan.

Korkunun birey ve toplum düzeyinde bıraktığı etkiler dikkate alındığında, eğitimin demokratik yapısına etki eden iki unsurdan söz edilebilir:

1- Eğitimin güvenden yoksun, zorlayıcı ve değiştirmeye endeksli örtük paradigması;

2- Eğitimin mevcut örtük paradigmasının farklı alanlardaki benzer paradigmlar tarafından desteklenmesi.

Böylece eğitim paydaşları arasındaki iletişim, örneğin öğretmen – öğrenci iletişimi alışıldık biçimde *ideolojik bilgi* aktarımına dayalı, tek yönlü ve baskıcı olarak değişmeden kalmasına neden olmaktadır.

Buraya kadar söylenenlerden asıl kast edilen şey, mevcut durumun istenen bir durum olduğudur. Ancak bu istemin bilinçli bir seçim olup olmadığı tartışma konusudur. Ancak korku, bilinç düzeyinde olup olmamasına göre edimler biliçli ya da biliçsiz olarak değerlendirilebilir. Demokratik eğitimin önündeki en önemli engelin bilinç ya da bilinçaltı düzeyde yaşanan korkular olduğu savından hareketle, demokratik eğitimin korkulan bir durum olduğu gerçeği burada savunulmaktadır.

### **Korkuyu Anlamak**

Demokrasi, sahip olduğu epistemoloji gereği *güven* algısının mevcudiyetine bağlıdır. Burada sözü edilen *güven algısı*, devletin kendi vatandaşlarına, geleceğine, sahip olduklarına karşı bilinç düzeyinde gösterdiği refleksleri ve uygulamaları belirler. Ancak kabul edilmelidir ki *güven duygusunun* oluşabilmesi için öncelikle öznenin *kendine güven* duyması gerekir. Burada *özne* birey, toplum veya devlete karşılık gelebilir. Başka bir deyişle *güven* sadece bireylerin yaşadığı bir olgu olmayıp, kurumların, toplumların, devletlerin de yaşayabileceği bir durumdur. Bundan dolayıdır ki, her boyutta *güvenlik tehtidi* güven olgusunu zedeler ve *korku* durumunu ortaya çıkarır. Yaşanan korku ise alınan kararlar ve uygulamalar üzerinde belirleyici olabilmektedir.

*Korku*, hem felsefenin hem de psikolojinin ilgi duyduğu bir kavramdır. Felsefi ve psikolojik açıdan *korku*, yaşamın doğrudan tehdit edildiği durumlarda hayatta kalma reflekslerinin bir sonucu olarak yaşanan duygusal tepki biçiminde tanımlanabilir. Bu yönüyle *korku*, bilinç düzeyinde yaşanır. Vahşi bir hayvanın üzerimize hızla geldiğini gördüğümüzde, saldırıya uğradığımızda vb. durumlar karşısında organizmamızın otomatik olarak verdiği tepki durumudur. Böyle bir durumda neyden ve niçin korktuğumuzun farkındayızdır. Aynı durum devletler açısından da geçerlidir. Devletin devamlılığını tehdit eden dış ya da iç bir tehdit *korku* yaratabilir. Ancak her zaman tehditi oluşturan nesnenin gerçek bir tehdit olması gerekmez. Hatta çoğunlukla tehdit algısı *gerçekçi* değildir. *Fobik* düzeyde yaşanan şartlanmaların bir sonucudur.

Bir nesneye sahip olması açısından korkuyu gerçekçi ya da gerçekdışı, rasyonel ya da irrasyonel olarak niteleyebiliriz. Eğer söz konusu korku, mantıksal bir çıkarıma ve objektif gözleme dayanıyorsa gerçekçi; diğer taraftan temelsiz bir varsayıma ya da hatalı bir çıkarıma dayanıyor ve gözlemlenemiyorsa bu korku gerçekdışıdır. Yani, korkulan şey, gerçekte korkulması gereken şey olmayabilir; ancak algı düzeyinde korkulması ve kaçınılması gerektir. Örneğin, asansörden korkmak gibi bireysel düzlemde yaşanan şartlanma, devlet denen olgu söz konusu olduğunda farklı görünümlere sahip olabilir.

Korkunun aksine kaygı, gerçekçi ya da gerçekdışı biçiminde sınıflandırılmaz; çünkü belirli, görünen bir nesnesi yoktur. Bu yönüyle kaygı, hakkında korku duyulan şey, yani geleceğe kalamama, yok olma ve bitmenin korkusudur ve böyle bir korkunun nesnesi ancak bilinçaltı süreçlerle açıklanabilir. Her bireyin sahip olduğu gibi, her toplumunda bir bilinçaltı

vardır ve farkında olunmayan korkuları ve kaygıları burası yönetir. Bundan dolayıdır ki dillendirilmesine karşın, istenen düzeyde demokratik bir eğitim açılımı yapılamamaktadır.

Korku nesnesi yaşantılar yoluyla öğrenilir. Bu durum bir algı sorunsalıdır. Başka bir deyişle bize korku veren çoğu şey bir başkasına korku vermeyebilir. Bundan dolayı organizmayı çok açıktan ve sürekli tehdit etmediği sürece korku nesnesine ilişkin farkındalık kaybolur. İronik bir biçimde bu durumu şöyle ifade edebiliriz: birbirine uzun yıllardır düşmanlık besleyen iki ailenin son kuşaklarının birbirlerini düşman bellemelerine karşın neden düşman olduklarını bilmemeleri ya da tüm bildiklerinin yanlı/ideolojik bir enformasyona dayalı olması gibi.

Korku duyulan nesnenin neden korku yarattığına ilişkin biliç zamanla kaybolabilir. Böyle durumlarda yaşanan şey psikolojide *fobi* olarak adlandırılan korkudur. Fobiler, çoğunlukla kaçınma davranışı ile sonuçlandığından gerçeklikleri sınanmaz. Örneğin, uçaktan korkan biri uçağa binmeyecektir. Böylece bu korkusunun gerçek dışı olduğunu hiçbir zaman öğrenme şansını yakalayamayacaktır. Bu durum toplumlar ve devletler açısından irdelendiğinde aynı mekanizmanın işlediği görülebilir. Burada vurgulanması gereken nokta: fobik düzeyde yaşanan tüm korkuların aslında korkulan nesneyle, kişiyle, inançla, ırkla, milletle vb. hiçbir ilgisinin olmadığı; farkında olunmasa da gerçekte korku yaratan uyaranların başka şeyler olduğu gerçeğidir.

### **Korku: Anti-Demokratik Davranışların Meşruiyet Kaynağı**

Korku yaşantısı temele alındığında vaz geçilmez üç öge dikkat çeker: 1- Korkulan şey (korkunun somut nesnesi); 2- Korkunun kendisi ve 3- Hakkında korku duyduğumuz şey. Yüz yüze gelindiğinde *korkulan şey*, korku veren veya korkunç olan şeydir; yani dünyada var kalmamız ve güvenliğimiz açısından zarar verici olarak değerlendirdiğimiz şeydir. *Korkunun kendisi* ise, korkulan, korku veren şeye verilen yanıtıdır. Duysusal, bilişsel, davranışsal ve fizyolojik özellikleri barındırır. *Hakkında korku duyduğumuz şey* ise kendi var kalmamız ve güvenliğimiz, yani kendimizdir. Bu bir bakıma ölüme, yok olmaya ilişkin duyulan korkudur. Varoluşsal bir anlam taşır. Birey bazında yapılan bu değerlendirmeler devletler, toplumlar ve/veya kurumlar açısından da geçerlidir.

İster bireysel düzlemde olsun, isterse de toplumsal düzlemde olsun korku yaşantısı sonucunda benzer davranışlar görülmektedir. Bu davranışlar çoğunlukla hayatta kalma refleksleri olduğundan doğal ve olması gereken gibi algılanır ve bu bağlamda yapılanlar her durumda doğal karşılanır. Hatta bu süreçte korku, yapılanlara ve yapılacaklara özel bir meşruiyet kazandırır. Şöyle ki, belli bir olay, durum ya da varlık karşısında yaşanan korku yaşantısı süresince tüm yapılanlar yaşamda kalmaya, devletin devamlılığını sağlamaya ilişkin olduğundan şiddeti ve sonucu ne olursa olsun rahatsızlık yaratma olasılığı azdır; hatta çoğunlukla da doğal ve meşru olarak görülür. Aslında doğrudan bir tehdit söz konusu olduğunda bu meşruiyet kısmen geçerli olabilir. Ancak fobik düzeydeki bir korku söz konusu olduğunda bu meşruiyet oldukça tartışmalı hale gelir.

Nesnesi kaybolmuş korkular, belli önyargıların oluşmasına da etki eder. Önyargı, hiç kuşku yok ki insanlığın karşı karşıya olduğu en büyük sorunların başında gelir. Burada önyargıyı olumsuz anlamda, ötekini dışarda tutma anlamında kullanılmaktadır. Önyargının insanlar üzerinde yarattığı etki görece önemsiz rahatsızlıklardan büyük acılara uzanan bir yelpazede çeşitlilik gösterir. Genel olarak ifade edilecek olursa önyargı, insanlara zarar verir, çünkü önyargı, grupları ve bu gruplara ait olan insanları damgalar (Crocekr, Major ve

Steele, 1998; Swim ve Stangor, 1998). Bu yönüyle önyarının en korkunç yönlerinden biri bir dış grubun “dehümanize” edilmesi durumudur. Şu ya da bu biçimde her birey ve toplum önyargılarla iç içedir. Yetenekler, özlemler, beklentiler, hayaller, yaşantılar, talepler vb. ait olunan etnik grup ya da ırk temelinde sabitlenen bir bakış açısına edeklenebilir ve bu bakış açısına uygun bir muameleye tabi tutulabilir. Böyle bir süreçte insanlar, insandan aşağı bir yaratık olarak görülmeye başlandığından onlara yönelecek düşmanlık esas olarak bir böceği ezmekten farklı olmayacaktır (Hogg ve Vaughan, 2007). Görüldüğü üzere önyargılar beraberinde ayırimcılığı ve dışlanmışlığı da getirmektedir.

Bu durum, demokratik eğitimin inşasında önemli bir engeldir. Buradan hareketle, 1- Usun ve ussal eylemin oluşumu; 2- Kişisel yaratıcılığın ve ötekinin özne olarak tanınması biçiminde ifade edilebilecek iki eşit ağırlıklı amaç bağlamında bir paradigma ortaya konacaktır. Bu paradigma, bir tutum değişimini hedeflemektedir. Ancak bu yolla demokratik eğitimin inşasına engel olan fobik korkuların tedavisi mümkün olabilir. Bu gerçekleştirilebildiği takdirde her türlü demokratik eğitim açılımı için uygun zemin sağlanabilir.

### **Korularla Baş Etme: Ötekini Yakından Tanıma**

Nesnesi kaybolmuş korkular belli bir yüklemlemeye neden olduklarından, korku olgusunun varlığı bilişsel savunmalarla örtülür. Ötekini tanıma çabası ona atfedilen olumsuzluğu, yani yüklemeyi olumsuzlaştırır. Yükleme süreci, bir yanlılığa tabidir. Bu açıdan yükleme yanlılıkları ile yanılıklarına dair tanıtımların birikmesi, bakış açısında bir kaymaya yol açar. İnsanlar, nedenler yüklemek için bilişsel kısayollar kullanmaktadırlar, bunlar her zaman nesnel olarak doğru olmasa da oldukça tatmin edici uyumlayıcılar olarak işlev görürler. Bundan dolayı da yüklemlemeler demokratik açılımlara görece olarak engel olabilir.

Demokrasi, etkin katılımı gerektirir. Bu sağlanabildiği takdirde tutumların değişimine ilişkin önemli bir adım atılmış olunur. Yani, katılımın sağlanmasıyla elde edilen yeni bilgiler, önceki bilgilerle uyumsuzluk gösterdiğinde düşülen *bilişsel tutarsızlıktan* (Festinger, 1957) kurtulma çabası sonucunda tutumlar değişmeye başlar. Festinger, insanların davranış, inanç ve tutumlarında uyum arayışı içerisinde olduklarını ve öğeler arasındaki tutarsızlıktan kaynaklanan gerilimi azaltmaya çalıştıklarını ileri sürer. Elbette ki tutumların değişiminde tek yol bu değildir. Ancak tutum değişimi üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde *bilişsel tutarsızlık* ilkesi önemli bir yere sahiptir (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1993). Bu açıdan bu bildiri çerçevesinde demokratik eğitimin inşasına ilişkin olarak ortaya konacak paradigma bu ilkeye dayandırılmaktadır.

Yukarıda belirtildiği üzere korku, bir tehdit algısı oluştuğunda yaşanan bir duygudur. Burada belirleyici olan *algı* kavramıdır. Çünkü açıklandığı üzere, tehdit algısı gerçekçi olmaya bilir. Yani yaşanan korku nesnel bir duruma karşılık gelmeyebilir. Korkun nesnesinin gerçekte böyle bir korku yaratıp yaratmadığını bilmenin yolu, korku nesnesini yakından tanıyabilmektir. Örneğin, filmin başrol oyuncusu film süresince yakından tanıtıldığı için (evli mi?, çocuğu var mı?, güvenilir mi? vb.) onun yaşadığı sıkıntılar, acılar, izleyiciyi de üzer; oysaki figüran rolündeki kişilerin hayatları bilinmez, onlar yakından tanınmaz, yaşadıkları hiçbir acıya, mutluluğa tanıklık edilmez, bundan dolayı da izleyiciyi etkilemez. Hatta başrol oyuncusu ile karşılaştırıldığında; ondan korkular, sevilmez ve cezalandırılması, hatta öldürülmesi istenebilir. Oysaki yakından tanıma fırsatı bulunduğu bir korku nesnesi olmaktan çıkabilir; sevinebilir.



**Sonuç**

Demokratik eğitimin inşasında devletin fobik korkuları önemli bir engeldir. Burada korkulan demokratik eğitim değildir. Asıl korkulan şey demokratik eğitim yoluyla sağlanacak açılımların devletin bütünlüğünü, geleceğini, tehdit etme olasılığıdır. Demokratik eğitim açılımlarından kaçınıldığı sürece de korkuyu tetikleyen tehdit algısı da sınınamayacak ve mevcut durum devam edecektir. Bu açıdan korkulan ve hakkında korkulan şey ile yüzleşmek korkunun aşılmasında önemlidir. Korkular aşıldıkça da demokratik eğitimin inşası mümkün olabilecektir.

**Kaynaklar**

- Burger, J.M. (2007); Kişilik, Çev.: İ. D. Erguvan Sarıoğlu, Kaknüs Yayınları:İstanbul.
- Büyükdüvenci, S. (1995); Demokratik Eğitim, Felsefe Dünyası Dergisi, Sayı:17, Ankara.
- Crocker, W., Major, B. ve Steele, C. (1998); Social Strigma. D.t. Gilbert, st.t. Fiske ve G. Lindzey (ed.) The Handbook of Social Psychology (4.Baskı, C.2. 504-553). New York: McGraw-Hill.
- Festinger, L. (1957), A Theory of Cognitive Dissonance, Stanford, CA: Stanford University Pres.
- Freedman, J. L.; Sears, D.O. ve Carlsmith, J. M. (2006); Sosyal Psikoloji, Çev.: A. Dönmez, İmge Yayınları: Ankara.
- Hogg, A. M. ve Vaughan, G. M. (2007); Sosyal Psikoloji, Çev.: İ. Yıldız, A. Gelmez, Ütopya Yayınları: Ankara.
- Swim, J.T. ve Stangor, C. (1998); Prejudice From The Target's Perspective. Santa Barbara, CA: Academic Preess.

**PROF. DR. SABRİ BÜYÜKDÜVENCİ**  
ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
DTCF FELSEFE BÖLÜMÜ

## **KÜRESELLEŞEN EĞİTİM, KÜRESELLEŞMENİN EĞİTİMİ**

Evrenselin küresele dönüştüğü bir kültür ortamında çoğu kez bu terimlerin birbirinin yerine kullanıldığını görmekteyiz. Evrensel olan daha çok insan hakları, özgürlük, eşitlik, demokrasi'yle ilişkilidir. Oysa, küreselleşme teknoloji, Pazar, sermayenin dünya ölçeğinde dolaşımı, turizm, enformasyonla ilgilidir. Küreselleşen, her şeyden önce pazardır, mal çokluğudur, her türden üründür, paranın sürekli yer değiştirmesidir. Küreselleşmiş bir dünya demek, mekanı olmayan bir kültür demektir. Ya da küreselleşmenin, kültürleri çözüldürmesidir. Tüm kültürler arasında eşdeğerlik ilkesini varsaymasıdır. Buna da küreselin evrenselleşmesi denebilir. Sonuçta küresel olanla evrensel olan arasında bir fark kalmıyor. Sözü ettiğim evrensel değerler de (tıpkı diğer küresel ürünler gibi; petrol, doğal gaz, sermaye gibi...) dolaşımdadır. Afrika'dadır, Güney Amerika'dadır, Afganistan, Irak'tadır... Ülkemizdedir... Evrenselden küresele evrimle demek, aynı olma, benzer olma, bir örnek olma demektir. Bu süreçte evrensel değerler bir yandan yetke ve meşruiyetlerini yitirirken, öte yandan köktenci oluşumlar da gelişim gösteriyor. Bugün gözlenen 'şiddet' küreselleşmeye koşut olarak gelişim göstermiştir.

Küreselleşme ne getirdi, ne götürdü? Farklılıklar, çeşitlilikler, değişik usallıklar evrensel değerlerde yerini alabiliyordu; tekillikler evrenselde kendilerine yer bulabiliyordu. Küreselleşmeyle birlikte tüm farklılıklar ve farklılığı savunan evrensel değerler rafa kaldırıldı. Böylece, kayıtsız, ilgisiz, umursamaz bir kültür oluşumunun yolu açılmış oldu. Evrenselin boş bıraktığı yere de, her şeye gücü yeten (kadiri mutlak) küresel teknolojik yapı egemenliğini kurdu. Bu nedenle, özgürlük, insan hakları, demokrasi gibi kavramlar geçmiş evrenselleşmenin hayaletleri konumunda görünmeye başlandı; küresel kültür bu kavramların yerini aldı; TV ekranlarıyla, kanallarıyla, bilgisayar ağlarıyla, heryerdeliğiyle ve derinlikten yoksun mekan-zaman sürekliliğiyle... Ayrıca, bu küresel süreç ve beraberinde getirdiği şiddet, aydınlanma ve evrenselleşme bağlamında entelektüelin oynadığı toplumsal role de son verdi...

Küreselleşme, tek kültürlülüğün çeşitliliğe karşı savaşı olarak da düşünülebilir. Çünkü küreselleşme, toplumsal varoluşun mekansal ve zamansal sınırlarında, sınır çizgilerinde temel değişimler demektir; her yere yerleşmek, her yerle bağlantı kurmak... Zaman ve mekan içindeki tüm uzaklıkların, mesafelerin küçülmesi... Böylece uzak nesnelere kimliksiz, aynışmış ampirik kitlenin bir parçası olabilmektedir. Yakınlık ve uzaklık arasındaki anlamlı ayrımın ortadan kalkmasıyla insan deneyimi de aynı hizaya gelmektedir. Bu da sonuçta insan deneyimini monoton, sıradan, tek boyutlu bir hale getirmekte ve bir tür kayıtsızlığın, umursamazlığın sarmaladığı yeni türden bir kültür oluşumuna temel olmaktadır...

Dünyayı kendi imgesine dönüştüren ve bu imgenin bilgisini sözde evrensel ülkü ve değer kılan küreselleşme, önündeki her engeli ortadan kaldırarak öteki yaşam biçimlerine savaş açmıştır... 'Benim doğrumu ve bilgimi koşulsuz tanı! Bana itaat et! Buyruğuyla... Her şeyi özdeş kılan, aynıştıran, indirgeyici bu anlayışa karşı, farklılığı, çeşitliliği, özgürlüğü, bağımsızlığı temel alan bir duruşa gereksinim var...

I- Genel hatlarıyla resmini çizmeye çalıştığım küreselleşmenin eğitimdeki yansımaları nelerdir? Eğitim kendini yeniden nasıl kavramsallaştırabilir?

İnsanlığın 21. yüzyılda eğitimden beklentisi barış, özgürlük ve sosyal adalet ideallerinin gerçekleşmesi, kazanımıdır. Ancak eğitimde mucizevî formüller yoktur. Eğitim, nasıl algılandığına ve uygulandığına bağlı olarak bunları gerçekleştirme potansiyeli, gücü taşır.

Çağımızda gözlenen en belirgin olgu, ekonomik ve sosyal gelişmenin eşit bir biçimde paylaşılmadığıdır. Eğitim bir yandan bilgi ve becerilerin geliştirilmesinde önemli bir süreç olma özelliğini korurken, öte yandan kişisel gelişimin ortaya çıkmasında bireyler, gruplar ve uluslar arasındaki dostane ilişkilerin inşasında belki de biricik yoldur; yaşanabilecek daha iyi bir dünya kurmanın başka bir yolu da yok gibi görünüyor.

21. yüzyılda insanlığın önündeki eğitimsel temel problemleri ve bunların aşılma yollarını şöyle görüyorum;

1. Yerel ile küresel arasında bir gerilim, gerginlik var. İnsan, köklerini yitirmeden dünyaya açılma gereksinimi duyuyor. Öte yandan, bireysel, tekil olanla evrensel arasında bir gerilim gözleniyor; kültür giderek küreselleşiyor; küreselleşme bir yandan umut vaat ederken, öte yandan birtakım riskleri de beraberinde getiriyor (bunlardan daha önce söz etmiştim).

2. Gerilime yol açan bir diğer konu, gelenek ve modernite arasında gözleniyor. Geçmişe sırtını dönmeden değişime uyum sağlamak nasıl mümkün olacak? Bilimsel gelişmeler nasıl özümmlenecek?

3. Bilgide aşırı ve olağanüstü ilerleme ve gelişme karşısında, insanın bunu özümleme, asimile etme yeteneği ve kapasitesi oranında bir gerginlik oluşuyor. Bu durum, eğitimde bilgiye ulaşma yollarını geliştirmek biçiminde yansımaları buluyor. Programlar da bu anlamda sürekli yeniden yapılandırılmak durumunda; yarının cahili, okuma yazma bilmeyen değil, bilgiye nasıl ulaşacağını bilmeyen olacaktır.

4. Önemli gördüğüm bir diğer gerginlik konusu da, ruhsal (tinsel) ve maddesel olan arasındaki gerginliktir. Eğitimin belki de en önemli işlevi, bireylerde gelenek ve inançlarına uygun olarak oluşturulacak ahlakın insana insan olarak saygı duymayı öğretmesi, insan olmayı ve insan olarak kalmayı başarabilmesine yardımcı olmasıdır. Bu noktada, ABD’de bir lise müdürünün her yıl okulun açılışında öğretmenlerine gönderdiği mektubu okumak isterim; şöyle diyor mektubunda; ‘‘ Bir toplama kampından sağ kurtulmuş insanlardan biriyim. Gözlerim hiçbir insanın görmemesi gerekenleri gördü; iyi eğitilmiş mühendislerin inşa ettiği gaz odaları, iyi yetiştirilmiş doktorların zehirlediği çocuklar, işini iyi bilen hemşirelerin öldürdüğü bebekler, lise ve üniversite mezunu insanların vurduğu, yaktığı kadın ve çocuklar... Eğitimden bu nedenle kuşku duyuyorum. Sizlerden istediğim şudur; öğrencilerinizin insan olması için çaba harcayın; çabalarınız bilgili canavarlar, becerili psikopatlar üretmesin; okuma, yazma, matematik çocuklarımızın daha fazla insan olmalarına yardımcı olursa, ancak o zaman önem taşır’’ Bu mektubun içeriğine katılmamak mümkün değil ancak dünyada olup bitenlere baktığımızda fazla etkili olmadığını görüyoruz.

II- İnsanın, insanlığın bugüne değin ortaya koyduğu başarılar, arının bal yapması gibi kendiliğinden, doğal olarak ortaya çıkmış değildir. İnsanın kendini eğip bükmesiyle, hayvansal doğasını insanlaştırmasıyla gerçekleşmiştir. İnsanın ‘ben insanım’ demeyi hak etmesi, bunu haklılaştırması gerekiyor. Bu haklılaştırmanın bir tek yolu olduğunu düşünüyorum; o da, insanın kendi hayvansal doğasına yaptığı ve yapılan eklentilerin niteliği, derinliği ve kapsamıdır... Bizleri belirleyen bilim gibi, felsefe gibi, estetik, etik gibi, teknik, din gibi bilgi alanlarından aldığımız payın niteliği, derinliği ve kapsamıdır. Buna bir sınır çizmek de olası görünmüyor. Gelişmişliğin ölçütünü de burada görüyorum.

III- Artık çocuğun, okul döneminde verilen bilgiyle hayatının sonuna kadar idare etmesini beklemek bir hayal olmuştur. Okulun, öğretmenin geleneksel işlevi yeni anlamlar kazanmıştır; öğrenme arzusu, isteği, zevki aşılacak, nasıl öğrenileceğini öğrenme becerilerini geliştirmek, entelektüel merak uyandırmak. Eğitimin temel amacı, her insanın içinde taşıdığı gizli hazineyi açığa çıkarmak olmuştur; eleştiri gücünü, imgelemi, estetik yetiyi, iletişim yeteneğini... Kısaca, her bir bireyi hayatı boyunca öğrenmeye eğilimli ve istekli olacak ve bunu başarabilecek biçimde donatmak bir gereklilik olmuştur. Ve eğitimin bunu gerçekleştirebilmesi için dört temel öğrenme çevresinde yeniden yapılandırılması gerektiğini düşünüyorum; bilmeyi öğrenmek ya da öğrenmeyi öğrenmek, yapmayı öğrenmek, birlikte yaşamayı öğrenmek ve en önemlisi de olmayı öğrenmek.

Bilmeyi öğrenmek, kodlanmış bilgileri öğrenmekten çok, bilgi araçlarının kendilerini öğrenmektir; çağdaş paradigmalardan ve bilimsel gelişmenin araçlarını, terim ve kavramlarını, kaynaklarını öğrenmek. Düşünme yetisinin geliştirilmesi, olaylar ve olgular üzerinde yoğunlaşmayı öğrenme, ezber öğrenileceklerden seçici olmayı öğrenme...

Yapmayı öğrenme daha çok mesleki eğitimle ilgilidir; bir başka deyişle, öğrenilenlerin uygulamaya sokulmasının yollarını öğrenme. Burada önemli olan, eğitimin nasıl gelişim göstereceği kestirilemeyen geleceğe, gelecekteki iş ve mesleklere nasıl uydurulacağıdır; bilgideki gelişmelerin yeni iş ve alanlar ortaya çıkaracak yeniliklere nasıl dönüştürüleceğidir. Yapmayı öğrenme bu nedenle geleneksel anlamının dışına çıkıyor. Yani, kişinin açıkça belirlenmiş bir iş için hazırlanması olmaktan çıkıyor. Teknik gelişmeler, yeni üretim süreçlerinin gerektirdiği becerileri değiştirmektedir. Tüm düzeylerde daha yüksek becerilere olan talep artış gösteriyor. İletişim yeteneği, başkalarıyla çalışmak, çatışmaları çözmek ve yönetmek becerileri giderek daha fazla önem kazanıyor.

Birlikte yaşamayı öğrenmek, şiddetin yaygın olduğu günümüz dünyasında önem kazanmıştır; ötekine, onun kültürüne, tinsel değerlerine saygıyı geliştirerek çatışmaları engellemek, barışçıl biçimde çözmek, bunu olanaklı kılacak bir eğitimin yapılandırılması...

Olmayı öğrenmek, her bireyin bütünsel gelişimini hedeflemektir; akıl ve beden, zeka, duyarlılık, estetik duygu, sorumluluk, tinsel değerler, bağımsız, eleştirel düşünme, imgelem gücü... Her bireyin, kendi sorunlarını çözen, kendi kararlarını alan ve sorumluluklarına sahip çıkacak biçimde geliştirilmesi...

Sözün özü, eğitim salt okul duvarları arasında gerçekleşen bir süreç değildir. Toplumun genel bir etkinliğidir. Herkesin bu konuda sorumluluğu söz konusudur. Bir ülkenin en büyük hazinesi olan insan unsuru, kendi kendine düşünebilen, yaratabilen, girişimci, yüksek nitelikli yurttaşlar olarak tüm yönleriyle eğitilmeden ülkede yapılan, yapılacak diğer reformların çıkmazlara gireceği, girdiği açıktır. Bu yönde yapılacak eğitim uygulamalarında yalnızca 'el'e değil, 'kafa' ve 'gönle' yönelmek önem taşıyacaktır. Bu nedenle program düzenlemelerinde temel bilimlerin yanı sıra felsefe, edebiyat, sanat, kısaca özgür disiplinler dikkate alınması gereken alanlardır. Şu anda dünyada 50'den fazla ülkede 'Çocuklar İçin Felsefe' programları uygulanmakta, bazılarında bu uygulama anaokulunda başlatılmaktadır.

YRD. DOÇ. DR. MUSTAFA CİHAN  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ  
K.K. EĞİTİM FAKÜLTESİ

## ORTEGA Y GASSET'DE ÜNİVERSİTE ve EĞİTİM SORUNU

### Özet

Ortega y Gasset (1883-1955), ortaya koymuş olduğu düşünceleri ile büyük tesirler bırakmış çağdaş bir filozoftur. O, filozof kişiliğinin yanı sıra iyi bir gazeteci, yazar, hatip, tarihçi ve eğitimci olarak da bilinir. Ortega y Gasset, yazılarında insan konusu üzerine yoğunlaşır. Ona göre, insanın bireysel yaşamı temel bir gerçekliktir. Ortega, pek çok konuda olduğu gibi “üniversite” ve “eğitim” konusunda son derece önemli ve günümüze de ışık tutacak düşünceler ortaya koymuştur. Ona göre eğitim özellikle de üniversite eğitimi, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Sorumlu bir aydın olarak Ortega, üniversitelerin temel misyonunun bilim ve araştırmanın yanında kültürlü bireyler yetiştirmesi gerektiği üzerinde ısrarla durur. Çağının üniversite eğitimi bu anlamda eleştiren Ortega, özellikle “Ünivesitenin Misyonu” adlı eseri ile eğitim, üniversite, bilim ve kültür konuları üzerinde yoğunlaşır. Bu çalışmadaki amacımıza gelince, Ortega y Gasset'in üniversite ve eğitim konularına bakışından yola çıkarak, ülkemiz üniversite ve eğitim sorunlarına ilişkin bazı önerilerde bulunmak olacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Ortega y Gasset, eğitim, üniversite, kültür

İspanya'nın önemli varoluşçu filozoflarından olan Ortega y Gasset, ortaya koyduğu düşünceleri ile çağdaş Avrupa felsefesi üzerinde büyük tesirler bırakmış bir filozoftur. O, filozof kişiliğinin yanında iyi bir gazeteci, yazar, politikacı, hatip, tarihçi ve eğitimci olarak da bilinir. Ortega y Gasset, yazılarında genel olarak tarihsel ve toplumsal bağlamda konumlanmış olan insan üzerine yoğunlaşır. O, insanı kendi tarihsel ortamında ve kültürel gelenekleri çerçevesinde değerlendirmenin daha doğru bir değerlendirme olacağını düşünür. Felsefe eğitimini Madrid Üniversitesi Felsefe ve Edebiyat Fakültesinde tamamlayan Ortega, ilk yazarlık deneyimine gazetecilikle başladı. Daha ilk yazılarından itibaren, İspanya'da yaşanan kötü gidiş ve olumsuzluklar hakkındaki endişelerini dile getirdi ve bu konuda çözüm önerilerinde bulundu. İspanya'yı Avrupalılaştırma fikrinin de savunucularından olan Ortega, Avrupa kültürünün ilk etkilerini Fransa kanalıyla aldı. Ancak çok geçmeden ilgisi Almanya'ya yöneldi. Almanya'da Marburg Üniversitesinde kültürel olgunlaşmasının en önemli aşamasına ulaştı. Burada Yeni-Kantçı H. Cohen ve P. Natorp ile çalıştı. Başlangıçta Yeni-Kantçı felsefenin etkisinde kalan Ortega, insanın bireysel yaşamının kökten gerçeklik olduğunu vurgulayarak, kendi felsefesini “yaşamsal aklın metafiziği” olarak adlandırdı.<sup>1</sup> Ortega'nın yaşamsal akıl felsefesi, “bir dizgenin evrensel ilkelerini ortaya çıkarmaktan çok, tarihsel olarak belli, çetin ve öne çıkmış felsefe sorunlarını çözmeye yönelik bir yöntemdir.”<sup>2</sup>

Felsefe yapmayı iletişim kurmak olarak değerlendiren Ortega, düşünce tarihinde felsefesini daha çok gazete aracılığıyla yayan bir filozof olarak da tanınır. O, felsefe yapmanın en iyi yolunun gazete ve sohbet gibi popüler ortamlardan geçtiğine inanıyordu. Bu amaçla, yazdığı makaleler, verdiği dersler ve konuşmalar onun felsefi ve yazınsal yapıtlarını oluşturdu.<sup>3</sup> Yazılarında yalın bir dil kullanan Ortega, yazılarındaki yeteneği ve dil kullanmadaki başarısı onu çağdaş yazarlar arasında önemli bir yere getirdi. Çok sayıda eseri bulunan Ortega'nın

1 Neil McInnes, “Ortega y Gasset”, *The Encyclopdia of Philosophy*, Ed. Paul Edwards, New York, 1967, s.3

2 Abdulkaki Güçlü & Diğerleri, *Felsefe Sözlüğü*, Bilim Sanat yay., Ankara, 2003, s. 1082

3 Felix Marti-İbanez, *Felsefe Öyküleri*, çev. Hamide Koyuran, İmge yay., Ankara, 1998, ss. 328-329

çalışmalarına, içinde yaşadığı İspanya'nın tarihsel ve toplumsal koşulları büyük oranda yön vermiştir. Bu arada geliştirmiş olduğu felsefi bakış açısıyla, çeşitli felsefi problemlere de çözümler bulmaya çalışan Ortega, felsefenin yanında, edebiyat, sanat, politika, tarih, toplumbilim ve eğitim konularıyla yoğun bir şekilde meşgul olmuştur.

Ortega y Gasset, çağının toplumsal, tarihsel ve düşünsel ortamından kendini soyutlayamamıştır. O, sorumlu bir aydın olarak İspanya'nın o dönem patlak veren sorunlarıyla ilgilenmiş, pek çok konuda çözüm önerilerinde bulunmuştur. İşte bunlardan bir tanesi de eğitim sorunudur. Ortega'nın kapsamlı ve karmaşık ilgileri gazetecilikten politikacılığa uzanan uğraşları, aslında tek bir noktada toplanır. Bu da eğitim kaygısıdır. Nitekim Ortega için eğitim kaygısı, yurt sevgisi ile içinde doğduğu topluma karşı duyduğu sorumluluk bilinciyle aynı anlamı taşır.<sup>4</sup>

Ortega y Gasset, eğitim konusundaki düşüncelerini olgunlaştırırken, ülkesinin tarihsel ve toplumsal bağlamından kopmadan, hatta o bağlamdan yola çıkarak, evrenseli yakalamaya çalışır. Marburg'daki öğrencilik yıllarında kendisini en çok etkileyen hocası Paul Natorp gibi, eğitimi aydının ahlaksal-toplumsal yükümlülüğü ve sorumluluğu sayar. Ülkesinde pek çok toplumsal ve politik sorunlara tanık olan Ortega, İspanya'nın asıl sorununu bir eğitim sorunu olarak değerlendirir. O, eğitimi her şeyden önce, “bireyin hayatını anlamlı kılacak ve yüceltecek güncel bir yaşamsal kültür felsefesine yöneltmek olarak görür.”<sup>5</sup>

Ortega y Gasset'in eğitim konusunda üzerinde durduğu en önemli konulardan biri, üniversitedir. Ona göre, üniversite kurumu, üniversite reformu ve yükseköğretimin içeriği gibi konular üzerinde önemle durulması gereken konulardır. Bu amaçla Ortega, Madrid Üniversitesinde öğrenci federasyonunun daveti üzerine “Üniversite reformu” konusunda yaptığı bir konuşmasında, söz konusu konu üzerinde ayrıntılı bir şekilde durur. Ortega, üniversitenin her zaman için gelişen durum ve şartlar karşısında yenileşmeye ihtiyacı olduğunu düşünür. Yaşadığı dönem ülkesi İspanya'da “egemen olan hiçbir kurumda değişiklik yapılmasın” diye genel bir kabulün bulunduğunu ifade eden Ortega, özellikle devlet ve üniversite gibi kurumların çağın gelişmesine ayak uydurması açısından kendilerini yenilemeleri gerektiğini düşünmektedir.<sup>6</sup>

Devleti bir yana bırakırsak, üniversite reformu konusunda Ortega, kendince bir takım önerilerde bulunur. Ona göre, “tarih de yaşam da...sürekli bitip tükenmeyen bir yapıp yakıştırmadır. Yaşantımızı elimize yapılmış hazır olarak sunmazlar; yaşamak, daha kökünden başlayarak bizim kendi yaşantımızı oluşturmamız anlamına gelir.”<sup>7</sup> Eski bir atasözünde de ifade edildiği üzere, size “buzağıda bağışlasalar, yularını takmak sana düşer” der. Yani bize verilen yalnız olanaklardır. Önemli olan bu olanakları iyi ve yerinde kullanma becerisini göstermektir. Öte yandan Ortega'ya göre, üniversitede köklü bir reform yapmak sadece bir “kimse”nin ya da “büyük adam” denilen birisinin işi değildir. Çünkü tarihi yazan ne denli büyük olursa olsun, tek bir adam değildir. Tarihi oluşturmak ise asla bir şiir yazmak değildir. Tarih, bir çok kişinin elbirliği ile yaptığı bir şeydir.<sup>8</sup> “Tarih, hem hareket, hem değişim, hem süreç, hem de farklılaşmadır”<sup>9</sup> diyen Ortega'ya göre, formunda bir kuşak formsuz yüzyılların başaramadığını başarabilir. Bu anlamda Ortega, yetişmekte olan kuşağa büyük sorumluluklar

4 Neyire Gül Işık, “Önsöz”, *Üniversitenin Misyonu*, Oretga y Gasset, YKY yay., İstanbul, 1998, s. 9

5 A.g.e., s. 9

6 Jose Ortega y Gasset, *Üniversitenin Misyonu*, çev. Neyire Gül Işık, YKY Yay., İstanbul, 1998, s. 23

7 A.g.e., s. 24

8 A.g.e., ss. 24-25

9 Jose Ortega y Gasset, *Tarihsel Bunalım ve İnsan*, çev. Neyire Gül Işık, Metis Yay., İstanbul, 1998, s. 59

yükler. Öte yandan reformun her zaman için bir yenilik getirmek anlamı taşımadığını belirten Ortega'ya göre, “bir kurumun, görevinin ne olduğu büyük bir kesinlikle ve doğru olarak belirlenmedikçe, kurallı uygulamalar oluşturamaz. Kurum bir makinedir; tüm yapısının ve işleyişinin, vermesi beklenen hizmete göre önceden belirlenmesi zorunludur. Başka bir deyişle üniversite reformunun kökü, üniversitenin görevinin ne olduğunun doğru olarak belirlenmesidir.”<sup>10</sup>

Bu bağlamda Ortega'ya göre, üniversiteye yenilik getirmek adına, örnek sayılan ülkelerin üniversitelerinde neler yapıldığına bakabilir ve onlardan bilgi edinebiliriz. Bu doğal bir durumdur. Ancak bu daha sonra, kendi özgün yazgımıza çözüm bulmaktan kaçınmamıza yol açmamalıdır. Böylece taklitçilik Ortega açısından hiç de onaylanan bir durum değildir. “Çünkü hepimiz –insanlar da, ülkeler de- birbirimizin eşi bile olsak, taklitçilik yine öldürücü bir şey olurdu. Zira taklit ederken sorunla boğuşmak denen o yaratıcı çabadan kaçınmış oluruz, oysa öykündüğümüz çözümün gerçek anlamını, sınırlarını ve kusurlarını ancak onunla boğuşarak anlayabiliriz.”<sup>11</sup> Buna göre, bir ülkedeki sorunların çözümü için, hazır modeller ve kalıplar dayatarak sorunları çözemeyiz. Bu nedenle Ortega açısından üniversiteye ilişkin sorunların çözümünde, başka ülkelerden yararlanabiliriz. Ancak asıl önemli olan çözüm, ulusal bir çözümdür. Nitekim bir bireyi bile kendi ortamından kaynaklanan yazgısı doğrultusunda anlayabilir ve sorunlarına yardımcı olabiliriz.

Ortega, “ulusların okulları iyi olduğu için büyük oldukları” iddiasının yanlış bir düşünce olduğunu belirtir. Ona göre, “bir ulus büyük olduğu zaman okulu da iyidir. Okulu iyi olmayan büyük ulus yoktur... Bir ulus siyasal açıdan küçükse, en yetkin okula bile umut bağlamak boşunadır.”<sup>12</sup> Buradan Ortega şöyle bir eğitim ilkesine ulaşır: “Bir ülkenin normal kurumu olarak okul, kendi dört duvarının arasında yapay olarak üretilen eğitsel havaya bağlı bulunduğundan çok daha fazla, bütünüyle içinde yaşadığı toplumun havasına bağlıdır. Ancak iki yandan gelen basınç dengeli olduğu zaman okul iyidir.”<sup>13</sup> Böylece Ortega, bir eğitim kurumu olarak okulun, içinde yer aldığı toplumundan asla soyutlanamayacağını belirtilmektedir. Bu bağlamda Ortega, kendi toplumunun taklitçilik ile yetinmesini, sorunlarını bireylerin kendi kafalarında irdelememelerini ve güne ayak uyduramamalarını eleştirir. Ona göre, bu durum, “gerçek benliği bulma, kendi kanılarını kendi yaratma çabasından kaçınmak isteyen herkesin düştüğü trajik bir yanıştır.”<sup>14</sup> O halde yabancı ülkelerdeki eğitim kurumlarında bilgi aransın, ama vazgeçilmez bir model olarak bu kurumlar bize dayatılmasın.

Bu noktada Ortega, “üniversitenin misyonu ne olmalıdır?” sorusunun cevabını bulmaya çalışır. Ona göre, kendi çağında üniversitede öncelikle iki unsur ön plana alınmıştır. Bunlardan birincisi, mesleklerin öğretimi, ikincisi bilimsel araştırma ve geleceğin araştırmacılarının yetiştirilmesi. Ancak Ortega'ya göre, “toplumun çok sayıda doktora, eczacıya, eğitim uzmanına gereksinimi vardır. Oysa az sayıda bilim adamı gereksinir... Çünkü bilimsel yönelim pek özel, pek seyrek rastlanan bir şeydir. Bu yüzden herkes için olan mesleki öğretimle, pek az sayıda kişi için olan araştırmanın kaynaşık bulunması insanı şaşırtıyor.”<sup>15</sup> Üniversitede mesleki öğretim ve araştırmanın yanı sıra, öğrencinin “genel kültürlü” olmasının yararlı olup olmayacağı konusu üzerinde duran Ortega, öncelikle “genel kültür” terimini muğlak bir terim olarak görür. Çünkü ona göre, “genel kültür terimini kullanmakla

10 Ortega y Gasset, *Üniversitenin Misyonu*, ss. 31-32

11 A.g.e., s. 32

12 A.g.e., s. 33

13 A.g.e., s. 33

14 A.g.e., s. 34

15 A.g.e., s. 37

öğrenciye süs kabilinden, karakterine ya da zekasına belirsiz bir eğitim sağlayacak bir takım bilgiler verme niyeti açığa vuruluyor.”<sup>16</sup> Bu konuda üniversitelerin ortaya çıktığı Ortaçağa atıfta bulunan Ortega’ya göre, bugün genel kültür denen şey, Ortaçağ için farklıydı. Çünkü genel kültür, beyin süsü ya da karakter eğitimi sayılmazdı. Aksine, o çağın insanının evren ve insanlık üzerine sahip olduğu fikirler dizgesini ifade ederdi. Bu nedenle kendi çağının üniversitelerindeki genel kültür anlayışını eleştiren Ortega, kültürden ne anladığını şu şekilde ortaya koyar: “Yaşam bir kaostur... bir kargaşadır. İnsan içinde kaybolur, gider. Ama zihni o kazazedelik ve kaybolmuşluk duygusu karşısında tepki gösterir. Yollar bulabilmek için uğraşır; yani ‘evren’ üstüne açık seçik fikirler, nesnelere ve dünyanın ne olduğu hakkında somut kanıtlar oluşturur. İşte bütün, o kanılardan oluşan dizge... kültürdür; dolayısıyla süsten başka bir şeydir.” Yine kültür, “yaşam denilen deniz kazasında insanın önüne atılan can simididir, insanın hayatı anlamsız bir trajedi gibi yaşamamasını sağlar.”<sup>17</sup>

Kültürü çağın fikirlerinin “yaşamsal bir dizgesi” olarak değerlendiren Ortega’ya göre, “bir çağı tanımlamak istediğimizde o çağda nelerin yapılmış olduğunu bilmemiz yetmez, nelerin yapılmamış olduğunu, neyin olanaksız sayıldığını da bilmemiz gerekir.”<sup>18</sup> Bu bağlamda Ortega, kendi çağının üniversite eğitimini şu sözleri ile eleştirir: “...çağımızın üniversitesi, onun ancak bir tomurcuk halinde verdiği mesleki eğitimi son derece karmaşık hale sokmuş ve ona araştırmayı eklemiş; kültür öğretimini ya da aktarımını ise hemen hemen tümüyle ortadan kaldırmış bulunuyor.”<sup>19</sup> Bu bağlamda çağının üniversitesini “kültür fukarası” olarak değerlendiren Ortega için önemli olan, insan ve evren üzerine bir fikir dizgesine sahip olmak gerekir. Çağın gerisinde kalma, sorunların ivediliğini ve güncelliğini yakalayamama çağının en büyük sorunudur. Nitekim insanlar, meslek sahibidir ve her zamankinden daha bilgilidir, ama her zamankinden daha kültür fukarasıdır.<sup>20</sup> Ortega’ya göre, artık bilim adamı, kendi içine kapanmış ve toplumsal çevrenin hep kendisini desteklediğini sanarak yaşayamaz.<sup>21</sup>

Bilimde mutlakçılığa ve indirgemeciliğe karşı olan Ortega, “bilim bağına” olmanın karşısında yer alır. Bilim, insanın eriştiği en büyük kazanımdır. Ancak ondan üstün, onun gerçekleşmesine olanak sağlayan, insan yaşamının kendisi vardır.<sup>22</sup> Bu bağlamda bilimde “uzmanlaşma”nın yol açtığı sorunlar üzerinde duran Ortega, Çinli bir düşünürden aldığı bir söz ile konuya girer: “Kurbağa kendi bataklığından çıkmamışken, ben ona nasıl denizden söz edebilirim? Kendi yöresinde kalan yaz kuşuna buzdan nasıl söz edebilirim? Bilge kendi öğretisinin tutsağıysa eğer, ona nasıl yaşamdan söz edebilirim?”<sup>23</sup> Ortega’ya göre, “uzmanlaşma” tutkusu çağın büyük bir sorunudur. “Kütlelerin İsyanı” adlı çalışmasında Ortega, uzmanlaşma tutkusunu kitle adamının bir özelliği olarak görür. Ona göre, “çok sayıda araştırmalar yapmak amacıyla bilimi, küçük küçük kısımlara bölmek, bunlardan biri içine kapanmak ve diğerleri üzerinde düşünmekten kendimizi sıyırmak” denen uzmanlaşma çağın en büyük hastalığıdır.<sup>24</sup> Uzman olan kişi, “kendine ait olanı, kainatın minicik köşesini gayet iyi ‘bilir’, ama diğerlerinin temelden cahildir.”<sup>25</sup> Oysa bir konuyu çok iyi bilmek istenilen

16 A.g.e., s. 37

17 A.g.e., s. 38

18 Ortega y Gasset, *Tarihsel Bunalım ve İnsan*, s. 64

19 Ortega y Gasset, *Üniversitenin Misyonu*, s. 39

20 A.g.e., s. 39

21 Ortega y Gasset, *Tarihsel Bunalım ve İnsan*, s. 99

22 Ortega y Gasset, *Üniversitenin Misyonu*, s. 39

23 A.g.e., s. 40

24 Ortega y Gasset, *Kütlelerin İsyanı*, çev. Nejat Muallimoğlu, Bileşik Yay., İstanbul, 1996, s. 143

25 A.g.e., s. 144



bir durumdur, ancak onun dışında kalan her şeyden habersiz yaşamak, Ortega açısından hiç de arzulanan bir durum değildir.

Ortega'ya göre, üniversitede, kültür ya da çağın sahip olduğu canlı fikirler dizgesinin eğitimini yeniden yaratmak kaçınılmaz bir görevdir. Bu amaçla yaşamda karşılaşılan zorlukların üstesinden gelmek için kültürlü olmak, içinde yaşanılan zaman ve mekan üstüne fikir sahibi olmak, güncel bir kültürle donanmış olmak gerekir. Böylece tek bir konuda çok şey bilip de başka hiçbir şey bilmeyen kişilerin, profesyonellik ve uzmanlık tutkusu gereğince dengelenemediğinden, Avrupa insanı perişan olmuştur.<sup>26</sup> Nitekim bilimde aşırı uzmanlaşma, beraberinde bilimcilere özgü bir dar görüşlülük ve dar kafalılık yaratmıştır. Bu durumun yaygınlığı ise, insanlığı bilimci bir tahakküm çağına sokmuştur.<sup>27</sup>

İnsan bilimlerine özel bir önem veren Ortega'ya göre, yüksek öğretim her şeyden önce kültür öğretimidir. Bu öğretim aracılığıyla, bireylere evren ve bir önceki kuşakla olgunluğa erişmiş bulunan insan hakkındaki fikirler dizgesinin genç kuşaklara aktarılması sağlanır. Bu nedenle, üniversite eğitiminden şu üç işlevin yerine getirmesi beklenmelidir: 1. Kültür aktarımı 2. Meslek aktarımı 3. Bilimsel araştırma ve yeni bilim adamlarının yetiştirilmesi.<sup>28</sup> Ortega, eğitimde iki yönlü bir değişimi, yani bireylerin ve toplumun değişimini hedefler. Toplumu onu oluşturan bireyler yoluyla etkilemeye yönelik Ortega, aynı zamanda toplumsal çerçevede istenilen düzeye erişmedikçe bireysel eğitimin yetersiz, güdük ve yalıtılmış kalacağını düşünür. Bu nedenle toplumsal bir eğitim tasarımı geliştirmeye çalışan Ortega'ya göre, "eğitim, toplumları değiştirme bilimidir."<sup>29</sup> Bu bağlamda üniversite eğitimini, bütün toplumun yaşamı ile bağlantılı hale getirilmelidir.<sup>30</sup>

Ortega'ya göre, bireye odaklı başlayan ve toplumu hedefleyen eğitimde üç unsur vardır. Bunlar, öğretilmesi gereken bilgi, öğreten kişi, yani öğretmen ve öğrenen kişi ya da öğrenci. Bu konuda Ortega açısından yapılan yanlış, öğretimin, bilgiden ve öğretmenden yola çıkılarak yapılması ve öğretimde hareket noktası olarak öğrencinin alınmamasıdır. Ancak Rousseau ve izleyicilerinin yaptığı bir yenilikle, "eğitimbiliminin temelini bilgiden öğrenciye aktarmak ve bir canlı öğretim bütünü oluştururken tek rehber olarak öğrencinin konumunu benimsemek oldu."<sup>31</sup> Bu bağlamda Rousseau'nun öğrenciye odaklı eğitim ilkesini Ortega da benimser. Ona göre, çocuğun ya da gencin öğrenme yetisi sınırlıdır. Eğer sınırsız olmuş olsaydı öğretim etkinliği diye bir şey olmazdı. Öğrenme yetisinin sınırlı olması, eğitimin hareket noktasıdır. Öğretim, edinilmesi gereken bilgi, öğrenme yetisinin sınırlılığı ile çatıştığı zaman ortaya çıkar.<sup>32</sup> Bu nedenle üniversite de dahil bir eğitim kurumu yapılandırılırken, öğrenciden yola çıkmak gerekir.

O halde üniversite öncelikle ne olmalıdır? Ortega'ya göre, üniversite her şeyden önce insanı, kültürlü bir insana, yani onu çağın düzeyine ulaştırması gerekir. Bu nedenle üniversitenin ilk ve merkezi işlevi, büyük kültür dallarının öğretilmesidir. Bu kültür dalları sırasıyla şöyledir: 1. Evrenin fiziksel imgesi (Fizik), 2. Organik yaşamın temel konuları (Doğabilim), 3. İnsan soyunun geçirdiği tarihsel süreç (Tarih), 4. Toplumsal yaşamın yapısı ve işleyişi (Toplumbilim), 5. Evren tasarımı (Felsefe)<sup>33</sup> Aynı zamanda, bireyi nitelikli bir

26 Ortega y Gasset, *Üniversitenin Misyonu*, s. 42

27 Doğan Özlem, *Kavramlar ve Tarihleri -I-*, İnkılap Yay., İstanbul, 2002, s.301

28 Ortega y Gasset, *Üniversitenin Misyonu*, s. 43

29 Işık, a.g.e., s. 9

30 Bertrant Russell, *Eğitim Üzerine*, çev. Nail Bezel, Say Yay., İstanbul, 1996, s. 215

31 Ortega y Gasset, a.g.e., s. 45

32 A.g.e., ss. 47-49

33 A.g.e., s. 52

meslek adamına dönüştürmek ve araştırmacı yetiştirmek gibi üniversitenin diğer işlevleri de vardır. Ancak Ortega, kültür, bilim ve meslek öğretiminin birbirine karıştırılmamasını ister. Ortega'ya göre, "her şey bilim değildir... bir bilim dalının içeriğini açıklamak ya da öğretmek de bilim değildir. Asıl gerçek anlamıyla bilim, yalnızca araştırmadır: yani ortaya bir takım sorunlar atmak, onları çözümlenmeye çalışmak ve bir çözüme ulaşmak... o yüzden bir bilimi öğrenmek de öğretmek de bilim değildir, onu uygulamak ya da yararlanmak da öyle... bilmek araştırmak değildir. Araştırmak bir gerçeği ortaya çıkarmaktır ya da onun tersidir, yani bir şeyin yanlışlığını kanıtlamaktır. Oysa bilmek, yalnızca o gerçek üstüne yeterli bilgi edinmek, o ulaşılmış, oluşmuş gerçeğe sahip olmaktır."<sup>34</sup> Öte yandan bilimi insanın yaptığı ve ürettiği en yüce şeylerden biri olarak kabul eden Ortega, bilimi üniversiteden daha üstün görür. "Çünkü bilim yaratır, öğretim etkinliği ise ancak o yaratıyı öğretmeyi, aktarmayı, sindirtmeyi ve özümsetmeyi hedefler... Ancak bilim en yüce şeylerden biridir ama tek yüce şey değildir."<sup>35</sup>

Ortega'ya göre, mesleki eğitim bilimsel araştırmadan ayrılmalıdır ve gerek öğretmenin gerekse öğrenenin kafasında bu ikisi birbirine karıştırılmamalıdır. Şöyle ki, "mesleki eğitimin en büyük bölümü, çeşitli bilim dallarının dizgesel içeriğinin edinilmesini öngörmektedir. Ama söz konusu olan içeriktir, o içerikte sonuçlanan bilimsel araştırma değildir."<sup>36</sup> Öte yandan Ortega, bilim ile kültür arasındaki ayrımı da irdeler. Ona göre, kültür, her çağın sahip olduğu canlı fikirler dizgesidir. Başka bir deyişle, tarihsel çağın, yaşamın temel edindiği fikirler dizgesidir. İnsan, yaşamında her zaman belli bir takım fikirlerden yola çıkar. Bu fikirler, varlığını dayandırdığı temeldir. Yaşama temel olan fikirler, bizim dünya ve diğer insanlar üstüne, nesnelere ve eylemlerin uyduğu değerler dizgesi üstüne edinmiş olduğumuz somut kanılar toplamıdır.<sup>37</sup> "Yaşam biyolojik değil, biyografiktir"<sup>38</sup> diyen Ortega, yaşamı, yaptığımız ve olduğumuz şeylerin bütünü anlamına gelen ve her insanın kendi başına üstesinden gelmek zorunda olduğu bir uğraş olarak görür. Uğraş, evrende ayakta kalabilmek için, nesnelere ve varlıklar arasında kendimize bir yer bulabilmek için gösterilen bir tavidir. Böylece insan, çevresinin ya da dünyanın ilk görünümü karşısında tepki göstermeden yaşayamaz.<sup>39</sup> Yaşam, fikirler ve kanılardan oluşur. İnsan kanılar ya da fikirleri ıssız bir adadaki Robinson gibi, kendi başına üretmez, tarihsel ortamından, çağından devralır. İşte çağın en üst düzeyini temsil eden canlı ve günceli dolu dolu yakalayan bir dizge her zaman vardır. O dizge kültürdür. Bu düzeyin altında kalan fikirlerle yaşayan insan, kendini daha zahmetli ve zor bir yaşantıya mahkum eder.<sup>40</sup>

Bu bağlamda bilim ve kültür arasındaki ayrım konusunda Ortega şu sonuca ulaşıyor: "Bilimsel etkinliğin iç düzeyi yaşamsal değildir; kültürünki yaşamsaldır. O nedenle bilim bizim ivedi kaygılarımızı umursamaksızın, kendi gereksinimlerinin peşi sıra gider. O nedenle, hiç durmadan uzmanlaşır ve çeşitlenir, o nedenle hiç sonu gelmez. Oysa kültür öylece yaşamın buyruğundadır ve her anında eksiksiz, açık seçik yapılandırılmış, bütüncül bir dizge olmak durumundadır."<sup>41</sup> Çünkü kültür bütün yaşamın vazgeçilmez bir uğraşdır. Kültürsüz bir yaşam düşünülemez. Kendi çağının düzeyinde yaşamayan insan, kendi gerçek

34 A.g.e., s. 53

35 A.g.e., s. 54

36 A.g.e., s. 55

37 A.g.e., s. 58

38 Ortega y Gasset, *Kütüplerin İsyanı*, s. 102

39 Ortega y Gasset, *Üniversitenin Misyonu*, s. 59

40 A.g.e., s. 60

41 A.g.e., ss. 60-61

yaşamının düzeye erişemez. Bu bağlamda Ortega, bir öneride bulunur: Üniversitenin de tüm yükseköğrenimin de çekirdeği olarak bir “Kültür Fakültesi” kurmak.<sup>42</sup>

“Bir çağ olumlu ve olumsuz eğilimlerden oluşan bir bütündür.”<sup>43</sup> Ortega, çağındaki uzmanlaşma gibi çabaların bilgiyi parçaladığı düşüncesindedir. O, bilgiyi yeniden bir bütünlüğe kavuşturmanın peşindedir. “Bugün sahip olduğu bilgi yığını yerli yerince kullanmasını sağlayacak bir yordam icat etmek, insanlık için en ivedi ve kaçınılmaz bir iş haline gelmiştir”<sup>44</sup> diyen Ortega’ya göre, bilimi hem yaratıcısı hem de varlık nedeni olan insan yaşamıyla uzlaşır bir biçime sokmak şarttır. Bu amaçla “Kültür Fakültesinde öğretmek amacıyla bilgide sağlam sentezler yapma ve dizgeleştirme gereği, yeni bir bilimsel yetenek türünü geliştirecektir. Bu yeteneğin adı bütünleştirme yeteneğidir.”<sup>45</sup>

Bu bağlamda Ortega, üniversitenin öncelikli görevlerinden bazılarını şöyle sıralar: Üniversite, öğrenciye kültürlü insan ve nitelikli meslek sahibi olmayı öğreten kurum olmalı; öğrencide yalnızca somut olarak öğrenmesini isteyebileceği şeyleri beklemeli; öğrenciyi bilim adamı yapacakmış gibi davranarak zamanı israf etmekten kaçınılmalı; kültür dersleri ve meslek çalışmaları pedagojiye uygun ve akılcı bir düzen de sunulmalı; öğretici konumundaki kişilerin seçiminde adayın araştırmacı düzeyinin yanında, sentez yeteneklerine ve öğretmenlik maharetlerine bakılmalıdır.<sup>46</sup> Ortega’ya göre, “üniversite bilimden farklıdır ama ondan ayrılamaz... üniversite başkaca bilimdir. Ama her hangi başkaca değildir, öyle dıştan takılan basit bir eklenti değildir, tersine üniversite, üniversite olmaktan önce, bilim olmalıdır. Bilimsel coşkular ve çabalarla dolu bir hava, üniversitenin varolabilmesi için temel önkoşuldur. Bilim, üniversitenin ruhudur, doğrudan doğruya onu yaşamla besleyen ve yalnızca değersiz bir düzenek olmaktan kurtaran bir ilkedir.”<sup>47</sup> Öte yandan üniversitenin, bilimle sürekli temas halinde olması yeterli olan bir durum değildir. Üniversitenin toplumsal yaşantıyla, tarihsel gerçekle, yaşanan günle de temasta olması gerekir. Üniversite zamanın bütün gerçekliğine açık olmalı ve yaşamdan beslenmelidir.<sup>48</sup> Gerçek yaşamın salt güncellik olduğunu vurgulayan Ortega’ya göre, “üniversite güncellikte üniversite olarak ağırlığını koymalı, günün önemli sorunlarını kendi –kültürel, mesleki ya da bilimsel- bakış açısından yorumlamalı. Böylelikle salt öğrencilere yönelik bir kurum, kullanıcıya göre sınırlanmış bir alan olarak kalmayacak, ivedilikleriyle, tutkularıyla yaşamın ortasında yer alarak,... yaygara karşısında sükuneti, hafifliğin ve düpedüz aptallığın karşısında ciddi zekayı temsil edecektir.”<sup>49</sup>

Ortega, üniversite sorununa ilişkin Granada Üniversitesi’nde yaptığı bir başka konuşmasında, yine “üniversite sorunlarını bir genel eğitim öğretisi çerçevesinde, geniş kapsamlı ama somut tarihsel ve toplumsal bağlama sürekli göndermelerle irdeler.”<sup>50</sup> Bir çağın en iyi özeti felsefesidir diyen Ortega, belli bir yaşama biçimini, bir çağın anlatımı ve belirtisi olarak değerlendirir. Ortega’ya göre, modern çağ ile birlikte Descartes ve felsefesi Avrupa düşüncesini büyük oranda etkilemiştir. Descartes, sağlam bir zemine basmak istemiş ve kuşku götürmeyen bir gerçeklik olarak “düşünüyorum, demek ki varım” ilkesine

42 A.g.e., s. 62

43 Ortega y Gasset, *Tarihsel Bunalım ve İnsan*, s. 64

44 Ortega y Gasset, *Üniversitenin Misyonu*, s. 65

45 A.g.e., s. 65

46 A.g.e., s. 67

47 A.g.e., ss. 69-70

48 A.g.e., s. 70

49 A.g.e., ss. 71-72

50 Işık, a.g.e., s. 13

ulaşmıştır. Descartes açısından, düşünce var olan tek şeydir.<sup>51</sup> Oysa Ortega'ya göre, bu şekilde bir yaklaşımla, “düşünmek, kendi kafamda, kendimin dışına çıkmadan, bana yabancı olan hiçbir şeyle hesaplaşmak zorunda kalmadan yerine getirdiğim bir içsel uğraş”<sup>52</sup> olmuş olur. “Düşünmek için yaşıyor değiliz, tersine, düşünmemiz yaşamayı başarabilmek içindir.”<sup>53</sup> diyen Ortega'ya göre, yaşamak, yalnız başına durmak değildir, tersine, başkaları ile birlikte olmaktır. Çünkü insan bir ortamda, bir dünyada yaşar. Böylece “düşünüyorum, demek ki varım” değil, tersine, “düşünüyorum, çünkü varım” ifadesi daha doğru bir ifade olur. Böylece düşünce tek ve ilk gerçek değildir. Bunun aksine düşünce, yaşamın tepkilerden biridir.<sup>54</sup>

Ortega'ya göre, okullarda bilim öğretmek adına yapılan yanlışlardan birisi, hazır bilimsel öğretileri ya da bilgileri getirip, öğrencinin zihnine yükleme çabalarıdır. Bu kolay olan ama yanlış bir uygulamadır. Çünkü bu şekilde bir çaba sonucu “bilimin öz varlığı sepete dökülen su gibi akar, gider, öğrencinin ruhunda kalan ise bilimin tam tersidir: doğmacılık. Çünkü bilimin gerçek ve somut yanı, anlığın sorunlarla cesaretle, yiğitçe pençeleşmesi, çözüm bulmak için boğuşma eylemidir.”<sup>55</sup> Bilimde sonuçlanmış durumların yeniden ele alınması gerektiğini düşünen Ortega'ya göre, çözüm olarak görülen şeyler tekrar bir sorun olabilir. Çünkü gerçek bilim sonuçlardan oluşmaz, o her an kendi kendini aşma durumunda olan zihinsel çabadır. Okullarda öğretilen kitaplarla sınırlandırılmış bilim, dondurulmuş ve doğmalaştırılmış bilimdir. Oysa bilim, öğretilmiş bir doktrinin şemsiyesi altına sığınarak yapılan bir uğraş değildir.<sup>56</sup> Ortega, çağının insanının bilimden pratik faydalar sağlayacak hazır reçeteler beklediğini belirtir. Kültürden bile söz ettiklerinde anladıkları rahatlıktan başka bir şey değildir. Ortega'ya göre, bu yapılanlar haklı görülebilir, ama “öğretimi yapılandırılan ve yönlendiren kaygı bu oldukça, giderek sahici bilimsel potansiyel güç de azalacak, öyle bir an gelecek ki artık verecek reçete kalmayacaktır.”<sup>57</sup>

Öğretimi mekanikleştirmenin karşısında yer alan Ortega'ya göre, eğitimde en önemli sorun kültür sorunudur. O, kültürsüzlük hastalığının yaygınlaştığından şikayet eder. Ortega'ya göre, doğrudan doğruya kültürden, dolayısıyla insan yaşamının anlamını aydınlatan düşüncelerden habersiz bir insan ne kadar bilgili olursa olsun gerçekte bir kültürsüzlük içerisindedir. Bu bağlamda Ortega, felsefenin önemine özel bir vurgu yapar. Ona göre, kültür bilinci felsefeden başka bir şey değildir. Felsefe öğretilemez, insandan insana deyim yerindeyse bulaştırılabilir.<sup>58</sup> Nitekim bu konuda Ortega, “size felsefe konusunda hiçbir şey öğretmek iddiasında değilim, aklınızı çelip de sizi ona özendirirsem yeter de artar bile bana”<sup>59</sup> diyor.

Eğitim konusundaki düşüncelerini Ortega, şu iki soruyla bağlar: Hepimiz yaşam denen nehirde akıntıya kapılmış gidiyoruz. Arada bir başımızı çıkarıp da nehir bizi nereye sürüklüyor diye baksak iyi olmaz mı? Ya da Aristoteles'in ifade ettiği gibi, okçu okları için hedef arıyor da biz kendi yaşantımız için hedef aramayacak mıyız? Bu konuda Ortega, aydına ve en çok da filozofa görev düştüğünü belirtir. Nitekim sorumluluğunun bilincinde olan bir aydın ve filozof olarak Ortega, toplumunun gören gözü, duyan kulağı ve düşünen aklı olmuştur.

51 Ortega y Gasset, a.g.e., ss. 83-84

52 A.g.e., s. 85

53 Ortega y Gasset, *İnsan ve Herkes*, çev. Neyire Gül Işık, Metis yay., İstanbul, 1999, s.38

54 Ortega y Gasset, *Üniversitenin Misyonu*, ss. 86-87

55 A.g.e., s. 89

56 A.g.e., ss. 90-91

57 A.g.e., s.91

58 A.g.e., s.95

59 A.g.e., s. 95

Yaptıklarını ise mütevazı bir şekilde şu cümlesi ile özetler: “tüm emelim, dingin havuzlara taş parçacıkları atan bir hoca olmayı başarabilmekten öteye gitmiyor.”<sup>60</sup>

Sonuç olarak Ortega'nın üniversite ve eğitim konusundaki düşüncelerinden yola çıkarak bazı öneriler ortaya koyabiliriz: 1. Her şeyden önce insanı ve insana ilişkin bir sorunu kendi tarihsel ortamından ve kültürel gelenekleri çerçevesinden bağımsız olarak değerlendirmemeliyiz. 2. Eğitim üzerine düşünmeyi ve bu konuda ortaya çıkan sorunlar hakkında kafa yormayı, aydının ahlaksal ve toplumsal sorumluluğu olarak görmeliyiz. 3. Başta üniversiteler olmak üzere toplumun tüm eğitim kurumları, çağın gelişmelerine ayak uydurmalıdır. Her bakımdan kendilerini yenilemenin yollarını aramalıdır. 4. Eğitime ilişkin sorunlarımızın çözümünde hazır modeller ya da kalıplar yerine, kendimize ilişkin sorunların anlamını, sınırlarını ve kusurlarını yine kendi çabalarımızla çözümlenmenin yollarını da denemeliyiz. 5. Okullarımızı dört tarafı kapalı yapay eğitim kurumları olmaktan çıkarmalı, içinde yer aldığı toplumun ve kültürün havasını da teneffüs eder hale getirmeliyiz. 6. Üniversitelerimizde, meslek öğretimi ve bilimsel araştırmanın yanında kültür öğretimine ayrıca ağırlık vermeliyiz. 7. Okullarımızda Doğa bilimlerinin yanında İnsan bilimlerine de aynı oranda önem vermeliyiz. 8. Yine okullarımızda, felsefe öğretimine daha fazla yer ayırmalıyız. 9. Son olarak, toplumsal yaşantıyla, tarihsel gerçekle ve güncel olanla temasını koparmayan bir eğitim felsefesini yaygınlaştırmalıyız.

#### Kaynakça

- GÜÇLÜ Abdülkâki & Diğerleri (2003) *Felsefe Sözlüğü*, Bilim ve Sanat yay., Ankara
- IŞIK, Neyire Gül (1998) “Sunuş” *Tarihsel Bunalım ve İnsan*, Ortega y Gasset, Metis yay., İstanbul
- IŞIK, Neriye Gül “Önsöz” (1998) *Üniversitenin Misyonu*, Ortega y Gasset, YKY yay., İstanbul
- MATRİ-İBANEZ, Felix (1998) *Felsefe Öyküleri*, çev. Hamide Koyukan, İmge, Ankara
- MCINNES, Neil (1967) “Ortega y Gasset”, *The Encyclopedic of Philosophy*, Ed. P. Edwards, New York
- ORTEGA Y GASSET, Jose (1998) *Üniversitenin Misyonu*, çev. Neyire Gül Işık, YKY yay., İstanbul
- ORTEGA Y GASSET, Jose (1998) *Tarihsel Bunalım ve İnsan*, haz. ve çev. N. Gül Işık, Metis yay., İstanbul
- ORTEGA Y GASSET, Jose (1999) *İnsan ve “Herkes”*, çev. Neyire Gül Işık, Metis yay., İstanbul
- ORTEGA Y GASSET (1996) *Kütlelerin İsyanı*, çev. Nejat Muallimoğlu, Birleşik yay., İstanbul
- ÖZLEM, Doğan (2002) *Kavramlar ve Tarihleri-I*, İnkılap Kitapevi, İstanbul
- RUSSELL, Bertrand (1996) *Eğitim Üzerine*, çev. Nail Bezel, Say yay., İstanbul

## **5- MORAL EĞİTİMİ**

PROF. DR. AHMET İNAM

ODTÜ

## MÂNÂ EĞİTİMİNİN ÖNEMİ ÜSTÜNE<sup>1</sup>

### Özet

Yaşadığımız dünyaya egemen olan *anlam zemini* üstünde yükselen *anlam dünyasını* kavramak, sağlıklı bir anlam yaşamı sürmek isteyen insan için önemli bir insan olma yükümlülüklerinden biri oluyor. *Mânâ Eğitimi*, geleceğin dünyasında yaşayacak genç insanlara, farklı anlamlarla, değerlerle yaşanan dünyanın sorunlarını tanıtır, onlara bir *anlam bilinci* kazandırmayı amaçlıyor.

**Anahtar Sözcükler:** Mânâ, Analam, Yaşama Dünyası, Anlam Zemini, Yürüyüş Yaşantı

İnsanın bu dünyadaki serüvenine baktığımızda, belli yaşam alanı içinde, o alanın koşulları altında, yaşama mücadelesiyle var olmaya çabaladığını görürüz. Ortaya çıkışının başından beri, insan için yaşam, *didişerek* sürdürülen bir süreç olagelmıştır. *Didişen* bir varlıktır, insan. *Didişerek* yaşamaktır, yaşamak. Yaşam alanına tam uyumu olmadığı için. İnsan, *homo discors*'tur. Çatışan, savaştan, didişen bir varlık. Latinlerin *discordia* dediği bu uyumsuzluk, Eski Yunanda Tanrıça *Eris*'le simgeleniyordu. Eris, Roma mitolojisinde Tanrıça *Discordia* olarak kendini gösterdi, belli dönüşümlerle.

İnsanın cennetten düştüğü söylencesi, *eritik* (Eris'ten), uyumsuz, bir varlık olan insana pek yakışmasa gerek. Cennet uyumsuz, çatışmacı, didişmeci bir varlık olan insanın kısa bir döneminin, bitimli bir düzenin adı olabilir. Cennet bu dünyada hiç olmadı (Kalıcılığı olmayan sürelerin dışında!). İnsan *didişerek* var oldu. *Didişerek* var oluyor.

*Didişimli* bir varlık olarak insan, neden böyledir? Yaşadığı yere, koşullara, çevreye *tam uyumu* yoktur. *Eksiktir, fazladır* ama tam uyumlu değildir. Bu açıdan özürdür. Diğer yandan tam uyumlu olmayışı, onun kendini *aşmasına* da yol açmıştır. Sonradan oluşturacağı *uygarlık*, ortaya çıkışındaki bu temel özellikten dolaydır. *Didişimliliği* onu *çatışmalı*, çelişkili kılmış ama kendini sorgulamasına, dünyayı denetlemesine de yol açmıştır. Dinginliği, huzuru arayışı da bundandır.

Bulunduğu, içinden çıktığı yaşam alanı yetersiz olunca ya da o, alanını yetersiz bulunca (çünkü *didişimli*, yerinde duramaz bir varlıktır!) alanlarını genişletmeye başlamış: Yola koyulmuştur. Belli bir yerde (*topos*) idi; şimdi farklı yerler (*topoi*) de olmaya başlamıştır.

İnsan, bir yere doğar, o *yer* onun yaşam alanı olur. Yerini değiştirebilir, *yerler* onun yaşam alanı olur. Yerde ya da yerlerde alışkanlıklar oluşturur, âşinâlıklar kazanır. *Didişimliliği* bu âşinâlığı yırtar, bozar. Kendi kendinin huzurunu bozmasa bile dışarıdan birileri gelir rahatını kaçıtır. Bir Arap atasözünün dile getirdiği gibi: “Dünyada rahat yoktur.”

*Didişimli* bir varlık olan insan, yürüyen bir varlıktır da. Ne demek yürüyen bir varlık? Nereye yürür? Neden yürür?

Hayatta kalmak için yürür. Hayata yürür. Yerini değiştirmek, yaşam alanını genişletmek için. Canlı kalmak, yaşam alanının koşullarıyla başa çıkmak için. Yürümenin anlamları

<sup>1</sup> Bu bildiri ODTÜ'deki Anlam Kongresi'nde yaptığım konuşmanın bir kısmından oluşmaktadır.

rından biri bu: Yer değiştirmek. Yer değiştirerek varlığını sürdürmek. Yürümek, uzamda hareket etmek demek, bir anlamıyla yaşamı sürdürmek amacıyla. Uzamdaki bu hareket, yiyecek, barınak bulmakla gerçekleşecek bir hayatta kalma (Eski Yunanlıların *zôê* dediği!) çabası başarılı oldukça insanın adım adım *geçmiş*i oluşur. Anıları, ataları, söylenceleri ortaya çıkar. İşte artık insan yalnızca uzamda değil zamanda da yürümeye başlar. Tarih bilinci tomurcuklanır. İnsanın belleği, âni yaşayışında onu geleceğe doğru yönlendirir. İnsan geçmişe, geleceğe yürümeye başlar. Âna doğru yürümeyi keşfeder.

Belli bir yerleşik düzen ona topluluklara, topluma doğru yürümeyi kazandırır. Zamanı, uzamı, toplumu yaşayan insan birey olarak kendine yürümeyi de dener. İç dünyasını, düşlerini yorumlamaya çabalar. İnsan duygularına, düşüncelerine doğru da yürür. Yürümek keşfetme, anlama, yorumlama çabasıdır.

İnsanın *didişimli* yapısı, onu mücadelecı kılar. Yalnız mücadelecı değil araştırmacı, merak eden, hayrete düşen bir özellik verir ona.

Didişimli yapısının üzerine oturacağı bir güven desteğine gereksinimi vardır. Didişim bir *anlam zemini* üzerinde gelişir. Bu anlam zemini bir *güven zeminidir* de. Bu zemin üzerinde insanın *insan olma derdi* oluşur. İnsan, *derdi* olan, amaçları, kaygıları, değerleri olan bir varlıktır.

İnsanın derdi onu yollara düşürür, yürütür. Bu yürüyüşü, dördü boyut üzerinde olup biter. Doğrusu, onun yürüyüşünü dört kavramın ördüğü bir bütünlükte yorumlayabiliriz. Önce *anlamla* başlayalım.

İnsan *anlamsız* yaşayamaz. Bir anlam çerçevesi içinde algılar, kavrar dünyayı. Anlam verir yaşadıklarına. Bir *anlam zemini* üzerinde durur. Anlam yolu üstünde yürür.

Anlamın derin kökleri vardır. Felsefede özellikle *rasyonalist* düşünürlerin dayandığı kavramlardan biri *yeter sebep* kavramıdır. Hiçbir şey sebepsiz olmaz derler (*Nihil est sine ratione*). Bizim kültürümüzde de her şeyin bir *sebeb-i hikmeti* olduğundan söz edilir. Anlamın derin kökünü buradan çıkarabiliriz. *Nihil est sine significatione*. Hiçbir şey anlamsız değildir. Doğrusu, insan *anlamsız yaşantılara* sahip olamaz. Elbette anlayamadığı, saçma bulduğu yaşantıları olabilir. Bunlarda da anlamsızlığı anlamlı buluyordur. Saçmanın da, "hiç" in de anlamı vardır. Yaşantı, onları bir anlam çerçevesine belli belirsiz de olsa oturtur. Yaşantının işleğinde anlamsızlık olamaz. Açıklayamadığı, anlayamadığı anlamlar olabilir.

*Derin kök anlam* varlığın kendisindedir. Ontik anlamı kendimizce anlamaya, yorumlamaya çabalarız. Tanrıya, bir güce, bir kurama bağlamaya uğraşırız.

Derin kök anlama dayanan anlam katmanına *kök anlam* diyebiliriz. Bu anlam hayattır: *Zôê*. Canlılıktır. Canlılığın bir ölçüde kendi kendini düzenleyen bir *auto-poiêtik* yapısı vardır. Bedenimiz bu anlam katmanından ortaya çıkar. Anlamını bu katmandan alır.

Kök anlamın beslediği insanın *yaşam alanına* Eski Yunanlılar *bios* diyorlardı. İnsan *ontos*'dan *zôê*'ye, *zôê*'den *bios*'a geçen anlam katmanları üzerinde yaşıyor. *Yaşam alanı*, anlamını insanın canlılığında, yeryüzünde hayatta kalma mücadelesinden alır. İnsan bu gezegendeki yaşam alanında ortaya çıkışında kendi anlam katmanını oluşturmaya *biosla*, insana özgü yaşamla başlar.

Yaşam alanındaki didişimli çabası onu *bios*'dan *oikos*'a taşır. Oikos'dan yola çıkarak insan yaşam alanını *yurt*'a dönüştürür. Yurt, insanın bu gezegendeki yürüyüşlerinin ulaştığı

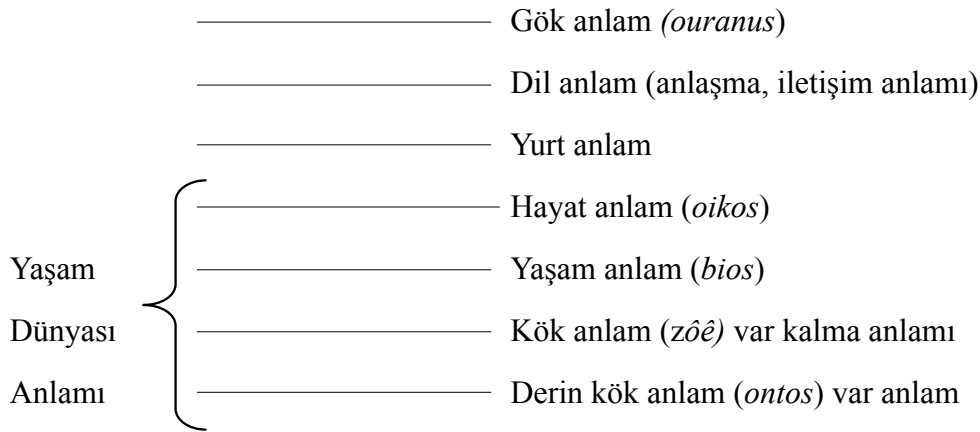


önemli bir anlam katmanıdır. Felsefenin bir *yurt özlemi* (*Heimweh*) olduğunu söylemişti, Novalis.

Anlam katmanımız günlük koşuşturma içinde *zôê* ile sınırlıdır, çoğu kez. *Var olarak kalma*, *var kalma* çabası bizi bu anlam katmanı üstünde tutar. Bu açıdan derin kök anlam katmanı *varlık* (*ontos*), kök anlam katmanına ise *var kalma* adını alabilir, Türkçemizde. *Bios*'a *yaşam*, *oikos*'a ise *hayat* diyebiliriz. Hayat kültürün, tinselliğin öne çıktığı yaşamdır. Yaşamın hayata dönüşmesi sanat, din, bilim, hikmet ve felsefenin ortaya çıkışı ile gerçekleşir.

Burada alışılmış anlayışın dışında bu dört anlam katmanının; *varlık*, *var kalma*, *yaşam* ve *hayatın dil öncesi bir anlamı ortaya koyduğuna* dikkat çekmek isterim. Hayat, yaşam üstünde incelenmiş bir anlam katmanıdır. Burada sözcükler, kavramlar, dil yoktur. Bu dört katman, bir anlamıyla Husserl'in *yaşama dünyası* dediği dünyayı oluşturur. Dilin elbette bu dünyada *izleri* vardır, özellikle hayat ve yaşam üzerinde. Husserl anlamında *çökeltileri* vardır ama kendisi yoktur.

Bu dört katmanı içeren yaşama dünyası üzerinde felsefenin özlemini çektiği yurt bulunur. Dil, yurdun üzerinde yükselir. Dil bir anlaşma, iletişim anlamıdır. Bu söylediklerimizi bir çizelgeyle basitleştirirsek:



Bu çizelgede yeni ve en üstte duran bir anlam katmanı daha görüyoruz. Buna *gök anlam* diyorum. Kavramların, soyut düşüncelerin, şiirin, bilimin, sanatın, inanç düzenlerinin, sembollerin anlamları bir yanıyla *gök anlam* üzerinde dururlar. (Okur daha önce “varlık”, “var kalma”, “yaşam”, “hayat”, “dil” diye sözünü ettiğimiz kavramların sonuna anlam sözcüğünü eklemelidir. Yaşama dünyası sözcüğünün sonuna da “anlamı” sözcüğünü!)

Gök anlam, dil anlam üzerinde yükseliyor. Dil anlam, yurt anlam üzerinde. Yurt anlam, dil öncesi bir anlam katmanı olarak dil anlamla yaşama dünyası arasında bulunan bir *ara* anlamdır. Yurt anlamının önemini önce yurt kavramını açarak gösterelim. Yurt, didişimli varlığın *geçici bir süre*, didişimsizliğe varıp varlıkla *varıştığı* zaman-mekândır, onun yöresi ve ortamıdır. Bu yöre ve ortamın oluşturduğu anlam katmanına yurt anlam diyorum. Şimdi bu anlatımı açmaya çalışayım.

Varlıkla *varışma*, varlıkla birbirine ulaşma, birbirine erişme demek. Barış sözcüğünün kökeni, birbirine varma, birbiriyle görüşme demek. Yurt, insanlarla, çevreyle birbirimize vardığımız, varışığımız bir yöredir. Salt yöre değil bir düşünce, bir duygudur da. İçinde bulunduğumuz düşünce çevresine *ortam* diyorum. İnsanın yurt yaşantısı bitimlidir. Kemalettin

Kamu'nun dediği gibi "Ben gurbette değilim/ Gurbet benim içimde" İnsan yurdunu zaman zaman yaşayan zaman zaman ondan uzak düşen didişimli bir varlıktır. Yurtluluk ve yurtsuzluk arasında gidip gelir. Bu varışmanın, varışamanın dilde yansıması sanatta, edebiyatta, düşünce ürünlerinde görülebilir. Yurt anlamın yaşanması yöremiz, yaşama dünyamız, düşünce ve duygularımız arasındaki köprüyü oluşturur. Bu anlam katmanında düşünce ve duygu henüz dille yoğrulmamıştır. İçtenliği, "sahiciliği", hasbîliği, *otantik* özelliği buradan gelir. Yurt anlam yaşantısı yoksunluğu, insanı dille oynamaya götürür, yaşama dünyası anlamı ile etkileşimini zorlaştırır.

Belli bir ülkenin vatandaşı olmakla yurt anlam yaşama arasında zorunlu bir bağ yoktur. Yurt anlamdan bîhaber vatandaşlık, *anlamı yaşanmayan* vatandaşlık olabildiğini çağımız insanında görebiliyoruz. Yurtluluk ve yurtsuzluk varlıkla belli yöre içinde, düşünce ve duygu ortamında varışma ya da varışamamayla (barışma ya da barışamamayla) yaşanır.

Varış sözcüğünün anlamlarından biri "çabuk kavrayış, anlayış, güçlü sezış, irfan"; varışlı sözcüğü ise "her şeyi çabuk ve iyi anlayan, sezışi güçlü, zekî, ârif" anlamına da geliyor. Yurt anlam, varışmanın dil öncesi anlam katmanlarında yaşanabildiği bir anlam katmanı. Varışma, dil anlamın ardından gök anlamda da yaşanabilir.

Yurt sözcüğünü, "yur" kökünden "yürümek"e bağlayıp buradan "yurt"un, göç alanı anlamına geldiği savunulmuşsa da, bu yorumun tartışmalı olduğu söyleniyor.<sup>2</sup> Yurdun, yürüyüşle, varışla, varmakla ilgisi olduğu düşünülebilir. Yürümek, bir yere ulaşmayla, bir yere varmakla bağlantılanabilir.

Türkçemizde kök anlamdan gök anlama uzanan anlam yapısı içinde "var" kökünden türetilmiş sözcüklerle dile getirilebilecek anlam işleyişinin yanında "yok" karşıtı "var"ın da anlam ağına katkısı düşündürücüdür. "Var", "bar"la, ilgilidir, "ba" kökünden gelir, ba, bağlamakla ilgilidir. Var olan bağlayandır: Nereye? Anlama.

Var, "yor, yür" kökleri üzerinden yurt ve yürüyüşle bağlantıya sokulabilir. İnsanın varlık içinde yurt tutması yürüyüşleriyle gerçekleşiyor.

Yürüyüşün anlam boyutunun yanında ikinci olarak *yaşantı* boyutundan söz edebiliriz. Yaşantı, Eski Yunanlının *empeira*, Avrupalının *experience*, *Erfahrung*, *Erlebnis* sözcükleriyle dile getirdiği kavramdır.

Yürüyüş bir anlam ikliminde gerçekleşir. *Yaşantı*, bu anlamı yaşayabilme olanağı verir, bize. Didişen varlık olarak insan yaşantısı, anlam katmanlarından birisine sıkışıp kalabiliyor. Örneğin, var kalma anlam katmanına sıkı sıkıya bağlanarak, diğer katmanları bu katmanın odağında yaşayabilir. Yaşantının hangi katmanı yaşadığı değil de, katmanlar arasında nasıl bir ilişki kurduğu, katmanları nasıl olanca zenginliği ile yaşadığı daha önemli oluyor.

Yaşantının, insan yürüyüşünde insana katacağı derinlik, anlam katmanlarıyla ilişkisiyle ortaya çıkar.

Anlamları düz yaşayan, yüzeysel yaşayan insanların yürüyüşlerinde sığıktan söz edebiliriz. Takıntılı anlam yaşantılarının yanında, yüzeysel, bağlantılar kuramayan, bilgisini değerlendiremeyen yaşantılar vardır.

<sup>2</sup> Sözcüklerle ilgili yorumlarımız için burada dayandığımız kaynak: Tuncer Gülensoy, *Köken Bilgisi Sözlüğü*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 2007

Sözünü ettiğimiz katmanlardan gök anlam, bilgiye sorgulayıcı, araştırmacı, irdeleyici bakışı taşır. Değer yaşayamayan anlam dünyasını salt çıkarları üzerine kurmuş insanların yaşantı çarpıklıkları, anlam katmanlarında derinleşmeyi önler. Katmanların üzerinde anlam iklimini yaşamaya çabalarken *katmanlar arası* boşluğa düşen insan yaşantıları da olabilir. Bunlar hiçbir katmanda görünmedikleri için, bir “boşunluğu”, “beyhudeliği” yaşayabilirler. Boşunluk anlamsızlık demek değildir. Anlamsızlığın olamayacağını söylemiştik. *Boşunluk anlamı* kendi yaşamımızı yeniden gözden geçirme fırsatı sunabilir, bize.

*Yaşantı ustalığı* anlam dünyasıyla her insanın kendi biricikliği içinde nasıl var olacağını bilip uygulayabilmesiyle gerçekleşir.

Yaşantı anlamı *gücü* oranında yaşar. İşte yürüyüşün üçüncü boyutu burada çıkar karşımıza: *Güç*.

Yaşantı, yürüyüşün *niteliğini* belirler. Anlam dünyasındaki katmanları nasıl yaşadığına bağlı olarak yürüyüşün *değerleri* ortaya çıkar. Değerler, anlamlardır. Yaşantının değerleri, örneğin “iyi”, “güzel”, “dostluk”, “güven”, “sevgi”yi yaşayarak yürüyüşü, yürüyüşün değerini, niteliğini ortaya koyar. İnsan yürüyüşünün alanı ve yönüne bağlı olarak bu değerler, etik, estetik, bilgi, beceri, araştırma, eğitim gibi alanları kapsayabilir.

Güç, yürüyüşün *şiddetinin ölçüsünü* belirler. Yürüyüş yaşantısının ne ölçüde enerji taşıdığını gücü ile anlarız. Güç yokluğu yürüyüşü yılgın, yorgun, hâlsiz kılar. Büyük coşkular, yoğun duygularla süren yürüyüş, gücün yüksekliğini gösterir.

Yürüyüşün dördüncü boyutu *bedendir*. Anlam, yaşantı, güç bedende yerini bulur. Yürüyen insan, bedenli bir varlıktır. Yürüyüş, beden-güç-yaşantı-anlam dörtlüsünü oluşturan öğeler arasındaki etkileşimler, bu etkileşimlerden doğan işleyiş ile sürer.

Burada, dikkat edilirse, “bilinç”, “zihin”, “akıl”, “özne”, “nesne” gibi kavramları yürüyüşün açıklanmasına katmadım. Anlamların “ontolojik” konumu, “yaşantı”nın bir özneye ait olup olmaması, gücün “maddî” ya da “metafizik” (Schopenhauer’ın *wille*’si gibi!) bir konumu taşıyıp taşımadığı, bedenın ontolojik yapısının yanı sıra diğer öğelerle nasıl bir ilişkide olduğu sorularını açık bıraktım. Yürüyüş üzerine yazdığım bu yazı, kendimin bu kavrama, bedenim, gücüm, yaşantım ile yürüyüşüdür.

Yürüyüş, belli bir bireyin yürüyüşü olabildiği gibi, genel anlamıyla insanın yürüyüşüdür de. Toplulukların, toplumların yürüyüşünden dolayısıyla onların bedenlerinden söz edebiliriz. Topluluğun bedeni, onu oluşturan bireylerin bedenlerinin toplamından fazla bir şeydir. Bu anlamda beden, bireyleri aştığında, alışılmış anlamıyla “maddî” biyolojik özelliğini yitirir. Topluluğun “alt yapısı” diyebileceğimiz, “malzemeleri”, ekonomik ilişkileri, teknolojik donanımları bireylerin bedenlerinin yanında topluluğun bedenine katılır.

Yürüyüş, anlam *iklimi* ya da *anlam dünyası* adını verdiğim, bir yanıyla katmanlardan oluşan ama yalnızca bu yazımda dile getirdiğim katmanlardan ibaret olmayan bir *ortam* ve *çevre* içinde sürer. Anlam dünyasının daha ayrıntılı açılımı sonraki çalışmalarıma kalıyor. Anlam dünyası yaşadığımız ortak dünyadan ayrı bir dünya değildir. Bu gündelik, ortak dünyanın bir *yüzüdür*, bu dünyanın yaşantısının içindedir, anlamsız yaşantı olamaz çünkü. Varlık, anlamıyla varlıktır. Felsefe tarihinde ya da çağımızda sözü edilen *nihilizm*, hiççilik sorunu, “anlam yitimi” olarak anlaşılıyor. Oysa anlam yitmez. Daha önceki anlam çerçeveleri yitilebilir. Anlamlar dönüşebilir. Değişmeyeceğini sandığımız anlam çerçeveleri, varlığı kavramaya yönelik bakış açılarımız, değişebilir. Beklenmedik değişimler, dönüşümler, bizde nihi-

lizmi yaşadığımız duygusu yaratabilir. Anlam dünyasındaki kargaşada böyle bir nihilist duyguya götürebilir bizi. Değerleri yeniden değerlendirmek, kokuşmuş anlamlardan arınmak için onları ortadan kaldırmak da bir nihilizm hâli sayılabilir. Anlamlar da canlılar gibi doğup ölebilir. Hayatın kendisi doğum ve ölümlerle, sürekli değişimlerle sürüyor. Değişimler sert, “acımasız” olabilir. Alışageldiğimiz anlam çerçevelerinin yıkılması bir kriz olarak yaşanabilir. Belli anlam çerçevelerin “yerine oturmaması” bir “nihilizm” hâli olarak görülebilir. Her türlü “kargaşa”, “kriz”, “boşluk” anlamlıdır. Boşluğu, boşluk olarak duyuyor veya kavriyorsak onun bir anlamı olduğunu söyleyebiliriz.

Bu açıklamalar ışığında mânâ<sup>3</sup> eğitimi, yürüyen, yürüyerek anlam dünyasının bitimsiz yolculuğuna çıkmış insanı yetiştirme çabasıdır.

---

3 Bu yazıda “mânâ”, anlam kavramının eğitimde işlenen, uygulanan boyutu anlamındadır.

YRD. DOÇ. DR. REFİK BALAY  
HARRAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM FAKÜLTESİ

## EĞİTİMDE İHTİYAÇ DUYDUĞUMUZ BİR DEĞER: MORAL LİDERLİK

### Özet

Bu bildiride moral liderliğin önemine değinilmekte, moral eğitim verme misyonundan uzaklaşmış bir okul sisteminde insanın kaybedildiği, bunun da karakterin ölümü anlamına geldiği üzerinde durulmaktadır. Bildiride yer alan bilgiler ışığında yeni çağda yeni bir toplum ve okul sistemi inşa ederken, moral liderliğin karakter inşa eden gücünden yararlanmak gerekmektedir. Eğitimcilerimizin temel misyonu bundan böyle öğrencide moral değerler setini oluşturmak olmalıdır. Moral liderlik, moral güce dayanarak izleyenleri etkilemeye dayalı bir liderlik biçimidir. Çocuklarımızı geleceğimizin garantisi olarak görüyorsak, onların moral/ahlaki anlayışlarını, moral liderlik özelliklerine sahip yönetici ve öğretmenlerle yeniden inşa etmemiz gerekmektedir. Bunun için yedi moral erdemi harekete geçirmek zorundayız. Bunlar: dürüstlük, bağlılık/sadakat, cesaret, saygı, ilgi, adalet ve zarafettir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, moral liderlik, moral erdem.

### Giriş

Son yıllarda dünya genelinde, insan hakları ihlalleri, tecavüzler, kadına yönelik şiddet, çocuk istismarı, aile içi şiddet, adam öldürme ve yaralama gibi üzücü olaylar daha çok gündeme gelmeye başlamıştır. Saptırılmış insan anlayışı, ruhları öylesine sarmakta ki en son bunalıma girmesi gereken eğitim yuvaları bile hızlı bir çözülme sürecine girmektedir. Okulda öğrenilenler, okul dışı bilgilerle her geçen gün güç kaybına uğratılırken, aileler de yüksek maliyetler karşılığında çocuklarını görel olarak daha güvenli ve daha iyi eğitim verdiğine inandıkları özel okullara göndermeye çalışmaktadırlar. Eğitim sistemimiz esnek, hoşgörülü, saygılı, dürüst, demokrasiye ve insan haklarına yürekten bağlı, ulusal ve evrensel değerleri benimseyen ve estetiğe önem veren insan tipini yetiştirmede sorunlar yaşamaktadır. Bu durum bir yandan eğitime ve eğitim kurumlarına duyulan güveni zayıflatırken, öte yandan toplumsal bozulma ve çürümeyi de giderek derinleştirmektedir.

Nerede olursa olsun bir eğitim ve yetiştirme modelinde iki büyük alan vardır. Eski bilim adamları bunlardan birincisine *marifet*, ikincisini ise *fazilet* demişlerdir. Biri *ta'lim*, öteki *terbiye* ağırlıklıdır. Gerek bireylerin gerekse toplumların olumlu yönde gelişme göstermesi bu iki alanın bir ahenk ve denge içinde olmasına bağlıdır. İstiklal şairimiz Mehmet Akif, *Safahat* adlı eserinde bu gerçeği şu şekilde dile getirmektedir:<sup>1</sup>

“Çünkü milletlerin ikbali için evladım,  
Marifet bir de fazilet...iki kudret lazım.”

Bu gerçeğe rağmen okul reformu ve etkililiği konusundaki araştırmalar, öğretimin kalitesini geliştirme üzerinde odaklandığımızı, buna karşılık çocukların moral/ahlaki gelişimlerini ikinci plana ittiğimizi göstermektedir. Okulların öğretim boyutuna eğitim boyutundan daha fazla önem vermeleri öğrencilerin moral/ahlaki gelişimlerini gölgelemiş, insan-eğitim ilişkisini *anlamsal* bir çerçeveden kopartıp, *hesapçı* bir çerçeveye indirgemıştır.

1 Mehmet, Aydın. (1994). “İnsan Yetiştirme Modelimiz ve Değer Eğitimi”. *Türkiye I. Eğitim Felsefesi Kongresi* 5-8 Ekim Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Van, 249-255.

Evlatlarının iyi doktor, mühendis, müteahhit veya iş adamı olup, çok para kazanmasının çarelerini arayanlar, onların, iyi birer insan olmasının çarelerini o ölçüde aramamaktadır. Bu hesapçı yaklaşım üniversite giriş sınavlarına kadar yansımakta; öğrenciler, bölüm tercihi yaparken öncelikle sevdikleri alanı değil, daha çok para kazandırıcı alanları ilk sırada tercih etme yoluna gitmektedirler.

Öğrenmenin *hesapçı* bir amaca indirgenmesi Türk eğitim sisteminin karşı karşıya kaldığı moral krizin önemli bir göstergesidir. Moral değerlerle bağı kopan bir insan, Lao-tse'nin öngörüsü ile öğrenmenin *anlam hatırına* yapılmasını bir kenara iter.<sup>2</sup> Böyle bir insan, işini yaparken ilişkilerde hesapçılığı bir yaşam tarzı olarak seçer. Kendine dönük ve bencil olur. Açıkçası, böyle bir insan, zihinsel becerileri gelişmiş olsa da moral değerlerden yoksun oluşu, onu başkalarına karşı sorumsuz hale getirir. Çocuk bir parçası olduğu okul ile fiziksel anlamda bir arada olsa bile ruhen ondan uzaklaşır, okulda bulunmaktan düşük doyum elde eder ve sonuçta öz-soğuma olarak adlandırılan yoğun duygular yaşar. Kendinden soğumuş bireyler, yaptıkları işlerden veya oynadıkları rollerden hemen hemen hiçbir kişisel doyum almazlar. Davranışlarını yönlendiren dışsal ödüllerdir. Bu tür insanlar birini memnun bırakmak ya da mutlu etmek veya salt para kazanmak için eylemde bulunurlar.<sup>3</sup>

Öğrencilerin, akademik yaşamdan hiç zevk almamalarına rağmen ailelerini mutlu etmek ya da elde edecekleri diplomanın kendilerine yüksek kazanç sağlayacağı düşüncesiyle öğrenimlerini sürdürmeleri okulların yaşadığı derin moral krizin bir işaretidir. Öyleyse, okulda bunun ötesinde bir güdülemeye, yani rolün başarılmasından dolaysız olarak elde edilen doyuma (öğrencinin, öğrenmenin değerine inanarak davranması ve kendi öğrenmesinden doğrudan doyum alması gibi) ve eğitimin amaç ve değerlerini içselleştiren yaklaşımlara gereksinim vardır.<sup>4</sup>

İyi insanların ve yurttaşların yetiştirilmesi, iyi bir ahlaki eğitim olmaksızın başarılması zor bir hedeftir.<sup>5</sup> Buna göre okulların yapısal ve yönetsel dönüşümü gündeme gelirken sadece bilişsel yeteneklere ve bilgi üretim standartlarına odaklanmamalı, başta öğrenciler olmak üzere okulun tüm paydaşlarının moral/ahlaki enerjilerinin açığa çıkarılması ve eğitim sürecinde etkili kullanılması sağlanmalıdır.<sup>6</sup> Bunun için öncelikle okul yönetici ve öğretmenlerinin moral/ahlaki yeterliliklerinin bu enerjiyi ortaya çıkarabilecek düzeyde olması gerekmektedir. Yöneticilerin okulda bilişsel yetilerini (akıl-zeka) işe koşarken, etik kapasitelerini de kullanabilmeleri, onları bilge liderliğe taşıyabilir. Çünkü *bilgelik*, bilgi ve ahlak sahibi olmak anlamını taşımaktadır.<sup>7</sup> Okul liderliğinin şüphe götürmez biçimde “bir moral sanat” olduğunu söyleyen Christopher Hodgkinson, eğitimin bütün insani değerleri birleştirdiğini, okulların temelini oluşturan amaçların derin köklerinin kurutulmaması gerektiğini söylemektedir. Okullar toplumsal normların geliştirilmesine adanmış kurumlar olarak öğrencileri bu sürece katmaya teşvik etmelidir. Ancak bunun için Greenfield'in yaklaşımı ile, “liderlerin davranışı her şeyden önce bilinçli olarak ahlaki olmalıdır”.<sup>8</sup>

2 Necla, Kurul Tural. (2004). *Küreselleşme ve Üniversiteler*. Kök Yayıncılık, Ankara.

3 İnyet Pehlivan. (2000). *İş Yaşamında Stres*. Pegem Yayıncılık, Ankara.

4 Daniel Katz ve Robert L. Kahn. (1977). *Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi*, (Çev: H. Can, Y. Bayar) TODAİE 167, Ankara.

5 Vehbi, Çelik. (2007). “Karakterin Ölümü ve Moral Liderlik”. *Eğitime Bakış*, 8, 40-42.

6 Robert J. Starratt. (1999). *Moral Dimensions of Leadership. Values of Educational Administration: A Book of Readings*. (Ed. Begley, Paul), Falmer Press Limited, London.

7 M. Semih Summak ve Habib Özgan. (Bahar 2007). “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetim Süreçlerini Kullanma Etkinlikleri ile Bazı Duygusal, Sosyal ve Ruhsal Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kilis İli örneği)”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2): 261-288.

8 Larry Lashway. (1997). “Ethical Leadership”. *School Leadership Handbook For Excellence* 3rd Ed. S. C. Smith and P. K. Piele (Eds) University of Oregon, 103-130.

## Okulda Moral Liderlik ve Toplumsal Bütünlük

Toplumda yaşanan yoğun ahlaki bunalım, onun bir alt sistemi olan okula da yansımakta, dolayısıyla okulların daha az güvenilir kurumlar haline gelmesine neden olmaktadır. Moral/ahlaki kirlilik, toplumsal bütünlüğün en önemli gücü olan güvenin kaybolmasına, sonuçta risk toplumunun oluşmasına yol açmaktadır. Risk toplumunda okullar da risk altında bulunmakta, daha da kötüsü risk üreten kurumlar haline gelmektedir.<sup>9</sup> Son yıllarda okul amaçlarının kendi içinde problemlili ve tutarsız oluşunun, okulları birer örgütlü anarşilere dönüştürdü ileri sürülmektedir. Örgütlü anarşiler olan okullarda alınan kararlar ciddi çözümler olmaktan çok, geçici nitelikte ve sorunlardan kaçma şeklinde olmaktadır.<sup>10</sup> Son yıllarda okullarda artan disiplin sorunları, şiddet olayları, uyuşturucu madde kullanımı, taciz ve yaralama olayları bunun açık göstergeleridir.

Oysaki okul, eğitim sisteminin amaç ve ilkeleri doğrultusunda öğrencilere bilgi, beceri ve olumlu davranışları kazandırmak için vardır. Okul, bireyin gelişimine etkisi olan, genel çevreye karşılık, kasti olarak yaratılan özel bir çevredir. Bu çevre, genel çevrenin olumsuz etkilerini ortadan kaldırmak, olumlu etkilerini ise pekiştirmek üzere geliştirilmiştir.<sup>11</sup> Bu gerçeğe rağmen okul, öğretmen ve öğrenciler için yeterli düzeyde güven veren bir çevre olamamış, tam tersine risk üreten kuruma dönüşmüştür. Gerek medya gerekse kamuoyunda okullardaki şiddet sorununa sürekli biçimde vurgu yapılmış olmasına rağmen, disiplin sorunlarının giderilmesinde nasıl bir *moral yol haritası* izleneceği açıklığa kavuşturulamamıştır. Bunun sonucunda okul yöneticileri ve öğretmenler, hergün onlarca sorunla karşılaşmakta, bu sorunların azalmak bir yana, daha da çoğaldığını gördüklerinde ise şaşkınlığı yaşamaktadırlar. Çözüm, eğitimcilerin moral liderlik özelliklerine sahip olmalarında ve bunu insan ilişkilerinde etkili biçimde kullanmalarında yatmaktadır. Moral liderlik, insan ilişkilerinin bozulan yönlerini tamir eden en etkili liderliktir.

## Moral Liderlik

Türkçe’de ahlak kavramı, Latince moral sözcüğünün karşılığıdır. Ahlak (aktöre-morality), huy, mizaç, yaradılış anlamına gelen “hulk” sözcüğünün çoğulu olup, insanlar arası ilişkilerde uyulması gereken tinsel (manevi) ilke ve kuralları içerir. Ahlakın etkisi, zorlayıcı gücü insanın vicdanıdır. İnsan duygusunu, düşüncesini, vicdanını, tutum ve davranışını “vicdanının sesine” kulak vererek, doğru-yanlış, güzel- çirkin, iyi-kötü, olumlu-olumsuz olarak değerlendirir. Böylece birey, kendisiyle başkaları arasındaki ilişkilerde denge, düzen, denetim ve uyum sağlar.<sup>12</sup>

Moral inançlar normatif ifadelerdir. Bunlar bize nasıl davranmamız gerektiğini söyler. Her normatif ifade etik değildir. Etik davranış sorunu, bizim davranışlarımız başka insanları etkilediğinde ortaya çıkar. Bir başka ifade ile etik sorunlara, herhangi bir sınırlama olmaksızın tamamen kendi seçimlerimize dayanan kararlarla cevap veririz. Etik sorunlar, kanunla düzenlenmemiş alanlarda insanların, belli davranışlarının istenen davranışlar olduğuna inandıkları durumlarda ortaya çıkar. Örneğin, farlarını açık bırakan komşumuzu uyarmamız gerektiğine dair bir kanun yoktur, fakat birçok insan bunu yapmamız gerektiğinde hemfikirdir. Aynı şekilde bir yönetici, masum tarafı suçlayarak ya da yalan söyleyerek de bir

9 Vehbi, Çelik. (2007), a.g.e.

10 Ali Balcı. (2008). “Eğitim Örgütlerinde Yeni Bakış Açıları: Kuram-Araştırma İlişkisi”. *Örgüt Mecazları* (Ed. A. Balcı), Ekinoks Yayınevi, Ankara,169-185.

11 Ali Balcı. (2005). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü*. Tek Ağaç Basım, Yayım, Dağıtım Ltd. Şti, Ankara.

12 İnanet Pehlivan.(1998). *Yönetimsel Mesleki ve Örgütsel Etik*. Pegem Yayıncılık, Ankara.

sorunu çözebilir. Ne var ki bu çözüm hiçbir zaman ahlakilik içermez. Neyin etik olduğuna dair en doğrudan yaklaşım Lord Moulton'a aittir. Ona göre, "etik, mecbur olmadığımız şeye bağlılıktır".<sup>13</sup>

Öte yandan Liderlik, lider ile onu izleyen insanlar arasında oluşan çift yönlü bir etkileşimdir. Lider, grup üyelerinin tamamı veya çoğunluğu tarafından izlenen kişidir. Liderliği bir etkileme süreci olarak ele alan yaklaşımlarda lider, bu süreci harekete geçiren kişi olarak tanımlanmaktadır.<sup>14</sup> Bursalıoğlu'na göre özellikle etkili liderler kurumların yapısından çok, insanlar arası ilişkiler üzerinde yoğunlaşırlar. Bu ilişkileri yaparken de temelde moral güce dayanırlar.<sup>15</sup>

Eğer moral ilkelerin egemen olduğu bir eğitim ortamı istiyorsak, öncelikle moral ilkelerin içselleştirildiği ve ahlaki davranışlar gösteren bireylerin bulunduğu bir okul ortamı oluşturmak zorundayız. Bu, okul yönetici ve öğretmenlerinin etik sorumluluklarını yerine getirmeleri ve sorumluluklarını yerine getirirken, okulun moral havasını dikkate almalarını zorunlu kılar.

Greenfield'e göre moral liderlik, kişiler üzerinde güçlü bir etki oluşturan, kendisine ve işine yönelik olarak moral bir bakış açısına sahip olan ve amaçların gerçekleşmesine yardım eden liderliktir. Sergiovanni'ye göre moral liderlik, moral güce dayanarak astlarını etkilemeye yönelik bir liderlik biçimidir. Moral liderliğin en dikkat çeken yönü, liderliğin güç kaynağının moral güce dayanmasıdır.<sup>16</sup> Buna göre bir okuldaki yönetici ve öğretmenler, eğitimde davranış değişimine moral liderliğin güç veren (güç alan değil) kaynağı ile başlamalı, hem kendilerine hem de işlerine yönelik moral bir bakış açısıyla hareket etmelidirler. Bir grupla bütünleşen lider, her şeyden önce moral otoriteye dayanır. Lider bu yolla izleyenleri güdüler, aydınlatır ve onlara ilham verir.<sup>17</sup>

Diğer yandan postmodern etik anlayış, evrensel etik ve moral ölçütlerin içini boşaltmış, zamanla iyi ile kötü arasındaki fark, fark edilemez hale gelmiş, daha da kötüsü kişiden kişiye değişen iyilik, doğruluk ve hak ölçütleri yaygın hale gelmiştir.<sup>18</sup> Çocuklarımıza evrensel ölçekteki iyiyi, doğruyu ve adaleti öğretmezsek herkes kendi iyisini, doğrusunu ve adaletini tesis etmekten geri durmayacaktır. Evrensel ölçekli hak, adalet ve iyilik ölçütlerini çocuklarımıza kavratığımızda toplum daha az riskli bir toplum, okullar da daha güvenli kurumlar haline gelecektir. Bunun için hak, adalet, özgürlük ve eşitlik gibi kavramların açık ve evrensel tanımlarını çocuklara öğretmemiz gerekmektedir. Çocuklarımızı geleceğimizin garantisi olarak görüyorsak, onların moral/ahlak anlayışlarını yeniden inşa etmemiz gerekmektedir. Bu yeni inşa hareketi moral liderlik özelliklerine sahip okul yöneticileri ve öğretmenleri ile başarıya ulaşacaktır. Moral lideri moral lider olmayan yöneticilerden ayıran önemli farklar aşağıda Tablo 1'de özet olarak verilmektedir.<sup>19</sup>

---

13 Larry Lashway. (1997), a.g.e

14 Vehbi Çelik. (2000). *Eğitimsel Liderlik*. 2. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

15 Ziya Bursalıoğlu. (2000). *Eğitimde Yönetimi Anlamak, Sistemi Çözümlemek*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

16 Vehbi Çelik. (2000), a.g.e.

17 Vehbi Çelik. (2000), a.g.e.

18 Vehbi, Çelik. (2007), a.g.e.

19 Vehbi, Çelik. (2007), a.g.e.



**Tablo 1.** Moral Lider ve Moral Lider Olamayan Yöneticiler

Moral Lider Yöneticiler	Moral Lider Olamayan Yöneticiler
Kişilik yaparlar	Kişilik bozarlar
Karakter yaşatırlar	Karakter öldürürler
Evienselliğe açıktırlar	Kendilerine açıktırlar
Başkalarının haklarına dıyarlıdır	Kendi haklarına dıyarlıdır
Başkalarını sever-sayarlar (Altruist)	Kendilerini sever-sayarlar (Narist)

Kaynak: (Çelik, 2007) 'den uyarlanmıştır.

### Yedi Moral Erdem

Liderler her şeyden önce insandır. Her moral liderin içinde *moral bir insan* vardır. Burada kullanılan anlamıyla *erdem*, kişinin hayatını bilinçli olarak belli bir biçimde yaşaması, başka türlü davranmaya zorlandığında bile doğruyu yapmak için mücadele etmesidir. Bütün erdemler okul liderleri için yol göstericidir, ancak aşağıdaki *yedi moral erdem*in temel erdemler olduğu söylenebilir:<sup>20</sup>

### Dürüstlük

Genel olarak insanların dürüst olduklarına inanmak esastır. Araştırmalarda, astlar tarafından liderlerden en çok beklenen özelliğin dürüstlük olduğu bulunmuştur. Hem kişisel hem de mesleki hayatta dürüstlükten saptırıcı dürtüler çok fazladır. Özellikle insan faktörünün ağırlıklı olduğu eğitim örgütlerinde çatışmaları önlemek, hisleri yatıştırmak ya da sadece günü fazla *kafa karıştırmadan* geçirmek için yalan söylemek, bazen *gerçekleri perdelemek*, hayati bilgileri atlamak, ya da yanlış olduğunu bildiği bilgilere insanların inanmasını istemek dürüstlüğü zedeler. Kısaca bizi söylememiz gereken şeyleri söylemekten alıkoyan her şey hilekârlıktır. Çirkin gerçekliği gizlemek için yumuşak sözcükleri seçerek hüsnü tabirle söylemek, zor bir durumu kendi kendine yok olur ümidiyle görmezden gelmek, yanlış bilgi yayanlarla mücadelede yetersiz kalmak ve Soru(n)lara bir *vekil* gibi cevap vermek, yani soru(n)ların arkasındaki insani gereksinimlere cevap vermek yerine, teknik konularla uğraşmak da bir çeşit hilekârlık olup, sadece sorunların çözümünü geciktirmeye yarar.

Dürüstlük, okul liderinin moral kapasitesini doğrudan ortaya koyan en açık erdemdir. Bu yüzden bir okul yöneticisi her şeyden önce dürüst hareket etmek zorundadır. Dürüst bir okul yöneticisi, başında olduğu okulun *güven abidesi* haline gelir. Howard Gardner, büyük liderlerin, savundukları mesajın müşahhas örneğini temsil ettiklerini söyler. Bu liderler sadece sözlerle değil, davranışlarıyla da öğretirler. Kouzes ve Barry'nin 20.000 çalışan üzerinde 10 yıl süreyle yaptıkları araştırmaları, açıkça güvenilirliğin, liderliğin temeli olduğu gerçeğini ortaya koymuştur. Bu bilim adamları bu gerçeği tek bir sloganla özetlemektedirler: “vaat ettiğin şeyi yap/söylediğini yerine getir”<sup>21</sup>

20 Larry Lashway. (1997), a.g.e.

21 Larry Lashway. (1997), a.g.e.

Schermerhon, Hunt ve Osborn'a göre de liderlerin birinci özelliği, kendilerine güven duyulan kişiler olmalarıdır. Liderler, güven yaratmak için güçlü bir karakter ve dürüstlüğe sahip olmalıdır. Buna göre liderler güven olmadan izleyenlerinin sadakatini devam ettiremezler.<sup>22</sup> Çalışanlara, birlikte çalıştıkları üstlerinin en fazla beğendikleri özelliklerinin ne olduğu sorulan araştırmalarda çalışanlar, liderin gerçekçi, güven veren, karakterli ve inanılır olma özelliklerini birinci sıraya koyarken, liderlik başarısızlıklarının %90'nının liderin karakter arızasından kaynaklandığını ileri sürmüşlerdir.<sup>23</sup> Montaigne'e göre de "çocuklar yalnız mefhumlara ve sözlere değil, bilhassa örneklere ve eserlere muhtaçtırlar." Bu konuda yapılan araştırmalar bu gerçeği doğrular sonuçları ortaya koymuştur. Sınıfın lideri olarak öğretmenin güvenilen biri olmasının, öğrencilerin en çok görmek istedikleri özelliklerin başında geldiği bulunmuştur.<sup>24</sup> Moral lider olarak öğretmen, değer, söz ve eylemleriyle tutarlı bir insandır. Moral liderlikte iyi bir karakter yapısına sahip olma, hem yasal yetkiye hem de teknik yeterliğe sahip olmaktan daha çok önem taşımaktadır. Öğrenme-öğretme sürecine moral temsilci olarak katılan bir öğretmen moral ilkeleri bozacak hiçbir davranışta bulunamaz. Onun birinci misyonu öğrencide moral değerler setini oluşturmaktır.<sup>25</sup> Günümüzde kişisel çıkarlara verilen önem ve güven duyulan insanların azalması moral liderlere duyulan ihtiyacı artırmaktadır. İnsanlar liderlerin yeteneklerinden şüphe duymasalar da onların ahlaki davranış davranmadıklarını sürekli sorgulamaktadırlar. Son yıllarda liderlerden daha çok "oldukları gibi görünüp, göründükleri gibi olmaları" beklenmektedir.<sup>26</sup>

### Bağlılık/Sadakat

Memurun görevine, askerin yurduna sadakati anlamındaki bağlılık, eski söyleyiş biçimiyle *sadakat*, sadık olma durumunu anlatmaktadır. Genel olarak söylenirse bağlılık, en yüksek derecede bir duygudur. Bir kişiye, bir düşünceye, bir kuruma veya kendisine hayranlık duyduğumuz bir şeye karşı bağlılık gösterme, yerine getirmek zorunda olduğumuz bir yükümlülüğü anlatır.<sup>27,28</sup> Bağlılık, bireyin, toplumsal durumlar içindeki sadakatini yansıtmak üzere sahip olduğu moral sorumluluğunu anlatan bireysel inancıdır. Böyle bir kimse örneğin artık, ailesine, ülkesine, arkadaşlarına ve bu arada kendi okuluna bağlılık duymanın "doğru" bir davranış olduğuna inanmaya başlar.<sup>29</sup>

Ira Chaleff, "Bir yere sadakatimizi sunmak önemli bir kimlik ifadesidir." der.<sup>30</sup> Bağlılığın can alıcı noktası neyi kime borçlu olduğumuzu iyi bilmektir. Bu noktada okul liderlerinin konumu özellikle kritiktir. Onlar, çalıştıkları okulun misyonuna içten bağlılık duymalıdır. İçten benimsenen bağlılık, okul liderinin belli bir hareket tarzına bağlılık göstermesini, açık bir ödül veya ceza olmasa bile yapıları sevme ve ona devam etme isteğini sürekli canlı

22 John R. Schermerhon., Jr. James G. Hunt & Richard Osborn. (2000). *Organizational Behavior* (7th ed.). John Wiley and Sons Inc, New York.

23 M. Semih Summak ve Habib Özgan. (Bahar 2007), a.g.e.

24 Refik Balay. (2003). *2000'li Yıllarda Sınıf Yönetimi*. 2. Baskı, Sandal Yayınları, Ankara.

25 Vehbi Çelik. (2000), a.g.e.

26 Jülide Kesken ve N. Ayşe Ayyıldız. (2008). "Liderlik Yaklaşımlarında Yeni Perspektifler: Pozitif ve Otantik Liderlik", *Ege Akademik Bakış*, 8(2): 729-754.

27 Turgay Ergun. (1975). "Uluslararası Örgütlerde Bağlılık Kavramı", *TODAİE, Amme İdaresi Dergisi*, 8, 4: 97-106.

28 Refik Balay. (2000). *Özel ve Resmi Liselerde Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

29 Yoash Wiener. (1982). "Commitment in Organizations: A Normative View", *Academy of Management Review*, 7, 3: 418-428.

30 Larry Lashway. (1997), a.g.e.

tutar.<sup>31</sup> Okulun misyonuna bağlılık gösteren bir okul lideri açıkçası bütün rollerini okulun iyiliği için yerine getirir.<sup>32</sup>

Bağlılığa karşı en açık tehdit kişinin kendi çıkarlarından başka bir şeye bağlılık duymamasıdır. İnsan, kendinden başkasına sadakat duymazsa, davranışlarının başkalarına yüklediği maliyeti dikkate almayan bir sorumsuzaya dönüşür. Kariyerini düşünerek hareket eden bir okul müdürü veya daha iyi bir iş teklifi geldi diye öğrencilerini yüzüstü bırakıp giden bir öğretmen, okulunun amaç ve değerlerini değil, kendi amaç ve değerlerini içselleştirmişlerdir. Araştırmalarda okullarına bağlılık duyan çalışanların geri çekilme davranışlarından sakındıkları ve işlerine bağlılıkta devam ettikleri görülmüştür.<sup>33</sup> Bağlılık, hesapçı bir değerden öte, kişinin, rolünü salt okulun iyiliği için, okulun amaç ve değerleriyle ilişkili olarak yapmasıdır. Bağlılık duyan okul lideri, okulun amaç ve değerlerine güçlü bir biçimde inanır. Bu liderler ayrıca, amaçların istenen şekilde gerçekleşmesi için asgari beklentilerin çok üstünde çaba ortaya koyar ve okulda kalmada kararlılık gösterirler. Bağlılık gösteren okul liderleri içsel olarak güdülenirler. Bunların içsel ödülleri, başkaları tarafından denetlenen koşullardan çok, eylemin kendisinden ve başarılı sonuçlarından gelmektedir.<sup>34, 35</sup>

### Cesaret

Okul liderliği cesur olmayı gerektiren bir meslektir. M. Donald Thomas Cesareti, “Bir kişinin prensipleri ve davranışları arasındaki uyum” olarak tanımlar. Kişinin davranışlarıyla sözlerinin birbirine uyması, prensiplerinden taviz vermemek ve davranışlarının sonuçlarını bahane üretmeden kabul etmektir. Chaleff”, cesaretin gayri tabii bir davranışı gerektirdiğini ifade eder. Ondan kaçmak ya da onu azaltmak yerine riski ve sorumluluğu kucaklamak gerekir. Daha uzun bir süre ihmal edilebilecekken karmaşık ve zor bir konuyu çözmeye çalışmak ya da başarı garantisi olmayan bir yenilgiyi açıkça beyan etmek, herkes tarafından sergilenmesi kolay olmayan bir cesaret örneğidir.

### Saygı

Saygı, insanların asil ve değerli kabul edilip, buna göre muamele görmesidir. Bu ilkeye göre insanlara nesneymiş gibi ya da kendi amaçlarımızı geliştirecek araçlar olarak davranamayız, onların seçme hakkına saygı göstermeliyiz. Gerçek saygı insanları dinlemeyi ve diyalogda onları duymayı gerektirir. Saygı daha somut olarak, geri bildirim vermek, ulaşılabilir olmak, yapıcı tartışmayı desteklemek ve yansıtıcı dinleme ile gösterilebilir. Saygıyı tehlikeye düşüren unsurlardan biri mesleki kibirdir. Bazen eğitimciler, eğitimci olmayanların fikirlerine karşı aldırışsız olurlar. Öğretmenlerin öğrencilere hiç statüleri yokmuş gibi davranmaları ve onları aşağı görmeleri de bir tür mesleki kibirdir. Öğrencide saygı duygusunu sarsan her davranış öteleyicidir. Bu tür durumlarda öğretmen rahatken, gerçekte öğrenciler acı çekiyor olabilir. Bulgular, çocukların derin bir itibar duygusuna sahip

31 Charles R. Schwenk. (1986). “Information, Cognitive Biases, and Commitment to a Course of Action”, *Academy of Management Review*, 11, 2: 298-310.

32 Thomas A. DeCotiis. & Timothy P. Summers. (1987). “A Path Analysis of a Model of the Antecedents and Consequences of Organizational Commitment”, *Human Relations*, 40,7: 445-470.

33 Abraham Sagie. (1998). “Employee Absenteeism, Organizational Commitment, and Job Satisfaction: Another Look”, *Journal of Vocational Behavior*, 52: 156-171.

34 William A. Firestone & James R. Pennel. (1993). “Teacher Commitment, Working Conditions, and Differential Incentive Policies”, *Review of Educational Research*, 63, 4: 489-525.

35 Refik Balay. (2000), a.g.e.

olduğunu göstermektedir. Bir altıncı sınıf öğrencisi “Çocuklar öğrenmeyi severler, biz sadece oraya buraya itilmekten hoşlanmıyoruz demiştir” (John Holt).

### İlgi

Çağdaş eğitimde çoğu yerde ilgi, sevgi kavramıyla birlikte kullanılmaktadır. Joan Lipsitz, “Sevgi olmadan insanoğlu muvaffak olamaz, toplumlar şiddetli harp meydanlarına döner, gezegende hayat devam edemez” der. Nel Noddings’e göre ilgi, sadece çocukların eğitimi için gerekli soyut bir kavram değildir. Bu, belli bir zamanda belli kişilere karşı gösterilmesi gereken bireysel bir yükümlülüktür: “Birini umursadığımızda onun bize iletmeye çalıştığı şeyi gerçekten duyar, görür ve hissederiz.” Ayakkabılarını bağlamaya çalışan küçük bir çocuk gördüğümüzde parmaklarımızın ona yardım etmek ister gibi kıpırdadığını hissederiz. Bu, içimizdeki enerjinin başkalarının amaçlarına akması hissidir, yani ilgidir. Bu tür bir ilgi özellikle çocuklara karşı mutlak bir dikkati gerektirir. Umursayan bir öğretmen, öğrencisi için kendi zihin meşguliyetini bir an için bir kenara bırakır ve onun yapmak istediğine katılır. Bu, özellikle ilgi göstererek yüksek güdülemenin sağlanması gereken eğitim örgütleri için daha büyük önem taşımaktadır.

### Adalet

Hayatın biricik ve eşsiz olduğu bir dünyada neyin adil olduğunu veya adaletli davranıp davranmadığımızı nasıl biliriz? Thomas Sergiovanni, bunun için üç prensipten bahsetmektedir:

*Birincisi*, kişileri, amaca ulaşmak için araçlar olarak değil, asıl amaç olarak görmeliyiz. Amaçlarımıza erişmek için insanların yardımına ihtiyaç duyarsak bu, onları manipüle ederek değil, ikna ederek yapılmalıdır.

*İkincisi*, olaylar karşısında karar verirken sanki kendi çıkarlarımızı bilmiyor gibi davranmamız gerektiğinden bahsedilir. Bu yaklaşım, soruna doğru teşhis koymak ve adaletli davranmak için kendi çıkarlarımızı unutabilme yeteneğinde olmamızı ifade eder.

*Üçüncüsü*, Habermas’ın kendimizi karşıdakinin yerine koymamızı isteyen “empati anıdır”. Bu üç prensibe göre adaletin sağlanmasına karşı tehdit oluşturan unsurların başında kişinin kendi çıkarları gelmektedir. Karar vericinin çıkarlarının sonuçlardan etkilendiği her durumda kararın hakkaniyeti sorgulanabilir. Okul liderlerinin çıkarları bir şekilde okulda gerçekleşen her olaydan etkilendiği için tarafsız ve adil karar vermeleri büyük dikkat gerektirir. Diğer bir tehlike ise bireysel ayrıntılarla çok fazla meşgul olurken, bütünü bağli olduğu prensiplerin gözden kaçırılmasıdır.

### Zarafet

Kenn Rishel ve Sazanne Tingley bu erdemi, “zarafet (incelik), asalet (itibar) fazilet, tahammül ve hareket serbestliği” unsurlarını kapsayacak şekilde tanımlarlar. Burada zorluklara teslim olmayan bir sabır ve tahammül söz konusudur.<sup>36</sup> Zarafet, kişinin davranışlarındaki incelik/hoşluktur. Bir baskı veya zorluk karşısında gösterilen zarafet her zamaninkinden daha ince ve daha zariftir. Hamingway’in “baskı altında zarafet” kavramı bunu hatırlatmaktadır. Zira bir insan, karşı karşıya kaldığı/maruz bırakıldığı bir baskı veya zorluğa rağmen hâlâ yapması gerekeni sabırla yapmaya devam ediyorsa açık biçimde zariftir.<sup>37</sup> Örneğin keyfi şekilde sözleşmesi yenilenmeyen, ancak buna rağmen bitmez/tükenmez bir adanmışlıkla

36 Larry Lashway. (1997), a.g.e.

37 <http://www.genetikbilimi.com/gen/zarafet.htm> (Erişim:16.02.2009).

görev süresini tamamlamaya çalışan bir öğretmenin davranışı olağanüstü zarif/ince mesajlar yüklüdür.

### **Erdemli Bir Hayat Sürmek**

Yukarıda geçen yedi erdemın kaynağı nedir ve bunlar nasıl beslenebilirler? Bazı yetiştirme programlarında moral/ahlak dersler verilse de Robert Starratt, bir liderin ahlaki gücünün çok daha derinlerden geldiğini söyler. Ebeveynin rol modelleri, kahramanların olumlu ve olumsuz hayat tecrübelerinin verdiği dersler, tarihçilerin, şairlerin ve romancıların yorumlarının yansımalarına kadar birçok etken kişinin moral dünyasını şekillendirir. Böyle bir moral güç, tecrübelerden anlam çıkarmaya çalışan, hayatın nasıl olması gerektiğini sorgulayan ve büyük zorlukları keşfeden bir yaşantının ürünüdür. Kısaca moral güç, insanın varoluş amacına ve anlamına yönelik hayat boyu süren bir anlayışın sonucudur. Starratt, bu arayışın münferit (tek başına) yaşanan bir macera olmadığını söylerken, MacIntyre, erdemlerin toplum içinde paylaşılan gelenekler ve standartlarla beslendiğini ifade etmektedir. Aristonun 2000 yıllık tespiti de erdemın bir alışkanlık (adet) olduğu yönündedir. Bir enstürümanı çalmayı öğrenmek için onu ele alıp pratik yapmak gerektiği gibi, insanlar da ancak uygulama ile erdemli olabilirler.<sup>38</sup>

### **Türk Kültüründe Moral/Ahlaki Liderlik**

Moral/ahlaki bir karakter yapısına sahip olma, Türk kültürünün öteden beri önem verdiği bir konudur. Moral ilke ve değerler setine sahip olma ve bu iklimle yetişme, Türk kültürünün yabancı olduğu bir konu değildir. Tam tersine bu konuda dikkate değer bir birikim mevcuttur. Her biri evrensel bir değer olan Mevlana, Yunus Emre ve Şeyh Edebali gibi erenlerin yaşamları moral/ahlak yetişmenin zirvelerini oluşturmuştur. Örneğin, Yunus'un dilinde moral liderliğin empatik insanına, evrensel bağlam gözetilerek şu tavsiyelerde bulunulmaktadır:

“Sen seni ne sanursan

Ayruğu da (ötekini de) onu san

Dört kitabın manası

Budur eğer var ise”.

Yunus'un dilinde moral liderliğin eşitlik ilkesi şu şekilde tanımlanmaktadır:

“Yetmiş iki millete

Aynı gözle bakmayan

Halka müderris olsa

Hakikatte asidir”.

Yunus'un dilinde öğrenme ve eğitim, insanı inşa etme hareketidir.

“İlim ilim bilmektir

İlim kendin bilmektir...”

Mevlana'nın yedi öğüdünde de moral liderliğin tutarlı ve denge insanını görmek mümkündür.<sup>39</sup>

---

38 Larry Lashway. (1997), a.g.e.

39 Mevlana Celaleddin'i Rum'i. (1994). *Mecalis-i Seb'a-Yedi Meclis*. (Haz: Abdulkadir Gölpınarlı), 2. Baskı, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

“Şefkat ve merhamette güneş gibi ol  
Başkalarının kusurlarını örtmede gece gibi ol  
Yardım ve cömertlikte akarsu gibi ol  
Tevazu ve alçakgönüllülükte toprak gibi ol  
Hiddet ve asabiyette ölü gibi ol  
Ya olduğun gibi görün,  
Ya da görüldüğün gibi ol.”

Şeyh Edebalı'nın sanki moral liderliğin hizmetçi anlayışını yansıtan nasihatleri ise şu şekildedir.<sup>40</sup>

“Ey oğul; Beysin! (Lidersin)  
Bundan sonra öfke bize, uysallık sana,  
Gücenirlik bize, gönül almak sana,  
Suçlamak bize, katlanmak sana,  
Acizlik bize, yanılma bize, hoş görmek sana,  
Geçimsizlik, çatışmalar, uyumsuzluklar, anlaşmazlıklar bize, adalet sana,  
Kötü söz, şom ağız, haksız yorum bize, bağışlamak sana.  
Ey oğul, bölmek bize, bütünlemek sana,  
Üşengeçlik bize, uyarmak, gayretlendirmek, şekillendirmek sana.  
Ey oğul,  
Sabretmesini bil, vaktinden önce çiçek açmaz.  
Şunu da unutma, insanı yaşat ki devlet yaşasın.  
Ey oğul, işin ağır, işin çetin, gücün bağlı kıla.  
Allah yardımcım olsun.

Oğul:

İnsanlar vardır, şafak vaktinde doğar, akşam ezanında ölürlür.  
Güçlüsün, kuvvetlisin, akıllısın, kelamlısın.  
Ama, Bunları nerede, nasıl kullanacağını bilmezsen sabah rüzgarında savrulur gidereceğin.  
Öfken ve nefsin bir olup aklını yener.  
Daima sabırlı, sebatlı ve iradene sahip olasan.  
Dünya senin gözlerinin gördüğü gibi büyük değildir.  
Bütün fethedilmiş gizemler, bilinmeyenler, görülmeyenler, ancak senin fazilet ve erdemlerinle gün ışığına çıkacaktır.

Bu dünyada inancını kaybedersen yeşilken çorak olur çöllere döneceğin.

Açık sözlü ol. Her sözü üstüne alma. Gördün söyleme, bildin bilme.

Üç kişiye acı:

Cahiller arasındaki alim'e

Zenginken fakir düşene,

Hatırlı iken itibarını kaybedene.

Unutma ki! Yüksekte yer tutanlar aşağıdakiler kadar emniyette değildir.

40 Şahin, A. (2002). *Başarı ve Mutluluk İçin Yönetici Liderlik*. Yimtaş Yayınları, Osmaniye.

Haklı olduğunda mücadeleden korkma

Bilesin ki, atın iyisine doru, yiğidin iyisine deli derler...”

### Sonuç

Moral liderliğin alternatifi, kaos ve çatışmacı kişiliktir. Moral liderliğin olmadığı yerde çatışma vardır. Çatışmanın olduğu yerde insan kaybedilir. Okulları, insanımızın kaybedilmediği ve yeniden inşa edildiği huzurlu mekânlara dönüştürmek zorundayız. Bunun için yönetici ve öğretmenlerimiz tarafından dürüstlüğü, sadakati, cesareti, saygıyı, ilgiyi, adaleti ve zarafeti içine alan yedi moral erdemini eğitimde etkili şekilde kullanılması gerekmektedir.

### Kaynakça

- Aydın, M. (1994). “İnsan Yetiştirme Modelimiz ve Değer Eğitimi”. Türkiye I. Eğitim Felsefesi Kongresi 5-8 Ekim Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Van, 249-255.
- Balay, R. (2000). Özel ve Resmi Liselerde Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balay, R. (2003). 2000’li Yıllarda Sınıf Yönetimi. 2. Baskı, Sandal Yayınları, Ankara.
- Balcı, A. (2005). Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü. Tek Ağaç Basım, Yayım, Dağıtım Ltd. Şti, Ankara.
- Balcı, A. (2008). Eğitim Örgütlerinde Yeni Bakış Açılı: Kuram-Araştırma İlişkisi. Örgüt Mecazları (Ed. A. Balcı), Ekinoks Yayınevi, Ankara, 169-185.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). Eğitimde Yönetimi Anlamak, Sistemi Çözümlemek, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Çelik, V. (2000). Eğitimsel Liderlik. 2. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Çelik, V. (2007). “Karakterin Ölümü ve Moral Liderlik”. Eğitime Bakış, 8, 40-42.
- DeCotiis, T. A. & Summers, T. P. (1987). “A Path Analysis of a Model of the Antecedents and Consequences of Organizational Commitment”, *Human Relations*, 40,7: 445-470.
- Ergun, T. (1975). “Uluslararası Örgütlerde Bağlılık Kavramı”, *TODAİE, Amme İdaresi Dergisi*, 8, 4: 97-106.
- Firestone, W. A. & Pennel, J. R. (1993). “Teacher Commitment, Working Conditions, and Differential Incentive Policies”, *Review of Educational Research*, 63, 4: 489-525.
- <http://www.genetikbilimi.com/gen/zarafet.htm> (Erişim: 16.02.2009)
- Katz, D ve Kahn, R. L. (1977). *Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi*, (Çev: H. Can, Y. Bayar) TODAİE 167, Ankara.
- Kesken, J ve Ayyıldız, N. A. (2008). “Liderlik Yaklaşımlarında Yeni Perspektifler: Pozitif ve Otantik Liderlik”, *Ege Akademik Bakış*, 8(2): 729-754.
- Kurul Tural, N. (2004). *Küreselleşme ve Üniversiteler*. Kök Yayıncılık, Ankara.
- Lashway, L. (1997). Ethical Leadership. *School Leadership Handbook For Excellence* 3rd Ed. S. C. Smith and P. K. Piele (Eds) University of Oregon, 103-130.
- Mevlana Celaleddin’i Rum’i. (1994). *Mecalis-i Seb’a-Yedi Meclis*. (Haz: Abdulkadir Gölpınarlı), 2. Baskı, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- Pehlivan, İ. (2000). *İş Yaşamında Stres*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Pehlivan, İ. (1998). *Yönetimsel Mesleki ve Örgütsel Etik*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Sagie, A. (1998). “Employee Absenteeism, Organizational Commitment, and Job Satisfaction: Another Look”, *Journal of Vocational Behavior*, 52: 156-171.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (2000). *Organizational Behavior* (7th ed.). John Wiley and Sons Inc, New York.
- Schwenk, C. R. (1986). “Information, Cognitive Biases, and Commitment to a Course of Action”, *Academy of Management Review*, 11, 2: 298-310.
- Starratt, R.J. (1999). Moral Dimensions of Leadership. *Values of Educational Administration: A Book of Readings*. (Ed. Begley, Paul), Falmer Press Limited, London.
- Summak, M. S ve Özgan, H. (Bahar 2007). “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetim Süreçlerini Kullanma Etkinlikleri ile Bazı Duygusal, Sosyal ve Ruhsal Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kilis İli örneği)”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2): 261-288.
- Şahin, A. (2002). *Başarı ve Mutluluk İçin Yönetici Liderlik*. Yimtaş Yayınları, Osmaniye.
- Wiener, Y. (1982). “Commitment in Organizations: A Normative View”, *Academy of Management Review*, 7, 3: 418-428.

DR. EMİN ÇELEBİ

## KÜRESELLEŞME EKSENİNDE İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ ve AHLÂK BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ DİN FELSEFESİ AÇISINDAN ANALİZİ

### Küreselleşme ve Kimi Sorunlar

Küreselleşmeye dair bir çok farklı tanımlama yapılmaktadır.<sup>1</sup> Bu tanımlamaların farklı olması, söz konusu sürecin aşağı yukarı hayatın her yanı ile ilgili olmasından ileri gelmektedir. Ayrıca meseleye bakış farklılığının da tanım birliğini engellediği söylenebilir. Küreselleşmeye kimilerinin olgusal bir durum olarak, kimilerinin de ideolojik bir çerçeveden bakması, doğal olarak değerlendirmeleri de farklı kılmaktadır.<sup>2</sup>

Genel olarak küreselleşmenin üç ana boyutundan bahsetmek mümkündür: Teknolojik araçların kullanım kapasitesinin artışı, üretim ve tüketim kalıplarındaki köklü değişiklikler ve beraberinde farklılaşan yaşam tarzı, ekonomik ve siyasi mekanizmaların tekeli bir evrenselleşme sürecine girmeleri.<sup>3</sup> Konunun siyasi ve ekonomik açıdan irdelenmesi, inceleme alanımızın dışındadır. Bizim bu çalışmadaki bakış açımız, insanın varoluşsal boyutunu doğrudan etkileyen bu sürecin meydana getirdiği ahlâk ve değer eksenli değişim ve kırılma eksenindedir. Kabul etmek gerekir ki, ekonomik ve siyasal boyutun da insani değerler üzerinde etkisi, yansıması ve sonuçları vardır. Fakat bizim kastettiğimiz, problemin ekonomik ve siyasal düzlemde ele alınmayıp, din, ahlâk ve değer doğrultusunda ele alınacağıdır. Bu bakımdan öncelikle küreselleşmeye dair inhisarî bir düşünceye sahip olmadığımızı belirtmek isteriz.

Bugünkü küreselleşme olgusunun, bir yönüyle sanayi toplumundan enformasyon ve iletişim toplumuna geçişle ilgili olduğu söylenebilir. "Tekno-elektronik toplum" olarak da nitelenen<sup>4</sup> mevcut toplumda söz konusu süreç, yeni bir yaşam ve algılama biçimi getirmiş, standartları değiştirir olmuştur. Birey, aile, toplum ve milletlerin yaşamlarında makes bulan etkiler oluşturan bu postmodern olgunun, varoluşsal düzlemde önemli kırılmalara sebebiyet verdiğini gözlemlemekteyiz.

Küreselleşmeyle ilgili olarak bireysellik, rasyonalizm, bilimsellik ve süreç teolojisine dayalı olan Batı sentezi, toplumların sanayileşme ve modernize olması açısından bir referans noktası olarak sunuldu. İlerleme olarak kabul edilen bu süreç karşısında kimi toplumlar, yerel değerlerini ve yaşam tarzlarını terk ederek kendilerini bir çatışma ortamında buluverdiler.<sup>5</sup>

Küreselleşme bağlamında ortaya çıkan, cinsellik sorunu (cinsel hastalıklar ve istismar), şiddet ve terörizm, intihar ve depresyon, alkol ve uyuşturucu kullanımı, dışlanmışlık, yalnızlık, yabancılaşma, ekolojik denge ve çevre afeti, aile erozyonu, klinik ve sosyal sorunlar, sosyo-

1 Ayrıntılı bilgi için bkz., Bülent Günsoy, Küreselleşme Bir Varoluş Çözümlemesi, Ekin Kitabevi, Ankara 2006, s.6-vd.

2 İlhan Kutluer, "Küreselleşmenin Mahiyeti ve Boyutları", *Küreselleşme Ahlâk ve Değerler*, içinde, Litera Yay., İst.2006, s.15,20.

3 Ahmet Davudoğlu, Küresel Bunalım, Küre Yay., İst.2006, s.210.

4 Aytekin Yılmaz, İkinci Küreselleşme Dalgası, Kavram, Süreç ve Sorunlar, Vadi Yay., İst. 2004, s.115.

5 Şinasi Gündüz, Küresel Sorunlar ve Din, Ankara Okulu Yay., Ankara 2005, s.69.



ekonomik adaletsizlikler<sup>6</sup> gibi ahlâk ve değer transformasyonuna yol açan problemlerin yanı sıra; kitle iletişim araçlarının marifeti ile sıkışan ve daralan iki kutuplu dünyanın, birbirinin şatafat ve sefaletini, mağduriyet ve mağruriyetini, adeta film tadında seyretmesi, en temel insani duyguları yitirme yolunda “duygu ötesi” bir mahiyet kazanmasına yol açmaktadır.<sup>7</sup> Bundan dolayı din ve ahlak temelli alternatiflere ihtiyaç duyduğumuz ve insanlara kurtuluş vadeden dinlerin söyleyecek sözleri olması gerektiğini düşünüyoruz.

Bu çerçevede Dünya Dinleri Parlamentosunun 4 Eylül 1993’te açıkladığı küresel ahlâk deklarasyonunda dört temel noktaya vurgu yapılmaktadır.

- 1- Şiddetsiz kültüre ve hayata saygıya bağlılık.
- 2- Dayanışma kültürüne ve adil bir ekonomik düzene bağlılık.
- 3- Hoşgörü kültürüne ve doğruluk hayatına bağlılık.
- 4- Eşit haklar kültürüne ve doğruluk hayatına bağlılık.<sup>8</sup>

Her ne kadar biz küreselleşen kötülükten konumuz gereği bahsetsek de, mevcut durum iyiliğin ve erdemın kürselleşmesine imkan sağlama gibi bir potansiyel de taşımaktadır. Bu bakımdan bu sürecin fırsata dönüştürülebileceği kanısındayız. Bu bağlamda eğitim kuşkusuz önemli bir işleve sahiptir. Nesnesi ve öznesi insan olan bu etkinliğin değerlerin özümsemesinde, geliştirilmesinde, yaygınlaştırılmasında ve küreselleşmesinde önemli bir rol ifa edebileceğini düşünüyoruz. Bu amaca ulaşmada kullanılacak en önemli enstrümanlardan biri de din ve ahlâk öğretimi olsa gerektir.

Bilindiği gibi ülkemizde 28/12/2006 tarihinde değiştirilen İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (4-8.Sınıflar) Öğretim Programı 2007-2008 öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. Etkinlik temelli, öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı bir yaklaşımla hazırlandığı ifade edilen programın, acaba bahsetmeye çalıştığımız küresel ahlâki sorunlara cevap verebilme imkanı nedir? Metodoloji ve uygulama olarak karşılaşılan güçlükler nelerdir? Dini epistemoloji ile davranış gerçekleştirimi arasındaki ilişki dikkate alınmış mıdır? Din, ahlâk, bilgi ve değer arasındaki bağlantı doğru ve mevcut krize cevap verebilecek şekilde kurgulanmış mıdır? Programa ilişkin ne gibi öneriler yapılabilir? gibi sorular mihverinde problemi din felsefesi penceresinden ele almaya çalışacağız.

## **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programının Değerlendirilmesi**

### **Teorik Çerçeve**

Teorik çerçeveden kastettiğimiz, program hazırlanırken, gözetilen amaç, vizyon, yaklaşım ve felsefi arka plandır. “Geliştirilen programla öncelikle öğrencilerin din ve ahlâk hakkında objektif bilgi sahibi olmaları, öğrenme-öğretme sürecinde öğretim programı vasıtasıyla kazanmaları gereken bilgi, beceri, tutum, değer, kavram ve öğrenci merkezli yaklaşımlarla bir arada yaşama bilincine ulaşmalarının hedeflendiği, örgün eğitim kurumlarında din öğretiminin bilgi verme vasıtası olmakla beraber, insanın bilgi elde etme yollarını ve aklını kullanma kabiliyetini geliştiren bir süreç olması gerektiği” vurgulanmaktadır. “Din öğretimi ile ilgili

6 Ayrıntılı bilgi için bkz., Mustafa Köylü, “Küreselleşme ve ahlâki değerler”, *Küreselleşme Ahlâk ve Değerler*, içinde, Litera Yay., İst.2006, s.51-101.

7 Aytekin Yılmaz, İkinci Küreselleşme Dalgası, Kavram, Süreç ve Sorunlar, Vadi Yay., İst. 2004, s.219.

8 Chandra Muzaffar, Küresel Ahlâk Ya da Küresel Hegemonya, çev. M.Mercanoğlu, S. Sarıca, Kaknüs Yay., İst. 2006, s.22-23.

yaklaşımın, genel olarak öğrencinin bilincinin gelişmesini sağlayacak şartları oluşturmak ve öğrenciye hayatın problemlerini çözebilmesinde yardımcı olacak yolları göstermek şeklinde formüle edilmesi” programın çağcıl bir eğitim felsefesine dayandığını göstermektedir. Yine programın girişinde “Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi” öğretiminin gerekliliği vurgulanırken, “İnsanın kendisini nasıl kardan ve yağmurdan koruyabilmek için bir çatıya ihtiyacı varsa, insani değerlerin erozyonuna ve ahlâki yozlaşmaya engel olabilmek için de bir dine ve o dini doğru şekilde öğretecek din öğretimine de ihtiyacı ve hakkı vardır.”<sup>9</sup> denilerek aynı zamanda küresel ahlâki sorunlara cevap verme arzusunun da gözetildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca burada dikkati çeken diğer bir husus ise din ve ahlâk öğretiminde, öğretim ve davranışta bulunmanın birbirini tamamladığıdır. Başka bir deyişle öğretim ve eğitim din ve ahlâk gibi konularda iç içedir.

Programda öğrenciyi öğrenme ve bilgi üretme süreçlerinde etkin kılan program geliştirme yaklaşımları ve din kültürü alanının bilimsel kriterleri olmak üzere iki yaklaşım sergilendiği ifade edilerek, yapılandırmacı model, çoklu zeka, öğrenci merkezli öğrenme gibi yaklaşımlara dikkat çekilmiştir. Sağlıklı bir din ve ahlâk öğretilmesiyle öğrencilerin milli, ahlâki, insani ve kültürel değerleri benimsemeleri, beden zihin, ahlâk ruh, duygu bakımından dengeli ve sağlıklı gelişmeleri, böylece kültürel yabancılaşmanın önlenmesi” dinin sadece bilgi olarak öğretilmesiyle yetinilmeyip, öğrencilerin aynı zamanda ahlâki erdemleri ve değerleri içselleştirmeleri”, “öğrencilerin manevi yönden sağlıklı bireyler olarak yetişmesinin hedeflenmesi”<sup>10</sup> de teorik olarak son derece önemlidir. Çünkü epistemolojik düzlemde eylemsel düzleme geçişin farkında olmak, dinin kendi felsefesi bakımından olması gereken tutarlı bir tavır olarak değerlendirilmelidir.

Teorik çerçevesi çağcıl ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının ilkeleri<sup>11</sup> ekseninde geliştirilen söz konusu programın, bu hedef ve vizyonuna uygun ve yeterli konu seçimi yapılmış mıdır? Konuların muhtevası zikredilen hedefleri gerçekleştirmeye uygun mudur? Din ve ahlâk öğretiminin salt bilgiyi inşa etmeye dönük metot ve yaklaşımlarla gerçekleştirilebilmesini, dinin kendi iç mantık örgüsü içerisinde değerlendirdiğimizde nerede durmaktadır? Söz konusu teorik çerçeve, küresel sorunlar bağlamında değindiğimiz ahlâki sosyal problemlerin çözümüne ne denli katkı sağlayabilir? Pratik boyutta başka alternatifler sunulabilir mi?

Bu ve benzeri sorulara yanıtlar bulmak, söz konusu programın pratik yönünü irdelemeyi gerektirmektedir.

### Pratik Çerçeve

Pratik çerçeveden kast ettiğimiz şey, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinin can damarını oluşturan öğrenme alanlarının muhtevaları ve bunların uygulanabilirliğidir.

Yeni Programda, inanç, ibadet, Hz.Muhammed, Kur’an Yorumu, Ahlâk, Din ve Kültür olmak üzere altı öğrenme alanı tespit edilmiştir.<sup>12</sup> 19/09/2000 tarihinde kabul edilen bir önceki programla kıyasladığımızda, yaklaşım, sistematik ve felsefe farklılığının olduğunu söyleyebiliriz. Ne var ki yukarıda bahsettiğimiz bu farklılığın konu seçiminde çok fazla belirgin olduğu ve köklü bir değişimi öngördüğü kanaatinde değiliz.

9 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara 2007, s.2-6.

10 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara 2007, s.10.

11 Yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili detaylı bilgiler için bkz., Engin Karadağ, Tuğba Korkmaz, Kuramdan Uygulamaya Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı, Kök Yay., Ankara 2007, s.45-54, Cemal Bıyıklı ve Ark., Yapılandırmacılığı Nasıl Uygulamalıyız?, ODTÜ Yay. Ankara, ts, s.20-40.

12 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara 2007, s.28.

Kimi konuların (Hz. Peygamber ve Kur'an Üniteleri) önceki programa nazaran devamlılığı sağlanarak bütün sınıflara serpiştirilmesinin dinin temel kaynakları hakkında sağlıklı bir öğrenme imkanı oluşturabilmesi bakımından önemli görüyoruz. Konu itibariyle yeni programın getirdiği bariz değişiklik ve yenilik olarak bunu görmekteyiz. 4,5, ve 6. sınıfta sadece aşağı yukarı birer konu değişikliği, 7 ve 8. sınıfta ise takdim-tehir babında bir takım konu değişikliklerinin yapılmasının yeterli olduğu kanısında değiliz.

Etkinlik temelli, öğrenci merkezli, yaparak-yaşayarak öğrenme modelinin ön planda olduğu bu programa uygun dinsel ve ahlâksal konu seçimi yapılmasının, öğrenmeyi ve yeni programın uygulanabilirliğini etkin kılacağını düşünüyoruz. Başka bir deyişle, programda eyleme geçirici ve davranışa yansıtıcı muhteva eksikliğinden bahsedilebilir.

Programda din öğretiminde dikkat edilmesi gereken hususlar belirtilirken, “iyiyi ne olduğunu bilen insanın, her zaman iyiyi yapmadığı kişisel tecrübelerle görülmektedir”<sup>13</sup> denilerek bize göre son derece önemli bir hususa temas edilmiştir. Nitekim yapılan bir araştırmada da öğretmenlerin, genel olarak öğrencilerin kazandıkları değerleri davranışa dönüştürmediklerinden şikayet ettikleri<sup>14</sup> ifade edilmektedir. Programdaki bu teorik farkındalığa rağmen, pratik konularda orijinal bir tema seçiciliği ve farklılığın olmayışı, eski programın devamı niteliğinde bir algılamaya yol açmakta ve yeni programın özgün olarak değerlendirilmesinin önündeki bir engel olarak gözükmektedir.

Din ve ahlâk her ikisi de insan ruhunda hususi bir yeteneği temsil ederler. Ahlâk iyiyi yapma, din de bireyi Tanrı karşısında itaatkar kılma düzenidir.<sup>15</sup> Dolayısıyla felsefi olarak bakıldığında, din ve ahlâk salt bilişsel bir süreç değildir. Başka bir deyişle, dinsel ve ahlâki suur yüksek bir bilişsel süreç ve epistemolojik temel gerektirir. Fakat bu tek başına yeterli değildir. Dinsel bilgi ile teknolojik bilginin ve gerektirimlerinin ontolojik olarak aynı düzlemde birebir örtüştüğünü söyleyemeyeceğimizi düşünüyoruz. İslam dini göz önüne alındığında, varlık, bilgi ve değer, var oluşun üç temel unsuru olarak zikredilebilir. Bu bakımdan inanan bir insanda bilgi, iman ve amel bir bütünün ayrılmaz bir parçası olarak var olmak durumundadır.

Akli ibadetle yetinmek, kuşkusuz tatmin olma bakımından yeterli değildir. Th. Deman'ın da haklı olarak sorduğu gibi, dini duygu ve fonksiyonunu geliştirmek için kim filozof olmayı düşünür?<sup>16</sup> Bu bakımdan yeni Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın öğrenciye davranış kazandırmayı önceler nitelikte olması, dinin kendi felsefesine daha muvafık olacaktır. Davranışa dönüşmeyen bir bilginin çok fazla bir kıymetinin olmadığı da kabul edilen bir husustur. Ayrıca problemi, dinden bağımsız olarak bir değer ve ahlâki problem olarak ele aldığımızda da davranış kazandırmanın okullarda başlı başına bir problem olduğu gerçeği ile karşı karşıya kalıyoruz. Kuşkusuz programın teorik boyutunda bu farklılık tespit edilmişken, pratikte bu hususun çok fazla ön plana çıktığını söylemek mümkün görünmemektedir.

Pek çok araştırmacı, manevi farkındalığı evrensel bir insan davranışı olarak görür. Robert Coles, farklı ülkelerden ve farklı kültürel arka planlara sahip çocuklarla pek çok görüşmeler yaparak, neticede çocukların manevi dünyalarını anlamak için gösterdiğimiz çabalarda entelektüel işlemlere öncelik vermemizin yanlış olduğunu düşünmektedir. Manevi yaşam “gündelik olayların işleyişinin ötesinde ve ondan daha büyük şeylerin olduğunun farkında

13 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara 2007, s.4.

14 Handan Deveci-Sibel Dal, “Primary School Teachers' Opinions on the Efficacy of Social Studies Program in Value Gain”, *Humanity & Social Sciences Journal* 3(1): 01-11, 2008

15 Th Deman, “Din ve Bilgi”, Çev. Zeki Özcan, *Uludağ Üniv. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı 3, Cilt:3, Yıl:3, 1991, s.282.

16 Ag.m., s.281.

olma” olarak tanımlanabilir. Çocukların hayatlarındaki doğum, ölüm, üzüntü, aşk, oyun ve özel durumlar bu tanımla ilişkilidir. Bundan da öte boyama, çizme, eşleştirme, oynama, hikaye anlatma ve şarkı söyleme gibi etkinlikler spiritüel farkındalığa kapı aralayabilir.<sup>17</sup>

Bu bakımdan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın teorik çerçevede izah edilen hedeflere ulaşması ve küresel ahlâki ve değer bunalımına cevap verebilecek mahiyeti haiz olabilmesi için, din ve ahlâka dair varoluşsal boyutta hedefler koyması ve buna dönük etkinlik temelli bir yaklaşım benimsenmesi bir gereklilik olarak gözükmektedir. Ancak bu, din ve ahlâka dair yüksek bir biliş gerektiği geçeceğini göz ardı ettiğimiz anlamına gelmemelidir. Bizim vurgulamak istediğimiz, sağlam bir çerçeveye oturduğunu düşündüğümüz yeni programın, eyleme dönüştürücü vasfının geri planda kaldığıdır. Bu bakımdan din ve ahlâk eğitim ve öğretiminde ilave olarak aşağıda zikredeceğimiz esaslara riayet edilmesinin, din ve ahlâk dersinin istenilen amaçları gerçekleştirmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

- Yaratılmışlık duygusunun olmadığı yerde dinden de bahsedilemez.<sup>18</sup> Ahlâki iyi ve kötü davranışın hatırlatılması hem zihinsel olarak akla hitap eder hem de duygularımızı harekete geçirir.<sup>19</sup> Bu bakımdan din ve ahlâk öğretim programı, davranışa dönüştürücü, etkileyici ve sevdirci, duygusal boyutları çarpıcı bir şekilde ön plana çıkartmalıdır. Örneğin “Cennet ve Nimet” diye başlı başına bir ünitenin çekici ve güdüleyici olacağı, duygusal olarak çocuklarda olumlu etkiler bırakacağı düşünülebilir.

- İnsanın duygusal ve varoluşsal boyutuna katkı sağlayacak diğer bir alan ise kuşkusuz edebiyattır. Uygur'a göre, “edebiyat, insanın varoluşuna unutulmuş ya da önemli değilmiş gibi geçirilen bir katkı sağlar. Bu katkının en fazla işe yaradığı alan, duygu alanıdır. Edebiyat “duygu eğitimi” sağlar. Tüm duygu yönünü açar, açıklar, belli eder, bildirir. İnsanı kendisine öğretir bu bakımdan edebiyat. Ben neyim? Kimim? Nasıl bir şeyim? çeşidinden sormadan edemeyeceğimiz soruları en iyi aydınlatan, hiç olmazsa aydınlatabilecek ipuçları veren etkinlik alanıdır. İnsanı insana yaklaştırır, insanı insana tanıtır.”<sup>20</sup> Ayrıca edebi metinlerin ahlâki okumalar bağlamında öğrenci davranışları ve değerlendirmeleri üzerinde etkili olduğunun tecrübe edildiğinden de bahsedilmektedir.<sup>21</sup> Bu bakımdan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretim Programlarının buna uygun yapılandırılmasının ve konu seçiminde buna dikkat edilmesinin önemli olduğunu düşünüyoruz.

- Eğitimde model alma, taklit ve empati yapma önemli bir yer işgal eder.<sup>22</sup> Din ve ahlâk eğitiminde söz konusu rolleri bireye aktaracak en önemli vasıtalarından biri de hikaye tadındaki Kur'an kıssalarıdır. Programa baktığımızda Kura'n kıssaları sadece 5.sınıfın dördüncü ünitesinde geçmektedir. Halbuki bunun bütün sınıflarda okutulması ve devamlılık arz etmesini son derece önemli bulmaktayız. Dinin temel kaynağı olan Kur'an-ı Kerim'in muhtevasında önemli bir yekün teşkil eden söz konusu kıssaların, modeller üretmede ve karakter eğitiminde önemli bir işlev göreceği kanısındayız.

17 Hayati Hökelekli, Turgay Gündüz, “Üstün Yetenekli Çocukların Karakter Özellikleri ve Değerler Eğitimi”, *Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı*, Çocuk Vakfı Yay., İst. 2004, s.141.

18 Th. Deman, A.g.m., s.282.

19 Mehmet Zeki Aydın, “Ailede Ahlâk” Eğitimi, *Cumhuriyet Ün. İlahiyat Fak.Dergisi*, Cilt VII/2, Aralık 2003, s.125-158

20 Mermi Uygur'dan aktaran, Vefa Taşdelen, “Edebiyat Eğitimi: Hermeneutik Bir Yaklaşım”, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/169/vefa.pdf>

21 Jagger, David A., “Using Moral And Ethical Frameworks As Instructional Tools In High School Senior English Classes”, *Values And Ethics In Educational Administration* (2007), V.5, N.2, 1-8.

22 Bkz., Mehmet Zeki Aydın, a.g.m., s.125-158.

- Dewey'e göre eğitim bilimi "karakter kurma" bilimidir.<sup>23</sup> Yine ona göre yapılması gereken ilk iş, çocuğu sosyal yaşama şartlarına uygun bir çevrede eğitmektir.<sup>24</sup> Bu bakımdan Karakter ve değer eğitimi ilkelerinin göz önünde bulundurulmasıyla oluşturulacak bir din ve ahlâk dersinin daha etkili olduğu düşünülmektedir. Karakter Eğitimi Bilimi alanında uzmanların da görüşleri alınarak, küresel hegemonyanın tahripkarlığına karşı durabilecek karakterde nesiller yetiştirmek de din kültürü ve ahlâk dersinin muhtevası içerisinde değerlendirilmelidir.

- Göz önünde bulundurulması gereken diğer bir önemli husus ise "Sosyal Din Eğitimi"dir. Din eğitimi bir yönüyle insanların sosyal ve gündelik sorunlarına ışık tutacak mahiyette olmalıdır.<sup>25</sup> Küresel ahlâki problemler olarak ortaya çıkan sosyal adalet, hak ve eşitlik, özgürlük gibi konuların sıradanlarına serpiştirilmesinden ziyade, mihveri teşkil edecek şekilde programa dahil edilmesi ve ünite konuları bağlamında ele alınması, din ve ahlâk algısını olumlu ve pratik yönde değiştirecektir. Ayrıca günlük hayat ve sosyal problemlerle irtibatlandırılan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinin, kuşkusuz bireysel duyarlılığı da arttıracak ve böylelikle asıl anlam alanı ve amacına hizmet edeceğini düşünüyoruz.

- Bilimsel ve somut verilerin ön plana çıkartıldığı, doğrudan küresel, başka bir deyişle evrensel sorunların işlendiği ünitelere yer verilmelidir. Örneğin, ekolojik denge, küresel ısınma ve çevre kirliliği gibi yaşamımızı tehdit eden konulara daha fazla yer verilerek bunların varoluşsal boyutta ahlâki bir anlam taşıdığı ve salt metafizik alem-insan diyalogu şeklinde tasavvur edilen din algısının yerine, daha gerçekçi, hayata indirgenmiş bir din tasavvurunun ortaya çıkmasına hizmet edeceği ve öğrenciye bilinçle beraber davranış kazandırma noktasında önemli bir rol ifa edebileceği düşünülmelidir. Ayrıca bu durumun disiplinler arası ilişki kurma bakımından da öğrenci için önemli kolaylıklar sağlayacağı ve algılama düzeyini arttıracak göz önünde bulundurulmalıdır.

- Dinin ana unsurlarını ve ahlâkın içselleşmesini sağlayacak olan erdemleri ihtiva eden çarpıcı üniteler oluşturulmalıdır. Örneğin Örneğin 8.sınıftaki "Din ve Güzel Ahlâk" ünitesindeki gibi genel ahlâki kuralları bir üniteye sıkıştırmak yerine, başlı başına bir "merhamet" ünitesi, sevgi ünitesi vb. oluşturularak daha dikkat çekici etkinlikler yapılarak duygu ve ahlâk eğitimi yapılabilir. Bu ünite boyunca Sayar'ın da vurguladığı gibi, akıl hastaneleri, lösemililerin yattığı kliniklere ziyaretler düzenlenmelidir. Böylece çocuklar hayatın şiddet içeren çizgi filmlerdeki gibi bir sahneden ibaret olmadığını görürler. Bu da başka bir canlıya merhametle davranmalarını getirebilir.<sup>26</sup>

## Sonuç

Netice olarak küreselleşen dünyanın bir ahlâk ve insanlık krizi yaşadığını söyleyebiliriz. En önemlisi de bu krizin kitle iletişim araçlarının marifetiyle son derece hızlı yayılma ve küreselleşme imkanına sahip olmasıdır. Kuşkusuz bu olguya karşı farklı bir çok öneri ve kuram geliştirilebilir. Bizim bu çalışmada vurgulamak istediğimiz, okullarımızda 2007-2008 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın küreselleşmenin getirdiği ahlâk ve değer eksenli sorunlara ne denli çözüm getirme yeteneğinde olduğudur. Biz programın çağdaş eğitim kuramları ışığında

23 M.T.Bender, "John Dewey'in Eğitime Bakışı Üzerine Bir Yorum", *Gazi Ün.Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 6, sayı 1 (2005), s.15.

24 M.T.Bender, a.g.m., s.16.

25 Köylü M. (2006), "Sosyal Din Eğitimi Modeli: ABD ve Latin Amerika Ülkeleri Örneği", *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4 (12), 109-28 © Değerler Eğitim merkezi.

26 Kemal Sayar, (Röportaj, Alaz Kuseyri), *Taraf Gazetesi*, 22/04/2008.

hazırladığını ve teorik olarak sağlam bir felsefi alt yapısının olduğu kanaatindeyiz. Fakat okullarda karşılaştığımız en önemli problem, öğrenciye davranış kazandırma ve kazandırılan davranışın sürdürülebilirliğini sağlamadır. Bunun da sadece zihinsel bir bilişle sağlanmadığını tecrübe ediyor ve kimi başka faktörlerin devreye sokulması gerektiğini düşünüyoruz. Bu bakımdan, din ve ahlâk alanının duygusal, sosyal yönünün göz önünde bulundurulması, günlük yaşam ve çevresel konularla irtibatlandırılması, değer ve karakter eğitimi disiplinleri ile ilişkilendirilmesi ve bu doğrultuda tematik olarak yapılandırılmasının, hedeflenen davranışları gerçekleştirme ve arz ettiğimiz küresel etkilere karşı bir set oluşturmaya katkı sağlayabileceğini düşünüyoruz. Ayrıca din felsefesi açısından da, dinin asli fonksiyonunu bilgi, inanç, eylem (değer) ekseninde bir varoluş inşa etmek olduğunu söyleyebiliriz.

#### Kaynakça

1. **AYDIN**, Mehmet Zeki, (2003), “*Ailede Ahlâk Eğitim*”i, Cumhuriyet Ün. İlahiyat Fak.Dergisi, Cilt VII/2, Sivas,
2. **BENDER**, M.T, (2005), “*John Dewey’in Eğitime Bakışı Üzerine Bir Yorum*”, Gazi Ün.Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 6, sayı 1, Kırşehir.
3. **BIYIKLI**, Cemal, **VEZNEDAROĞLU**, Levent, **ÖZTEPE**, Bilge, **ONUR**, Ayşe, (-), *Yapılandırıcılığı Nasıl Uygulamalıyız?*, ODTÜ Yay. Ankara.
4. **DAVUDOĞLU**, Ahmet, (2006), *Küresel Bunalım*, Küre Yay., İstanbul.
5. **DEMAN**, Th., “*Din ve Bilgi*”, (1991), Çev. Zeki Özcan, Uludağ Üniv. İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı 3, Cilt:3, Yıl:3, Bursa.
6. **DEVECİ**, Handan – **DAL**, Sibel, (01-11, 2008), “*Primary School Teachers’ Opinions on the Efficacy of Social Studies Program in Value Gain*”, Humanity & Social Sciences Journal 3(1):
7. **HÖKELEKLİ**, Hayati, **GÜNDÜZ**, Turgay (2004), “*Üstün Yetenekli Çocukların Karakter Özellikleri ve Değerler Eğitimi*”, Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı, Çocuk Vakfı Yay., İstanbul.
8. **GÜNDÜZ**, Şinasi, (2005), *Küresel Sorunlar ve Din*, Ankara Okulu Yay., Ankara.
9. **GÜNŞOY**, Bülent, (2006) *Küreselleşme Bir Varoluş Çözümlemesi*, Ekin Kitabevi, Ankara.
10. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, (2007), Ankara.
11. **JAGGER**, David A., (2007), “*Using Moral And Ethical Frameworks As Instructional Tools In High School Senior English Classes*”, Values And Ethics In Educational Administration V.5, N.2, 1-8.
12. **KARADAĞ**, Engin, **KORKMAZ**, Tuğba, (2007), *Kuramdan Uygulamaya Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımı*, Kök Yay., Ankara.
13. **KÖYLÜ**, Mustafa, (2006), *Küreselleşme Ahlâk ve Değerler*, Litera Yay., İstanbul.
14. **KÖYLÜ** Mustafa. (2006), “*Sosyal Din Eğitimi Modeli: ABD ve Latin Amerika Ülkeleri Örneği*”, Değerler Eğitimi Dergisi, 4 (12) © Değerler Eğitim merkezi.
15. **KUTLUER**, İlhan, (2006), *Küreselleşmenin Mahiyeti ve Boyutları*, Küreselleşme Ahlâk ve Değerler, içinde, Litera Yay., İstanbul.
16. **MUZAFFAR**, Chandra, (2006) *Küresel Ahlâk Ya da Küresel Hegemonya*, çev. M.Mercanoğlu, S. Sarıca) Kaknüs Yay., İstanbul.
17. **SAYAR**, Kemal, (10/02/2009), “*Narsisizmin Yükselişi*”, www.kemalsayar.com
18. **SAYAR**, Kemal, (22/04/2008), (Röportaj, Alaz Kuseyri), Taraf Gazetesi.
19. **TAŞDELEN**, Vefa, (15/02/2009), “*Edebiyat Eğitimi: Hermeneutik Bir Yaklaşım*”, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/169/vefa.pdf>
20. **YILMAZ**, Aytekin, (2004), *İkinci Küreselleşme Dalgası, Kavram, Süreç ve Sorunlar*, Vadi Yay., İstanbul.

## **6- ÖZGÜRLÜK-HUKUK-HESABI VERİLEBİLİRLİK**

**PROF. DR. ÖMER NACİ SOYKAN**  
MİMAR SİNAN ÜNİVERSİTESİ

## ÖZGÜR EĞİTİM

Eğitimin genel amacı, hayat kalitesini yükseltmek, insana daha iyi yaşama olanağını sağlamaktır. Ne türden olursa olsun toplumsal yönetim biçiminin amacı da toplumun mutluluğudur. Modern devlet yönetiminin bu amacına ulaşmak için başvurduğu başlıca bir araç eğitimidir. Buradan eğitimin toplumsal boyutu kendiliğinden açığa çıkmaktadır. O halde nasıl bir eğitim sorusu, nasıl bir toplum sorusuyla birlikte ele alınmalıdır. Sorunun kestirmeden yanıtı, özgür eğitim, özgür toplumdur.

Özgür eğitimden neyi anladığımı dile getirmeden önce, Genellikle eğitim gerekli midir? Ne tarzda olursa olsun eğitim bir dayatma mıdır? Dolayısıyla eğitim insanın eğitilmeme hakkına (!) ve özgürlüğüne saldırı mıdır? gibi sorulara, zamanımız elverdiğince açıklık getirmek istiyorum. Günümüzde bu tarz aykırı savları öne sürenler de vardır. Yöntemimiz, eğitimsizliğin sonucunun olumsuz olduğunu açık bir tarzda göstererek eğitimin gerekliliği savının kanıtlanması biçiminde olacaktır.

Eğitimin gerekliliği, eğitim olmazsa ne olurdu sorusunun yanıtıyla anlaşılır. Yanıt, yine kestirmeden söylendikte, insanın yaban yaşama geri dönüşü olarak verilebilir. Her kuşak eğitilmeye muhtaçtır. Bu nedenle eğitimin sürekliliği esastır. Bir süre önce sinemalarda bir film oynamıştı: “Sineklerin Tanrısı”. Gerçi bu bir kurgudur, ama usa uygundur; dolayısıyla da olabilir. Bir uçak kazasından kurtulan, altı ila on dört yaşları arasında, iyi eğitim görmüş, yirmi dolayında çocuk ıssız bir adaya düşer. Hikâye onların bu adadaki yaşamıdır. Bir süre sonra çocuklar, doğaya karşı ortak mücadele verecekleri yerde, birbirlerine girerler. Daha önce eğitimle aldıkları tüm uygar davranış biçimlerini bırakır, yaban bir yaşam tarzı edinirler. Sonuçta arkadaşlarından birini acımasız bir biçimde öldürürler.

Eğitimin bir dayatma olup olmadığına gelince.. Elbette dayatmacı, hatta zorbaca eğitim biçimleri de vardır. Ama benim önerdiğim, burada bazı tutamak noktalarına değindiğim, başka bir yazımda\* ayrıntılı olarak incelediğim özgür eğitim, kavramsal içeriği gereği dayatmacı değildir.

İnsanın, eğer verdiğim film örneğinde gösterildiği gibi yaban yaşama geri dönmek istemeyeceği düşünüldüğünde eğitim kaçınılmazdır. Yaşama haksız, daha iyi yaşama yolunu açan eğitim de bir haktır ve her hak gibi reddedilemez. Eğitimin bir insan hakkı olduğu savının iki sonucu vardır. Birincisi: haktan vazgeçilmesi düşünülemez. Dolayısıyla, kişilerin “Ben eğitilmek istemiyorum” demesi söz konusu olamaz. İkincisi: siyasal birlik, yani devlet, tüm bireylerinin eğitim hakkından yararlanmasını sağlamalıdır. Bireyler için hak olan şey, devlet için görevdir. Devlet bu görevini savsaklayamaz. Ne var ki birey devlet ilişkisinin sorgulandığı günümüzde, eğitim görevini yerine getiren devletin kişi hak ve özgürlüklerine saygı göstermesi, dayatmacı olmaması gerekir. Bunun için de eğitim programının, yöntem ve tekniklerinin günün gereklerine uygun, eleştiriye açık ve esnek olması gerekir. Bu durum, eğitim alanında bir karmaşanın oluşacağını göstermez. Karmaşa, ereksiz ve hedefsiz rasgele yapılan işlerde ortaya çıkar.

\* Bkz. “Eğip Bükmeyen Bir Eğitim Nasıl Olanaklıdır?” başlıklı yazımız. (*Arayışlar Felsefe Konuşmaları 1* içinde, İnsancıl Yayınları, 2003.)



Birey devlet ilişkisinde bireye öncelik verilmesi, günümüzde çokça savunulduğu gibi ekonomik liberalizmle gerçekleştirilemez. “Bırakalım herkes kendi kendisini eğitsin, devlet bu işe karışmasın” gibi düşünceler, bireyin eğitim hakkının ondan alınmasından başka bir sonuç vermez. İnsan, olanaklarını geliştirebilecek bir ortama gerek duyar. O, bu ortama sahip değilse, bunu ona kim sağlayacak? Bireyi devletin baskısından kurtaralım derken, para babalarının önüne savunmasız olarak mı bırakalım! Onlar ne kadar mühendis, ne kadar hekim vb. isterse o kadarı olsun! Bu mudur liberalizm? O zaman insan, bu ekonomi çarkının dönmesi için bir dişliden farksız olur. İnsanın kendi isteğinin hiçbir önemi de kalmaz.

Bu bağlamda üzerinde durulması gereken bir konu da uzmanlık eğitimidir. Kuşkusuz ihtiyaçların en iyi biçimde karşılanması için toplumda nitelikli işgücüne, dolayısıyla uzmana gerek vardır. Ama uzman, yalnızca belli bir işi yapan, başka bir şeyden habersiz biri olarak yetiştirilmemelidir. Yalnızca uzman, tüm diğer yetileri köreltilmiş, sakat bir insandır. Dahası o, hayvan düzeyine indirilmiştir. Arı petek yapar, kunduz ev yapar; ama onlar başka bir şeyi yapamaz. İnsan doğaca birçok yeti ile donatılmış olarak dünyaya gelir. Onlardan yalnız biri değil, fakat birkaçı eğitimle geliştirilmelidir. İnsan, yalnızca iş yapan bir araç değildir. O, hayattan tat almasını da bilmelidir. Bunun için de onun eğitimi çok yönlü olmalıdır.

İnsan doğal olarak yaratır. Ancak bu yaratıcı gücün başarılı ürünler vermesi için eğitimle geliştirilmesi, biçimlenmesi gerekir. Eğitim, insanın doğasında, özünde çekirdek halinde bulunan yaratıcı yetileri ilkin keşfeder, sonra da en elverişlilerinin gelişip serpilmesini sağlar. İnsan bir olanaklar varlığıdır. Onun hayvandan bir ayrımı da buradadır. Doğa, hayvana tüm yetilerini, onun kullanmasına hazır olarak vermişken, insana yetilerini olanak olarak vermiştir. İnsanın bunları gerçekleştirmesi için eğitilmesine gerek vardır. Eğitim yoluyla insan, doğal olarak sahip olduğu yetileri kullanabilir hale getirir; böylece özünü gürleştirir, özgür olur. Batı dillerinde, Latince “libertas”tan gelen yaklaşık eş söyleneşli “liberty” sözcüğünün bizdeki karşılığı olan “serbestlik” ya da “hürriyet”ten farklı olarak Türkçe “özgürlük” sözcüğünün özün gürleşmesi anlamını vermesi, özgür eğitimden anladığım şeyi açıkça ortaya koyuyor. Ancak hemen belirtmeliyim ki, özünü gürleştirmek anlamında özgür olmak için “serbestlik” de gereklidir. Öte yandan serbestliğin olmadığı ya da eksikli olduğu bir ortamda bile kendi özünü gürleştirebilenler serbest ortamın hazırlanmasında da rol oynar.

İnsanın özünün gürleşmesi, yaratıcı yetilerinin gelişmesi için uygun yöntemlerin bulunması ve uygulanması gerekir. Bu da herkes için ortak genel yöntemlerin yanında, kişiye özgü yöntem ve uygulamalara ihtiyaç gösterir. Bu bakımdan en iyisi eski “mürebbiye sistemi”dir. Ancak zamanın koşulları, buna pek elverişli değildir. Öte yandan mürebbiye sistemi de çocuğun sosyal gelişimini sağlamada eksikli kalmaktaydı. Bu nedenle günümüzün okul eğitimi ile eski mürebbiye sisteminin olumlu yönleri birleştirilerek yeni bir tarz edinilebilir.

Bu amaçla sınıf öğrenci sayısı olabildiğince aşağı çekilir, böylece öğretmen-öğretmenin öğrencilerle bire bir karşılaşma olanağı artar. (Bilgi eğer hayatta kullanılıyorsa, onu öğrenmek, aynı zamanda eğitim almak demektir. Bu nedenle bundan böyle öğretmen öğretmen ayrımı gözetmeden bu sözcükleri kullanacağım.) Kuşkusuz sorun yalnızca sayısal değildir. Öğretmenin yetişmesi de ayrı bir sorundur. Ama bu geriye doğru götürüldüğünde, ilk öğretmenin ilk olması sorunu nasıl çözülecektir? Dolayısıyla burada köktenci bir tavır almak yerine, eğitimin her kademedede hem eğiten hem eğitilen için sürekliliği ve karşılıklılığı temel alınmalıdır. Eğiten ile eğitilen arasındaki ilişki, edinilmesi istenen bilgi ve becerilere her ikisinin birer araştırmacı kimliğiyle birlikte yönelmesi tarzında olmalıdır. Ama bu eğiten açısından yalnızca yönetsel olmamalıdır. O, biliyor da bilmiyormuş gibi yapıp, sözüm ona “Hadi birlikte arayalım” der gibi davranmamalıdır. Çocuk, sanıldığığın tersine yalanı kolay

anlar. Eğitici gerçekten bilmediği konularda da eğittiği kişi veya kişilerle birlikte arama yoluna girme cesaretini göstermelidir. Burada cesaretten, öğretmenin öğrencileri önünde daha az bilgili, daha az becerili duruma düşme olasılığını göğüslemesini anlıyorum. Çok sık olmasa da böyle durumların öğrencinin öz güveninin kazanması bakımından çok yararlı olacağını kendi deneyimlerimden biliyorum.

Okul eğitimi, sonuna dek kesintisiz sürdürülebilecek biçimde planlanmalıdır. Öğrenci yarı yolda bırakılmamalıdır. Her çocuğun başarılı olabileceği bir alan vardır. Onun için doğru alanın keşfedilmesi, eğitimcinin ödevidir. Bu doğru keşif çocuğun yarı yolda kalmasını önler. Sınav, öğrencinin önünde bir engel olarak konulmamalıdır. Sınavdan başarısız olsa da o, eğitimini sürdürülebilir. Sınav, öğrencinin eğitiminin gidiş yönünü belirleme konusunda rol oynamalıdır. Başka bir deyişle sınav, yol haritası olarak görülmelidir. Özellikle üniversite giriş sınavları gibi bir defada öğrencinin hayatını çok kesin biçimde belirleyen sınavlar kaldırılmalıdır. Kısacası sınav, hayat memmat meselesi olmamalıdır.

Eğitimin bir hedefi de eğitilen çocuğun, belli bir yaştan sonra kendi kendisini eğitebilmesi becerisinin ona kazandırılmasıdır. O zaman özgür eğitim, hem Türkçeye özgü özün gürleşmesi, hem diğer dillerdeki serbest eğitim anlamında gerçekleşmiş olur. Artık kişi kendi özünü kendi eliyle dilediği biçimde gürleştirecektir.

Her iki anlamda da özgürleşme, *Nietzsche*'nin belirttiği gibi insanın kendini alt etmesini gerektirir. Fakat burada paradoksal bir durum yok mudur? İnsanın hem özü gürleşecek hem kendini alt edecek? Ancak insanın özgürleşmesinin önündeki en büyük engelin, eş deyişle, onun alt etmesi gereken şeylerin bizzat kendi eğilimleri, çıkarları, inançları olduğu düşünüldüğünde paradoksal gibi görünen bu durum ortadan kalkar. Çünkü onun alt edeceği, onu bağlayan saydığımız bu ve benzeri şeylerdir, özünü geliştiren şeyler değil.

Eğitim, ilk basamağında, ortak duyu anlamında sağduyuyu bozar. Ortak duyu, alışlagelen, kimileri yanlış olan bilgi ve görgülerden oluşur. Öncelikle bu yanlışlara karşı çıkılır. Yarım eğitim bu evrede kalır. Bu karşı çıkış henüz doğru sonuçları ortaya koyamamıştır. Bu nedenle yarım eğitilmiş okumuşlar, ortak duyuyu yitirmiş, ama yerine yenisini koyamamış çarpık bilinçli insanlar olarak hem kendilerine, hem topluma zarar verir. Eğitilmemiş, ama sağduyulu insanlar, yarım eğitimlilere oranla daha doğru karar verir. Tam eğitilmiş insan ise sağduyusunu edindiği doğru bilgilerle eleştiri süzgecinden geçirerek güçlendirir. Sağduyu, zamanın bilgisine, görgüsüne aykırı olduğunda o, hem bu aykırılığı ayrımlar hem de doğru olanı bilir.

Bilimcilerin söylediğine göre, insan okul öncesi eğitimde yabancı bir dili öğrendiğinde, beyin nöronlarında her iki dil için uygun bağlantılar kurulmasıyla iki dili aynı rahatlıkla kullanabilir, iki dilli olur. Ama böyle biri, elbette iki akıllı (!) değildir. O, bir dili kullandığında, ikincisi arka plana itilir. Düşünme dille gerçekleşir. İnsan sessiz düşünürken içinden bir dil kurar. Bunun dışında onda kendisinin de açıkça ayırımında olmadığı ve dile getiremediği bazı imgeler oluşabilir; ama bu düşünme değildir. Düşünme ile dil arasında sıkı bağıntı olmasına karşın ikisi özdeş değildir. Bu nedenledir ki bir akıllı olan iki dilli bir insan, aynı akılla bazen birini bazen diğerini kullanabilir; o dillerde düşünebilir.

İnsan yalnızca beyniyle düşünmez. Özellikle kendini vererek zorlu, sıkı düşünme tüm vücutla olur; bu sırada tüm hücreler âdeta ayaklanır. İnsan iki dilli olabilse de anadil eğitimde temel alınmalıdır. Bu, belki bilgilenme ve kavrama bakımından değil, ama kişilik oluşması bakımından gereklidir. Dil ile düşünme arasında olduğu gibi, dil ile kişilik arasında da sıkı bağ vardır. Kişiliği oluşturan önemli bir öge kültürdür. Ayrı kültürlerden insanlar arasında kişilik ayrılıkları da vardır. Bununla biri daha iyi diğeri daha kütüdür demek istemiyorum, yalnızca farklılıktan söz ediyorum. Kişilik, kendini tutum ve davranışlarda ortaya koyar. Bunlar, ayrı

kültürden insanlarda ayrı biçimlerde görünüşe çıkar. Her dil kendi kültürüne sahip olduğuna göre, iki dilli insan, iki kişiliği yoksa (Elbette yoktur, tersi durumda o hastadır) kişiliğini hangi dilde oluşturacak, ortaya koyacak? Dil, yalnızca anlama, bilgilenme, iletişim aracı değil, aynı zamanda insanın varlık koşuludur. Anadilin önceliği ve önemi de burada görülmelidir.

Eğitim, üçlü bir temel üzerine birlikte inşa edilmelidir. Bunlar sağduyu, vicdan ve doğal hoşlanma duygusudur. Birincisi doğruyu, ikincisi iyiyi, üçüncüsü güzeli gösterir. Ama bunların hiçbiri ne tek başına ne de insana doğal-toplumsal olarak verildiği biçimiyle bu işlevleri yerine getiremez. Ortak duyunun yanlışlarını bilgiyle gideren, sağlıklı anlama yetisi ya da akıl anlamındaki sağduyu, diğer iki yeti ile birlikte hareket edecek biçimde eğitilmelidir. Böylece o, doğru kararlar alabilecek, bilgiyi yaşamın hizmetine sokabilecek hale gelir. Vicdan da aynı şekilde eğitilmelidir. Aynı olay karşısında birbirine zıt tavır alan iki insanın her ikisinin de sözümona vicdanının sesini dinlediklerini sıkça duyarız. Vicdan da akıl gibi ortaktır, ama onların kullanımları ya da sesleri farklılık gösterir. Birliği sağlayacak olan da yine eğitimidir. Bu iki yetinin eğitiminin, her insanın sahip olduğu doğal hoşlanma duygusu üstüne oturması gerekir. Doğal hoşlanma duygusu, uzun ve sürekli bir eğitimle estetik beğeni halini alır. O zaman o, güzeli algılayabilecek bir duygu yetisi olur. Doğruyu ve iyiyi doğru ve iyi yapacak olan da güzeldir. (Burada “doğru”, bilginin yaşamda kullanılması sırasında ona yüklenilen değer olarak kullanılmıştır.)

Her insan, insan olmakla dünyanın her yerinde aynı insandır. Ancak dünyada insan, belli bir yerde, belli bir kültürel-toplumsal ortamda bulunur. Bu nedenle eğitimin kültürel çevre ile bağının kurulacağı açıktır. Ancak insanın kültürel-toplumsal ufku, onun kimliğini belirlerken, bu belirleme, onun kişiliğini yok etmeye yönelik olmayıp, tersine bir insan teki olarak varoluşuna hizmet etmelidir. Kişi olarak evrensel insanla kimlik sahibi kültürel varlığın bir bütünlük oluşturması, eğitimin başlıca ereği olmalıdır. Evrensel kişi, kişilik özellikleriyle her yerde aynı olan insan değildir; tersine o nerede olursa olsun daima kendisidir. Bir başka deyişle, dünyada birbirinin aynı iki kişi yoktur. Her bir kişi daima kendisi olduğu için böyle kişilere evrensel diyoruz. Ancak ne eğitim ne de başka bir şey insanı kişi yapmaz. Onun kendisi kişi olmalıdır. İyi eğitim insana bu olanağı sağlar.

Sözlerimi son birkaç noktayı belirterek bitirmek istiyorum. Tek başına eğitim eksiklidir. İnsan bir şey yaparken eğitilmelidir. İşbaşında eğitim denen bu tarzda eğitilen üretmenin hazzını yaşar. Eğitim insanın doğal yetilerini geliştirmek ise, onun her şeyden önce doğanın içinde olması gerekir. Günümüz insanının karşı karşıya kaldığı başlıca iki güçlük, uzmanlık ve doğadan kopmadır. Bu güçlüklerin aşılması yeni bir yaşam tarzını gerektirir. Bütün gün hafta boyu kapalı mekânlarda çalışıp/yaşayıp, hafta sonu park ve bahçelere gitmekle doğanın içinde olunmaz.

**PROF. DR. HAYRETTİN ÖKÇESİZ**  
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ  
HUKUK FAKÜLTESİ

## BİLİME HUKUK BİÇME

### I

“Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu” konulu bu uluslararası kongrede, “küreselleşme” ve “Eğitim” gibi, felsefi ve sosyolojik bağlamında şaibeli bu kavrama'lara, kılıgısal boyutuyla değişik bir yönelim getirebileceğini düşündüğüm bir açıdan bakmak istiyorum.

Burada küreselleşme ve eğitim ile doğrudan ilgisinin bulunmamasına rağmen, uzantısında bu her iki olgunun etki ve sonuçlarına biçimsel ve içeriksel belirleyici katkılarda bulunabilecek bir yöntemsel çabayı ve onun kısa bir temellendirmesini sunacağım.

Cumhuriyet Gazetesi'nin Bilim Teknoloji Ekindeki “Hukuk Politikası” adlı köşemde yaklaşık iki ay önce “Yine ‘Bilim Hukuku’ Üzerine” başlığı altında bir çağrıyı şu sözlerle bir kez daha yapmıştım:

“(…) Üniversitede kürsüye çıktığım günden beri ısrarla söyleyip yazdığım bir konuya bir kez daha değinmek istiyorum. 12 Eylül öncesinde öğrencisi, sonrasında öğretim üyesi olarak havasını teneffüs ettiğim “Üniversite” ve “Bilim”leri, kendileri kılınmaktan gayri her türlü çabanın konusu ve alanı olmuşlardır. Bu topluluk ve konuları hep dışarıdan tanımlanmış, bunların dışarıdan hadleri çizilmiş ve zaman zaman ağır biçimde hadleri bildirilmiş, içlerinden de sayısına bereket işbirlikçisi çıkmıştır. (...)

Gazze'ler yanıyor. Guantanamo'larda çılgınlık dinmiyor; işçiler, işsizler sersefil. Yeryüzü yaşamını cansız doğaya çevirmeye kararlı bir güçler savaşının ortasında soluksuz ve umutsuz kalıyoruz. Oysa, öyle olmak ve kalmak zorunda değiliz. İşe daima bulunduğumuz yerden başlayacağız: Üniversiteleri, bilimi, bilimcileri, öğrencileri, kendimizi özgürleştirelim! Özgürlüğümüz için savaşalım. Bilginin, bilmenin, bilimin olağanüstü gücünü biz de görebilelim.

Bunları duyduğunda kimileri bu özgürlüğün ne işine yarayacağını ciddi biçimde düşünüyor olacaktır. Hatta bu özgürlüğün özneteliğinin farkında dahi olmadığını geçirecektir hatırandan. Ardından, ona bulaşmamaktaki aklını hep bir gurur vesilesi sayacaktır. Bu tür meslektaşlarımızın kahredici rolünü de küçümsemeyelim.

Değirmek istediğim konu şu: Bir “Bilim Hukuku” üzerine çalışmanın zamanı çoktan geldi. Elbette kişisel çalışmalarla ciddi yapıtlar ortaya koyabiliriz. Ama bunlar yapılırken, bu konuda kolektif bir çalışma örgütlenmesine gidilmesi gereğine de dikkat çekmek isterim. Bu tür bir çalışmanın sergileyeceği taslakların, kapsamı ve derinliği yanında üniversite kamuoyundan göreceği itibar ve desteğin de böyle bir bilim hukukunun hayata geçirilmesi bakımından ne denli belirleyici olacağını açıkça görebiliriz. Bu sözlerde bir çağrı da dile gelmektedir: Herkese kendi uzmanlık alanından başlayarak böyle bir örgütlenmenin içerisinde üzerine düşeni yapmaya gönüllü olmaları çağrısıdır bu.

Hukuktan çok daha başka bilimlerin ve bilinç içeriklerinin yardımıyla açılacak geniş bir ufukta belirecek bir bilim hukuku tasarımı bilim ve üniversite mevzuatına gereksindiği ruhu kazandıracaktır. Hukukçular bu tasarıma bakarak kendi mühendislik işlerini layıkıyla yerine getirebileceklerdir.

Bilim Hukuku'na hayat verecek olan kurum ise mahkemelerdir. Üniversite ve bilim sorunlarıyla karşılaşan yargıçların bizim yapacağımız bu araştırmalara ne denli gereksinim duyacağı açıktır. Yargıçlar hukukun genel prensiplerini üniversite ve bilim sorunlarına uygularken bizim ortaya koyacağımız gerçeklik bilgilerine ve hukuk dogmatığı çalışmalarına elbette başvuracaklardır. Bu gereklerle yargı kendi içtihadını oluşturacaktır. Bugün dahi, bu tür yeterli destek materyali bulunmaksızın Danıştay ve idare mahkemeleri, bilimin ve üniversitenin onurunu koruyan, yüzünü ağartan, yüreğini serinleten çok değerli kararlar verebilmektedir.

Yargının denetiminde ve zorlamasıyla idare de bir gün kendisini böyle bir bilim hukukunun sınırları içerisinde algılamaya başlayabilir. Yasama böylesine uzun soluklu ve kapsamlı bir bilim hukuku çalışmasından gereğince yararlanabilir.

Gelin, bu örgütü kuralım ve çalışmaya başlayalım!”

## II

Aslında onbeş yıl öncesinden beri yazılarımda dile getirdiğim bu çağrıyla bu imeceye, kim bilir, belki birgün ilk hareketi verebileceğiz.

“Üniversitenin Sorunları”nı bir bilim hukuku içerisinde kavrayıp çözmeye çalışmak; bir kör dövüşüne son vermek, üniversiteyi kendisine ve bilime yabancı unsurların işgalinden kurtarmak, bilimi ve üniversiteyi cumhuriyet halkının bilimi ve üniversitesi kılmayı başarmak demek olacaktır.

Böyle bir bilim hukukunu ortaya koyacak örgütlenme, disiplinlerarası görgül bilimsel araştırmalarla etkinlik gösterecek ve “disiplinlerarası görgül bilim hukuku araştırmaları” adını taşıyacak bir kuruluş olacaktır. Tüm ülke hukuku için önerdiğim bir yöntemin ve enstitünün bir alt birimi olarak da çalışabilecek bu oluşuma ülkemizde üniversitenin ve bilimin sorunlarını kendi sorunu sayan her gerçek veya tüzel kişi ilgi duyabilir. Aslında bu kurumların ve kişilerin bu ilgiyi duyamaması, duyarsız kalması anlaşılır bir şey değildir.

Bu sözlerimden sonra özerk ve özgür biçimde çalışacak bu birimin ve bilimcilerinin atölye programını şöyle tasarlıyorum:

İlk aşama:

Pozitif hukukta bilime ilişkin dolaylı ve dolaysız tüm normların taranması. Bu normların yer aldıkları bağlamlardaki “ratio legis”lerinin, yasa mantıklarının saptanması.

İkinci aşama:

Bilimin bu somut normatif dünyasının bilimin gerekleri, bilimin “ratio”su bakımından teker teker elenmesi, eleştirilmesi.

Üçüncü aşama:

Bilime, hukuk normları tasarlanması.

Dördüncü aşama:

Oluşturulan taslakların bir bilimciler kurultayında görüşülerek oylanması.

Beşinci aşama:

Kurultayda onay gören taslakların kamuoyuna sunulması ve geri beslemelerle sürekli gözden geçirilmesi.

Bu aşamaları izleyerek çalışacak olan bu kurum yapısal olarak şu katmanlardan oluşacaktır:

İlk katman:

Tanımlanan sorunların gerçeklik bilgilerine bilimsel yöntemlerle ulaşabilmek için kurulan görgül araştırma birimlerinden oluşmaktadır.

İkinci katman:

Görgül bilimsel bilgileri üretmiş bulunan çalışma gruplarıyla birlikte felsefecilerin ve hukukçuların da yer aldıkları genişletilmiş çalışma birimlerinden oluşmaktadır.

Üçüncü katman:

Bilimi temsil eden ve bilimsel ilgisi bulunan tüm kurum ve kuruluşlardan gelen bilimci temsilcilerden oluşan bir genel kuruldur.

Bu ana çerçevede vücut bulacak olan bir araştırma biriminin gerekli diğer altyapısı ve örgütlenme şeması elbette ayrıntılı bir çalışmayı gerekli kılmaktadır.

Böyle bir birimin kurulmasına ya da herhangi bir biçimde başka uygun bir örgütlenmeye nasıl gidilebilir?

Bu projede en önemli sorun disiplinlerarasılığı sağlayacak bilimci ve bilimler yelpazesini oluşturabilmektir.

İkinci sorun, bu alan araştırmalarının finansmanıdır.

Üçüncü ve çok önemli sorun, bilimcileri bu araştırmalara, işbirliklerine ve işbölümlerine motive edebilmektir.

Kurultayın oluşumu ve sürekli kılınması ise bir başka önemli konudur.

Tüm bu çerçevede artık sorunların en büyüğü, böyle bir girişimin çalışma ve bilgi üretme sürecinde nesnellüğünün ve saydamlığının sağlanması ve korunmasıdır.

Bilimin kendi gereklerinden ve ilgisinden hareketle tasarlanacak bir bilim hukuku'nun bu gereklerini ve ilgisini bilimsel yöntemlerle temellendirecek çalışmaların bir kurumu olarak böyle bir "disiplinlerarası görgül bilim hukuku araştırmaları merkezi"nin kurulmasının, bu kısa açıklama ışığında, yerinde ve hatta zorunlu olduğunu düşünüyor ve burada bulunan tüm meslektaşlarıma bu oluşuma vücut vermelerini öneriyorum.

### III

Konuşmamı hazırlarken, bir an "ben üniversitede bugüne değin ne gördüm?" diye kendi kendime sordum. Gördüklerim gözden kaçmayacak denli kaygı vericiydi. Gördüklerim insanlık komedyaşının üniversitede sahnelenmesiydi: Aşağılama, tembellik, israf, kibir, kıskançlık, dedikodu, hınç, öfke, hesaplaşma, keyfilik, cehalet, iki yüzlülük, korkaklık, rant kavgası... İnsanlıkta idealleştirdiklerimizi insanda elbette her zaman bulamıyoruz. Bulduklarımız da kaygı veriyor. Özellikle yönetimler bakımından bu olumsuz nitelere örnekler bulmak çok kolaydır. Bu gözlemleri üniversite insanının ruh halinde uç veren çok ciddi bir yabancılaşmanın uyarıcı göstergeleri olarak anlıyorum. Öte yandan bu çölde gözden kaçmayacak denli, vahalar gibi, belirgin, güven veren bilginler, bilgiler de vardır. Ne aldığımız, onlardan aldık. Onlar elbette hep var olacaktır.

YÖK'e karşı açtığım bir davanın dilekçesine yazdığım şu sözü burada yinelemek isterim:

"Üniversite, bilimin evrensel senfonisinin çalındığı büyük bir orkestradır."

Bu söze şunları da eklemeliyim: Güzel bir senfoniye kötü çalmak, kötü bir senfoniye çalmak ya da hiçbir şey çalmamak kendisinden çok şey beklenen bir orkestranın mensuplarına ve izleyicilerine reva görülebilir mi?

Derrida'nın deyimiyle, direnen üniversitede eleştirel akıldan ve insan onurundan başka hiç bir hükümrana yer ve itibar yoktur. Üniversite'nin bu direnmesi, aslında insan uğruna

bir direnmedir. O'nun "Koşulsuz" diye nitelediği Üniversite'de, "hakikat", "Özgürlük" ve "İnsan" uğruna direnmeye çağrılı ve yazgılı olduğumuzu görüyorum.

"Eleştirel Aklın" ve "İnsanlık Onuru"nun açtıkları ufka baktığımızda, tüm bilimin kendi pragmatik bakımından, özgürlükçü-aydınlanmacı bir "insan hakları" felsefesiyle kurgulanmış bir pozitif hukuk düzeninde kendi gerçekçi kurumsal yapılanmasını bulabileceğini söyleyebilirim.

Bilime ve üniversitede bilim'e böylesine bir görgül ve nihayet birkaç deyimle değindiğim bu felsefi bakışla görüncesini bulan bu "hukuk biçme" çabasının, bugüne değin yapılanlardan daha bilimsel ve içtenlikli olduğunu, daha isabetli, daha verimli sonuçlar yaratabileceğini düşünüyorum.

Üniversitenin bilimsel, idari ve mali özerkliğini, bilimin ve bilimcinin özgürlüğünü; bilim öğretiminde, bilimsel araştırma ve çalışmalarda yüksek verimi sağlayacak bir üniversite mevzuatını hayata geçirmek için böyle bir bilim hukuku arayışına girişmeye değer olduğunu düşünüyorum.

Bilime bugüne değin biçilmiş hukukun her yönüyle acı verdiğini, toplumu karanlığa büründürdüğünü, bu alanda bir sömürü düzeninin ikiyüzlü bir işbirlikçisi olmaya teşne kişileri ödüllendirdiğini düşünüyorum.

Direnen üniversitenin devrimci bir ruhla dünyaya bakmaya daima cesaretinin lduğunu düşünüyorum.

"Üniversite niçin direnen üniversite olmalıdır?" sorusunu hep yeniden sormanın gerekli olduğunu düşünüyorum.

Bilimi ve üniversiteyi kendi insani varlık nedenlerinin dışında kullanmanın uzun vadede insanlık kırımını demek olacağını düşünüyorum.

Ciddiye alınsın, alınmasın; isteyen alaya alsın, gelin biz bilime ve üniversiteye böyle bir hukuk biçmek için bir araya gelelim, bu hukuk normlarını atölyelerimizde üretmeye gönüllü olalım.

Çünkü, bu örgütlü çalışmayı başlatmaksızın bu konuda sarfedilecek her laf lafıgüzaftır. Kulağa hoş gelir, dinleyeni coşturur, söyleyeni doyurur, ama podyumlarda sabun köpüğü gibi kaybolur gider. Dinleyenler, konuşanlar salonu boşaltırken, bu sözler yemek masalarında geç saatlere kalacak sufi sohbetlerinden geçerek yorgun bedenlerin uykusunda iyice sönerler.

Ertesi gün yine bu köhne hukukun dolabını bu kişiler maişet derdiyle çevirir dururlar. Çok görmüyorum. Ama bu sözleri de kimse burada çok görmemeli. Bilgiçlikten bilgeliğe eylem köprüsünden geçerek gelindiğini her devrimci bize söyler. Direnmek bir eylem değil midir? Düşünmek direnmek değil midir?

Heidegger bilimin düşünmediğini söylerken, aksine bilimcinin ve tüm üniversitenin direnenler olarak, düşünmeyle ne denli varlık ve öz kazandığını söylemiyor değildi. Bilimcinin ve üniversitelerin o zamanda düşünmeyi bıraktıkları ülkesinde önce kitapların, ardından insanların nasıl yakıldığını o kahredici ateşin aydınlığında O da görecekti. Bence de bilim düşünmez. İnsan düşünür ve onun bu düşünmesi, direnmesidir. Bilime; düşünmeye ve direnmeye olanak verecek bir hukuk biçmeliyiz.

"Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu" kendi bağlamında bilime ve üniversiteye aynı zamanda pedagojik yönüyle de böyle bir hukuk felsefesinin mümkün ve zorunlu olduğunu gösterebilmelidir.

Buradaki sorun, eğitimi de kendi karanlık girdabına çeken bir akıldışı güce eleştirel akılla ve insanlık onuruyla karşı koyabilmenin pratiği üzerine düşündürmektir. Sorun, bilimcilerin bilimin özgüçüyle düşünmeyi başarabilmesidir.

YRD. DOÇ. DR. HALİL RAHMAN AÇAR  
MEB EARGED BAŞKANI

## HESABI VERİLEBİLİR ÖĞRETİM

Bildirime, dünyadaki değişim ve dönüşümleri dikkate alarak bu başlığı vermeyi uygun buldum. Konunun çok yönlü ve boyutlu olduğunun farkındasınızdır. AB sürecinde Türkiye'nin diğer kamu kuruluşlarında başlattığı hesabi verilebilirliğe paralel Millî Eğitim Bakanlığında eğitim alanında dikkate alınması gereken hesabi verilebilir öğretime yönelik düşüncelerimi öz olarak dile getireceğim.

Hesabi verilebilir öğretim bağlamında MEB'in hem *nicel* hem *nitel* durumunun öncelikle objektif bir şekilde irdelenmesi gereksinimi ortaya çıkmaktadır. Bu değerlendirmelerin yolu; güncel politik kaygıların ötesinde, ciddi bilimsel araştırma, inceleme bulgularına dayalı, ayırmacılığı dışlayan, dengeli, tutarlı, gerçekçi uzun süreli eğitim politikalarını belirlemek ve uygulamaktan geçmektedir.

Felsefe, sosyal ilimler ve kültürle ile ilişkilendirilmeden eğitim sorunlarını çözme girişimleri ayrı bir garabet ve zafiyet unsuru oluşturmaktadır. Bütünden kopuk uygulamaya konan mikro politikaların yüzeyselliği de nesillerin geleceğini olumsuz etkilemektedir.

Eğitimdeki olumsuzlukların ortadan kalkabilmesi için MEB'in mevcut (merkez, taşra) yapılandırılmışlığının personel, finans, öğretim içeriği ve süreçleri ile çağdaş uyumluluğunun ve uygunluğunun sorgulanarak ortaya konulmasını gerektirmektedir. Hesabi verilebilir açık tutumun en belirgin özelliğinin eğitimdeki *her konunun* sorgulama ve eleştiriye açık tutulmasıdır.

Bu bağlamda önce *dogma* kelimesine değinmek istiyorum. Amacımın “dogma” kelimesinin etimolojik çözümlemesine burada girmek olmadığını belirtmeliyim. Buna istekli olanlar Grek ve Latince üzerinden birikimlerini genişletebilirler. Dogma; sorgulanmadan benimsenen ilke, iddia ve inanışlardır. Bu inanışın düşünce tarihinde değişik alanlarda ve boyutlarda resmî veya resmî olmayan tarzlarda kendini gösterdiği görülüyor.

Dogmatik tutumun sadece dine ilişkin veya dinler alanında dindar kişilere has olduğu söylenemez. Bilimin kesin değişmezliklere sahip olduğunu varsayma anlayışı da bir dogmadır. İnsanlar; inanışları ve tutumları ile inançları dogma hâline getirebilirler. Dogma inancın kendisinde değil, o inanış ve tutumu benimseyen, sergileyen öznededir.

İnsan varlığının kendisine, dış dünyayı kavrama ve potansiyellerini kullanarak üretim yapma imkânı verilmiştir. İşte bu husustaki insan donanımı, *kültürün* ve *eğitimin* kaynağını oluşturur.

*Öğretime* gelince bu kavram dar ve geniş anlamda kullanılabilir. Eğitimin en temel zorunlu kavramı ve aynı zamanda sorunlu bir etkinliktir. Ancak tek bir etkinliğin ismi olmayıp, eğitimdeki pek çok boyutu da içine aldığı bilinmektedir. Diğer etkinliklerle ortaklığı olduğu gibi farklılıkları da vardır. Şöyle ki öğretim etkinliği:

- Kişi veya kişilerin öğrencilere ne bilmeleri, ne yapmaları gerektiği konularını
- Öğretici-öğrenci arasındaki hususi ilişkiyi içerdiği görülebilir.

Öğreten açısından öğretmeni; hem bir sorumluluk hem bir sonuç yönü ilgilendirirken, öğrenen açısından niyetinin bulunması, dikkat ve katılımının olması önem arz etmektedir.

Yararlı bir öğretimin; insan doğasını, doğasındaki potansiyellerini açmaya, açıp geliştirmeye yöneltmesi gerekir. İdeolojik kaygılardan uzak öğrenenin kendi yolunu çizmesini



sağlayabilmesi, büyük ölçüde aşağıdaki beş temel sorunun öğretim sisteminde şeffaf ve objektif cevaplanmasına, programlanmasına ve uluslararası ölçütlere uygunluğuna bağlı görünmektedir. Mevcut Türkiye Eğitim Sisteminin, bireysel ve toplumsal ihtiyaçları ne kadar gerçekten karşıladığı eleştiri ve sorgulama mekanizmasının (*niçin, neden?*) işletilmesinden kolaylıkla çözümlenip, sergilenebilir. Bu sorgulamada pek çok sorunun karşılığının ya hiç verilemediği veya kapalı kaldığı görülür.

- 1- Okutulan ders ve konuların amaçları nedir?  
Neler amaçlanmaktadır?  
Bunlar gerçek ihtiyaçtan mı kaynaklanıyor?  
Bunların uluslararası karşılıkları var mı?
- 2- Bunların içerikleri nelerdir?  
Nelerle doldurulmuştur?  
Öğrencilerin gerçek kazanımları söz konusu mudur?
- 3- Niçin düşünülmüş?  
Kimler için düşünülmüş?  
Gizil amaçlar söz konusu mu?
- 4- Nasıl sunuluyor?  
Ne şekilde veriliyor?  
Pedagojik mi, bilimsel mi, hamaset mi?
- 5- Ne gibi sonuçları var?  
Netice ne?

Yukarıdakilere ilave olarak şu konuların sorgulanarak açık, net cevapları verilmeye çalışılmalıdır:

- Eğitimimizin özgünlüğü var mı?
- Sistem ne kadar özgün?
- Ne kadar insan doğasına ne kadar toplumsal gerçekliğe uygundur?
- Eğitim sistemimizde ilköğretimden üniversiteye kadar özgürlüklerin yeri ne?
- Kullanılabilir mi? Nasıl kullanılıyor?
- Bu sistemdeki öğretmenler, öğrenciler ve kurumlar ne kadar özerktirler?
- Ne kadar tarafsızdırlar?
- Eğitim sistemi, farklı kökenlere sahip öğrencilere eşit fırsatlar sunmak üzere çokkültürlü eğitime açık mıdır?
- Öğrenciler eşit ortak donanım ve kullanım imkânlarına sahip midirler?
- Eğitim sistemi ideolojilerden arındırılmış bir eğitim sunabilmekte midir?
- Eğitim sistemi (kavramlar, değer öncelikleri, içerik boyutları ve kimlikleri tanımda) tek tipçi, katı, tekelci, ırk merkezci ilkel bir anlayışın mı yoksa çağdaş çoğulcu toplumun göstergesini mi temsil etmektedir?

Ülke eğitim sorumlularınca ve akademisyenlerce eğitim alanında dogmatik tutum; eğitim sorunlarına Batı'dan devşirilen düşünce, kuram ve yönelimlerin felsefi, psikolojik ve sosyal boyutu düşünülmeden, sorgulanmadan ve eleştirel olmayan bakış açıları ile bunları kendi

ülkelerinde işlerine geldikleri şekilde geçerli saymalarına, bireysel ve toplumsal gerçekliği-mizle örtüşmeyen yaklaşımların yasal çerçevelemesinin yapılarak uygulamaya konulmasına yol açmıştır. Ülke ve toplumların eğitim ve öğretim deneyimlerinden istifade edilebilir. Tehlikeli ve zararlı olan tutum ise felsefesini anlamadan, kültürünü ve kurumlarını düşünmeden sistemleri taklit etmedir. Başkalarına benzemeye çalışarak kendimiz olmadığımız gibi başkaları da olamamaktayız. Nihayetinde yabancılaşma, kokuşma, bozulma ve harcanan emeklerle amacına ulaşamama söz konusudur.

Kanımcı öğretimde güdülen *felsefe* sorunlu, *eğitimin mantığı* sorunlu ve bu sistemde yatıyor. En son yönelinen ve eğitim sisteminde uygulamaya konulan *yeniden inşâcılık* bunun güncel örneğidir. Hayata geçirenler bile felsefesinden habersizdirler. Hürriyetler, özerk tutumlar ve bunları sergileyecek bireyler için bu projenin dışına çıkmak gerekmektedir. Oysa yeniden inşâcılık kapalı toplum modeline karşı hayata geçirilmişti. Toplum mühendisliğine yönelik projelerin hedefi açık toplumlar oluşturmak değildir. Yeniden inşâcılığın felsefi boyutunun düşünülmemesindeki felsefesizlik, yeni açmazlara ve çıkmaz sokaklara yol açmıştır. Eğitim ve öğretimin aslında kendi mecrasında gerçekleşmesinin önüne yeni bir yönlendirim oluşturmuştur.

Toplumsal kurumların amaçları, varoluş nedenleridir ve kurumlar ya ait olduğu toplumların öz paylaşılabilir değerleriyle veya yükletilmek istenenlerle iç içedir. AB sürecinde ve küreselleşme bağlamında MEB'in çok yönlü ve çok boyutlu kültürel çeşitliliğimize uygun olarak amaçlarını yeniden düzenlemesi ve paydaşların da amaçları belirlemeye katılmaları bir zorunluluk arz etmektedir. Çünkü Türkiye Millî Eğitim sistem ve uygulamalarının her zaman kapsayıcılığı ve bilimselliği öncel tercih yapması amaçladığı çağdaşlığın bir gereğidir.

Artık süresini doldurmuş yasal çerçevelerin (kanun, tüzük, yönetmenlik vs) yerini esnek, etkin, yaşamsal ve tabusuz bir öğrenimi gerçekleştirecek açık sistemlere yönelmesi kaçınılmazdır. Bunun için çağcıl gelişmeler karşısında bireye ve bireyin şahsiyetini geliştirmeye öncelik tanınarak, klasik devlet anlayışından vazgeçilmeli, buna ilişkin daha önce eğitim politikaları alanında yapılmış yasal düzenlemelerin güncellenmesine geçilmelidir. “ Fikri hür, vicdanî hür” gelişmiş bireyler; ancak özgürlüklerin önünün açıldığı, tabusuz, insanî bir öğretimin muhasebesinin canlı tutulmasının bir sonucu ortaya çıkabilir.

Eğitim, herkesin bildiği gibi, amaç güden bir etkinliktir. Sistemin belirlediği *amaçlar* ne kadar insanî? Ne kadar çağcıl? Ne kadar kendi gerçekliğine ne kadar uluslararası ölçütlerle uygunluk arz ediyor? Resmî öğretim ve eğitime ilişkin politikalarımız bu yüzyılda; insanlarımız için bir “ mağara ” ya, “kampa” dönüşmemeli, aksine bireylere gerçeğe çıkış sağlayabilecek muhakemeleri sunmaya yönelik olmalıdır. Öğretimin A'dan Z'ye düşünsel ve ilmî hesabı verilebildiği takdirde, bu gerçekleşebilir. Emek verilen öğretim, öğreneni gerçeğe ve dış dünyaya hazırlayabilir.

Saygılarımla

## **7- FELSEFE ve EĞİTİM**

**YRD. DOÇ. DR. MUSTAFA GÜNAY**  
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM FAKÜLTESİ

## **FELSEFE MÜFREDATI VE ÖĞRETİMİNDE SORUNLAR ve ARAYIŞLAR**

### **Özet**

Felsefe müfredatı ve felsefe öğretim yöntemleriyle ilgili önemli problemlerin ve sıkıntılarının bulunduğu açıktır. Bu konuda felsefecilere ve felsefe konusundaki eğitimcilere büyük görev ve sorumluluk düşmektedir. Siyasi iktidarlar her zaman felsefe müfredatını düzenlemeye ve kendi anlayışlarına uygun bir felsefe programı hazırlamaya çalışmışlardır. Özellikle 1980’li yıllardan bu yana hazırlanan müfredatlar ve yol açtıkları tartışmalar hatırlanabilir.

Felsefe müfredatında yalnızca belli ünitelerin yer alması, çağımızın ve toplumsal yaşamın değişimini ve beliren yeni gereksinimleri göz önüne alan yeni düzenlemeler yapılmaması da kabul edilemez. İçinde yaşadığımız dünyanın ve toplumun değişimi, felsefenin önüne de tartışılması, sorgulanması gereken yeni sorunlar ve olgular çıkarmaktadır. Küreselleştiği iddia edilen bir dünyada yaşayan insanı anlamak ve eğitmek amaçlanıyorsa, söz konusu dönemde felsefe alanında da önem kazanan alanların/konuların öğrenci düzeyine uygun şekilde ve yöntemlerle ele alınması, felsefe ile yaşam arasında kurulması amaçlanan bağıntıların da daha sağlıklı ve verimli şekilde meydana gelmesini sağlayabilir.

Felsefe eğitimi-öğretiminin daha geniş kapsamlı, çağın gelişmelerini göz önüne alan ve Türkiye’deki felsefi çalışmalara da yer veren bir müfredatla yapılmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Ancak bütün bunlar yapılırken, geçmişten bugüne yapılan hatalardan, tek yanlılıklardan kaçınılması gereklidir.

**Anahtar Sözcükler:** Felsefe müfredatı, eğitim, öğretim, felsefi düşünme.

### **Felsefe Dersinin Müfredatı Sorunu**

Felsefe dersinin müfredatının değiştirilmesi konusunda hazırlanan taslak, çeşitli tartışmalara yol açtı. Söz konusu taslağın içeriğiyle olduğu kadar, hazırlanma biçimi ve dayandığı düşünsel temeller bakımından da eleştirilmesi, tartışılması büyük önem taşımaktadır. Felsefe müfredatıyla ve felsefe öğretim yöntemleriyle ilgili önemli problemlerin ve sıkıntılarının bulunduğu açıktır. Özellikle son yıllarda Türkiye Felsefe Kurumu ve Felsefeciler Derneği başta olmak üzere, pek çok kurum, kişi ve çeşitli dergiler, felsefe müfredatını ve felsefe eğitim-öğretimini konu alan çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmalarda felsefe müfredatını yenileme ve felsefeye daha uygun eğitim-öğretim yöntemleri araştırma konusunda ciddi adımlar atılmış bulunmaktadır. Ama ne yazık ki, elimizdeki felsefe müfredat taslağını hazırlayanlar, bu çalışmalarını ve bunları gerçekleştiren kurumları ve kişileri yok sayarak hareket etmiş ve sonuçta halen yürürlükteki felsefe programını aratacak nitelikte bir taslak ortaya çıkmıştır. Burada felsefe müfredatı taslağını içeriği, hazırlanma biçimi ve dayandığı düşünsel yaklaşım bakımından gözden geçirmeyi ve sonuçta bazı önerilerde bulunmayı amaçlıyorum.

### **İçeriği Bakımından Felsefe Müfredatı**

Felsefe dersinin genel amaçlarıyla ilgili olarak dikkati çeken hususlar: Öğrencilerin bu dersi aldıktan sonra “Hem etik hem de estetik değerleri; milli ve evrensel açıdan yaşamıyla ilişkilendirebilmeleri”, “Milli değerleri özümseyerek, evrensel değerlere de açık olmaları”, “Eylemlerinde özgürlük ve sınırlılık dengesini koruyabilmeleri” amaçlanmaktadır.

Felsefe programının yapısı, yedi üniteden meydana gelmektedir. Bilgi felsefesi ve bilim felsefesi üniteleri “bilgiden bilime” başlığı altında birleştirilmiştir. Programın çeşitli bölümlerinde milli ve dinsel değerlerin ve kavramların sıkça vurgulanmasına, işlenmesine karşın “bilim” hakkında daha önceki programda bulunan bir ünitenin kaldırılması düşündürücüdür.

Felsefe programı taslağındaki 1. ünite “Felsefeyle Tanışma” adını taşımakta. Niçin felsefeye ihtiyaç duyulduğunu açıklamayı ve öğrencilerin ilgisini felsefi düşünceye çekmeyi amaçlayan bu ünite “Bir felsefe geleneğimiz var mı?” sorusunun ele alınması uygun değildir. Böyle bir soru/konu, ülkemizdeki felsefe çalışmalarını tanıtan ayrı bir üniteye yer alabilir. Felsefe programında hiçbir filozofa ve felsefe kavramına yer verilmediği görülmektedir. Yalnızca klasik filozofların değil, günümüz dünya ve Türkiye felsefecilerinin de düşüncelerine ve metinlerine belli bir ölçüde yer verilmesi yararlı olurdu.

2. ünite, bilgi ve bilim felsefelerinin birleştirilmesiyle oluşturulan, “bilgiden bilime”dir. Bu bölümde de çeşitli eksiklikler söz konusudur. Bilimin ve bilimsel yöntemin yapısı ve özelliklerine değinilmemiştir. Doğa bilimleri ve sosyal bilimler ayrımına ve farklılığına da yer verilmemiştir.

3. ünite “varlık felsefesi”dir. Bu üniteye yer verilen “Varoluşun Anlamı” maddesi, etikle ilgilidir. “Varlıkların Amacı Nedir?” maddesi ise, teleolojik (erekselci) bir anlayışın ifadesi olarak uygun değildir. Varlığın/varlıkların erekselliğinden söz eden düşünürler olduğu gibi, bunun karşısında birçok varlık anlayışının da bulunduğu göz ardı edilmiştir. Bir ortaöğretim ders programı taslağında, hazırlayanların kendilerini yakın hissettikleri düşünce sistemlerini bu kadar sistemli biçimde ortaya koymaları eğitim bilimlerinin ilkeleriyle de karşıtlık oluşturmaktadır.

4. ünite “ahlak felsefesi”dir. “Ahlak ve Evrensellik” maddesine yer verilmiş, ancak evrenselci ahlak anlayışlarını eleştiren, reddeden görüşlere yer verilmemiştir. Varlık konusunda “erekselci” yaklaşıma dayananlar, demek ki ahlak konusunda da “evrenselci” bir yaklaşıma dayanmaktadırlar. Bu noktada, önceki programdaki gibi, ahlak konusunda hem evrenselci olan hem de bunu yadsıyan anlayışlara birlikte yer verilip öğrencinin, bu farklı felsefeler arasında karşılaştırma yapmasına imkan verilebilirdi. Böylece programın genel amaçları arasında sayılan “Farklı düşüncelere saygı duyma, Tartışma kültürlerini geliştirme” gibi amaçların da gerçekleşebileceği düşünce temeli ortaya konulmuş olurdu. Burada da görüldüğü gibi, başlangıçta belirlenen amaçların üniteler içinde, yer verilen konular çerçevesinde gerçekleşme ihtimali de oldukça zayıf görünmektedir.

Söz konusu eksik ve tartışmalı özelliklerine rağmen, ahlak felsefesi ünitesinde “Uygulamalı Etik Problemleri”ne yer verilmesi önemli bir gelişmedir. Bunlar arasında, Meslek Etiği, Biyoetik, Bilgi ve Enformasyon Etiği konuları yer almaktadır. Felsefenin, çağımızın ve insanlığın karşılaştığı güncel sorunlarla bağlantısını kurabilmek ve felsefe açısından bu problemlerin tartışılmasını sağlayabilmek açısından, uygulamalı etik problemlerin ele alınması yararlı olacaktır.

Felsefe dersi programının taslak metnindeki “Program Beceri, Kavram ve Değerleri” konusuna gelirse, kavramların yeterli olmadığını, temel felsefe kavramlarının biraz daha zenginleştirilmesi gerektiğini söyleyebiliriz. Beceriler arasında ise, temellendirme, gerekçeli düşünme, yorumlama ve değerlendirme de yer almalıdır. Değerler kısmına baktığımızda ise, “Alçak gönüllülük, Güven, Özgüven, Sabırlılık, Tarafsızlık, Vatanseverlik” gibi kimi değerlerin felsefeyle ilgisi olup olmadığı tartışmalıdır. Bir şekilde felsefeyle bağlantısı kurabilecek olsa da, bunlar daha çok psikolojiyle, tarihle ilgili değerlerdir.

Felsefe dersiyle ilgili olarak yapılması düşünülen ölçme ve değerlendirme çalışmaları genel olarak olumludur. Ölçme ve değerlendirme konusunda geleneksel tekniklerden alternatif tekniklere doğru bir yöneliş göze çarpmaktadır. Ancak çoktan seçmeli test formatının da tercih edilebileceği belirtilmektedir. Bunun, felsefeye, felsefi düşünme ve sorgulamaya ne kadar uygun bir teknik olduğu tartışılabilir.

### **Kazanımlar ve Etkinlikler Açısından Felsefe Müfredatı**

1. ünite “Felsefe Nedir?” sorusuyla ilgili olarak yapılacak etkinlik ve kazanımlarda, bilgelik ve felsefe arasında herhangi bir ayırım yapılmamıştır. Bir etkinlik örneği olarak “Bilge Nasihati”ne yer verilmiştir. Bu etkinlik konusunda program taslağında şu açıklamayla karşılaşırız: “Öğretmen öğrencilerden tarihimizde bilge olarak tanınan bir kişiyi örnek vermesini ister. Şeyh Edebali’nin Osman Bey’e nasihati sınıfta okunarak, öğrencilerin bu parçayı yorumlamaları istenir. Türk toplumunun gelişmesinde bilge niteliğindeki kişilerin katkısının olduğu sonucuna ulaşılır.”

2. üniteyle ilgili becerilerde ise, “sosyal bilimsel bilgi”nin unutulduğu görülmektedir.

3. ünite varlık felsefesiyle ilgili becerilerde, “Her varlığın meydana gelişinde bir amacın olduğu öğrencilere buldurulur” şeklinde bir ifadeyle karşılaşırız. Burada da erekselci anlayışının bir yansıması söz konusudur.

5. ünite, “Siyaset ve Felsefe” ile ilgili beceriler kısmında vurgulanan kazanımlar arasında şunlar da yer almaktadır: “Türk milletinin kendine has bir devlet geleneğinin olduğu vurgulanmalıdır. Yasaların uygulanması ve düzenin sağlanması için devlet otoritesine ihtiyaç olduğu vurgulanmalıdır.” Yine aynı ünitenin etkinlikleri içinde bazı kişilerden alıntılar yapılmakta ve öğrencinin birer kompozisyon yazması istenmektedir. Adı geçen kişiler ve alıntılanan sözleri şöyledir: “Hükümdarın Görevi Halka Hizmet Etmek ve Adalet Dağıtmaktır.” Yusuf Has Hacib, “Adalet Mülkün Temelidir.” M..Kemal Atatürk,

“Bir saat adaletle hükmetmek, bir sene ibadet etmekten daha hayırlıdır.” Hadis-i Şerif.

Öğretmen rehberliğinde seçilen kompozisyonların okul gazetesi, panosu veya dergisinde “Güçlü ve Adil” başlığı ile yayınlanacağı da belirtilmektedir. Görüldüğü gibi devlet gücüne ve adilliğine vurgu yapılmaktadır. Oysa bu ünite ahlak-hukuk ilişkisi çerçevesinde güç ve hak(adalet) ayrımı yapılarak güçlü olmanın haklı olmakla özdeş olup olmadığı, güncel problemlerle de bağıntılı olarak işlenebilirdi. Günümüzde devletlere baktığımızda güçlü olanların çıkarlarına uygun her türlü politikayı uygulaması gerçeğiyle karşılaşırız. Dolayısıyla devlet övgüsü yerine, insan(birey, kişi) vurgusu yapılarak devletin insan hakları ve değerleriyle ilişkisinin sorgulanması uygun olurdu.

6. ünite, “Din ve Felsefe” konusundaki etkinlikler arasında yer verilen “Tanrı var ki...” felsefe dersinden çok “Din kültürü ve ahlak” dersine uygun bir etkinliktir. Din ve felsefe ünitesinde, din ve felsefenin insana neler kazandırabilecekleriyle ilgili karşılaştırma şeması da tartışmaya açıktır. “Evrensel anlamda din insana ne kazandırır” bölümünde yer alan kavramlar: huzur, manevi doyumluk, Tanrıya sevgi, mutluluk, güven” olarak sayılmakta ve boş bırakılan kısımların da öğrenci tarafından tamamlanması istenmektedir. Evrensel anlamda felsefenin insana kazandırabilecekleri arasında ise şunlar sayılır: “Olaylara çok yönlü bakabilme, farklı düşünce sistemlerini fark etme, düşünürken analiz ve sentez yapma, insan aklının deney alanı dışındaki konulara da ilgi duyduğunu anlama, kendi düşünce sistemini oluşturabilme.” Görüldüğü gibi söz konusu şeylerin bir kısmı zaten felsefi düşüncenin taşıması gereken nitelikler olup, felsefeyle kazanılmış bir değer ya da sonuç değildir. Ayrıca öğrencinin zihninde, huzur, mutluluk manevi doyum vb. kazanımların

felsefe tarafından insana sağlanamayacağı şeklinde bir anlayış da uyanabilir. Felsefenin kör ve bağınaz inanma biçiminin aksine, aydınlanmış ve özümsemiş bir inanma tarzına yol açabileceğinin de vurgulanması gerekirdi. Felsefe tarihine baktığımızda ateist filozoflar olmasına karşın, çoğu filozofun aynı zamanda inançlı kişiler olduğu gerçeğiyle yüz yüze geliriz. Bu anlamda felsefe ile din ve inanç sistemleri arasında bir karşıtlık ve çatışma olduğu kadar birbirini besleme ve canlı kılma yönünde ilişkilerin bulunduğu da unutulmamalı ve bu husus öğrencilere anlatılmalıdır. Ancak böylelikle insanlarımızın din ve felsefe arasında konumlanan dar karşıtlık ve çatışmaların ötesine geçme ve daha geniş ve özgür düşünme yolları açılabilir.

7. ünite, “Sanat ve Estetik” konusunda, öğrencilere örnek olarak verilebilecek eserler arasında şunlar sayılır: “Çanakkale savaşı filmi, Mehmet Akif’in Çanakkale şiiri, Necip Fazıl’ın Zindan’dan Mehmet’e Mektup, Nazım Hikmet’in Memleketimden İnsan Manzaraları.” Sanat ve estetik konusunda, işlenen kavram ve problemlere gerçek anlamda örnek oluşturabilecek pek çok roman, şiir, öykü, film, oyun vb. varken, savaş temalı eserlere neden bu kadar şiddetle rağbet edildiği de üzerinde düşünülmesi ve sorgulanması gereken bir olgudur.

### **Felsefe Müfredatı Hakkında Bazı Saptama ve Değerlendirmeler**

Programda yoğun biçimde dinsel ön kabullerin mevcut olduğu görülmektedir. 1980’lerdeki Türk-İslam sentezini amaçlayan modelin daha ılımlı biçime dönüştürülmüş bir hali görünümündedir. Felsefe, dinsel dogmaları kanıtlamak için bir araç olarak kullanılmaktadır. Yalnızca din ve felsefe ünitesinde değil diğer ünitelerde de dinsel temalara/unsurlara yer verilmekte ya da gönderimde bulunmaktadır. Evrende düzen ve amaçlılık bulunduğu şeklindeki söylemlerle, açık ya da gizli biçimde tanrı kanıtlaması yapılmaktadır. Felsefe programında dinsel temaların vurgulanmasına eşlik eden bir başka vurgu da “milli” değerlere ilişkin olarak dikkati çekmektedir. Türk devlet geleneğinin övgüsü yapılmakta ve öğrencilere “güçlü ve adil” başlığı altında yayınlanabilecek kompozisyonlar yazdırılması tasarlanmaktadır. Devlet, iktidar kavramları ve kurumlarıyla ilgili olarak felsefi sorgulama ve tartışmadan çok, temel alınan bu tür değerlere yönelik itaat ve sorgusuz kabullenme amaçlanır görünmektedir. İddia edildiğinin aksine, bu program öğrenci merkezli değil, milli ve dinsel kabullerle yüklü hedeflere yönelmiş görünmektedir.

Uygulanmakta olan felsefe programının yoğunluğu/ağırlığı azaltılmaya çalışılırken, bu kez felsefe dersinin bilgi içeriği zayıflatılmış, hiçbir bilgi ve düşünce öğretmeden yalnızca tartışmaya dönük düzenlemeler ortaya konulmuştur. Elbette felsefe dersinde tartışılması, konuşulması ve diyalog sürecinde bazı soruların çerçevesinde farklı düşüncelerin incelenmesi ve öğrencinin soru sorma, araştırma ve kendi yorumunu geliştirebilmesi esastır. Ancak bunu yapabilmek de ancak belli bilgiler, düşünceler ve bunları ifade eden kavramlar temelinde mümkündür. Hazırlanan taslakta filozoflara ve felsefe metinlerine yer verilmemekte, gönderimde bulunulmamaktadır. Seçilen iki metinden biri “Sofi’nin Dünyası” romanından bir bölüm, diğeri ise Paula Coelho’nun romanından bir parçadır. Oysa felsefe eğitimi ve öğretiminin olmazsa olmazlarından biri felsefe metinleridir. Bu konuda felsefe öğrencilerinin düzeyine uygun ve ünitelerle bağıntılı metinler araştırılıp seçilebilirdi. Ancak yalnızca bazı seçilmiş metinlere yer verilsin de nasıl olursa olsun anlayışı doğru değildir. Daha önceki müfredata göre yazılan ders kitaplarında yer verilen çoğu metnin işlevini yerine getirme özelliğinden uzak olduğu da hatırlanmalıdır. Felsefe dersiyle ilgili metinler filozoflardan olduğu kadar edebiyat eserlerinden de seçilebilir. Yeter ki bir felsefi düşüncenin/kavramın ve problemin irdelenmesine yardımcı olabilsin.

Elimizdeki taslak daha önceki müfredatlardan bazı açılardan büyük farklılık göstermektedir. Hatırlanacağı gibi, siyasi iktidarlar her zaman felsefe müfredatına el atmaya, yeniden düzenlemeye ve kendi anlayışlarına uygun bir felsefe programı hazırlamaya çalışmışlardır. Özellikle 1980’li yıllardan bu yana hazırlanan müfredatlar ve yol açtıkları tartışmalar hatırlanabilir. Ancak ne yazık ki, bu konuda değişmeyen tek şey, mevcut iktidarların her türlü bilimsel anlayış ve ölçütten uzak ve felsefenin niteliğiyle bağdaşması mümkün olmayan unsurları ve içeriği felsefe programına eklemeye çalışması ve ne yazık ki bazı felsefecilerimizin de bu süreçte söz konusu olumsuzluğa katkıda bulunmalarıdır. Felsefe ile felsefe olmayanın birbirine karıştırılmasına karşı çıkmada, felsefecilere ve felsefe konusundaki eğitimcilere büyük görev ve sorumluluk düştüğü açıktır.

Elimizdeki taslakta ne Batı felsefesi ne de İslam felsefesine yer verilmemektedir. Doğal olarak ülkemizde yetişmiş ve felsefi düşüncenin gelişiminde rol oynayan felsefecilerimizden de söz edilmemektedir. Felsefe programında belli bir ölçüde günümüz filozoflarına da yer verilmesi uygun olacaktır. Çünkü yalnızca klasik filozoflarla sınırlı kalındığında, felsefenin günümüzde durumu göz ardı edildiğinde, öğrencinin aklına felsefenin geçmiş çağlara özgü bir düşünme etkinliği olup olmadığı sorusu gelmektedir. Çağımızda da felsefenin sürüp gittiğini ve ülkemizde de felsefe yapıldığını gösteren örneklerle yer verilmesi uygun olacaktır.

Uzun zamandır uygulanan ve şimdilerde yenisi hazırlanan felsefe müfredatında yalnızca belli ünitelerin yer alması, çağımızın ve toplumsal yaşamın değişimini ve beliren yeni gereksinimleri göz önüne alan yeni düzenlemeler yapılmaması da kabul edilemez. İçinde yaşadığımız dünyanın ve toplumun değişimi, felsefenin önüne de tartışılması, sorgulanması gereken yeni sorunlar ve olgular çıkarmaktadır. Bu nedenle hazırlanacak bir felsefe müfredatında, iletişim felsefesi, hukuk felsefesi, insan felsefesi, dil felsefesi vb. konuların da yer alması büyük önem taşımaktadır. Küreselleştiği iddia edilen bir dünyada yaşayan insanı anlamak ve eğitmek amaçlanıyorsa, söz konusu dönemde felsefe alanında da önem kazanan alanların/konuların öğrenci düzeyine uygun şekilde ve yöntemlerle ele alınması, felsefe ile yaşam arasında kurulması amaçlanan bağıntıların da daha sağlıklı ve verimli şekilde meydana gelmesini sağlayabilir.

### **Hazırlanma Tarzı ve Hazırlayanlar Bakımından Felsefe Müfredatı**

Felsefe programını hazırlayanlar arasında felsefeci olarak hiç kimsenin yer almaması anlaşılır ve kabul edilebilir bir şey değildir. Bugün ülkemizde felsefe alanında, felsefi anlayışları ve eğilimleri farklılık gösterse de değerli pek çok kişi vardır. Aynı şekilde felsefe-egitimi konusunda ciddi çalışmalar gerçekleştiren insanlarımız da az değildir. Ancak ne yazık ki elimizdeki felsefe müfredatının hazırlanmasında, felsefecilerle diyalog kurulmamış, felsefe bölümlerinin katkısı alınmamıştır. Burada MEB ile Üniversite arasında, kurumlar arası işbirliği ve dayanışmanın gerekli görülmemesinden kaynaklanan ve hazırlanan taslağa da yansıyan ciddi sıkıntılar ve sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu durumun acilen düzeltilerek, felsefe programının hazırlanmasında, felsefe eğitimi ve öğretimiyle ilgili kurum ve kişilerin eleştiri ve önerileri göz önüne alınmalı ve hazırlık komisyonlarında söz konusu kurum temsilcilerine de yer verilmelidir.

### **Hazırlayanların Dayandığı Felsefe: Yapılandırmacılık**

Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren eğitim-öğretim alanındaki düzenleme ve değişiklik konusunda çoğunlukla dışarıdan alınan/aktarılan eğitim felsefelerine ve modellerine başvurulduğunu görürüz. 1920’li yıllarda Pragmatist felsefeye ve bu anlayışının önemli



temsilcisi J. Dewey'in düşüncelerine başvurulurken, son yıllarda eğitim-öğretim programları çalışmalarında "yapılandırmacılık" adı verilen anlayışın benimsendiği dikkati çekmektedir. Felsefe ders programı taslağı da aktif öğrenme, çoklu zeka kuramı gibi görüşlerle birlikte, yapılandırmacılığa uygun şekilde hazırlanmıştır. Söz konusu taslakta bu husus şöyle açıklanıyor: "Felsefe dersi öğretim programında yapılandırmacı yaklaşım esas alınmakla birlikte, aktif öğrenme yöntemi ve çoklu zekâ kuramından da yararlanılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme sürecinde ön bilgileri harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlam kurma, uygulama ve değerlendirme önemli kavramlardır. Öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan yapılandırmacı yaklaşım; öğrenme sürecinde öğrenci katılımına ve öğretmen rehberliğine ağırlık vermektedir. Bu programla öğrencilerin, konuların öğretimi sürecinde aktif katılımcı olmaları esas alınmaktadır."

Bilginin insan tarafından etkin olarak oluşturulduğunu, ontolojik ve epistemolojik boyutlarıyla temellendirmeye çalışan, ancak felsefe tarihindeki pek çok filozoftan yararlanan, bu eklettik niteliğinden dolayı da ne olduğunu tanımlamakta zorlandığımız yapılandırmacılık, farklı anlayışlar ve görünüşler altında karşımıza çıkmaktadır. Kimi yorumcular ve eleştirilenler de, yapılandırmacılık adı verilen anlayışın, postmodernist eğilimlerin eğitim ve öğretim alanına yansımaları olduğu görüşünü ortaya koymaktadırlar. Aynı değerlendirme yalnızca bu anlayışı reddedenler tarafından değil, bizzat yapılandırmacı anlayışın savunucuları tarafından da yapılmaktadır. Elbette eğitim bilimleri açısından yapılandırmacı görüşün bazı katkılarından yararlanılması söz konusu olabilir. Ancak bu anlayışın/yaklaşımın, felsefi olarak getirdiği ve birçok tartışmalı ve eğitimin temeli olarak kabul edilemez yönleri bulunduğunu da unutmamak gerekir. Örnek vermek gerekirse, en başta bilgi ve bilgi olmayan arasında ayrım yapılamayacağı, bu konuda dayanacağımız bir ölçütün olmadığı, gerçekliğin yalnızca bir yapıntı ya da kurgu olduğu biçimindeki tezler, pozitivist bilim ve eğitim anlayışının bir eleştirisi olarak kulağımıza hoş gelse bile, sonuçta yapılandırmacı anlayış bilim ile bilim olmayan arasında bir ayrım olmadığı düşüncesine dayanarak, eğitim programlarına bilimle, akılla ve eğitimin diğer kurucu unsurları ve amaçlarıyla bağdaşmayan şeylerin girmesi için de kapıyı ardına kadar açık bırakmaktadır. Nitekim felsefe dersi programı taslağında da felsefi olanla olmayan unsurların iç içe geçmeye başlaması ve felsefeye dinsel ve milli unsurların eklenmeye çalışılması durumuyla karşı karşıyayız.

### **Bazı Öneriler**

Felsefe eğitiminin yeniden düzenlenmesine duyulan ihtiyaç yadsınamaz. Felsefe eğitimin gereğince yapılabilmesi ve amaçlarına ulaşabilmesi için köklü değişimlerin yapılması gereklidir. Felsefi düşünmeyi ve bakış açısını mevcut müfredatla gerçekleştirmek mümkün görünmemektedir. Belirtmeye çalıştığımız çeşitli nedenlerden dolayı yeni müfredat taslağı da bir çözüm olarak görünmüyor, aksine başka sorunlara yol açacağı benziyor. Müfredatın yanı sıra Talim ve Terbiye Kurulunun tutumu da büyük önem taşımaktadır. Özellikle felsefe derslerinde okutulacak kitapların belirlenmesi ve seçimi bakımından, felsefecilerin danışmanlığına ve yeni ders kitaplarının yazılmasına ihtiyaç vardır. Burada şunu da belirtmek gerekir ki, şimdilerde eleştirilen ve sınırları felsefi düşüncenin gelişimine yeterli olmayan müfredatı da zamanında bazı felsefeciler hazırlamıştı. Anlaşılan odur ki, felsefe eğitimi-öğretiminin daha geniş kapsamlı, çağın gelişmelerini göz önüne alan ve Türkiye'deki felsefi çalışmalara da yer veren bir müfredatla yapılmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Ancak bütün bunlar yapılırken, geçmişten bugüne yapılan hatalardan, tek yanlılıklardan kaçınılması gereklidir.

Günümüzde görsel unsurların/malzemelerin eğitimde de önem kazandığı yadsınamaz. Ancak yine de eğitimin en önemli unsurlarının başında ders kitapları ve diğer yardımcı kitaplar gelmektedir. Bu nedenle lise felsefe ders kitaplarının kavramlar, konular ve sorunlar bakımından çağın gelişmelerine uygun, bunları kapsayacak bir çerçevede olması gereklidir. Elbette felsefe eğitiminin-öğretiminin dayandığı belli bir felsefe anlayışı söz konusudur. Filozof, felsefeden neyi anlıyorsa o doğrultuda felsefe yapar ve eserler üretir. Ama ilk ve orta öğretimde felsefe öğretimi yapılırken, çoğulcu düşünme, felsefedeki çok yönlülük ve özgürce düşünme boyutları belirgin olmalıdır. Belli bir felsefeyi, felsefenin kendisi gibi sunan/dayatan bir yaklaşımla hazırlanacak müfredatlar ve kitaplar, felsefenin gelişimine hizmet etmeyecektir. Geçmişten günümüze baktığımızda, felsefe öğretiminde de pozitivist felsefenin belirleyici olduğunu ve başka felsefe geleneklerinin yok sayıldığını, ders kitaplarında adlarının bile geçmediğini saptayabiliriz. Örneğin *tarihselci/hermeneutik felsefe* geleneğine ne bilgi felsefesi ne de bilim felsefesi ünitelerinde yer verilmemiştir. Felsefeyi bir kültür unsuru ve insanı da tarihsel bir varlık olarak gören tarihselci/hermeneutik felsefe geleneği, kendi tarihsel-kültürel gerçekliğimizden yola çıkarak felsefe yapmanın olanaklarını içinde saklamaktadır. Türkiye’de felsefenin aktarmacılıktan kurtularak, daha yaratıcı ve özgün bir duruma gelebilmesi için, felsefe eğitimiyle birlikte nasıl bir anlayışla felsefe yaptığımızı, felsefeden ne anladığımızı ve ne beklediğimizi de belirgin kılmak büyük önem taşımaktadır.

Gerek üniversitelerin yapılanmasında, gerekse felsefe öğretim programlarında, ders kitaplarında, müfredatta, sosyal bilimleri/kültür bilimlerini yok sayan ya da ikinci planda gören bir yaklaşım egemendir. Buna *doğabilimcilik* diyebiliriz. Bunun önemli bir nedeni de bizde geliştirilmek istenen felsefe geleneğinin büyük ölçüde pozitivist ve neo-pozitivist bir felsefeden kaynaklanmasıdır. Felsefe öğretiminin söz konusu pozitivist ve doğabilimci anlayışın egemenliğinden kurtarılması, hem felsefe eğitiminin önünü açacak ve hem de kendi gerçekliğimizle hesaplaşan, kültürümüzü sorgulayan bir felsefenin gelişimine güç katabilecektir.

Yeni ünitelerin, yeni felsefe alanlarının ders programlarında yer verilmesi konusunda geç de olsa yapılacak pek çok şey bulunmaktadır. Elbette felsefenin klasik/temel konularının önemi yadsınamaz. Ama insanlık tarihinin günümüze yakın dönemlerinde yeni soru(n)ların ortaya çıktığını ve bunun da yeni felsefi disiplinler tarafından ele alındığını unutmamak gerekir. Bu nedenle felsefe öğretiminin kişiye çağdaş dünyanın karmaşıklığı ve sorunları karşısında kazandırabileceği nitelikler büyük önem taşımaktadır. 1995 yılında UNESCO tarafından açıklanan “Paris Felsefe Bildirgesi”nde belirtildiği gibi, “felsefe eğitiminin düşünebilen, bağımsız, çeşitli propaganda biçimlerine kapılmayan insanlar yetiştirerek, onları çağdaş dünyanın büyük sorunları karşısında, özellikle etik sorunlar karşısında sorumluluklarını üstlenmeye hazırladığını” söyleyebiliriz. Bundan dolayı yazımı aynı bildirgenin şu cümleleriyle bitiriyorum: “Her kişi, her yerde, olabilecek her durumda, her biçimde felsefeyle özgürce uğraşma hakkına sahip olmalıdır; Felsefe öğretimi, yapıldığı yerlerde devam etmeli ve yaygınlaştırılmalı, yapılmadığı yerlerde de başlatılmalı ve bu öğretime açık olarak ‘felsefe’ adı verilmelidir; Felsefe öğretimi, bu amaç için eğitilmiş nitelikli öğretmenlerce yapılmalı ve ağır basan hiçbir ekonomik, teknik, dinsel, siyasal ya da ideolojik koşula bağımlı kılınmamalıdır; Felsefe öğretimi, bağımsız kalmakla birlikte, olabildiği ölçüde, bütün alanların akademik ve mesleki eğitiminin çerçevesi içinde de etkili bir şekilde yapılmalıdır.”

**YRD. DOÇ. DR. BURHAN AKPINAR**  
FIRAT ÜNİVERSİTESİ, EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ

**YRD. DOÇ. DR. BAHADIR KÖKSALAN**  
FIRAT ÜNİVERSİTESİ

**UZMAN. KAMİL AYDIN**  
FIRAT ÜNİVERSİTESİ

## **KÜRESELLEŞME KISKACINDA TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN FELSEFE SORUNU**

### **Özet**

Bu çalışmanın amacı, TES'nin felsefe sorununu, küreselleşme bağlamında analiz etmektir. Derleme niteliğindeki çalışmada ulaşılan sonuçlar şunlardır: Küreselleşme, TES'i derinden etkilemiştir. Bu etkinin en somut göstergesi, YİP'dir. Bir anlamda, TES'nin küreselleşmeye karşı vaziyet alışı olan YİP ve küreselleşmeye yönelik, akademik çevrelerde ciddi tartışmalar yapılmaktadır. Bu tartışmalar, iki temel görüş etrafında toplanmaktadır. Küreselleşmenin olumlu yönlerinden yararlanılabileceğini savunan birinci görüşe göre, küreselleşme TES'ni zenginleştirme ve demokratikleştirmede katkı sağlayabilir. Küreselleşmeyi kuşku ve kaygıyla karşılayan ikinci görüşe göre, bu süreç, uluslar arası örgütler ve neoliberal ideolojinin TES'ni manipüle eden bir dayatmasıdır. Bunlara göre küreselleşme, ulus devleti parçalama riski taşımaktadır.

Çalışmada, yaklaşık iki asırdır, sürekli felsefe, eğitim kuramı ve modelleri ithal ederek milli bir eğitim sistemi oluşturup, sürdürmenin mümkün olmadığı sonucuna varılmıştır. İthal ikameli eğitim sisteminin, yılgın ve renksiz bir nesil yetişmesine yol açtığı değerlendirilmiştir. Çalışma sonunda, çözümün TES'ne temel teşkil edecek, milli dokumuza uygun bir eğitim felsefesi geliştirmekten geçtiğine vurgu yapılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Küreselleşme ve Eğitim, Türk Eğitim Sistemi ve Felsefe Sorunu, Yeni İlköğretim Programları ve felsefe

### **1. Giriş**

Günümüzde Türk Eğitim Sistemi (TES)'nin kendisinden beklenenleri yerine getiremediği, mevcut haliyle etkisiz ve verimsiz olduğu fikri oldukça yaygındır. Çağlar [1], bu durumu “bu günün okulu etkisizdir” şeklinde dile getirirken; Özden [2], konuyu “bugünkü müfredat düşünmeyi engellemektedir” biçiminde ifade etmektedir. Oysaki Türkiye’de, Cumhuriyetin başlangıcından beri ekonomik ve sosyal kalkınmada eğitim, temel araç olarak görülmüştür. Ancak TES'nin bu beklentileri yerine getirebildiğini söylemek güçtür. Eğitimde gelinen nokta ve mevcut durum ortadadır. Özden, bu durumu, “hemen hiçbir kesimi memnun edemeyen, dar kalıplı okullar ve buralardan mezun olup devlet kapısında iş bekleyen memur zihniyetli büyük kitleler” biçiminde özetlemektedir.

TES'nin işlevini tam olarak yerine getirememesinin ülkemiz için faturası, medeniyet yarışında geri kalma, heba olan insani ve maddi kaynaklar olarak özetlenebilir. Umutların boşa çıkması ve toplumdaki umutsuzluk da cabası. Oysaki Cumhuriyetin başlangıcından bugüne, eğitime hemen her dönemde önemli yatırımlar yapılmış ve bu konuda önemli sayısal gelişmeler de sağlanmıştır. Ancak eğitimde sayısal hedeflere ulaşmanın beraberinde kaliteyi garanti etmediği, eğitimde özellikle de ilköğretim kademesinde nicel hedeflerin önemli oranda yakalandığı 2000’li yılların Türkiye’inde net şekilde görülmüştür. Bu yıllar, aynı zamanda Türkiye’nin okulda şiddet ve sokaklarda çocukların karıştığı kapkaçla tanıştığı yıllar olarak tarihe geçmiştir. Aynı dönemde, ilk ve orta öğretime yönelik yapılan merkezi sınavlarda on binlerce öğrencinin sıfır puan alması ve PISA gibi uluslar arası sınavlarda ülkemizin hemen

her dalda listenin son sıralarında yer almış olması da [3], TES'nin mevcut haliyle etkili ve verimli olmaktan uzak olduğunu gözler önüne sermiştir.

Kuşkusuz TES'in söz konusu işlevsizlik sorununa yönelik birçok neden ileri sürülebilir. Ancak sorunun büyük oranda TES'nin felsefi yapısıyla ilgili olduğunu gösteren pek çok işaret bulunmaktadır. Konuyu bu ekseninde ele alan Özden'e [2] göre sorun, TES'nin Cumhuriyetin başlangıcında oraya konan eğitim hedeflerini 2000'li yıllar için yenileyememe sorunudur. Yazar, mevcut sorunun büyüklüğünü ise, "1980'li yıllardan bu yana eğitim sisteminin "çöktüğünü" açıklamayan Milli Eğitim Bakanı yok gibidir" sözleriyle dile getirmektedir. TES'nin hedef sorunu olduğu sık sık yapılan sistem değişikliğinden de anlaşılmaktadır [4]. Cüceloğlu, sorunu, "okullarda yaşatılan kültürün hasta olması" ile ilişkilendirmektedir [5]. Titiz ise, sorunu, TES'nin temel dayanaklarından biri olan Milli Eğitim Temel Kanunu (METK)'nin varsayımındaki yanlışlıkla ilgili görerek, bu yanlışlığı, "öğrencileri şekil vermeye uygun birer malzeme olarak görmek" [6] biçiminde dile getirmekte ve aslında TES'nin felsefe sorununa parmak basmaktadır. Oğuz [7], TES'nin mevcut durumunu otokratik öğretim biçiminde özetlemekte ve pozitivist geleneğe işaret etmektedir.

Sayıları çoğaltılabilecek olan bu örnekler, günümüzde yaşanan eğitim sorunlarının kaynağı olarak, TES'nin dayandığı felsefe/felsefeler veya bu nitelikteki temel yasalara işaret etmektedir. Felsefenin eğitimdeki en önemli yansıması, eğitim programlarına, özellikle de program hedeflerine yöneliktir. Çünkü eğitimde öğrencilere şekil veren temel öge, eğitim programları olup, bunun hangi yönde yapılacağı da program hedefleriyle ilgilidir. Dolayısıyla sorun, bir eğitim programları sorunu olarak da ele alınabilir.

Türkiye'de eğitim programlarının dayandığı temel felsefe/felsefeler, çeşitli dönemlerde farklılık gösterse de, genel hatlarıyla teoride olmasa bile uygulamada daimicilik ve esasiciliktir. Ayrıca bu programların pozitivist bir karaktere sahip olduğu ve genelde davranışçı psikolojiyi esas aldığı da bilinmektedir. Bunun sonucunda hemen her kademedeki eğitim uygulamaları (öğrenme-öğretme süreci), öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını yeterince dikkate almayan, öğretmen ve konu merkezli bir anlayışla yürütülmüştür. Bu gerçek, TES'nin günümüzde karşı karşıya olduğu işlevsizlik sorununun temel nedenlerinden birisidir. Dolayısıyla çözüm de, TES'nin özellikle de uygulamada esas aldığı temel felsefe/felsefeler ekseninde aranmalıdır.

TES'nde yaşanan sorunların aşılması için esas alınması gereken temel felsefe/felsefeler konusuna bakıldığında, gerek ülkemizde ve gerekse dünyada önemli tartışmalar olduğu görülmektedir. Bu tartışmaların dünyadaki görüntüsünü, Şişman [8], "günümüzde pozitivist-yorumsamacı, modern-postmodern ve yapısalcı-postyapısalcı paradigmalardan çatışması devam etmektedir" şeklinde ifade etmektedir. Türkiye'de ise bu tartışmaların, daha çok 2004 yılında geliştirilip denendikten sonra, 2005 yılında ülke sathında uygulamaya konan Yeni İlköğretim Programları (YİP) üzerinden yürütüldüğü görülmektedir. Daha doğrusu bu tartışmaların, YİP bağlamında ve uygulama boyutunda gündeme gelen, öğrenen merkezli eğitim, yapılandırmacılık ve Çoklu Zekâ Kuramı (ÇZK) gibi yaklaşımlar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Burada dikkat çekici olan, söz konusu tartışmaların, küreselleşme bağlamında ve ulusal bağımsızlık ekseninde sürdürülmesidir. Bu durum konuyu daha da karmaşık hale getirmektedir. Söz konusu tartışmalar analiz edildiğinde, YİP ile birlikte TES'nin bir parçası haline gelen yeni eğitim paradigmasını olumlu karşılayanlar yanında, özellikle akademik çevrelerde bu gelişmeleri kaygı ve kuşkuyla karşılayanların hiç de az olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla, TES'ne yönelik, ülkemiz ve kültürümüz için olduğu kadar, yaşadığımız çağa da uygun, doğru bir felsefi dayanak oluşturmak için bu tartışmaların çok yönlü olarak analiz edilmesi, çözüme önemli katkılar sağlayabilir.

**1. 1. Amaç:** Bu çalışmanın amacı, TES'nin dayandığı felsefi görüşler ve paradigmaları küreselleşme bağlamında analiz ederek, mevcut durumu tespit etmek ve çözüm için öneriler sunmaktır.

## 2. Felsefe ve Eğitim İlişkisi

En genel anlamıyla felsefe, insanın evren ve evrenin insanla ilişkisi üzerinde sistematik, derinlemesine ve spekülative (tasavvuri) düşünmesi sonucunda oluşmuş bir bilgi alanıdır [9]. Eğitim felsefesi ise, eğitime amaçlar sunan ve bu amaçlara ilişkin araçlar öneren bir süreçtir [10]. Felsefe, özellikle eğitim programı tasarlamada, bireyin niçin eğitileceği; birey, toplum ve bilgi açısından nelerin, ne kadar önemli olduğu konularına kılavuzluk yapar. Felsefe, eğitimde sadece program teorisine değil, uygulama boyutuna da önemli katkılar sağlar. Felsefe, eğitim süreçlerine yol gösterir, eğitim programlarına yön verir. Bu bakımdan felsefe ile eğitim arasında sıkı bir ilişki bulunduğu söylenebilir.

Felsefe, eğitim için yetiştirilecek bireyin niteliklerini belirleyip, genel bir çerçeve çizer; eğitim ise, bu çerçevede söz konusu hedefe ulaşmaya çalışır. Çotuksöken [11], felsefe ile eğitim arasındaki ilişkiyi şu şekilde ifade etmektedir: “Felsefe (eğitim felsefesi), insana ilişkin eğitimsel davranışları, eylemleri çerçeveleyen bir yapı oluşturarak, bir anlamda eğitimin dış dünyasını oluşturur”. Felsefe ile eğitim arasında o denli sıkı bir ilişki vardır ki, temel alınan felsefi görüşe göre eğitimin tanımı ve amacı da değişebilmektedir. Örneğin İdealizme’de eğitim, bireyi Allah’a ulaştıran çabalar olarak görülürken, Realizme’de bireyi topluma uyumlaştırma süreci olarak ele alınır. Pragmatizme göre ise, eğitim, bireyi yeniden yetiştirme sürecidir [12].

Felsefe ile eğitimde program geliştirme arasındaki ilişkiye bakıldığında, felsefenin program geliştirmenin kuramsal temellerinden birisi olduğu görülür. Programda birey, toplum ve bilgiyi ele alırken neye ne kadar önem verileceğinin temelinde felsefi görüş vardır [13]. Ertürk’e [14] göre, program geliştirmede felsefe, temel sayıtları açıklığa vurmada, hedefleri belirlemede ve programın iç ve dış tutarlılığının sağlanmasında ölçütler takımı sunar. Buradan hareketle, eğitimde program geliştirmede felsefeden kaçınmanın mümkün olmadığı söylenebilir. Dolayısıyla genelde eğitim sisteminin, özelde ise eğitim programlarının beklentileri yerine getirmesi ile temel alınan felsefi görüş arasında yakın bir ilişki kurulabilir. Nitekim bu noktada Ertürk’ün [14] ifadesiyle, “kötü ve iyi felsefeden” veya “daha iyi felsefe” den söz edilebilir. Bu noktada tartışılması gereken konu, TES’nin yaşadığı sorunlara hangi felsefe/felsefelerin yol açtığı ve çözüm için hangi felsefe/felsefelere ihtiyaç olduğudur.

### 2. 1. Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri

TES’nin esas aldığı felsefe/felsefeler konusunda ilgili literatürde farklı görüşler mevcuttur. Bu görüşlerden bir kısmına göre, TES’in, temel bir felsefeden yoksundur veya sağlam bir temeli yoktur. Diğer bir görüş ise, TES’in felsefi temelleri olduğunu kabul edip bu temelleri teori ve uygulama olmak üzere iki boyutta ele almaktadır.

TES’in felsefi temeli olmadığı yönündeki görüşlere örnek olarak, Şişman [8], şunları ifade etmektedir: İlerlemeci felsefenin etkileri görülse de, TES’in geniş kabul görmüş bir eğitim felsefesi yoktur. Türkoğlu [15] da, TES’in felsefesini “yamalı bohça” ya benzeterek, TES’in dayandığı bir felsefe olmadığı görüşündedir. Doğan [16] ise, konuyla ilgili görüşünü, “ülkemizde eğitim felsefesi; yasalar, hükümet programları ve şura kararları ile ifade edilmektedir” biçiminde dile getirmektedir. Bu görüşler birlikte değerlendirildiğinde, TES’in felsefi bir alt yapıdan yoksun olduğu ve bu boşluğun yasalarla doldurulmaya çalışıldığı

söylenbilir. Ancak Ertürk'ün, “felsefeden kaçış yoktur. Felsefeden kaçındığını sananlar aslında kendi kişisel felsefesine sığınmaktadır” [14] görüşü dikkate alındığında, TES'in felsefi bir temeli yoktur ifadesi yerine, TES'in, en azından geniş kabul görmüş bir felsefi temeli yoktur şeklindeki bir ifade daha doğru görünmektedir

Bu konuda yetkin isimlerden birisi olan eğitimcilerimizden Sönmez'e [12] göre, Cumhuriyetin başında TES, ilerlemeci ve yeniden-inşacı bir eğitim anlayışına dayandırılmıştır. Ancak Türkiye'de anayasa, yasalar ve hükümet programlarında ilerlemeci eğitim felsefesi kuramsal olarak kabul edilmiş olmasına rağmen, uygulamada okullarda esasıcılık ve daimicilik etkili olmuştur. Benzer şekilde Ünder [17] de, TES'in, teoride ilerlemeci eğitimi benimsemesine rağmen, uygulamada geleneksel yaklaşımların egemen olduğunu ileri sürmektedir. Akçamete [18] ise, TES'in temel felsefesini pragmatik felsefe ve onun eğitimdeki uzantıları olan ilerlemecilik ve yeniden kurmacılığa dayalı; ezbere dayanmayan, pasif öğretime karşı, özgür ve aktif öğretim ilkeleri şeklinde ifade etmektedir. Yazara göre bu anlayış, Cumhuriyetin ilk yıllarında çeşitli şekillerde uygulanmakla birlikte, ileri yıllarda uygulamada tutarlılık sağlanamamış, benimsenen anlayışın tamamen karşısında, okullarda esasıcılık ve daimicilik anlayışı sürdürülmüştür. Bu değişimin nedeni olarak da, Alman idealizmi, çok partili hayata geçiş ve Türkiye'nin diğer ülkelerle konumunu sıralamıştır.

Bu konudaki görüşlerden hareketle, Cumhuriyetin başında TES, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefelerine dayandırılmış olmasına rağmen, uygulamada bunun tam tersi bir çizgide yer alan daimicilik ve esasıcılık felsefeleri egemen olmuştur. Esasıcı ve daimici yaklaşımlar, bireyin ilgi ve ihtiyaçları ile hayat şartlarını dikkate almayan, öğretmen ve konu merkezli bir eğitim anlayışına sahiptirler [12]. Dolayısıyla TES'in beklentileri karşılayamama, işlevsizlik, verimsizlik gibi karşı karşıya olduğu sorunlar, büyük oranda esasıcı ve daimici eğitim uygulamalarından kaynaklanmaktadır denilebilir. TES'in yaşadığı sorunlar, bu iki felsefe ile sınırlı değildir. Bu konuda Cumhuriyet döneminde etkili olan pozitivist düşünce [2] ile davranışçı psikolojinin de önemli sorumluluğu olduğu söylenebilir. Burada üzerinde durulması gereken ikinci nokta ise, TES'in temeli olarak belirlenen ilerlemeci felsefenin neden teoride kaldığı ve uygulamaya aktarılamadığı konusudur. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme politikası ile toplum ve okulda yaşayan kültür özelliklerinin analiz edilmesinde yarar vardır.

TES'in felsefi temellerine yönelik yukarıdaki açıklamalar, aslında 2004 yılına kadar olan süreci açıklamaktadır. Çünkü MEB, 2004 yılında YİP bağlamında reform olarak isimlendirdiği önemli adımlar atmıştır. Köklü bir eğitim felsefesi değişikliğini öngören YİP, yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci merkezli eğitim, çoklu zekâ kuramı gibi üç temel kavrama dayanmaktadır [19]. Ayrıca bu programlarda varoluşçuluk felsefesinin de izlerini bulmak mümkündür. Ancak Erdoğan [20], YİP'e geçiş tarihini “yapay milat” olarak adlandırmakta ve söz konusu değişimin abartılı bir “eski-yeni” ikilemi üzerinden çok hızlı şekilde uygulandığını savunmaktadır.

TES'in felsefi temeli, Cumhuriyetin başında ilerlemeci ve yeniden kurmacılığa dayandırılmasına rağmen, çeşitli nedenlerden dolayı uygulama esasıcılık ve daimici olagelmıştır. Ancak teoride kalan ilerlemecilik felsefesi, 2004 yılındaki program değişiklikleri bağlamında tekrar gündeme gelerek YİP'in temel referans kaynakları arasına girmiştir. Bundan başka, yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci merkezli eğitim, çoklu zekâ kuramı ve kuantum kuramı da YİP'de vurgulanana diğer yaklaşımlardır. Dolayısıyla YİP bağlamında, TES'in eğitim felsefesinin ilerlemecilik, epistemolojik temelinin yapılandırmacılık ve öznel bilgi anlayışı, bilim felsefesinin kuantum paradigması ve zekâ anlayışının ise çoklu zekâ kuramına dayalı olduğu söylenebilir. Ancak bu söylemlerin ne kadarının uygulamaya

aksettirildiği veya aksettirileceği tartışmalıdır. Cumhuriyetin başında ilerlemecilik ve yeniden kurmacılığın başına gelenlerin, YİP'in da başına gelmeyeceğini kimse garanti edemez. Adı geçen yeniliklerin öğretmenler, öğrenciler ve toplum tarafından ne ölçüde benimsenip, uygulanabileceği bilinmemektedir. 2004 yılındaki değişimler, akademisyenler, öğretmen, öğrenci ve toplum tarafından benimsenmezse, bunlar da öncekiler gibi teoride kalıp, söylemden ibaret olan sloganlara dönüşebilir. Nitekim bunun emareleri hiç de az değildir. Yapılması gereken, TES'de 2004 yılında YİP bağlamında yaşanan dönüşüm ve değişim konusunda başta eğitim çalışanları, akademisyenler, ilgililer ve toplumun ikna edilmesidir.

### 3. Küreselleşme ve Türk Eğitim Sisteminin Dönüşüm Sorunu

Küreselleşme olgusuyla birlikte gündeme gelen yeni yaklaşımlar, dünyada olduğu gibi ülkemizde de, eğitimin teorik ve uygulama boyutlarını derinden etkilemiştir. Bu yaklaşımlar, bireysellik [21], yapılandırmacılık, öğrenen merkezli eğitim, çoklu zekâ kuramı, yaşam boyu eğitim vb. şeklinde özetlenebilir. Eğitime yeni perspektifler ve kavramlar getiren bu yaklaşımlar, eğitim sistemlerini, dayandıkları temelleri aşındırarak değişime zorlamamaktadır. Bu yeni paradigmlar, yapı ve işleyişi ile pozitivist felsefe ve geleneğin egemen olduğu TES'de topyekun bir değişimi, yani dönüşümü zorunlu kılmaktadır [2].

Bu süreçte, Türkiye, henüz sanayi toplumunun insan modelini belirleyemeden, küreselleşme ile paralel olarak bilgi çağının şokuna yakalanmıştır [2]. Beklemediği ve hazır olmadığı bu şokla sarsılan MEB, bunu karşılamak üzere 2002 yılından itibaren eğitimde reform olarak adlandırdığı değişim çabalarına girişmiştir [22]. Bunun sonucunda, 2004 yılında ilköğretim birinci kademe öğretim programları yeniden düzenlenerek, bir yıllık pilot uygulamadan sonra, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Türkiye çapında uygulamaya geçilmiştir. Başta Avrupa Birliği (AB) olmak üzere, gelişmiş ülke eğitim sistemleri dikkate alınarak düzenlenen bu programlar, öğrenciyi merkeze alan, ilerlemecilik eğitim felsefesine dayanan, yapılandırmacılığı ve işbirliğine dayalı öğrenmeyi temel alan, bireysel farklılıklara önem veren çağdaş bir anlayışla hazırlandığı iddiasındadır[23; 24]. Arslan [25], bu çabayı, MEB'in, modernleşme sürecinin davranışçı yaklaşımından, yapılandırmacı anlayışa geçmesi olarak adlandırmaktadır. Buradan hareketle YİP bağlamındaki dönüşüm adımları, MEB'in bilgi çağı ve küreselleşmeye cevabı veya vaziyet alışı olarak değerlendirilebilir.

Ancak MEB tarafından reform olarak sunulan bu değişim çaba ve çalışmaları, önemli tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Bu süreçte, özellikle akademik çevrelerde beklenen desteği bulamayan YİP'e yönelik çok değişik kaygı ve kuşku dile getirilmektedir. YİP bağlamında gündeme gelen yapılandırmacılık, ÇZK ve öğrenen merkezli eğitime yönelik tartışmalar, bir anlamda, toplum-birey, öznellik-nesnellik, modernizm-postmodernizm ve pozitivism-postpozitivism/yorumsamacılık çatışmaları olarak da değerlendirilebilir.

Türkiye'de, küreselleşme ve bu bağlamda gündeme gelen yeni paradigmlar ile YİP'e yönelik tartışmalarda ortaya çıkan görüşler iki başlıkta toplanabilir. Bunlardan birincisi, küreselleşme, yeni paradigmları ve YİP'i hemen reddetmeyerek, temkinli yaklaşanlar ve TES için küreselleşmenin olumlu yönlerini fırsat olarak görenlerdir. İkincisi ise, küreselleşme, yeni paradigmlar ve YİP'i kuşku ve kaygıyla karşılayanlar olarak ifade edilebilir.

Birinci başlıkta yer alan görüşlere göre, küreselleşme, dünyadaki mevcut zengin kültürel çeşitliliği eğitime, programlara ve sınıflara getirebilir. Böylece, eğitimde kültürel çeşitlilik ve zenginlik sağlanabilir. Kutluer'e göre, küreselleşme, insan hakları ve demokrasi kavramlarının hâkim değerler haline gelmesine katkı sağlayabilir. Küreselleşmenin bu olumlu sosyo-kültürel yanı, onun olumsuz sonuçlarını dengeleyebilir [26]. Aydın, küreselleşme bağlamında

gündeme gelen ve YİP’de izleri görülen postmodernizm ve yapılandırmacılığın, TES’e demokrasi, hoşgörü, farklılığa saygı, ötekini anlama gibi konularda katkı sağlayabileceğine vurgu yapmaktadır [27]. Murphy, bu konudaki görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir: “Postmodernizmi körü körüne reddetmemeliyiz. Postmodernizmi öğrenmeliyiz, entelektüel yeniliklere açık olmalıyız. Postmodernizm bizi yeknesak entelektüel prangaların mahkûm ettiği entelektüel dünyamızın kasvetli havasını dağıtarak nefes almamızı sağlayabilir. Düşüncelere açık olmak, eninde sonunda düşünmeye açık olmaktır” [28]. Aynı konuda Aydın’a göre, postmodern vurgular, eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve hatta değerlendirme sistemini zenginleştirmek için felsefi bir zemin oluşturabilir [27]. Bu paradigmalardan, öğrenme-öğretme sürecinde bireyi, boğucu toplumsallaşmadan koruyarak, onu şekil verilecek bir nesneye indirgemekten kurtarmada yararlanılabilir [29]. Yine yeni paradigmalardan yapılandırmacılık, pozitivistimin öğrenci zihnine biçtiği pasif rolün kırılmasına yardımcı olabilir[28].

İkinci başlıkta yer alan görüşler, küreselleşme ve bu bağlamda gündeme gelen yeni paradigmaları, uluslar arası örgütler ve neoliberal ideolojinin TES’i maniple eden, dayatmaları olarak görmektedir. Örneğin 2008 yılında birçok eğitim fakültesi dekanı ve çok sayıda akademisyen ile eğitimcinin katıldığı bir çalıştayın sonuç bildirgesinde konu şu şekilde yer almıştır: “2005 yılı eğitim uygulamaları, postmodernist, küreselleşmeci, yapılandırmacı ve neoliberal bakış açıları çerçevesinde şekillenmektedir. Bu konuda Özdem, eğitimde son yıllarda meydana gelen değişimi, IMF, Dünya Bankası, OECD gibi uluslar arası örgütlerin hegemonik etkisi [30] olarak ifade etmektedir. Akçamete ise, 1980’li yıllarda küreselleşme ile birlikte Türkiye’de uygulanan ekonomik ve sosyal politikaların eğitim felsefesi ve politikalarında belirleyici olduğunu ifade ederek, bunun eğitimde “laik ve demokratik çizgiden kopma” ya yol açtığını [18] görüşünü seslendirmiştir. Kurul ise, yeni liberalizmin eğitimde yol açtığı dönüşümler olarak ifade ettiği 2004 yılı değişimlerini, “sermayenin eğitim alanına girmesi, kamusal eğitimin piyasa ekonomisine açılması, eğitimde esnek üretimin yaygınlaştırılması ile kültürel etkiler ve postmodernizmin eğitim alanındaki izdüşümleri [31] olarak sıralamaktadır.

Konuyu akademik ekseninde ele alan kimi eğitimciler, YİP ile gündeme gelen yapılandırmacılık, çoklu zekâ kuramı ve öğrenen merkezli eğitim gibi yeni yaklaşımları, “yüzeysel”[20], “modaakımlar”[32]ve “sahte inciler”[30]gibi sıfatlarla nitelendirmektedirler. Söz gelimi Lee’ye göre, “küreselleşen eğitimin yeni müfredatı, ulusal tarih ve kültürde anlam kaybıyla, türdeşliğe karşı farklılığı ve çeşitliliği öne çıkarmakta, aynı zamanda tüm dünyaya Amerikan modelinin bireyci yaklaşımı ve öğretim yöntemleriyle yayılmaktadır. Eğitimin dili, yerellikten çıkıyor, yayılmanın dili İngilizce oluyor [33].

Küreselleşmeyi Batı ya da ABD kültürünün dünya çapında yaygınlık kazanması [26] olarak görüp, bu konudaki kuşku ve kaygılarını ulusal bağımsızlık zemininde dile getirenlere göre, küreselleşme, Türkiye gibi ulus devletleri dağıtmaya çalışmaktadır [34]. Aydın, konuyla ilgili görüşlerini, “postmodernizmin çok-kültürlülüğü vurgulaması, kimi bağlamlarda anlamlı bulunsa da, etnik kimliklerin ön plana çıkarılmasına neden olmaktadır. Oysa bu, ulus devletleri parçalayıcı bir anlayıştır ve bu içinde yaşadığımız dönemin en temel sorunudur” [27] biçiminde dile getirmektedir. Arslan, YİP’e yönelik olarak, “temel vurgusu toplum değil, salt birey olan yeni öğretim programlarıyla sistem, ulusun ve devletin geleceği açısından kaygı verici bir nitelik kazanmıştır” [25] ifadeleriyle kaygısını dile getirmektedir. Merter ise, YİP bağlamında, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler programlarının, çok uluslu, çok kimlikli, hoş görülü bir dünya vatandaşı yetiştirmeyi amaçladığı için, farklı kültürlere, farklı dini gruplara mensup bireyleri sorgulamadan kabul eden bir anlayışa sahip olduğu için, cumhuriyetimizin kuruluş felsefesi ile tam olarak uyuşmadığını [35] ifade etmektedir.



Küreselleşme ve bu bağlamda gündeme gelen yeni paradigmalara yönelik kuşkucu bu görüşler, TES'i olası maceralara sürüklemekten korumak anlamında tutarlı gibi görülebilir. Ancak bu kuşkuların, toplumumuzda Batı, yabancı vb. fobilerine yol açarak, ülkemizin içe kapanmasına yol açacak düzeye ulaşması da risk oluşturmaktadır. Dolayısıyla, küreselleşme olgusundan ürkmek veya öfke duymak yerine, onu anlamaya çalışarak, bize uygun ve yararlı unsurlarından istifade etmek daha doğru olmaz mı? Bu konuda Oktay ve Esmer'in [36] "bir taraftan küreselleşmenin tehdit oluşturabilecek unsurları için önemler almak, diğer taraftan küreselleşmenin avantajlarını kullanabilecek bireyler yetiştirmek" biçimindeki önerileri, tutarlı görünmektedir. Bunların küreselleşmenin risklerine karşı ikinci önerileri ise, "eğitimde hem evrensel hem de milli değerleri olan bir yapı" oluşturmaktır. Onlara göre, küreselleşme karşısında, kendi kültürel değerlerini içselleştirememiş toplumlar risk altındadır. Bu durumda yapılması gerekeni ise, "küreselleşme sürecini reddetmek ya da kabul etmek yerine, tehditler karşısında gerekli ve yeterli önemleri alarak, kültürel değerlerini içselleştirmiş ve evrensel değerlere açık bireyler yetiştirmek olmalıdır. Mantıklı görünen bu ikinci öneride belirsiz olan nokta, bireyleri küreselleşme rüzgârına karşı korumada reçete olarak sunulan "kültürel değerlerin" kapsamıdır. Söz gelimi milli değerlere sahip bir eğitim yapısı, tarihimizle barışmayı da kapsamakta mıdır? Burada sözü edilen millilik, toplumumuzun tarih, kültür, inanç, geleneklerini ne ölçüde içermektedir? Eğitimin millilik sınırları, kültürün temel payandaları arasında sayılan dil, edebiyat, tarih ve din unsurlarını da kapsamakta mıdır? Bu soruların cevapları küreselleşme karşısında ayakta duracak milli ve evrensel boyutları olan bir eğitim sisteminin oluşturulmasına yol gösterici olabilir.

#### 4. Sonuç ve Öneriler

Küreselleşme, TES'i derinden etkilemiş ve etkilemeye de devam etmektedir. Bu etki, kendisini en fazla YİP bağlamında kendisini göstermiştir. Ancak YİP ve bu bağlamda gündeme gelen başta yapılandırmacılık, öğrenen merkezli eğitim ve çoklu zekâ kuramı gibi paradigmlar, beraberinde çok yoğun tartışmaları getirmiştir.

Küreselleşme ve YİP'e yönelik bu tartışmalarda ortaya çıkan görüşler, genel olarak iki başlık altında toplanabilir. Birinci görüş, küreselleşmenin olumlu ve olumsuz olmak üzere iki yönü olduğunu kabul edip, bunun olumlu yönünden TES'ni zenginleştirme ve demokratikleştirmede yararlanılabileceğini savunanlardır. Ayrıca bu görüşe göre, yeni paradigmlar, bireyi, öğrenme-öğretme sürecinde şekil verilecek bir nesne gibi görülmesi yanlışlığından kurtarabilir. Eğitimin giderek belirsizliğe ve doğrusal olmamaya doğru gittiği bir çağda [37] yeni paradigmalara, bütünüyle kulak tıkamak, bizi tökezletebilir.

Küreselleşmeyi uluslar arası örgütler ve neoliberal ideolojinin bir dayatması olarak gören ikinci görüş, bu süreci, kuşku ve kaygıyla karşılayanlardan oluşmaktadır. Bunlara göre, küreselleşme süreci ulus devleti parçalama riski taşımaktadır. Yine bu görüşe göre, küreselleşmeyle birlikte sermaye eğitime girmiş ve kültürde anlam kaybı yaşanmıştır.

Çoğunluğunu akademisyenlerin oluşturduğu birinci grupta yer alan görüşlerin küreselleşmenin olumlu yönlerinden yararlanmakla birlikte, bu olguya temkinli yaklaşması, ülkemizi, belirsiz ama cazip söylemlere takılıp, sonu belli olmayan maceralara sürüklemekten alıkoyma ve kültürümüzü korumak açısından anlaşılabilir bir durumdur. Yine ağırlıklı olarak akademisyenlerden oluşan ikinci grubun küreselleşmeye karşı kuşku ve kaygıları da, aynı nedenlerden dolayı anlaşılabilir. Ancak bu kaygı ve kuşkuların ülkemizi dünyadaki değişimleri göz ardı ederek içe kapanma riskini de beraberinde getirebileceğini unutmamak gerekir. Kutluer'e [26] göre, küreselleşmeyi her derde deva veya bir sömürü tezgâhı olarak görmek, bu olguyu anlamaya değil, değerlendirmeye yönelik bilim dışı bir çabadır. Burada

Ünder'in "her değeri özelleştirmek, katılığa, durgunluğa, kireçlenmeye yol açar. Her değeri araçsallaştırmak ve görelileştirmek de anlamsızlığa yol açar. Aradaki denge iyi korunmalıdır" [17] şeklindeki önerisi önemlidir.

Küreselleşmeyi tümünden reddedenlerin, buna karşı önerdikleri çözüm yolları yeterince açık değildir. Bu noktada bazı akademisyenler tarafından öne sürülen "kültürel değerleri içselleştirmiş ve evrensel değerlere açık bireyler yetiştirmek" şeklindeki öneri, üzerinde durulmaya değerdir. Ancak küreselleşmeye karşı milli kültür öne çıkarılacak ise, burada kültürün kapsamının ne olacağı, milli kültürün tamamen yerli unsurlardan mı oluşmalı, yoksa bir miktar evrensel unsurları da bünyesinde barındırmalı mı? veya çözüm olarak sunulan kültürel değerlerin kapsamı, tarihimizle barışmayı beraberinde getirecek mi? gibi sorunlar, havada kalmaktadır. Bu noktada Varış'ın, eğitimin kültürü tanıtmaya ve geliştirme amacı bağlamında ileri sürdüğü "eğitim, eski-yeni uyumuna çalışmalı, bugün ve yarın bağdaştırılmalıdır" ile "geçmiş değerlendirek bugünü anlama, yorumlama ve buna dayanarak yarına yönelme" [38] şeklindeki görüşleri, yol gösterici olabilir. Bu konuda Sevinç'in, "eski-yeni değerler arasında çatışmaya çözüm getirilmesi, ortak duygu ve düşünce geliştirilmesi gerekir" [39] önerisi de dinlemeye değerdir. Tezcan, bu konuda, Japonya örneğinden hareketle şunları önermektedir: "Biz de kendini, ulusunu, değerlerini tanıyan, öz saygısı yüksek, taklitçi düşünceden çok yaratıcı düşünceli benimsemiş bireyleri yetiştiren bir eğitim sistemiyle bilinçli olarak küreselleşebiliriz" [40].

TES'in mevcut durumu göz önüne alındığında, değişim ve dönüşüm ihtiyacının yadsınamayacağı açıktır. Kaldı ki, eğitimde her şey yolunda gitse bile, değişim bir ihtiyaçtır. Dolayısıyla, burada tartışılması gereken, değişimin ve dönüşümün doğru yönde yapılması olmalıdır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, hiçbir yabancının veya yabancı kuram/felsefenin tek başına milli dokumuza uygun, bize özgü ve bize kaldıraçlık yapacak bir eğitim sistemi geliştirmesini beklememek gerekir. Tütüz'in tabiriyle, "derin tarihsel birikime sahip bir ulusun, hedeflediği çağdaş medeniyet düzeyine erişebilmesi, izleyici olmasıyla mümkün değildir" [6].

Uygarlık yolunda izleyici durumda kalmamak için, öncelikle harekete geçmek önemlidir. Bunun için yapılması gereken, ülkemizin mevcut şartları ile çağın gerçekleri ve yükselen trendlerini göz önüne alarak, TES'e temel teşkil edecek, milli dokumuza uygun bir felsefi zemin geliştirmenin yollarını aramak olmalıdır. Bunun için başta üniversiteler, MEB, ilgili sendikalar, sivil toplum örgütleri ve diğer kuruluşların birlikte hareket etmesi kritik öneme sahiptir. Nitekim yaklaşık iki asırdır, tarih ve kültürümüze bir anlamda sırtımızı dönerek, sürekli model, kuram ve felsefe ithal ederek sürdürmeye çalıştığımız eğitim sistemimizin bizi getirdiği nokta ortadadır. Bu noktayı Taşer, "yılığın, aciz, rahatçı, ürkek, çekingen, nemelazımcı ve renksiz bir nesil. Davasız ve tarafsız, hayal gözü kör bir nesil" [4] biçiminde ifade etmektedir. Bize kaldıraçlık yapacak milli bir eğitim sistemi ve bunun altyapısını oluşturacak milli bir felsefe oluşturma yolunda, bize ilham kaynağı olacak pek çok değerimiz vardır. Eksik olan, değişim iradesi, zekâ ve çabaları birleştirecek bütünlük ve sosyal sermayeyi zenginleştirip harekete geçirecek birlik ve beraberlik ruhudur.

#### Kaynaklar

- [1]. Çağlar, Adil. (2001). 21. Yüzyılda Okulun Değişen Rolü ve Yeni Eğilimlere İlişkin İyimser Bazı Öngörüler (Ed. Orhan Oğuz, Ayla Oktay ve Halis Ayhan). *21 Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi* (s. 81- 94). İstanbul: Sedar Yayıncılık.
- [2]. Özden, Yüksel. (1999). *Eğitimde Dönüşüm, Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- [3]. Saydam, Abdullah (2005). Açılış Konuşması. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu* (s. 7–8). Erciyes Üniversitesi, 14–16 Kasım, Kayseri.
- [4]. TES (2001). Türk Eğitim-Sen. 21. Yüzyılda Türk Milli Eğitimi (Ed. İzzet Çevik). Ankara: İsmat Yayınları.
- [5]. Cüceloğlu, Doğan. (2002). *Türk aydınları, vicdansız ve sömürücü*. [Online]: <http://www.yenibir.com>, adresinden 03 Şubat, 2002 tarihinde indirilmiştir.
- [6]. Titiz, M. Tınaz. (2004). Milli Eğitim Sistemi: Mevcut Durum ve Geliştirme İçin Politika Önerileri. *AB Sürecinde Eğitimde Reform İhtiyacı Sempozyumu, Bildiriler: Eğitim-Bir-Sen, 2004*. Ankara: Öncü Basımevi.
- [7]. Oğuz, Orhan. (2001). *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*. (Ed. Orhan Oğuz, Ayla Oktay ve Halis Ayhan). İstanbul: Sedar Yayıncılık.
- [8]. Şişman, Mehmet. (1999). *Öğretmenliğe Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- [9]. Gutek, L. Gerald. (1997). *Eğitim Felsefesi ve İdeolojik Yaklaşımlar* (çev: Nesrin Kale). Ankara: Pegem Yayınları.
- [10]. Sönmez, Veysel. (2008b). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- [11]. Çotuksöken, Betül. (2008). Eğitim Felsefesinde Son Gelişmeler (s. 25–30). *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Türkiye Cumhuriyetinde Eğitimin Çağdaş Değerlerle İrdelenmesi Çalıştayı*, 1–3 Mart, 2008, Ankara.
- [12]. Sönmez, Veysel. (2008a). Eğitim felsefesi alt grubu çalışma raporu (s. 193 -197). *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Türkiye Cumhuriyetinde Eğitimin Çağdaş Değerlerle İrdelenmesi Çalıştayı*, 1–3 Mart, 2008, Ankara.
- [13]. Demirel, Özcan.(1999). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- [14]. Ertürk, Selahattin. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları
- [15]. Türkoğlu, Adil. (2005). *109 Soruda Öğretmenlik Meslek Bilgisine Giriş*. İstanbul: Kare Yayınları.
- [16]. Doğan, Hıfzı. (1997). *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- [17]. Ünder, Hasan. (2008). Eğitimimizin Bazı Yönleri Üstüne Düşünceler (s. 233–242). *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Türkiye Cumhuriyetinde Eğitimin Çağdaş Değerlerle İrdelenmesi Çalıştayı*, 1–3 Mart, 2008, Ankara.
- [18]. Akçamete, Gönül. (2008). *Açılış Konuşması* (s. 3–8). *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Türkiye Cumhuriyetinde Eğitimin Çağdaş Değerlerle İrdelenmesi Çalıştayı*, 1–3 Mart, 2008, Ankara.
- [19]. Tekişik, Hüseyin. Hilmi. (2005). Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına Öğretmenlerin Hazırlanması. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu (11–15)*. Erciyes Üniversitesi, 14–16 Kasım, Kayseri.
- [20]. Erdoğan, İrfan. (2008). Türk Milli Eğitiminin Temel Aldığı Yaklaşımlar ve Eğitim Uygulamalarına Yansıması (s. 105–108). *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Türkiye Cumhuriyetinde Eğitimin Çağdaş Değerlerle İrdelenmesi Çalıştayı*, 1–3 Mart, 2008, Ankara.
- [21]. Öztürk, Cemil. (2001). *21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme* (Ed. Oğuz, O., Oktay, A. ve Ayhan, H.). 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi. İstanbul: Sedar Yayıncılık.
- [22]. Karagözoğlu, Galip. (2005). Eğitim Sistemimizde Reform Çalışmalarına Genel Bakış. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu* (s. 3–6). Erciyes Üniversitesi, 14-16 Kasım, Kayseri
- [23]. Gözütok, Dilek., Akgün, Özcan, E. Akgün ve Ö. Cem Karacaoğlu (2005). İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlikleri Açısından değerlendirilmesi. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu (17–40)*. Erciyes Üniversitesi, 14–16 Kasım, Kayseri.
- [24]. Yangın, Banu. (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunun Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (2) 477–516.
- [24]. Yangın, Banu. (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunun Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (2) 477–516.
- [25]. Arslan, Mehmet Metin. (2005). Cumhuriyetin kuruluş felsefesi açısından yeni ilköğretim programları. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Kayseri, Erciyes Üniversitesi.

- [26]. Kutluer, İlhan.. (2006). *Küreselleşme Mahiyeti ve Boyutları* (s. 15–50). (Ed. Yurdagül Mehmedoğlu ve Ali Ulvi Mehmedoğlu) Küreselleşme Ahlak ve Değerler. İstanbul: Litera Yayıncılık.
- [27]. Aydın, Hasan. (2006). Eleştirel Aklın Işığında Postmodernizm, Temel Dayanakları ve Eğitim Felsefesi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, 2006
- [28]. Murphy, John. W. (2000). *Postmodern Sosyal Analiz ve Postmodern Eleştirisi*(çev: Hüsamettin Arslan). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- [29]. Touraine, Alain. (2002). *Modernliğin Eleştirisi* (çev: Hülya Tufan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 4. baskı.
- [30]. Özdem, Güven. (2008). Türkiye’de 1980 Sonrası Uygulanan Eğitim Politikalarının İlköğretim Okullarında Yarattığı Dönüşümün Değerlendirilmesi (s. 243–251). *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Türkiye Cumhuriyetinde Eğitimin Çağdaş Değerlerle İrdelenmesi Çalıştayı*, 1–3 Mart, 2008, Ankara.
- [31]. Kurul, Tural. Nejla. (2008). Türkiye’de Eğitim Politikalarının Dönüşümü (s. 49–58). *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Türkiye Cumhuriyetinde Eğitimin Çağdaş Değerlerle İrdelenmesi Çalıştayı*, 1–3 Mart, 2008, Ankara.
- [32]. Baykal, Ali. (2008). Bilimselliğin ölçütleri ve eğitimin bilimselliği (s. 59–85). *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Türkiye Cumhuriyetinde Eğitimin Çağdaş Değerlerle İrdelenmesi Çalıştayı*, 1-3 Mart, 2008, Ankara.
- [33]. Sayılan, Fevziye. (2007). Küreselleşme ve Eğitimdeki Değişim (Ed. Ebru Oğuz ve Ayfer Yakar), içinde Küreselleşme ve Eğitim. Ankara: Dipnot Yayınları.
- [34]. Bilir, Mehmet. (2006). Küreselleşme, Kırsal Kesimin Dönüşümü ve Eğitim. Küreselleşme ve Eğitim Sempozyumu, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 27-28 Şubat, 2006.
- [35]. Merter, Feridun.(2005). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersi Programının Eğitim Sosyolojisi Bakış Açısından Olumlu ve Olumsuz Eleştirisi. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu* (430–439), Erciyes Üniversitesi, 14–16 Kasım, Kayseri.
- [36]. Oktay, Ayla ve Esmir, Elif. S. (2008). Öğretmenin değişen rolleri ve değerler (s. 87–103). *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Türkiye Cumhuriyetinde Eğitimin Çağdaş Değerlerle İrdelenmesi Çalıştayı*, 1-3 Mart, 2008 Ankara.
- [37]. Yeşilyaprak, Binnur.(2008). Eğitim ve Öğretimde Yeni Paradigmalar. *Eğitim ve Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu*, İstanbul: Harp Akademileri Basımevi.
- [38]. Varış, Fatma. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme-Teori, Teknikler*. Ankara: Alkım Yayınları.
- [39]. Sevinç, Muzeyyen. (2006). *Evensel ve Yerel Değerlerin Eğitime Yansımaları* (s. 205–239). (Ed. Yurdagül Mehmedoğlu ve Ali Ulvi Mehmedoğlu) Küreselleşme Ahlak ve Değerler. İstanbul: Litera Yayıncılık
- [40]. Tezcan, Mahmut. (2002). *Postmodern ve Küresel Toplumda Eğitim*. Ankara: Anı Yayınları.

**PROF. DR. MEHMET BAYRAKDAR**  
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

## **TÜRK ÜNİVERSİTELERİNDE FELSEFE EĞİTİMİ ÜZERİNE**

Türk üniversitelerindeki felsefe eğitimiyle ilgili olarak bildiğimiz ve gözlemlediğimiz sorunlar ve eksiklikler vardır. Bunlardan bazılarını iki sınıfta toplayabiliriz. Birincisi, felsefe eğitiminin içeriğiyle ilgilidir. İkincisi, felsefe eğitiminin niteliği ve yöntemiyle ilgilidir. Konumuza birincisiyle başlayalım.

Her ne kadar felsefeyi bilindiği gibi yapana, coğrafi bölgeye, dinî kültüre ve çağa göre isimlendiriyorsak da, felsefe, felsefe olma bakımından, bilim gibi, evrenselidir. Bu bakımdan Doğu ve Batı üniversitelerinde bugün her çağın ve medeniyetin felsefeleri okutulmakla birlikte, her ülke veya medeniyet kendisinden çıkmış olan felsefeye ve filozoflarına öncelik ve ağırlık vererek felsefe eğitimi yapmaktadır.

Bu açıdan Türk üniversitelerinin felsefe bölümlerine baktığımızda, felsefe eğitiminde ağırlığın batı felsefesine ve filozoflarına verildiği görülür. Türkiye’de felsefe eğitimi demek neredeyse sadece batı felsefesi öğretimi demektir. Hiç şüphesiz batı felsefe ve filozofları programlarda yer almalıdır; ancak Türk-İslâm felsefesi ve filozofları da programda ve eğitimde hak ettikleri yeri almalıdır. Geçmişe göre bugün bu yönde bazı gelişmelerin olduğunu da söylemeliyiz. Ne var ki bu yeterli değildir.

Türk-İslâm felsefesini bilmek ve öğretmek, batı felsefesi eğitimi için de ayrıca gereklidir. Çünkü nasıl klasik Yunan felsefesini bilmeden, İslâm felsefesinin felsefe tarihi içinde yeri ve önemi tam olarak anlaşılabilir ise, İslâm felsefesini bilmeden de aynı şekilde batı felsefesini tam olarak anlamak ve değerlendirmek adeta imkânsızdır. Çünkü bilindiği gibi, tarih içerisinde söz konusu bu felsefeler birbirlerini etkilemişlerdir ve birbirinden etkilenmişlerdir. Örneğin İbn Sînâ’nın “Uçan Adam” (el-insanü’t-tâyir) misâlini bilmezsek, Descartes’ın “Uçan Adam” ( l’homme volant) misalini bu filozofun özgün misali olarak biliriz –ki bugün çoğu böyle bilmektedir.- Oysa Descartes bunu İbn Sînâ’dan ödünç almıştır. İşte bu açıdan batı felsefesindeki fikirlerin kaynağını ve özgünlüğünü ortaya koyabilmek için İslâm felsefesini bilmek gereklidir.

Dolayısıyla hem kendi felsefi düşüncemize sahip çıkma adına hem de felsefe tarihi adına, bugün üniversitemizde Türk-İslâm felsefesine gereken ağırlığı vermeliyiz. Geçmiş yıllarda felsefeciler ve felsefe eğitimi veren öğretim üyelerinin Arapça, Farsça ve Osmanlı Türkçesi gibi dilleri bilmemeleri, buna engel teşkil ediyordu. Ancak bugün bu engel büyük oranda aşıldı; zira Kindî’den ve Fârâbî’den Rüşd’e bir çok filozofun eserlerinden Türkçeye çeviriler yapılmıştır. Ayrıca İslâm felsefesiyle ilgili gerek batı dillerinde yazılmış çalışmaların ve araştırmaların çeviriler olarak ve gerekse yerli bilginlerin araştırmaları olarak çok sayıda kitap ve makale türü eserler de vardır. Arapça bilme de, felsefenin herhangi bir dalında batı felsefesiyle ilgili ders veren bir öğretim üyesi, bugün aynı dersi İslâm felsefesi olarak da verebilir.

Nasıl bilimsellik adına, Yunan felsefesi ve Ortaçağ batı felsefesi üzerine akademik çalışma yapacak öğrencilerden Yunanca ve Latince öğrenmesini istiyorsak, bazı öğrencileri

Türk-İslâm felsefesi üzerine çalışmaya yönelterek onlardan Arapça öğrenmelerini de isteyebiliriz.

Atatürk, kendi zamanında Türk-İslâm felsefesinin bilinmesi ve öğretilmesi için çaba harcadığını biliyoruz. Atatürk'ün arzusuna rağmen, vefatından sonra geçmişte bunlar yapılmadığı için söz gelimi Fârâbî, İbn Sinâ, Bîrûnî, Havarizmî gibi birçok Türk soylu filozof ve bilgini bugün Araplar ve İranlılar sahiplenmiştir. Bu açıdan dünya kamu oyununda kendimizi “düşüncesiz” ve barbar” yapan biziz. Felsefe bölümlerinde felsefe eğitimi alan gençlerimize Türk-İslâm felsefesini öğretmek hem bir hak, hem de bir ödevdir diye düşünüyorum.

Bu bağlamda felsefe eğitimiyle ilgili bir ideolojik yaklaşıma da işaret etmek gerekir. Günümüzde felsefe dersi veren bazı kişilerin, “Felsefe ilâhiyatçılara kaldı.” gibi sözlerle İlahiyat Fakültelerinde felsefe ve Türk-İslâm felsefesi eğitimi yapıyor diye sevinecekleri yerde, buna karşı olduklarını biliyoruz.

Şu bilinmeli ki, felsefe ve mantık eğitimi herkesten önce ilâhiyatçılar için gereklidir. Ayrıca yukarıdaki yaklaşım içinde olanların okuttukları birçok Ortaçağ ve modern dönem batılı filozoflar, ya doğrudan teologdur veya teoloji eğitimi almış kişilerdir. Her halde o kişilerin bundan haberdardırlar. Zaten felsefenin ilk en eski dönemlerinde de felsefenin din veya Tanrı bilimiyle sıkı bir ilişkisi olduğunu herkes bilir. Sözgelimi, bugün “Metafizik” adıyla bilinen Aristo'nun bu eserine verilen isim, Aristo'nun verdiği bir isim değildir. Aristo'nun verdiği isim “Theologia”dır veya “İlk Felsefe”dir. Aristo'nun söz konusu eserine “Metafizik” isminin verilmesi, onun eserlerini bir araya getirildiği Helênistik döneme aittir.

Dolayısıyla ülkemizde felsefe eğitimi artıyor diye sevinmek yerine, yukarıda sözünü ettiğimiz olumsuz yaklaşımla karşı olmanın ideolojik bir tavır olmaktan başka bir anlamı ve mantığı yoktur.

Yöntem ve nitelik ile ilgili ikinci sınıf sorunlar ve eksiklere gelince, bunları da kısaca şöyle ifade edebiliriz.

İstisnaları olabilir ise de, genelde sadece felsefe dersleri değil birçok bilim dalıyla ilgili dersler üniversitelerimizde konferans ders olarak verilmektedir. Yani öğretim üyesi sınıfa girer ve dersini verir; öğrenciler de onu dinlerler. Elbette Felsefeye Giriş ve felsefe tarihi gibi bazı genel dersler bazı öğretim üyelerince böyle verilmelidir. Ancak bunun yanında bizim “Alistırmalı Yöntem” diyeceğimiz yöntemle de felsefe dersleri yapılmalıdır.

Bu yöntem için önce fizikî ortam hazırlanmalıdır. Herhangi bir felsefe sınıfı öğrencileri bazı felsefe dersleri için yaklaşık on öğrenciden oluşan alt sınıflara bölünmelidir. Bazı öğretim üyeleri ders konusu olarak örneğin Fârâbî'nin veya Descartes'in metafiziği gibi özel bir filozofun özel bir konusunu veya sözgelimi Meşşâiler'de zamân meselesi gibi bir akımın özel bir meselesini seçmelidir. Her bir öğrenciye seçilen filozofun konuyla ilgili bir eseri veya eserlerinden bir bölümü veya felsefi bir mesele seçilmiş ise, meselenin çeşitli filozoflara göre bir yönü verilmelidir. Belirlenecek tarihlere göre her öğrenciden ona verilen konuyu eserlerden okuyup deneme yazması istenmelidir. Her öğrenci zamanı gelince yazdığı denemeyi sınıfta okumalı ve öğretim üyesinin nezaretinde ve diğer öğrencilerin katılımıyla yazılanlar tartışmalıdır.

Bu tartışmalar, öğrencinin ele aldığı filozofun eserinin felsefi okumasını güzel yapıp yapmadığı, konuları iyi anlayıp anlamadığı, bir felsefi metin yazımında olması gereken üslup ve formatın olup olmadığı gibi benzer konulara odaklı olmalıdır. Bu tartışmalarla öğrenciye eksikleri ve fazlalıkları gösterilmiş olacaktır. Hatta öğretim üyesi, meşhûr filozofların sıkı yazılmış makalelerinden örnekler seçerek zaman zaman onları sınıfta öğrencilere tanıtabilir. Bazen de öğretim üyesi, öğrencilere felsefe makaleler seçtirebilir; bunları neden seçtiklerini

sınıfta anlattırabilir. Böylece öğrenci felsefi metin okumanın, felsefi metin değerlendirmenin ve felsefi metin yazmanın sırlarını öğrenebilecektir.

Bu yöntemle, öğrencileri birinci elden kaynakları tanımaya, felsefi bir eserin felsefi okunmasının ve değerlendirmesinin nasıl yapılması gerektiğini öğretmeye ve özellikle de felsefi bir metin yazmaya hazırlayacaktır. Böylece, öğrencilerin eğitime fiilî katılımının sağlanmasıyla üniversite eğitiminden beklenen amaca uygun olarak onlar felsefi düşüncenin üretimine adım atmış olacaklardır. Öğrenciler mezun olurken de, en azından yarı düşünür olarak mezun olabileceklerdir. Aksi takdirde felsefe dersleri sadece konferans dersler olarak verilirse, öğrenciler ezbercilikten kurtarılamayacağı gibi felsefe dersleri de sevdiremeyecek ve öğrenciler felsefi düşünmeye de hazırlanmamış olacaklardır.

Burada yukarıda anlattıklarımızla bağlantılı felsefe eğitimiyle ilgili üniversitelerimizde görülen başka bir eksikliğe de işaret etmek gerekir. Bu da, felsefe fakültelerinin 3. veya 4. sınıf ders programlarına “Felsefi Metin Okuma ve Felsefi Metin Yazma” adıyla veya benzer bir adla özel ders konması önerisidir. Bu dersin amacı, öğrencilere felsefi bir metnin okunmasının nasıl olması ile felsefi bir yazının nasıl yazılması öğretilmelidir.

DOÇ. DR. ALİ TAŞKIN  
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ  
FEN-EDEBİYAT FAKÜLTESİ

## SÜREKLİ FELSEFE (PERENNIAL PHILOSOPHY), EĞİTİMDE FELSEFENİN YERİ, SORUNLAR ve ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

**Özet:** Evrensel gerçekliğin ve bunu bilmeye, kavramaya yarayan bilincin, antropolojik bir hakikat olarak her insanda var olduğu savına dayanan “sürekli felsefe” (philosophia perennis) in “sürekliliğine” dayandırılarak geliştirilen bu bildiriyle, felsefenin insanın ayrılmaz bir parçası olduğuna işaret edilmektedir. İnsan etkinlikleri için vazgeçilmez bir alan ve bütün bilim dalları ve disiplinlerin eyleme geçirici, ileri görüş (vizyon) geliştirici gücü olarak değerlendirilen felsefe, ülkemizde, felsefe derslerinde bile hak ettiği bir biçimde değil, alanın uzmanı sayılamayacak elemanlarca, yasak savar bir mantıkla verilmektedir. Artık birbirinden bağımsız olan Felsefe, Mantık, Sosyoloji ve Psikoloji gibi disiplinler, dünyanın başka bir ülkesinde benzeri olmayan “Felsefe Grubu” gibi, bir adlandırma ve anlayış ile değil, ilgili alanda yeterli donanıma sahip öğretmenlerce ayrı ayrı verilmelidir.

**Anahtar Kelimeler:** Sürekli felsefe, Felsefe Öğretimi, Eğitim, Eğitim felsefesi

Bu bildiriye kastedilen Sürekli ya da “Daimi” Felsefe (Perennial Philosophy)<sup>1</sup> ile Skolâstik dönemin “Philosophia Perennis”i arasında ilkece fark vardır. Perennial felsefenin her iki türü hakkında kısa bilgi verip, felsefede “özcülük” (Essentialism) ve Amerikan Pragmatistlerinin öncülüğünde geliştirilen “aletçilik” (Instrumentalism) adıyla anılan akımlara da kısaca işaret ettikten sonra, **Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu konulu kongrenin amacına uygun bazı saptamalarda bulunulacaktır.**

Latince söylenişiyse Philosophia Perennis, Neo Skolâstik dönem filozofu Thomas Aquinas (1225–1274)’la önemli bir eğitim felsefesi akımı olmuştur.<sup>2</sup> On altıncı yüzyıl teologu Augustinus Steuchius’un 1540’da yayımlanan *De Philosophia Pereni Libri* başlıklı yapıtında ele almasıyla yaygınlaşan, “Ebedî Felsefe” (Eternal Philosophy), “Evrensel Felsefe” gibi adlandırmalarla da anılan bu felsefe, dini-mistik karakterli bir felsefedir. (Mautner; 465). Bu geleneği, “**zamani bilinmeyecek kadar eski ve evrensel**” olarak niteleyen ve temsil eden yirminci yüzyılın düşünürlerinden Aldous Huxley (1894–1963), Perennial Philosophy teriminin Leibniz (1646–1717) tarafından ortaya çıkarıldığını zikreder. (Huxley; 7). “Kalıcı (daimî) Felsefe”nin (Perennial Philosophy) bu klasik versiyonunda, **evrensel gerçekliğin ve bunu bilmeye kavramaya yarayan bilincin, antropolojik bir hakikat olarak her insanda var olduğu**” savı temel teşkil eder. Bu savın ya da geleneğin doğruluğu-yanlılığı irdelenebilir ama burada bu tartışmaya girilmeyecektir.

1 **Perennializm**, Eğitimde tüm insanlar için her zaman önemli olduğuna inanılan şeylerin öğretilmesi gerektiği inancını savunmak anlamına gelir. Perennialistlere göre öğrenci, türünün gereğine uygun olarak, insani değerler ve gereklerle uygun olarak yetiştirilmelidir.

2 **Dini Perennializm** 13.yüzyılda *De Magistro*, (Öğretmen) eseriyle Thomas Aquinas tarafından geliştirilmiştir. Aquinas Tanrı’yı en büyük ve belki de tek öğretmen görmüştür; çünkü yalnızca Tanrı insanların zihinlerindeki fikirleri doğrudan biçimlendirebilir.



Farklı içeriklere sahip olmakla birlikte, temelini Perennial Felsefeden alan “özcülük” (essentializm)<sup>3</sup> ve “aletçilik” (enstrümentalizm)<sup>4</sup> gibi akımların görüşlerinin de felsefenin kalıcılığı konusunda önemli görüşler olduğuna işaret etmek gerekir. İnsanı tek yanlı ele alan “Ruhçu” (Spritüalist) ve Materyalist öğretilere karşı pratikten yola çıkan Amerikan Yarırcı ekolünün öncüleri, W. James (1842-1910), Charles S. Peirce (1839-1914), John Dewey (1859-1952) klasik anlayışı pratik-yarırcı bir yorumla revize etmişlerdi. Büyük ölçüde o geleneği de içerisine alan, bugün için daha dikkat çekici bir eğitim felsefesi anlayışı sunan **Seküler Perennial Felsefenin** kurucuları olan, yine Amerikalı Robert Hutchins (1899–1977) ve Mortimer Adler (1902-2001) gibi eğitimci-filozofları da anmak gerekir. Bu filozoflara göre, **insanların akıl yürütme yardımıyla doğru sonuçlara ulaşmayı, zihni geliştirmeyi ve dolayısıyla da bağımsız akıl yürütmelerde bulunma yeteneği kazanmayı öğrenmeleri eğitimin temelini oluşturur. Bu görüşle, istenen sonuçlara ulaşmada Felsefenin rolünün büyüklüğüne işaret edilmektedir. Bu felsefe anlayışı, felsefi bakış açısının teorik ve pratik sorunlara müdahil olmayı sürdürdüğü anlamına gelmektedir. Burada da “Daimi Felsefe”nin Seküler eğitimde kullanılan biçiminden yola çıkarak eğitimin ortak kabullerini, insan doğası, “öz” düşüncesi, akıl yürütme, kıyaslama, deneyim kazanma, gelişme, ilerleme ve bunların felsefi çözümlenmelerine doğrudan katkı sağlayan felsefe ve felsefe öğrenmenin gerekliliği tartışılacaktır.**

14, 15 ve 16. yüzyıllara yayılan Rönesans, ardından gelen Reformasyon, özellikle de on sekizinci yüzyıla damgasını vuran Aydınlanma ile birlikte Skolâstik gelenekten farklı bir üslupla ele alınan ve aklın kılavuzluğunda ilerleyen disiplinler **Seküler** bir karakter kazandı. Akıl-iman, din-bilim, din-felsefe, felsefe-bilim, bilgi-inanç (epistemolojik anlamda) ilişkileri yeniden ele alınmaya başlandı. Bir ayrışma ve çeşitlenmenin söz konusu olduğu on sekizinci yüzyılın ikinci yarısı ile on dokuzuncu yüzyıl boyunca, dine dayalı dogmatik-mistik eğitim anlayışı da kısmen sürmekle birlikte, ağırlık, bilimsel bulgulardan yola çıkan çözümleyici, gözlem ve deneye dayanan eğitim anlayışına verildi.

Bilgi hamallığına dönüşen, ezberci, öykünmeci eğitim yerine, “bilgi edinme”ye, bilgi üretmeye, yöntem belirlemeye, bağımsız ve soyut düşünmeye yoğunlaşmaya yönelen eğitim, toplumların gelişmesinin ve ilerlemesinin ön koşuludur. Bu ön koşulun yerine getirilmesi, ilgili toplumun soyut düşünmeye ve anlamını soyut düşünmeden alan yerinde kavramlar üretmeye yönelme isteğine bağlıdır. Toplum için düşünülen bu hedef, Huxley’in, birey için söylediği şu sözlerle aynı doğrultuda görülebilir: **“Bilgi bir varlık işlevidir. Bilginin varlığında bir değişme olduğunda bilmenin mahiyetinde ve miktarında da mütakabil bir değişiklik olur. Mesela bir çocuğun varlığı büyüme ve eğitimle bir adaminkine dönüşür; bu dönüşümün sonuçları arasında bilme şeklinde ve bilinen şeylerin miktarı ve niteliğinde devrimsel bir değişiklik vardır. Birey büyüdükçe bilgisi daha kavramsal**

3 **Özcülüğün** (Essentialism) çok çeşitli anlamları olmakla birlikte, felsefi antropoloji ve eğitimle ilgili olanı bu bilimsel topluntının hedefi ile paralellik göstermektedir. “Felsefi antropolojide, Varoluşçuluğa veya varoluş felsefesine karşıt olarak, insanın değişmez bir özü olduğunu, bir asli, temel insan doğasının bulunduğunu öne süren görüş. Eğitim alanında, disiplinin önemi üzerinde ısrarlı olan, öğrencinin uzun vadeli amaçlara yönlendirilmesini isteyen, öğrenme sürecinin özünün, belirli bir içeriğin özümlemesinden meydana geldiğini savunan anlayış.” Ahmet Cevizci, Felsefe Sözlüğü, İstanbul, 1999, s. 643

4 John Dewey’in geliştirmiş olduğu Aletçilik şudur: “Düşünceler, kavramlar ve yargılar, bir şeyleri tecrübe ettiğimiz ve gelecekteki sonuçları belirlemeye çalıştığımız zaman belli bir işlevi yerine getiren, işe yarayan araçlar, aletlerdir... Önermeler, araştırma sürecindeki araçlar olarak görülmelidir. Bu şekilde değerlendirildiği zaman, **Aletçiliğe** göre, önermeler doğru ya da yanlış olamaz. Onlar, insan tecrübesindeki olayları, değişmeyi açıklamada ve yorumlamada, insanın ihtiyaçlarını karşılamada, amaçlarına ulaşmasında ve gelecekle ilgili öndeyişlerde başarılı olmalarına göre, etkili, güçlü ya da yararlı diye değerlendirilebilir. **Aletçiliğe** göre **düşünme**, soyut birtakım ölçütlere göre değil de, bir organizmaya, yaşama savaşında, çevreye uyum sağlamasında ve toplumsal anlamda varlığını sürdürmeye devam etmesinde yardımcı oluşuyla yargılanabilir. Yasalar, kuramlar ve hipotezler, ancak bir güçlüğü çözdükleri, insan yaşamına katkı yaptıkları sürece anlamlıdır. **Pratikten** kopuk hiçbir düşünce, önerme ve kuram anlamlı değildir.” Cevizci, *a.g.e.*, s. 36

**ve biçim açısından sistematik hale gelir; olgusal ve faydacı içeriği muazzam derecede artar.” (Huxley; 7)**

Perennial Felsefe ifadesi, insanın felsefeye olan ilgisi ve felsefe yoluyla kazanımlarına tarihsel bir bakış için kullanmak, çok eskilerden günümüze, günümüzden de geleceğe doğru olası seyrine ilişkin kimi yorumlar yapmada yararlı olabilir.

Felsefenin insanla yaşıt olduğu bilinmekte, var olduğu sürece de insan etkinliklerinin ayrılmaz bir parçası olmayı sürdüreceği anlaşılmaktadır. Felsefe tanımlarının çokluğu ve farklılığı, bu etkinliğin yaygınlığının ve sürekliliğinin göstergesidir. **Genel kabulle, bilimlerin ve diğer disiplinlerin kendisinden çıktığı bir kaynak olan felsefenin, bilimlerin kendisinden ayrılmasıyla işlevini yitirdiği ya da yitireceği inancı, yanlış bir çıkarımdır.** Aynı mantıkla, optik, elektrik gibi alanların bağımsızlaşmasıyla fiziğin tarihsel bir disiplin olarak anılması gerektiği öne sürülebilir! Felsefe tarihsel bir etkinlik olsaydı, bugün felsefe yapmıyor, öğretmiyor, öğrenmiyor olacaktık; çünkü, felsefeden doğduğuna inanılan bilimler ve disiplinler de kendi aralarında sayılamayacak ölçüde bölünmüşlerdir (**specialism/specialization**). Bu bölünmede, spesifik alanların kendi felsefelerini içlerinde taşımaları birinci etken olmuştur. Hem yukarıda değindiğim yanlış çıkarıma hem de bilimsel gelişmeler, sosyal, siyasal, ekonomik vb. araştırma, inceleme ve tartışmalarda arka planda bırakılmasına karşın, felsefe her etkinliğin “**tini**”, eyleme geçirici gücü (motivasyon aracı) olarak varlığını sürdürmektedir. Kişi, farkında olarak ya da olmayarak felsefe yapar. Felsefeyi, “düşünmenin ve soru sormanın her türü” olarak tanımlamak bu savı güçlendirir. **Popper**’ın, “her insan bir filozoftur” sözü de bu savımıza uygun, felsefi bakış açısının yaygınlığına işaret eden bir görüştür. Her geçen gün yeniden keşfedilmekte oluşu, hiçbir desteğe sahip olmadığı zamanlarda bile etkili olması, felsefesiz hiçbir eylem ya da disiplinin ilerleme gösteremeyeceğinin kanıtıdır. Felsefenin pratik yararı olup-olmaması tartışmalarındaki sorunlar, felsefeden ne anlaşıldığı-anlaşılması gerektiği hususunda uzlaşılammaktan kaynaklanmaktadır.

Felsefenin önemi ve vazgeçilemezliğine karşın, ülkemizde çeşitli düzeylerde verilen felsefe öğretiminin yetersizliğine ilişkin kısa bilgiler vererek, son yetmiş seksen yıllık süreçte felsefe öğretiminde nerede bulunduğumuzu saptamaya çalışalım.

İşe, hiç kuşkusuz liselerde yıllardır verilmekte olan felsefe derslerinden başlamak gerekir. Tarihçesine fazla dalmadan, son yirmi otuz yıldır, ufak tefek değişikliklerle müfredat programları oluşturulan felsefe öğretiminin garipliklerine dersin adından başlamak uygun olacaktır. **Felsefe Grubu Dersi:** Dünyada böyle bir uygulama var mı? Araştırmak gerekir! Varsa bile böyle bir adlandırma ve uygulamanın ne içerik ne de yöntem açısından tutarlı bir yönü bulunmamaktadır. Uzmanlaşmanın böylesine geliştiği, her gün daha spesifik alanlara yönelindiği günümüzde bu tür bir uygulamayı sürdürmek; gelişmelere kulakları tıkamak, çağın gereklerine uymamak, disiplinlerdeki gelişmelerden habersiz olmakla eş anlamlıdır. Elli altmış yıl önce, yeterli öğretmen bulunamadığı ya da felsefe adı altında sosyoloji, psikoloji öğretimi de verildiği için böyle bir uygulama yapıldığı söylenebilir. Ancak, **günümüzde birbirleriyle ilgileri diğer disiplinlerle ilgilerinden çok fazla gözükmeyen, felsefe, mantık, sosyoloji, psikoloji gibi alanlarla felsefenin aynı ad altında öğretilmeye çalışılması, söz konusu edilen hiçbir disiplinin gerektiği gibi verilemeyeceği anlamına gelir.**

Eğitim fakülteleri bünyesinde yer alan, Felsefe Grubu Öğretmeni yetiştirmek amacıyla kurulan Felsefe Grubu Eğitimi Anabilim Dalı programlarının varlığı, öğretmen sorununun çözümü için umut gibi gözükse de, kastedilen yetersizliğine çare olamayacağı rahatlıkla söylenebilir. Bu programlarda yer alan meslektaşlarımız oraların sorunlarını, hiç kuşkusuz daha iyi bilirler. Ancak, ilke olarak, dört ayrı disiplinin aynı ad altında bir ders olarak verilmesinin verimsiz olacağı açıktır. Felsefe Grubu öğretmeni yetiştirmek amacıyla kurulan Felsefe Grubu Eğitimi Anabilim Dalı’nın, Atatürk Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi

ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde var olan toplam üç programdan ibaret olduğu hatırlanırsa, sayı açısından var olan yetersizlik de dikkati çeker. Bu programları bitirenlerle birlikte, Tezsiz Yüksek Lisans yaparak öğretmenlik formasyonu alıp, Felsefe Grubu Öğretmeni olarak atanma hakkı kazanan, Sosyoloji, Felsefe ve Psikoloji lisansına sahip öğretmenler Felsefe Grubu dersleri vermektedirler. Tezsiz Yüksek Lisans programında verilen derslerin tamamı eğitim bilimlerine ilişkin olduğu için, lisans düzeyinde, kendi alanları dışında kalan alanlardan, karşılıklı olarak toplam 16 kredilik ders alan öğretmenler, her alanın uzmanı(!) sıfatıyla ders vermektedirler.

Felsefe Grubu Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans programına kayıt yaptıran öğrencilerin çoğunluğunu sosyoloji lisansına sahip öğrenciler oluşturmaktadır. Dolayısıyla, Türkiye’de, Felsefe Grubu Öğretmeni olarak çalışanların çoğu sosyoloji lisansına sahiptir. Alan bilgisine yönelik derslerde karşılaşılan güçlüklerin başında, öğretmenlerin Felsefe ve Mantık konularına hâkim olamamaları gelmektedir. Nitekim sosyoloji çıkışlı çok sayıda öğretmenle yaptığım görüşmede, felsefe ve mantık derslerini vermekte zorlandıklarını, öğrenci başarı düzeyinin yüksek olduğu liselerde gerektiği biçimde ders işleyemediklerini itiraf ettiklerine tanık oldum. Bu konuda çok derin araştırma yapmaya gerek yoktur; en yakınınızda bulunan bir öğretmene sorduğunuzda benzer yanıtı alabilirsiniz. Yeterli felsefe eğitimi-öğretimi almamış öğretmenlerce verilen felsefenin yarardan çok zarar getirdiğine-getireceğine ilişkin örnekler bulmakta güçlük çekileceğini sanmıyorum. Felsefe Grubu derslerine giren kimi öğretmenlerin sınıflarda felsefenin gereksiz olduğunu açıkça söylediğine ya da ima ettiğine dair haberler, felsefe öğretiminde nerede durulduğuna ilişkin yorum yapmaya yardımcı olacaktır. Böyle bir alt yapıyla, diğer disiplinlerin eyleme geçirici gücü olma özelliği olan felsefe öğretiminin istenilen düzeyde verilmesi olanaksızdır.

Liselerde karşılaşılan yetersiz felsefe öğretiminin benzerini üniversitelerde de görmek mümkündür. Felsefeye en yakın olduğu söylenen kimi sosyoloji bölümlerinde, aynı üniversitede felsefe bölümü olmasına karşın felsefe koduna sahip zorunlu dersleri, felsefeyle ilgisi yukarıda anlatılandan öte olmayan elemanlarca verildiği bilinmektedir. Üniversitesinde felsefe bölümü olmayanlar ise, bölüme felsefe alanında yetişmiş, yetiştirmeye yönelik öğretim elemanı almak yerine, durumu kurtarma yoluna gitmektedirler. Böyle bir anlayışa sahip bölümlerde verilen felsefe, mantık ve psikoloji ders kredilerine dayanarak elde edilen öğretmenlikten verim beklemek ne kadar doğru olabilir. Felsefe lisansına sahip olan öğretmen adayları için de benzer güçlükler söz konusudur. Sosyoloji lisansına sahip olanlar kadar diğer alanlara yabancı olmasa da yeterli donanıma sahip oldukları söylenemez. Çünkü mantık dışında kalan sosyoloji ve psikoloji alanları felsefeden bağımsız birer disiplin olmuşlardır.

Felsefe, bilinçle birlikte var olduğuna göre, eylemin her anında, eğitimin her evresinde doğal olarak vardır. Alan ayrımı yapmaksızın, her disiplinde mutlaka felsefi bir öz olduğuna ilişkin düşünce yukarıda dile getirilmiştir. Sosyal, fen, mühendislik, sağlık bilimlerinden hangisi söz konusu olursa olsun, her alanın bir felsefesi olduğu açıktır. Klasik anlamıyla, felsefi çözümlenmelerle desteklenmeyen bir disiplin ilerleme ilkesini yitirir. Hiçbir mesleğin insanı, alan bilgisine ek olarak, hiç olmazsa **Felsefeye Giriş** düzeyinde felsefe okumadan, kendi alanında vizyon geliştiremez. Hukukçu, kimi dogmalarından kurtulamadığı gibi hukuki pozitivizmi, adaletin kendisini ortadan kaldıracak boyutlara götürür; ekonomist, her şeyin sayılarla çözüleceği yanılgısını üzerinden atamaz; fen bilimleri ile uğraşanlar, katı pozitivizm çıkmazından kurtulamaz; eğitimci, pragmatik amaçların kısır döngüsünde uğraşır durur. Özetle, felsefi tin olmayan hiçbir disiplin ya da toplumsal kurum ileriye yönelik akıl yürütmelerde bulunma gereği duymaz ve günü kurtarma yoluna gider.

Devletin felsefe öğretimini yeniliklere kapalı bir biçimde “yasak savar” mantıkla yürütmeye çalışması, ona gereken desteği vermemesi karşımızdaki en büyük sorunlardan birisidir. Her alanda yetişecek bireylerin, felsefi yönden geliştirilmesi devlet politikası olmalıdır; çünkü felsefe sıradan bir disiplin değildir. **Seküler eğitimin geçerli olduğu**

**günümüzde, bireysel-toplumsal moral değer ve dinamikler felsefe disiplinleri aracılığıyla verilebilmektedir.** Bu konulardaki gereksinimleri gidermek için her mesleğe yönelik etik eğitimi verilmesi bir zorunluluk olarak görülmelidir. Meslek etikleri, alanın uzmanlarınca verilmeli, disiplinlerarası ilişkiler canlı tutulmalıdır. Tıp etiği, medya etiği, siyaset etiği hukuk etiği vb. sayılamayacak kadar çok alanı ilgilendiren etik konusu, felsefi alt yapı olmadan öğretilmediği gibi, pratik sonuçları da almamaz.

Bulduğumuz kongrenin çağrı metninde yer alan şu ifadeler, felsefenin eğitimle ilgili sorunlarına somut bir öneri sunmaktadır: “...**Eğitim politikalarımızın ve pratiklerimizin çağcıl gereksinimlere göre yeniden düzenlenmesi ve düzeltilmesi, sağlıklı birey, toplum ve devlet açısından kazanımları köklü felsefi irdelemeleri gerektirmektedir.**”

### **Neler Yapılabilir?**

Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Biyoloji, Kimya vb. alanlarda öğretmen yetiştirildiği gibi, Felsefe-Mantık, Sosyoloji, Psikoloji gibi her biri ayrı disiplin olan alanlarda da müstakil anabilim dalları açılıp öğretmen yetiştirilebilir. Fen-Edebiyat Fakültesi öğretim elemanlarından yararlanmak üniversite olmanın gereğidir. Bu gerçekleşirse, yetiştirilecek öğretmenlerin alan bilgileri alanların uzmanlarınca verilmiş olacaktır. Mevcut uygulamada bir öğretmenle yapılan iş için üç öğretmen gerekeceği, bunun da, ülkemizin koşulları göz önüne alındığında mümkün olmadığı söylenebilir. Sorunu çözmek için “bölge öğretmenliği” uygulaması ısrarla uygulanması gereken bir yöntem olabilir. İzlenecek bu yöntem, yalnızca “felsefe grubu” için değil, diğer alanlar için de uygun bir uygulama olabilir.

Felsefe Bölümleri güçlendirilerek, diğer disiplinlerle karşılıklı olarak lisansüstü eğitime ağırlık verilmelidir. Örneğin hukuk lisansına sahip birisi felsefe bölümünde, felsefe lisansına sahip birisi hukuk alanında yüksek lisans yapabilmelidir. Böylece, hukuk fakültelerinde adı var kendi yok olan Hukuk Felsefesi dersi ehil elemanlarca verilmiş olur. Bir fizikçi ya da kimyacı hem bilim felsefesi hem de kendi alanının felsefesini öğrenmelidir. Gelişmiş ülkelerde alanların uzmanları kendilerine filozof denilecek kadar da felsefe bilgisine sahiptirler. Üniversitelerde bulunan bütün alanlar, bir biçimde felsefe ile ilişkilidirler; o halde ya kendi elemanlarını yetiştirmek ya da felsefe bölümlerinden yardım almak durumundadırlar. Aksi halde, bütün disiplinler, gerçek ilerlemeyi sağlayan soyut düşünmeden uzak, statik birer disiplin olmaktan kurtulamazlar.

Felsefe artık klasik anlamının çok ötesinde, kapsayıcı bir anlam ifade etmektedir. Aydınlanmanın, çağdaşlaşmanın ve ilerlemenin yolu felsefi düşünme ve çözümlemelere önem vermekten geçmektedir. Bir bütün olarak felsefi bakış açısının, başka bir ifade ile eleştirel düşüncenin geliştirilmesi felsefenin kurumsal destek alması ile doğrudan ilgilidir. “Her şeyin felsefesi var” deyip kalıplaşmış sözlerden öte gitmek, maddi manevi her tür desteği vermek devletin görevi olarak bilinmelidir. Felsefeyi disiplinler bir etkinlik olarak var kılmak ona ilgiyi artırmak, felsefe öğretimini yaygınlaştırmakla olanaklıdır.

### **Kaynaklar:**

Cevizci, Ahmet, *Felsefe Sözlüğü*, Paradigma Yayınları, İstanbul, 1999.

Huxley, Aldous, *Kalıcı Felsefe*, çev. Latif Boyacı, İnsan yayınları, İstanbul, 1996.

Mautner, Thomas, *Dictionary of Philosophy*, Penguin Reference, London, 2005.

**DOÇ DR. KAMURAN GÖDELEK**  
MERSİN ÜNİVERSİTESİ  
FEN-EDEBİYAT FAKÜLTESİ

## **“DÜŞÜNÜYORUM, O HALDE VARIM” A KARŞI “KATILYORUZ, O HALDE VARIZ”**

*Bütünüyle adil ve doğru bir kişiliği meydana getirmenin üç şartı gerekli kıldığı söylenebilir -doğa, akıl ve alışkanlık.- “Akıl” ile öğretimi, “alışkanlık” ile eğitimi kastediyorum... Eğitimsiz doğa kördür; doğasız eğitim çaresiz; her ikisi olmaksızın terbiye ve disiplin hedefsizdir.*

*Plutarkhos*

Öğrenme büyük oranda bilginin ne şekilde ele alındığıyla bağlantılıdır. Kıta Avrupa’sında egemen olan ve Descartes’da “düşünüyorum, o halde varım” şeklinde ifadesini bulan bilen özneyi ötekenden ayıran anlayış, modern felsefenin bilgiye bakışını ve dolayısıyla eğitim anlayışını yönlendirmiştir. Böylece zihin ve beden arasında, ben’le diğerleri arasında, öğrenenle öğreten arasında, ruhsal olanla maddesel olan arasında, düşünme ile eylem, deneyim ve duygular arasında kesin bir ayırım olduğu görüşü egemenlik kazanmıştır. Bu görüşün bilgiyi ele alışı da bilginin elde edilecek, verilecek bir şey, bir kazanım olduğu şeklindedir. Batıda ve ülkemizde yaygın olarak inanılan ve takip edilen eğitim anlayışı çocukların veya gençlerin kafasına bilginin en etkili bir şekilde nasıl aktarılacağına odaklanmıştır. Kendiliği diğerlerinden soyutlanmış bir şekilde ele alan bu anlayışta kişi bilginin pasif bir alıcısı durumundadır.

“Düşünüyorum, o halde varım” görüşünü hareket noktası olarak alan ve bilgiyi çeşitli eğitsel yollarla öğrenciye aktarılan bir şey olarak gören Kartezyen anlayışa karşı ortaya atılabilecek daha iyi bir eğitim anlayışı “katılıyoruz, o halde varız” şeklinde ifade edilebileceğimiz sosyal öğrenme anlayışıdır. Sosyal inşacılık (social constructionism) kuramını temele alan bu anlayışa göre biz diğerleriyle ilişki kurarak var oluruz; bireysel var oluşumuz, kendiliğimiz diğerleriyle kurduğumuz ilişkiler yoluyla oluşur. Descartes’in bedensiz, tek başına düşünen ben’inin aksine, kendiliğimiz eylemleri hakkında diğerlerinin sürekli yorumda bulunduğu, William James’in deyişiyle bir “eyleyici”dir (an agent). Dolayısıyla bilgi veya kavrayış toplum içinde, ilişkisel bir şekilde kazanılır ve ancak bizim hali hazırda var olan bilişsel yapımızla bütünleştiğinde gerçekten öğrenilebilir. Böylesi bir bütünleşme de ancak diğerleriyle o bilgiyi paylaşarak ve tartışarak, yani bilgiyi yeni baştan kendi bilişsel yapımızla uygunluk içinde kurarak mümkündür.

Sosyal inşacılık kendimizi ve dünyayı anlamada muhakkak addedilen yollara karşı eleştirel bir duruşta ısrar eder. Dünyanın nesnel ve tarafsız gözleminin, ister nesnel ister kendimiz olsun, gözlemlendiğimiz şeyin doğasını sorunsuz bir şekilde bize teslim edeceği görüşüne dayanan geleneksel bilgi görüşünün aksine, dünyaya ve kendimize dair bilgimizin insanlar arasındaki ilişki içersinde inşa edildiğini savunur. Buna göre, bilginin inşa edilmesi insanların gündelik hayattaki etkileşimleri aracılığıyla gerçekleşmektedir (Burr, 1995: 16-18). Dolayısıyla gerçeklik, dünyanın nesnel olarak gözlenmesinin bir ürünü değil, aksine insanların birbirleri arasında üzerinde uzlaşmaya vardığı, kendi aralarındaki karşılıklı etkileşimleri ve sosyal süreçler doğrultusunda dünyayı anlama yolu olarak kabul ettikleri şeylerdir. Böylece sosyal eylemden bağımsız bir bilgi düşünülemez. Eylem, öğrenme sürecinde birincil derecede rol oynar, düşünmek son derece gereklidir, ama esasta eyleme hizmet

eder, dolayısıyla da eyleme bağlı olarak gerçekleşir. Akıl veya akılsallık dediğimiz şey de genel olarak güdülerimizin ve içinde bulunduğumuz çevreye ilişkin değerlendirmelerimizin kaynağını oluşturan duyularla başlar ve özellikle duygu ve hislerimizle bağlantılıdır (bkz. Damasio, 1999).

### **Kartezyen Kendiliğe Karşı İlişkisel Kendilik**

John Macmurray *Eyleyici Olarak Kendilik (The Self as an Agent)* adlı kitabında felsefenin Descartes'dan beri son derece yanlış yolda ilerlediğini göstermeyi amaçlar. Modern batı felsefesinin bir analizini yapan Macmurray felsefeye genel olarak iki yaklaşımın egemen olduğunu, bunların birinin mekanik diğeri de organik bir evren ve insan fikri olduğunu ve bunların ikisinin de yanlış olduğunu söyler.

Macmurray'a göre mekanik bir evren anlayışının en açık örneğini Descartes'ın felsefesinde buluruz. Descartes'ın meşhur metodik şüphe yöntemi *cogito ergo sum* (düşünüyorum, o halde varım) şeklinde özetlenen ve modern felsefeye egemen olan maddi dünyadan yalıtılmış, saf düşünen özne fikrine yol açmıştır. Ancak Descartes'ın felsefesinin temel ilkeleri bizi bireyi saltık bir bilinç olarak ele almaya, dolayısıyla da insani eylemleri açıklamayı imkansız kılan bir düalizme götürmektedir. Bilen ben, bir özne olarak, bilme sürecinde bir nesne olarak bilmeye yöneldiği maddi dünyadan tamamen ayrılmıştır. İşte Descartes'ın felsefesinin eleştiriyeye en çok açık olan yanı bilen özne ve bilinen nesne arasındaki bir radikal ayrımdır.

Macmurray modern felsefede organik olarak betimlediği ikinci yönelimin en iyi örneğinin Kant'ın felsefesinde bulunabileceğini söyler. Kant, dünyanın sadece düşünme ile bilinmeyeceğini, gerçek bilgiye yalnızca duyularımız aracılığıyla edindiğimiz deneyimlerin ve saf düşünmenin kategorilerinin veya kavramlarının bir sentezi yoluyla ulaşılabilirliğini söyleyerek rasyonalizmi eleştirmiştir. Ancak Macmurray'a göre, Kant'ın felsefesinde saf düşünmenin veya anlının kategorilerinin kendinde şeyler olarak nesnelere ait değil, aksine bilen kişinin zihninde bulunması bizim dünyayı *kendinde olduğu gibi* değil, ancak *bizde görüldüğü gibi* bilebileceğimiz sonucuna götürmektedir. Numenal dünya her yönüyle bizim bilgimizin dışındadır. Dolayısıyla, Kant kendinde şey ile görünen şey arasında gereken ayrımı yapmadığı için dışarıdaki nesne ile o nesnenin benim zihnimdeki bilgisinin gerçekten de birbirine karşılık gelip gelmediği sorunu ortaya çıkmaktadır.

Dolayısıyla Macmurray Kant'ın da aynen Descartes gibi bilen özneyi bilmeye yöneldiği nesneden tamamen ayırdığını ve bunun da modern felsefenin temel sorunu olduğunu söyler ve Descartes'dan beri modern felsefeyi etkisine alan bu güçlü düalizm sorununun üstesinden gelmek üzere düşünen özne yerine yaşamın içinde katılarak eyleyen özne kavramını ortaya atar. Kendi sözleriyle: “başlangıç noktası ve referans merkezi olarak düşünen özne yerine eyleyen özneyi kabul etmeliyiz ve düşünmemizi de eylem bakış açısından yapmalıyız” (Macmurray, 1991; 84). Burada Macmurray düşünmenin değerini inkar etmemekte, ama ona merkezi bir önem vermek yerine insanın sahip olduğu niteliklerden sadece birisi olarak değerlendirmektedir. Düşünen özneye karşın eyleyen özne daha temel, dolayısıyla da insan olmanın daha uygun bir ifadesidir. Bu bakış açısından kendilik bir bedene bağlı bir eyleyici olarak içinde eylemlerde bulunduğu dünyadan da eylemlerinden de asla ayrı düşünülmemeyen bir kişidir. Düşünme bizlerin birer bedene bağlı eyleyiciler olmamıza bağlıdır, çünkü eylemde bulunurken bütün duyularımız, algularımız, duygularımız, hislerimiz, ilgilerimiz ve fiziksel hareketlerimiz işlevsel bir bütünlük içinde bir araya gelir. Dolayısıyla deneyimlerimizin işlevsel bütünlüğünü sağlayan şey Descartes'ın iddia ettiği gibi saf düşünme değildir; aksine düşünmenin de içinde yer aldığı eylemlerimizin bütünüdür. Damasio, aşağıdaki

alıntıda görüldüğü gibi, *Descartes'in Yanılgısı*'nda Macmurray'nin savını farklı bir açıdan desteklemektedir: Kısacası, fiziksel ve sosyokültürel çevrelerden gelen dürtülerle iç dengesi etkilenen ve kendisi de bu çevreler üzerinde etkin olan organizma, sinirsel devreler tarafından sürekli temsil edilir. Eğer bu temsillerin ana konusu vücuda bağlı bir organizma olmasaydı, bir tür zihnimiz olabilirdi belki; ancak, sanırım bu halen sahip olduğumuzdan farklı bir zihin olurdu (1998: 225-26).

Damasio için de aynen Macmurray gibi Descartes'in bir yanda ölçülebilir, uzamsal, mekanik bir beden maddesi ve öte yanda ölçülemeyen, uzamsız, bölünemez bir zihin maddesi ayrımını yaparak akıl yürütmenin, ahlaki yargıların ya da fiziksel acı veya ıstıraptan doğan ruhsal karmaşanın bedenden ayrı var olabileceği iddiasını ortaya atması Descartes'in yanılgısıdır. Böylesi bir bakış açısını uyarlayarak Macmurray hem bilen özne ve bilinen nesne ayrımını ortadan kaldırmayı, hem de benmerkezciliğe ve ötekinin nesneleştirilmesine karşı alternatif bir görüş geliştirmeyi hedefler. İnsanların birer özne olduklarını inkar etmediği gibi, onların birer nesne olarak bilinebileceklerini de inkar etmez:

Kişisel bir varlık aynı anda hem özne hem de nesnedir; ama esas olarak bir eyleyici olduğu için her ikisidir. Bir özne olarak, o "ben"dir, bir nesne olarak "sen"dir, çünkü "sen" her zaman "öteki"dir... Ben kendimi senden bilinçli olarak ayırabilirim, öyle ki seninle ilişkim gayri şahsi olur. Bu durumda, seninle kişisel ilişkiyi reddederek sana bir nesne muamelesi yaparım" (Macmurray, 1991: 84-85).

Kendiliği bir eyleyici, eylemlerde bulunan birisi olarak tanımladıktan sonra Macmurray bunun sonucu olarak eyleyen kendiliğin diğer eyleyicilerden bağımsız olarak var olamayacağını ileri sürer. Bir insan olmak diğer insanlarla birlikte, onlarla ilişkide bulunarak var olmak demektir: "Bizim açıkladığımız ve desteklediğimiz görüş kendiliğin Öteki ile ilişkisi yoluyla meydana geldiğidir; yani varlığını ilişkiye borçludur ve bu ilişki zorunlu olarak kişisel bir ilişkidir" (Macmurray, 1961: 17). Dolayısıyla diğerleriyle kurduğumuz ilişkiler yoluyla bir kendiliğe sahip oluruz.

### **Bilgi, Duyular ve Duyular**

Kendiliğin ilişkisel olarak tanımlanması bilgi edinmenin ve anlamının da esas olarak sosyal olarak diğerleriyle ilişkilerimiz yoluyla oluşturulduğu anlamına gelir. Bu perspektif öğrenmenin merkezini öğrenilen konunun içeriğinden bu konunun nasıl öğrenileceğine, günlük hayattaki etkileşimlerimiz çerçevesinde nasıl anlamlandırılacağına kaydırır. Bu görüşe göre, bir alanda bilgi sahibi olmak sadece "o şey hakkında bilgiye sahip olmak" demek değil ama aynı zamanda ve hatta daha da önemli olarak "o şeyin bilgisine sahip olmak" demektir. Bu da o alana uyum sağlamayı ve o alanda hali hazırda var olan normlara uygun eylemleri edinmeyi gerektirir. Öğrenen ile öğretmeni birbirinden ayıran anlayışın egemenliğinde okullarda uygulanan eğitim anlayışı çocuklara ve gençlere gözleyen bakış açısıyla şeyler hakkında bilgi edindirmeye dayanır, ama bilgi bizim pasif bir şekilde aldığımız bir şey değil, aksine diğerleriyle ilişkilerimiz yoluyla, Dennett'in ifadesiyle, kendiliğimizin etrafında ördüğümüz hikayeler aracılığıyla sürekli oluşturduğumuz kişisel bir süreçtir.

Kişisel bilgi bir şey veya birisi hakkındaki gayri şahsi bilgiden radikal bir şekilde farklıdır. Kavramlara dayanan, içselleştirmede, yani gayri şahsi bilgi şeyler hakkında bilgi verir, şeylerin bilgisini vermez. Macmurray bilginin en yüksek formunun iki kişi arasındaki karşılıklı bilgi olduğunu söyler. Şeylerin bilgisi şeyler hakkında kavramsal bilgi sahibi olmaktan daha zengindir. Bütün öğrenme duyular aracılığıyla başlar, ayrıca ötekinin, bu öteki ister bir nesne, ister bir insan veya organizma olsun, farkına varmam duyularım

aracılığıyla olur. Ama en az duyular kadar önemli olan süreç bilginin içselleştirilmesi, kendi bilişsel çerçevemiz içinde bütünlük kazanmasıdır. Bir kere bilgiyi kendi bilişsel çerçevemiz içinde bütünleştirme ve içselleştirme yolunu bulduğumuzda bilgi bizim için kişisel bir nitelik kazanır. Bu da sosyal bir çevre içerisinde eyleyerek, diğerleriyle ilişki kurarak, yani ilişkisel bir şekilde meydana gelir. İnsanın yaşamında kişilerin birbirleriyle karşılıklı etkileşiminin ne denli yaşamsal olduğundan hareketle Macmurray etkileşim olmaksızın, kendi kendiliğimizin farkında olmamız da dahil olmak üzere hiçbir bilginin olanaklı olamayacağını söyler. Hayatta edindiğimiz ilk bilgi Ötekinin bilgisidir ve bu yaşam içindeki gelişmemizin ve diğer bütün öğrenmelerimizin temelidir. Macmurray şöyle der:

Eğer diğer insanların olduğunu bilmeseydik kelimenin tam anlamıyla hiçbir şey bilemezdik, hatta kendi var olduğumuzu bile bilemezdik. Birey olmak Öteki ile iletişim içinde olmaktır. Ötekinin bilgisi bütün bilgimizin mutlak önkoşuludur (1961: 91).

Sosyal inşacılık bağlamında ele alındığında, bütün eylemlerimizin arka plan ilişkisel veya iletişimsel etkinliklerden kaynaklandığını ve yanlış bir şekilde de olsa onlara geri yöneldiklerini, onlara dayanarak geçerlilik kazandıklarını söyleyebiliriz. Söylemsel etkinliklerimiz, yani diğerleriyle sözel etkileşimimiz bizim için dünyadaki etkinliklerimizden sadece birisi değildir, aksine yaptığımız her şeyin temelini oluştururlar, ve yaşamımızı onların içinde sürdürürüz. Wittgenstein'in dediği gibi, “Şimdi eylem bir adamın yaptığı bir şey değildir, aksine eylemi bir karmaşa, arbede arka planında gerçekleşen bir şey olarak görürüz ve bu arka plan yargılarımızı, kavramlarımızı ve tepkilerimizi belirler” (1980: no. 629).

Ama bu etkinlikler arka planda kalmak zorunda değildir, aksine iletişimsel olarak sürdürdüğümüz etkinliklerimizin kendileri, bizim karşılıklı olarak birbirimizin ilgisini belki gözümüzden kaçabilecek olan önemli noktalara çekmemizi sağlayabilir. Aslında, hayat boyunca süre giden öğrenmemizi, hatta nerdeyse bütün öğrendiklerimizi gerçekte diğerleriyle ve diğerlerinden öğreniriz. Sınıf içerisinde bilgi alınır, ancak sınıfın dışında öğrenci diğerleriyle bir problemi nasıl çözeceği üzerinde konuşarak, bir işi nasıl yapacağını tartışarak vb. eylemler aracılığıyla sosyalleşme yoluyla sınıf içinde edindiği bilgiyi kendi bilişsel yapısıyla içselleştirir. Kendiliğimizin tutarlı, birbirini tamamlayan hikayeler etrafında örülmüş olduğu görüşü bağlamında düşünersek kişinin edindiği her bilgiyi kendi mevcut bilişsel yapısıyla uygunluk içinde sosyal olarak inşa ettiğini söyleyebiliriz.

Dolayısıyla öğrenme süreci de sosyal olarak yapılmalıdır. Sosyal öğrenme herhangi bir konuyu anlamamızın o konu hakkında konuşarak ve özellikle diğerleriyle sorunlar ve eylemler çerçevesinde yapılan etkileşimler temelinde sosyal olarak inşa edildiği varsayımına dayanır. Sosyal öğrenmede odak noktası ne öğrendiğimiz değil, nasıl öğrendiğimizdir. Sosyal öğrenme konusunda yapılan en tanınmış çalışmalardan birisi Harvard Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Richard Light'ın çalışmasıdır. Light yüksek öğrenimde öğrencilerin başarısının en önemli belirleyicilerinden birinin—hocalarının farklı ders anlatma biçimlerinden daha önemli olarak—küçük çalışma gruplarına katılma veya bu tür küçük çalışma veya tartışma grupları oluşturma becerileri olduğunu bulmuştur. Gruplar oluşturan ve grup içinde çalışan öğrencilerin, haftada bir kere toplandıklarında bile, çalışmalarına daha fazla bağlandıkları, sınıfa daha hazırlıklı geldikleri ve kendi başlarına çalışan öğrencilere nazaran manidar bir şekilde daha fazla öğrendikleri bulunmuştur.

Bu perspektif eğitimde ilginin odağını öğrenilecek konunun ne olduğundan öğrenilen konunun etrafında oluşan insan eylemlerine ve öğrenme etkinliklerine kaydırmaktadır. Bu perspektif aynı zamanda çalışma grupları oluşturma öğrenmede ne derece etkili olduğunu açıklamaya yarar. Bu gruptaki öğrenciler konunun anlaşılmayan veya karışık yönleriyle ilgili sorular sorabilir, diğer öğrencilerden aldıkları yanıtlar konuyu daha iyi anlamalarına



yardımcı olabilir ve belki de en önemlisi kendileri anladıkları bir konuda grubun diğer üyelerinin de konuyu anlamasına yardımcı olmak üzere öğretmen rolünü üstlenebilirler; bilindiği gibi, en iyi öğrenme yolu bir şeyi bir başkasına öğretmeye çalışmaktır.

Sosyal öğrenmenin ikinci, ve belki de daha önemli bir yönü daha vardır. Bir bilgi dalını iyice öğrenmek yalnızca o konu “hakkında öğrenmeyi” değil ama aynı zamanda o alana tam olarak “katılmayı öğrenmeyi” de içerir. Bu o alanda tanınmış kişilerin eylemlerini ve ilkelerini benimsemeyi veya o alana uyum sağlamayı ve o alanda hali hazırda var olan normlara uygun eylemleri edinmeyi gerektirir. Staj programları ve bir danışmanın gözetiminde yapılan bitirme tezleri veya yüksek lisans araştırma ve tezleri öğrencilere o alanda yetkin kişileri gözleme ve onların eylemlerini kendilerine uyarlama olanağı vermektedir.

Geleneksel Kartezyen eğitim sisteminde öğrencilerin bir konuyu öğrenmeleri yıllar gerektirir; bilgiyi edinme ve edindikleri bilgiyi kullanmaya başlamaları birbirinden kopuk iki süreçtir. Bu sistemde öğrencilerin önce kuramsal olarak kendilerine verilen bilgiyi almaları, ancak ondan sonra o bilgiyi içselleştirmeleri veya o alanda profesyonelce çalışmaya başlamaları beklenir. Ama öğrenmeyi bir uygulayıcılar topluluğuna katılma süreci olarak ele almak bu süreci ters yüz ederek öğrencilerin daha henüz o alanın bilgisini edinirken aynı zamanda o alan içinde uygulama yapmalarına, dolayısıyla bilgiyi içselleştirmelerine olanak sağlar. Dolayısıyla, sınıf ortamının katılımcı öğrenmeye izin verecek şekilde düzenlenmesi ve öğrenme sürecinin hem sınıf içi ve hem de sınıf dışındaki etkinlikler yoluyla bütünleştirilmesi öngörülmektedir.

#### **Kaynakça**

- Burr, V. 1995. *An Introduction to Social Constructionism*, Routledge, London.
- Damasio, A. R. 1999. *Descartes'in Yanılgısı* (Çev. B. Atlamaz), Varlık/Bilim, İstanbul.
- Dennett, D. C. 1991. *Self & Identity: Contemporary Philosophical Issues* (Edt. Daniel Kolak and R. Martin), Macmillan, London.
- Light, R. 2001. *Making the Most of College: Students Speak Their Minds*, Harvard University, Cambridge.
- Macmurray, J. 1991. *The Self as Agent*. Humanity Books, New York.
- Macmurray, J. 1961. *Persons in Relation*. Faber and Faber, London.
- Wittgenstein, L. 1980. *Remarks on the Philosophy of Psychology, Vol. 1 & 2*. Blackwell, Oxford.

DOÇ.DR. KUBİLAY AYSEVENER<sup>1</sup>  
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

## FELSEFE ÖĞRETİMİNİN ÇOK KÜLTÜRLÜ BİR DÜNYADA DEĞER YÜKLEME İŞLEVİ

### Özet

Günümüz dünyası kültürel etkileşimin yoğunluğundan ve iletişimin yaygınlığından ötürü giderek küçülmüştür. Herkesin her türlü bilgiyi kolayca elde edebildiği bu dünyada, bilginin nasıl elde edildiğinden çok onun nasıl ve ne için kullanılacağı önemli bir sorun oluşturmuştur. İnsan yaşamının kısılalığı, geçmişten günümüze olmuş bitmiş olay ve olguların bütüncül bir biçimde kavranabilmesini engellemektedir. Değişimleri ve farklılıkları görememek, toplulukların yaşamın tek biçimli bir anlam dünyası içinde başkalarını ötekileştirerek, kendi gerçeklikleri içinde kapalı ve verimsiz bir kültür dünyası var etmelerine neden olur. Bu durum giderek farklılıkların öne çıkarıldığı bireyler ve topluluklar arasında gerilimi tırmandırır. Bunun üstesinden gelmenin önemli bir yolu, ulusal ve uluslararası eğitim ve öğretim programlarının yeniden yapılandırılmasının zorunluluğudur. Özellikle felsefe öğretiminin, onun eğitici yanı da göz önünde tutularak yaygınlaştırılması, özgür, sorumlu, uzlaşımçı bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir katkı sağlayacaktır. Felsefe öğretiminin değer yükleme işlevi, bireylerin kendinden olmayana dışlayan tutumlarının üstesinden gelerek, onların başka kültürleri bir değer olarak görmelerini sağlar.

**Anahtar Kelimeler:** Değer; Kültür; Çok Kültürlülük; Felsefe Eğitimi

Günümüz dünyası kültürel etkileşimin yoğunluğundan ve iletişimin yaygınlığından ötürü giderek küçülmüştür. Herkesin her türlü bilgiyi kolayca elde edebildiği bu dünyada, bilginin nasıl elde edildiğinden çok onun nasıl ve ne için kullanılacağı önemli bir sorun oluşturmuştur. İnsan yaşamının kısılalığı, geçmişten günümüze olmuş bitmiş olay ve olguların bütüncül bir biçimde kavranabilmesini engellemektedir. Bireylerin içinde yaşadıkları mekânlar, bilinçli ya da bilinçsizce uydukları ahlak kuralları, dinsel ve felsefi inançlar ve içinde var oldukları kültürel ortamlar o kadar uzun ömürlüdürler ki, onların, bu gerçekliklerin değiştiğinin farkına varmaları çoğu zaman mümkün olamamaktadır. Yaşamımıza göremeyeceğimiz kadar ince ve derinden işlemiş olan gündelik yaşamın akışı, o kadar alışılmış bir durumdur ki, o yüzden nesnelere kavramlara, etrafımızı kuşatan nice şeyin tarihini ve anlamını sorgulamak aklımıza bile gelmez. Oysa o “şey”ler, tarihin ve anlamın kendisidir; gündelik yaşamın içerisinde hep vardılar, hep üretilirler. Bu üretimde zaman, mekân, kültür ve tüm bunların deneyimleyicisi insan için gündelik yaşam, toplumsal sınıflar, ideolojiler, kültürel örgütlenme ve iletişim kaynaklarının oluşturduğu bilgi ve tarih bilinci, alışkanlıklarla birlikte tanımlanır, deneyimlenir.<sup>2</sup> Değişimleri ve farklılıkları görememek, toplulukların yaşamın tek biçimli bir anlam dünyası içinde başkalarını ötekileştirerek, kendi gerçeklikleri içinde kapalı ve verimsiz bir kültür dünyası var etmelerine neden olur. Bu durum giderek farklılıkların öne çıkarıldığı bireyler ve topluluklar arasında gerilimi tırmandırır. Bunun üstesinden gelmenin önemli bir yolu, ulusal ve uluslararası eğitim ve öğretim programlarının yeniden

<sup>1</sup> Ondokuz Mayıs Üniversitesi. kubilaya@omu.edu.tr

<sup>2</sup> Kudret Emiroğlu, 2002, *Gündelik Hayatımızın Tarihi*, Dost Ktb., Ankara, s. 14

yapılandırılmasının zorunluluğudur. Özellikle felsefe öğretiminin, onun eğitici yanı da göz önünde tutularak yaygınlaştırılması, özgür, sorumlu, uzlaşımçı bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir katkı sağlayacaktır. Felsefenin, çokluğu birlik içinde görmek talebi, çok kültürlü dünyanın bireylerinin, var olanlara bütünlüklü bakabilmelerinin yolunu açabilecek önemli bir dayanak noktası olarak görünmektedir.

Her şeyden önce şunu belirtmek gerekir ki, felsefe kavramlar üretme çabasıdır. Bir filozof ürettiği kavramlarla anılır. Kavramlarsa birer değerdir. Değer alanı bilgilerimizin oluşturulmasında doğrudan bize etki eder; kararlarımızı ve yargılarımızı belirler. Değer belli bir kültürel çevre ve gelenek içinde kazanılan ve bu çevre içinde bireyin bezendiği yaşama alışkanlıklarının tümünü oluşturan bir kavramlar dünyasıdır. Böylece birey, bu yaşam alışkanlıklarıyla, olguları ve nesnelere bir görme biçimi kazanır. Ahlaksal ve estetik yargıların dayanağı olan değerler, bireylerin yaşam içindeki eylemlerinin ve tavır alışlarının itici gücüdür. Bu anlamda değerler, aynı zamanda bireylerin bilgilerini doğrulama ölçütü olarak işlev görürler. Yaşama alışkanlıklarının bir sonucu olarak bu değerler alanı, insanın geçmişini ayımsamasında ortaya çıkar. Geçmiş ayımsamak demek insanın kendisini ayımsaması anlamına gelmektedir. Bu da bir geçmiş, yani bir tarih bilincini gerektirir. Öyleyse insan bilincinin varoluşunda kültürel ve tarihsel geçmişin izleri vardır. Geçmiş deneyimleriyle belirlenmiş olan birey, nesnelere, olaylara ve olgulara bir bakış kazanır ve o bakışla onlara ilişkin bir yargıya varır. Bu anlamıyla değer, insanın belli bir yaşam çevresi içinde, tarihsel bir birikim olarak kazanmış olduğu yaşama alışkanlıkları ve bu alışkanlıklarından türettiği karar verme yetisidir. Örneğin herhangi bir nesnenin güzel ya da çirkin olduğu gibi estetik bir yargıya; herhangi bir edimin iyi ya da kötü olduğu gibi etik bir yargıya ve hatta herhangi bir çıkarımın doğru ya da yanlış olduğu gibi mantıksal yargılara değerler ölçüt oluştururlar. Kişi bu ölçütlerle şeyleri değerlendirir bir karara varır. İşte, yanılığımızın kaynağı olarak algının, yaşama alışkanlıklarımızın kaynağı olarak da değerlerin bilgi edinme sürecinde ön plana çıkması, üzerinde konuştuğumuz şeylerin gerçekliklerinin öznel ve göreliliğine bizi götürür. Bu anlamda değer ve değerlendirme birbiriyle ilişki hale gelir. Kuçuradi'nin belirttiği gibi, "*insan yaşamının tüm ifadelerinde görülen değerlendirme, bir şeyi değeri bakımından seyirci olarak yargılamak, ona hazır bir ölçüye veya değerlendirilenin dışında olan başka bir şeye göre değer biçmek ya da nitelik yüklemek değildir. Değerlendirmek, değerlendirilenin kendi alanı içinde özel durumunu görmek ve göstermektir. Bu bakımdan değerlendirme bir bilgi sorunudur...* (Bu yüzden) *Değerlerin değerini ortaya koymak felsefenin işidir.*"<sup>3</sup>

Bireyler ya da gruplar bir toplumsal yaşam ortamı içindeki ilişkileriyle birlikte anlam kazanırlar. Bu yüzden, bir tarihsel dönemin eğilimleri, genel değerleri, tarzları ve bunları benimsemiş olan grupların birbirleriyle karşılıklı ilişki ve etkileşimleri içinde türetilmiş düşünce kalıpları, bu öğretimin odak noktasını oluşturmalıdır. Her birey, algılanabilir her şeyin yaşamın belli bir gerçekliğine karşılık gelen anlamlara sahip olduğu anlayışıyla biçimlendirilmiştir. Böylece bireysel yaşam, toplumsal yaşamla karşılıklı etkileşim içinde, kendi isteklerini gerçekleştirmeye çabalarken aynı zamanda toplumun isteklerini de gerçekleyen bir yaşam formu olarak karşımıza çıkar. İşte, kişi ve dünyası arasındaki etkileşim yaşamın görünümüdür. Öğrenciler, yaşamı nitelikli bir biçimde belirlemek için, onun farkına varmak ve onu bütünselliği içinde görmek zorundadır. Bu yüzden felsefe öğretiminin ilgi konusu insanın yarattığı olan değer alanıdır. Bu alan toplumsal yaşamdan yükselir. Bireylerin temel yaşam amaçları, aynı zamanda, onların içinde buldukları toplumsal yaşamın geçerli yaşam yöntemleridir de. Kişinin belli bir grupta varolmasını sağlayan şey, onun içinde bulunduğu topluluğun yaşam yöntemlerine sahip olması ve onları sürdürmeye çalışması

3 İonna Kuçuradi, 1971, *İnsan ve Değerleri*, Yankı Yayınları, İstanbul, s. 14-15

olduğunu söyleyebiliriz. Yaşam yöntemlerine sahip olmakla ve onları sürdürmekle kültür yeşerir. Kültür, bir topluluğun yaşam biçimini ve kendini açıklamasının aracıdır. Kültürün açılımındaki çeşitlilik sayesinde, bilginin toplanması ve dağıtılması konusunda eğitim, devlet, hukuk, sanat, bilim, din gibi alanlarla birlikte bir topluluğun yaşam biçiminin oluşturulmasında belli seviyelere ulaşılır. Öncelikle, bir topluluğun temel niteliği kendini din, sanat ve felsefe alanlarının terim bilgisinde gösterir. Bu nitelik topluluk tarafından geliştirilen yaşam biçiminde yansır. Sanatta, bilimde ve felsefede çeşitli biçimler kendilerini bir gelenek olarak kurarlar. Bu gelenekler topluluğun yarattığı yaşam ortamının genel bir çerçevesini oluşturur ve yaşamın tüm alanlarını içine alır: dil, iş, hukuk, siyaset, bilim, iletişim, sanat, din ve felsefe gibi. Bunlar felsefenin kavramlarıdır. Kültürel sorunların çözümünde derinlikli tarihsel ve mantıksal gerçeklere, gerekçelere ihtiyaç vardır; o yüzden, yalnız felsefede, felsefenin kavramlarında bu gerçekler ve gerekçeler açığa çıkartılabilir. Felsefenin görevi, *“hazır değer yargılarının temelini -veya temelsizliğini- göstermek; sonra da insanı olduğu kadar kişiyi de araştıran bir antropolojiye dayanarak problemin düğümlendiği noktayı ve tarihsel sonuçlarını ortaya koymak, böylece de olan bitenlere etik, sanat felsefesi, devlet-hukuk felsefesi veya felsefenin bir başka alanı olarak ışık tutmaktır.”*<sup>4</sup>

Felsefe, tarih ve sanat gibi bilgi dallarının, genel olarak toplumbilimlerin, karşılıklı etkileşim içinde kavrayışlarımızı geliştirici, düşüncelerimizi açıcı, yaşamı ve dünyayı yeniden ve yeniden anlamlandırıcı önemli işlevleri vardır. Bu yüzden dildeki ve dolayısıyla kültürdeki olumlu değişimin araçları olarak bu bilgi dalları önemli bir işlev yüklenmektedirler. Olumlu kültürel değişimin olanaklılığı “özgünlük” düşüncesinde kendisini gösterir. Özgünlük, özellikle kişinin kendi öz varlığı ve kendinden öte ne olduğuyla bağlantılı olarak kendi geçerli yaşamının kurulmasına dayanaklık eder. Yaşamın çok yönlülüğü içinde kişinin eleştirel öz bilincinin açığa çıkmasını ve yine kendisini, tanımlama, yorumlama ve eleştiri aracılığıyla geliştirmesini sağlar. Böylece kişinin, kendisini başkalarından ayırt ederek, ayırmsayarak kendi olanaklarını serimlemesinin kapılarını açar. Bu anlamda, özgünlük, özgür düşünceyle de bağlantılıdır. Çünkü özgür düşünce bilim, felsefe, sanat ve tarihin gelişim yollarını açan en köklü etmenlerin başında gelir. Özgür düşünme olmaksızın bir kültürel atılım, açılım yapabilme olanağı olmaz. Ancak özgür düşünme, *“düşüncenin en iyi yolda dizginlenmesi, onu hataya ve yanılğıya götüren ayırmsanması güç etmenlerin az çok gizli ve sinsî baskılarını bir yana itmesi ve bunların etkilerinden sıyrılması demektir. Düşüncenin sorumsuzca özgürlüğünün her zaman olumlu bir anlam taşımayacağı besbelli olduğu gibi, kaba ve açıktan açığa baskıya karşı düşünce özgürlüğü de vurgulanmaya değmeyecek kadar yalınç ve ilkel bir sorunu dile getirir. Başka bir deyişle düşünce özgürlüğü, özellikle, doğruya ve gerçeğe götüren yola bağlı ve bağımlı kalmayı engelleyen şeylere karşı bir özgürlüktür.”*<sup>5</sup> Bu yüzden, özgünlük, yaratıcı, geliştirici, değiştirici, yenileyici, yetkinleştirici, iyileştirici, olumlaştırıcı düşüncelerin ve eylemlerin kaynağı olarak düşünülmelidir. Özgün kişi (filozof, bilim adamı, sanatçı, tarihçi, vb.), kendi özgürlüğünü olanaklı kılan seçimleriyle kendisini geleceğe taşıyacak adımlar atarak yine kendisini o kültür ve gelenek içinde görünür kılar ve o gelenek içinde herkesin ortaklaşa kullandığı dilin söyleyiş ve anlığın nesneleştirme biçimlerine kendi özgün katkısını yapar.

Bütün bu olumlu nitelikler bireylere nasıl yüklenecektir? Elbette ki bunun öncelikli yolu eğitimidir. Eğitim, bütün bir yaşam boyunca insanları yaşama uyarılama ve alışkanlıklar kazandırma çabasıdır. Her insanın, üyesi olduğu toplumla ve daha geniş olarak, diğer

4 Agy., s.36

5 Aydın Sayılı, 1978, “Bilim ve Öğretim Dili Olarak Türkçe”, *Bilim, Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe*, TTK, Ankara., s. 357

toplumlarla uyum içinde olabileceği elverişli davranışları kazandırmaktır. İnsan yaşam içerisinde eğitim yoluyla alışkanlıklar kazanır ve dünyaya bir bakış kazanır. İnsana eğitimle kazandırılan yetiler, toplumun gelenekleri, görenekleri, dini, felsefesi, bilimi ve sanatıdır. Yani birey toplum içinde, eğitilerek bir toplumsal bakış açısı kazanır. Bakış açıları aslında bireyin zihninin estetik olarak kurulmasından başka bir şey değildir. Her bireyin içinde bulunduğu kültürün etkisiyle kazanmış olduğu estetik formlar, onun aynı zamanda çevresine nasıl uyum sağlayacağını ve onu nasıl değiştireceğinin de göstergesidirler. Sayılı'nın belirttiği gibi, "*Kültür tinsel uygarlık ya da düşünce ve duyu uygarlığıdır. Kültürün içine, insanların, üzerinde durup düşünmedikleri, bilinçli bir biçimde yapıp ortaya koymadıkları, yalnızca alışkanlık, gelenek ve görenek yoluyla sürdürdükleri birçok şey girer. Oysa öte yandan, kültürlü insandan, ya da yüksek kültürlü bir toplumdan söz edildiğinde, bilinçli bir biçimde ve özellikle öğrenim yoluyla emek sarfedilerek kazanılmış bilgi, düşünce ve duygular söz konusu edilmiş olur.*"<sup>6</sup> Eğitim aracılığıyla kazanılan estetik bilinç bireylerin oluşturacağı değerler için bir zemin işlevi görür. Bu işleviyle estetik bilinç, toplumsal değerlerin niteliklerinin de belirleyicisi olmuş olur. İşte, eğitim alanında nitelikli toplumsal değerlerin bireylere kazandırılması ancak nitelikli ve çok yönlü bir felsefe, sanat, tarih eğitimiyle mümkün olabilir. Bu ise öğrencilerin, erken dönemlerden itibaren, yorumlayıcı ve yaratıcı etkinliklerle, var olan değerlerin onlara aktararak, bu değerler üzerine bir düşünme etkinliğine girişmelerine zemin hazırlanmasına ve yaratıcı bir sürece sokulmalarına bağlıdır. Bunun anlamı, kendi kültürel değerlerimiz üzerine yeniden ve yeniden düşünerek onların genel deyişleri olan, bilim, felsefe, sanat, ahlak ve tarih alanında yeni kültürel değerlerin toplumsal yaşamımıza katılması olacaktır. Bu kültürel zenginlik için vazgeçilmez bir önkoşuldur. Çünkü "*tinsel alanda kültürün gelişmiş olduğundan söz edildiğinde vurgulanmak istenen şey de hiç değilse bir yanı ile bilgi temellidir. Çünkü sanat zevkinin inceliği ve zenginliği gibi özellikler, yüksek kültür düzeyinde, bilgiye de dayanmak zorundadır.*"<sup>7</sup> Bu yüzden, bu bilginin oluşturulması gerekmektedir. Bizi tarihsel bir bakış açısına da bağlayacak olan bu bilinç hali, tarihsel olarak başardıklarımızdan yola çıkarak, onlarla hesaplaşarak, başarabileceklerimizi gözler önüne serecektir.

Bu nedenle insan yaşamıyla ilgili felsefi öğretimi, bugünkü gerçekliğiyle, insanın insan için anlamı üzerinde yapılandırılması ve bireyin içinde varlık bulduğu toplumsal yapının temel ve geçerli yaşam yöntemlerinin ve bunların anlamlarının farkına varılmasını ve yorumlanmasını içermesi önemlidir. Öğrencilerin kendilerini ve çevrelerini kavrama, anlama ve yorumlama olanaklarının genişletilmesi olarak ele alınabilecek bir felsefe eğitimi, kültürel bilinçlenmenin nitelikli hale getirilebilmesinin de kapılarını sonuna kadar açacaktır. Her şeyden önce, geçmiş dönemlerin düşünsel yaratıları üzerine bilgi sahibi olmak, öğrencilere tarihsel bir perspektif kazandıracak ve geçmişteki felsefi tartışmaların bir tarihsel dönemi anlama ve anlamlandırmada ne kadar önemli bir veri olduğunu anlayacaklardır. Çünkü bir toplumun düşünsel olanakları onun yaratmış olduğu kültürel birikim içinde ortaya çıkar. Felsefi yapıtların tümü, bir dönemi, bir toplumu, bir kültürü bütün yönleriyle açığa çıkarır. Bir toplumun oluşturmuş olduğu kurumsal yapı ve ilişkiler ve bu ilişkilerin sonucu olan idealler, dünya görüşleri, ideolojiler, onların aktarıldığı sanatsal etkinliklerdeki estetik biçimlerle anlaşılabilirler. Başta kendi toplumumuz olmak üzere, başka her toplumun öz yapısını, değerler sistemini ve bakış açılarını keşfetmenin yolu, öğrencilere sanat tarihi, sanat felsefesi ve sanat sosyolojisi gibi konularla da bezenmiş bir felsefe eğitimine katmak ve onlara estetik bir bilinç kazandırmaktır. Bir toplumun düşünsel potansiyeli onun yaratmış olduğu kültürel

6 Agy., s. 343

7 Agy., s.343-344

birikim içinde ortaya çıkar. Şu gözden kaçırılmamalıdır ki, felsefi düşünce, kişinin kendi öz varlığı ve kendinden öte ne olduğuyla bağlantılı olarak geçerli bir yaşamın kurulmasına ön ayak olur. Bu yüzden felsefe öğretiminin amacı, bireylerin yalnızca kendi konusunun ilke ve yöntemlerini uygulamakla kalmamalarını bunun felsefi değerlendirmesini yapabilmelerini ve bu değerlendirmeyle ilgili olarak kendi anlatım tarzını da geliştirmelerini sağlamak olmalıdır. Kişi yalnızca felsefi bir tavır alışıyla yaşamını bireysel bir yaşam olarak kavrayabilir. Soykan'ın yazdığı gibi: “İnsan, kendisini bilmek yoluyla ancak dünyayı anlar. Kendi beninde insanlığı bulan insan, kendini tanımak yoluyla dünyayı ve insanlığı bilir, anlar. Dünyayı anlamam için her şeyden önce onu ‘benim dünyam’ yapmalıyım. Bu da dünyada olup biten her şeye karşı duyarlı olmamı gerektirir. Böylece ben insanlığı kendi benimde tutarak kendi dünyamın sınırını insanlığın sınırı yaparım. Ben eğer kendi dünyamı bencilliğimle sınırlarsam, geri kalan insanlığı benim dünyamın dışına atar, ona ‘ötekiler’ der, onu nesne olarak görür, araç olarak kullanırım.”<sup>8</sup> Bu yüzden felsefe eğitimi, etik bir temel üzerinde, bireylerin başkalarını bir araç olarak görmelerini engelleyerek, var olan her şeyin kişinin kendi temel yaşam amaçlarıyla uyum içinde olduğunu gösterir.

Elbette, öğrencilerin yaşamın gerçek özü hakkında düzgün ve doğru düşünebilmesi için insan yaşamı hakkında kendi felsefi anlayışlarından yararlanması gerekir. Yaşam, bir ortam içinde bulunur. Yaşamın bulunduğu ortam, varlığa ya da gerçekliğe ait olan olaylar, nitelikler, ilişkiler ve özlerden oluşur. Bu ortam içinde insan kendini bulur. Bu varoluş, bireyin başkalarıyla etkileşim içinde, bir şeyleri doğru uygulaması, bir şeyi diğerleriyle doğru ilişkilendirmesi ve böylece şeyleri bir bütün içinde doğru yerleştirmesi anlamına gelir ki, bu da, yaşamın oluşturduğu stilleri anlamaktan başka bir şey değildir. Böylece kişi, “başkalarını değerlendirirken, onlarla ilgili önyargılar oluşturmayı değil, onları anlamayı ve değer bakımından durumlarını görmeyi”<sup>9</sup> hedef edinir.

Felsefe araştırmasının sorgulayıcı yönü, eleştirel bir yaklaşım gerektirdiği için temel öğretim uygulamalarının dayanağını oluşturur. Gündelik yaşamın her alanında karşı karşıya kalınan çeşitli yaşam alışkanlıklarının kültürel arka planlarının, belirli felsefi kabullere dayandığının farkına varılması öğrencilere geniş ufuklar açar. Bu nedenle, orta öğretimde felsefe derslerinin içeriği, öğrencilerin hem kendilerine hem de başkalarına dönük sorgulamasını olanaklı kılacak ve çeşitli sorunların dile getirilip göz önüne serilmesine yol açarak olası çözüm yollarını akılcı tartışmalarla değerlendirecek bir niteliğe kavuşturulmalıdır. Bu özelliğiyle felsefenin orta öğretimdeki varlığı, öğrencilerin kendine, topluma ve dünyaya ilişkin bilincini aydınlatıp, zenginleştirir. Bu anlamda, felsefe yaşamın çeşitliliği içinde kişinin eleştirel öz bilinci olarak, onun, yaşamın çeşitliliği içinde kendini tanımlayarak, yorumlayarak, eleştirerek gelişmesini sağlar. Bunun için uygun yollardan biri, felsefe derslerinin içeriğini, yalnızca genel felsefe sistemlerini tanıtmak olarak değil, yanı sıra Türk ve Dünya Edebiyatının seçkin örneklerinden de yararlanarak, romanın, öykünün ve şiirin işlediği insanlık hallerini felsefi çözümlerle yapmaya olanak sağlayacak biçimde oluşturmak olacaktır. Bu özellikteki bir felsefe programı, insan deneyimlerinin ve onların anlamlarının fark edilmesinde öğrencilere büyük olanaklar sağlayacaktır. Deneyimlerin parçasal ilişkilerinden yola çıkarak onların insan deneyiminin ve yaşamın bütünüyle olan ilişkisini saptamak, her şeyden önce onları hoşgörülü bireyler haline getirecektir.

Unutulmamalıdır ki, tüm dünyanın ortak değeri insan olmaktır. İnsan olmak, akıl ve vicdan sahibi olmak anlamına gelir. Bunun koşulu ise, kişinin yalnızca kendisini bilmesi değil, başkasını da bilmesidir. Kendini bilen kişi, çevresindeki her şeye ilgi duyar ve onlara

8 Ömer Naci Soykan, 2003, *Arayışlar, Felsefe Konuşmaları 2*, İnsancıl Yayınları, İstanbul, s. 104

9 Kuçuradi, agy., s. 43

karşı sorumluluk duyar. Bu sorumluluk, başkasını kendimize aykırı ve yabancı hissetsek bile ona açık olmayı gerektirir. Öğrencilerin, bu çok kültürlü bir dünyada farklılıkları kabullenerek sağduyulu, alçakgönüllü, uzlaşmacı bireyler olarak yer almalarının uygun yolu felsefenin en temel uğraşlarından olan etik alanın ve insan haklarının bilincine varmalarını sağlamak olmalıdır. Aynı duygu ve düşünceleri paylaşmasak da farklılıklarımızı özgürce tartışabileceğimiz bir dünyayı paylaşmak, eskilerin dediği gibi kâmil insan olmak yolunda ilerlemek anlamına gelir. Felsefe öğretiminin değer yükleme işlevi, bireylerin kendinden olmayı dışlayan tutumlarının üstesinden gelerek, onların başka kültürleri bir değer olarak görmelerini sağlar. Eğitimcilerin, felsefe aracılığıyla, çok kültürlü bir dünyada bu işlevi yüklenmeleri, kültürler arası iletişimin sağlıklı kurulmasının yolunu açacaktır.

#### **Kaynakça**

Aydın Sayılı, (1978) “Bilim ve Öğretim Dili Olarak Türkçe”, *Bilim, Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe*, TTK, Ankara

İonna Kuçuradi, (1971) *İnsan ve Değerleri*, Yankı Yayınları, İstanbul

Kudret Emiroğlu, (2002) *Gündelik Hayatımızın Tarihi*, Dost Ktb., Ankara

Ömer Naci Soykan, (2003) *Araştırmalar, Felsefe Konuşmaları 2*, İnsancıl Yayınları, İstanbul

YRD. DOÇ. DR. TAŞKINER KETENCİ  
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

## SAF AKLIN ELEŞTİRİSİ İLE FELSEFE YAPMAYI ÖĞRENMEK

### Özet

*Saf Aklın Eleştirisi* “modern” felsefenin temel kitaplarından biridir. Kant’ın saf aklın “olanaklarını ve sınırlarını” araştırdığı ve bir mektubunda “metafiziğin metafiziği” olarak andığı bu kitabında geliştirdiği ölçütler bugün de geçerliliğini korumaktadırlar. Belki de bu yüzden yalnızca Alman İdealizmi ve Yeni Kantçılar değil, İdealizmin eleştirmeni Schopenhauer ve Yeni Kantçılığı eleştiren Heidegger de bu esere yönelmişlerdir. Felsefe yapma gerekliliğini duyan kişi tarihsel akışın belirli bir anında dünyaya baktığında olup bitende bir aykırılık, bir sorun gören kişidir. Kant çağında yakaladığı bu sorunlardan hareketle inancın alanının ve bilgisel düzeyinin sınırlarını bilmeye çalışır. Bu nedenle *Saf Aklın Eleştirisi* genellikle sanıldığı gibi salt bir bilgi kuramı kitabı değildir; aynı zamanda 18. yüzyılda Avrupa kültüründe yaşanan bir krizin etkilerini de taşır. Saf Aklın Eleştirisi’nin bu yönüne ağırlık vererek ele alınması, sonuçta Kant’ın “felsefe değil, felsefe yapmak öğrenilebilir” düşüncesinin gerçekleşmesine katkıda bulunabilir. Ülkemizin şu andaki durumunda felsefe yapmak için Kant’ın *opus magnum*’una üzere yönelmek, varolan sorunlarımızı felsefe yaparak aşmak üzere doğru yolu bulmamızı sağlayabilir.

### Saf Aklın Eleştirisi İle Felsefe Yapmayı Öğrenmek

Akademisyen bir felsefeci daha lisans öğrencisiyken *Saf Aklın Eleştirisi* ile tanışır, yüksek lisans yaparken, bu kitaptan önemli bölümleri okur, doktora öğrencisiyken de, eğer teziyle ilgiliyse, bu kitapla daha da haşır neşir olur. Ancak bu süreç başka pek çok felsefe kitabı için de doğrudur. Böylece bu konuşmanın başlığı, Aristoteles’in *Metafizik*’iği, Aquinas’ın *Summa Theologia*’sı Heidegger’in *Varlık ve Zaman*’ını ya da Foucault’un *Cinselliğin Tarihi*’yle değil de, özellikle *Saf Aklın Eleştirisi*’nin felsefe yapmayı öğrenmek talebi olarak görüldüğünde tuhaf bir hal alıyor. Hatta, *Aydınlanma’nın Diyalektiği’nde Saf Aklın Eleştirisi*’ndeki akıl kavramı faşizmin olanağının koşulu olarak sunulduktan sonra, bugün, *hâlâ* bu kitabın okunması gerektiğini söylemek, tuhaftan da öte biraz tehlikeli bir girişim bile sayılabilir. Ne de olsa modern felsefeye “veda” edileli neredeyse otuz yıl oldu.

Sık sık dile getirildiği gibi *Saf Aklın Eleştirisi* gerçekten de ‘modern felsefenin temel kitaplarından’ biridir (Baumgartner 1988, Höffe 2004). Kant saf aklın “olanaklarını ve sınırlarını” (Kant 2001 B3- Birinci Baskıya Önsöz) araştırdığı bu kitabında deney bilgisinin ve genel olarak bilimsel bilginin temelleri için olduğu kadar felsefi düşünüm için de yeni ölçütler geliştirir. Kant’ın bir mektubunda<sup>1</sup> “metafiziğin metafiziği” olarak andığı bu kitabında geliştirdiği ölçütler bugün de geçerliliğini korumaktadırlar. Belki de bu yüzden yalnızca Alman İdealizmi ve Yeni Kantçılar değil, İdealizmin eleştirmeni Schopenhauer ve Yeni Kantçılığı eleştiren Heidegger de bu esere yönelmişlerdir. Etik görüşünde Kant’ı eleştirerek kendine yer açan Schopenhauer’in *Saf Aklın Eleştirisi* için “Avrupa’da yazılmış olan en önemli kitap” ya da; Charles S. Pierce’in “benim felsefedeki anne sütümdür” demesinin ardında yatan da bu nokta olsa gerek. Ama diğer bir yandan da Kant’ın *Saf Aklın Eleştirisi* yayımlandığı günden bu yana belki de en çok “eleştiri” konusu yapılan kitaplardan biri olmuştur. Heine’nin, Kant’ı “herşeyi yok eden” (Alleszermaler) olarak değerlendirmesi ve Robespierre gibi “en kötü (schlimmer) teröristler” arasında saymasıyla başlayan bu eleştiriler günümüzde de devam etmektedir (O’Neill 1996:209).

1 Bkz. M. Herz’e yazdığı 11. Mayıs 1781 tarihli (166 numaralı) mektup (Aktaran, Höffe 2004:18)



Filozofların bu kitaba bakışlarının dışında, felsefe öğrencileri ve amatör felsefe-severler için *Saf Aklın Eleştirisi* en zor kitaplardan biridir. A priori, a posteriori, sentetik, analitik, uzam, zaman, kategoriler, sentetik apriori, duyusallık, alırlık, ilkeler, transsendental, diyalektik, kurucu, düzenleyici, akıl, anlama yetisi, ide, paralojizm, moralteoloji, .... gibi kavramlardan geçerek Kant felsefesiyle uğraşmak felsefeye gönül veren hemen herkesin kâbusudur da aynı zamanda. Hele bu kâbus bir de Kant'ın adı etrafında oluşan 'zor filozof' imgesiyle birleştiğinde kitap iyiden iyiye itici bir hal alır. Belki de Buroker'in değerlendirmesine hak vermeli: "Kant felsefe tarihinin en büyük filozoflarından biridir. Ama ne yazık ki, o iyi bir yazar değildir ve eseri [*Saf Aklın Eleştirisi*] okumak için oldukça karmaşıktır" (Buroker 2006:1). Kitaba sinmiş olan akademik ciddiyet havası, bu kitabın uzmanlara terk edilmesine ve *Saf Aklın Eleştirisi*'ni derli toplu özetleyen, hatta giderek bu kitabı sadece bir bilgi kuramı kitabına indirgeyen ikinci el kitaplara gün doğmasına neden olmaktadır.

Hegel *Hukuk Felsefesi*'nin önsözünün sondan ikinci paragrafında<sup>2</sup> felsefenin nasıl harekete geçtiğini anlatır. Hegel'e göre "dünyanın düşüncesi" olarak felsefe, gerçeklikte olup bitenler bir son noktaya vardığında ortaya çıkar. Bu, şu demektir: gerçeklik belirli bir olgunluğa ulaşıncaya, "ideal olan gerçek olanın karşısında" görünür. Gerçeklikte yaşananlar bir yenilik taşımamaya başladığında, olan tükendiğinde olması gereken kendini gösterir. Gerçeklikte yaşanan "yaşamın bir şekli yaşlandığında" felsefe "griye griye boyamaktan" kurtulur. Tam da bu an, yaşamın yaşlandığı an, bir "alacakaranlık"tır<sup>3</sup>. Bu alacakaranlık Minerva'nın baykuşunun uçmaya başlayacağı, filozofun "yeni şeyler"<sup>4</sup> söyleyeceği andır. Platon'un "şaşkınlık", Heidegger'in "hayret" adını verdiği yaşantının ortaya çıktığı yerdir burası. Theaitethos bu yaşantıyı şöyle dillendirir: "Tanrılar şahidim olsun, Sokrates. Bu şeylerin anlamını düşündükçe şaşkınlıktan kendimi kurtaramıyorum, doğrusu onlara bakarken bazı bazı başımın döndüğü oluyor" (Platon 1986:Theaitetos, 155c). Bu nedenle Heidegger'in de *Varlık ve Zaman*'da ifade ettiği gibi "her soru sorma bir aramadır. Her arayışa aranan şey önceden yol gösterir. Soru sormak, varolanı öyleliği ve neden-nasıllığıyla bilmek için aramak demektir" (Heidegger 1977:7).

Felsefe yapma gerekliliğini duyan kişi tarihsel akışın belirli bir anında dünyaya baktığında olup bitende bir aykırılık gören kişidir. Felsefe yapan birinin yaşamın yaşlandığını, yani bir sorunu görmesi bir sorun tarafından yakalanması demektir. Dünyada bir şeyler yanlış gitmektedir, dünya olması gerektiği gibi, filozofun bildiği, düşündüğü ya da inandığı gibi değildir. Bu durumu gören kişi belirli bir boşluktan, işlerin beklendiği gibi gitmediği düşüncesinden hareketle, o anın neliğini yakalamak üzere yola koyulmakta, Yunanlıların sordukları "nedir?" sorusunun yanıtının karşı karşıya kaldığı boşluğu ortadan kaldıracığını düşünmektedir.

Böylece felsefe, dünyanın tarihsel varlığındaki aykırılıkları görenlerin ve bir adım ötesinde de bu aykırılıkla, bu boşlukla yaşamaya katlanamayanların, bu boşluğu tarih üstü bilgilerle aşma etkinliği olur. Bu noktayı daha açık kılacak en iyi örneklerden biri Viyana Çevresi'nin metafizik karşıtlığı ile 1920'li yıllarda Avusturya'daki siyasal ortam arasındaki bağlantıdır. Viyana Çevresi hakkındaki yaygın kanı Çevre'yi yalnızca bilgi ve bilim felsefesi bağlamında değerlendirir. Oysa Çevre'nin dayandığı bir başka bağlam daha vardır. Ajer bu noktayı şöyle dile getirmektedir: "Avusturya'da o zamanlar Sosyalistlerle sağ kanatta Dollfuss'un önderliğinde bir dinci parti arasında sert bir çatışma vardı; Viyana Çevresinin metafiziğe karşıtlığı, siyasetle ilgilenmenin başlıca uğraşları olmamasına karşın bir ölçüde

2 Hegel: Hegel-W Bd. 7, S. 27-28)

3 Hegel'in bu düşüncelerinin anlamını kavramamı Hocam, Prof. Dr. Kurtuluş Dinçer'e borçluyum. Kendisine teşekkür ederim.

4 "Dün dün de kaldı cancağızım, bugün yeni şeyler söylemek lazım" (Mevlana)

siyasal bir eylemdi” (Magee:1985:131). Ajer’in açıklamaları felsefenin *yalnızca* metinler- arası bir etkinlik olmadığını, felsefe söz konusu olduğunda metinlerle dünya arasındaki ilişkinin göz ardı edilemeyeceğini gösterir. Bu ilişki türü Kant--Çağı ve *Saf Aklın Eleştirisi* arasındaki bağlantıda da görülebilir.

Öyleyse sorulması gereken soru şudur: Kant’ın *Saf Aklın Eleştirisi*’ni yazarak “yeni şeyler” söylediği “yaşlanmış yaşam”, o “alacakaranlık”, Kant’ın nasıl bir çağıdır? Ve Kant’ın *Saf Aklın Eleştirisi* ile aşmaya çalıştığı boşluk, Kant’ın sorun-bağlamı nedir?

### Kant ve Alacakaranlığı

Kant’ın içinde yaşadığı çağ kendini *Aydınlanma Çağı* olarak adlandırır. Aydınlanma Çağı entelektüellerin eleştiri yoluyla evrenin, toplumun ve insanın ne olduğu hakkında yanlış bilgileri ayıklayarak doğru bilgilere ulaşmak üzere yola koyulmaya karar verdiği bir çağdır. Kant da bu eleştirel iklimin bir parçasıdır. Kant *Saf Aklın Eleştirisi*’nin birinci baskıya “önsöz”ünde şunları söyler: “Çağımız özellikle, herşeyin kendisine boyun eğmek zorunda kaldığı, bir eleştiri çağıdır. Din kutsallığına, yasalar da görkemliliklerine dayanarak kendilerini, çoğu kez, bu eleştirden sıyrıp kurtarmak istiyorlar. Ama böylece kendilerine karşı haklı bir kuşku uyandırıyorlar ve aklın, ancak kendisinin özgür ve herkese açık, sınavından geçenler için kabul ettiği o katıksız saygıya hak kazanamıyorlar”<sup>5</sup>. Metafiziği konu edindiğini daha ilk paragrafında ilan eden bir kitap için bağlantı kurulması zor bir tümcüdür bu. Kant’ın 1781’de söylediği bu cümlelerin anlamı daha açık bir biçimde 1783’te teolog Johann Friedrich Zöllner’in “*Berlinische Monatschrift*”de sorduğu “Aydınlanma nedir? Sorusuna verdiği yanıtta ortaya çıkar<sup>6</sup>. Kant’a göre *Aydınlanma*, insanların kendi akıllarını bir başkasının kılavuzluğuna başvurmaksızın kullanmalarıyla ortaya çıkar: “kendi aklını kullanmak cesaretine sahip ol! Sözü imdi Aydınlanmanın parolası olmaktadır”<sup>7</sup>. Aydınlanma’ya giden bir çağda yaşayan kişiden beklenen dinsel ve politik konularda eleştirel bir tutum takınabilecek cesareti gösterebilmesidir. Kant –iyimser bir bakışla– toplumun içerisindeki “bağımsız düşünen” (Selbstdenkend) kişilerin bütün bir toplumun bağımsız düşünmesine, yani aydınlanmasına giden yolu açacaklarına inanır.

Kant’ın 1781’de yayınlanan *Saf Aklın Eleştirisi*’nin ve 1783’te yayınlanan “Aydınlanma Nedir? Sorusunun Yanıtlanması” başlıklı yazısının aynı amaca –Aydınlanmaya– yönelik olduğu görülmektedir. Bu bağlantı *Saf Aklın Eleştirisi*’ni bir Aydınlanma manifestosu olarak okunabilir hale getirir. Kant’ın *Saf Aklın Eleştirisi*’nde dile getirdiği bilgi görüşü, kendi çağını eleştirme cesaretini kendinde bulan 18. yüzyılın bakışının epistemolojik temellerini ortaya koyma çabası olarak görülebilir. Böylece Kant’ın bilgi görüşünün Locke ve Hume’un bilgi görüşlerindeki eksikleri gidererek, onların başarmak istedikleri din eleştirisini –bütün bir toplum eleştirisini de içererek– başarmayı amaçladığı söylenebilir.

Bir filozof her zaman içinde yetiştiği toplumsal koşullardan etkiler alır. Bu bakımdan filozof “Hegel’in dediği gibi, “çağının çocuğudur”. Kant da felsefesiyle, felsefe yapma tarzıyla, çağının bir üyesidir. Kant aynı zamanda çağını yaratan, çağının adının konmasına katkısı olan filozoflardan biridir. Ama bir filozof çağının çocuğu olmakla beraber, bir sosyolog

5 Kant, Immanuel *Saf Aklın Eleştirisi* Birinci Baskıya Önsöz, (Çev Nejat Bozkurt), Seçilmiş Yazılar’ın içinde, Remzi Kitabevi Yayınları 1984 s:47

6 “Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?”, in Herasugegeben Ehrhard Bahr, Was ist Aufklärung Thesen Und Definitionen Reclam, Stuttgart 1996 s:3 (Ne yazık ki Türkçe’de yalnızca Mendelssohn ve Kant’ın yanıtlarını bulabiliyoruz. Diğer yanıtlar için Bkz. *Was ist Aufklärung*, Herausgegeben Erhard Bahr, Reclam Jun. GmbH, Stuttgart, 1996)

7 Kant, Immanuel, “Aydınlanma Nedir?” Çev: Nejat Bozkurt ) Seçilmiş Yazılar’ın içinde, Remzi Kitabevi Yayınları, İstanbul, 1984 s:213

ya da siyaset bilimcisi de değildir. Filozof içinde yaşadığı tinden hareket ederek zaman ve mekân sınırlamalarını aşan nelik bilgilerini dile getirir.

### **Biz ve Alacakaranlığımız**

Bugün ülkemizin içinde bulunduğu siyasal ve toplumsal durum, bu durumun adının doğru konmasına ve olup bitenin felsefi bilgisinin üretimine gereksinim duymaktadır. Bugün ülkemizin yaşadığı büyük dönüşümün adının konması, bu dönüşümün “ne” olduğunun bilgisi, sosyologların, siyaset bilimcilerin olduğu kadar, hatta hepsinden önce, felsefecilerin işi olmalıdır. Bugün Kant’ı yeniden okuma gereksinimi tam da bu noktada ortaya çıkar. Çünkü bugün ve burada olan tarihsel sürecin bilgisinin felsefecilerin konusu olmasına, olup bitenin neliğinin felsefi bilgiyle aydınlatılmaya gereksinimi vardır. İşte Kant’ın *Saf Aklın Eleştirisi* bu olguyu anlamak ve karşı karşıya kaldığımız boşluğu aşmak için yönelmesi gereken bir felsefe metni olarak ortaya çıkar.

Kant *Saf Aklın Eleştirisi*’nde insan aklının hem pratik hem de teorik ilgilerini şu üç soru ile dile getirir: “1.Neyi bilebilirim? 2.Ne yapmalıyım? 3. Ne umabilirim?” (Kant 1960:B832-833)

Birinci soru, salt kuramsal bakımdan ele alınabilir ve saf aklın eleştirisi bu sorunun yanıtını verir. “Ne yapmalıyım?” sorusu ise, salt pratik olarak yanıtı verilebilecek bir sorudur ve bu sorunun yanıtlanması saf aklın kendi başına nasıl pratik olabileceğinin araştırılmasıyla olanaklıdır. “Ne umabilirim?” sorusu ise, “yapmam gerekeni yaparsam ne umabilirim” sorusu olarak açıldığında, yeni bir anlam kazanır. Böylece bu soru bir yanıyla teorik, bir yanıyla da pratiktir. Kant için her türlü umut, mutluluğa, başka bir deyişle bütün eğilimlerimizin eksiksiz olarak yerine getirilmesine yöneliktir (Kant 1960a:B833). Kant mutluluğu elde etmeye yönelik hareket nedenlerinden çıkan pratik yasalara “pragmatik” yasalar adını verir. Buna karşın mutlu olmaya layık olmaktan başka bir hareket nedeni tanımayan yasa ise “ahlak yasasıdır”. İlk tür yasa, deneye dayanarak bize mutlu olmamız için “ne yapmamız gerektiğini” söylerken, ikinci tür yasa ise eğilimleri soyutlayarak saf akıl idesinden hareketle a priori olarak yalnızca mutlu olmaya layık olmamız için “nasıl davranmamız gerektiğini” söyler. Bu ikinci anlamdaki yasanın dayanağı artık genel olarak akıl sahibi varlığın özgürlüğüdür (Kant 1960a:B835).

### **Sonuç**

Husserl’in de dediği gibi, “Hiçbir yerde bilimsel öğrenme, yabancı malzemelerin edilgin bir biçimde alınması değildir; o her yerde, kişinin kendi tarafından nedenlere ve sonuçlara göre gerçekleştirilen bir etkinliğe, yaratıcı insanlardan kazanılan akıl kavrayışlarının bir iç yeniden yaratışın üretilmesine dayanır” (Husserl1997:8). İşte tam da bu noktada Kant’ın ünlü “felsefe değil, felsefe yapmak öğrenilir” sözü bir kez daha haklılık kazanmaktadır. Felsefe yapmak bir sorunu çözmeyi üstlenmek demektir. Kant’ın bu kitabında büyük bir sebatla hangi sorunu çözmeyi üstlendiği noktasına odaklanılırsa, yalnızca Kant felsefesi değil, felsefe yapmanın kendisi de öğrenilmiş olur.

ARAŞ. GÖR. ERAY YAĞANAK<sup>1\*</sup>

ODTÜ

FELSEFE BÖLÜMÜ

## FELSEFE ÖĞRETİMİ AÇISINDAN KAVRAM, ANLAM ve ANLAMA İLİŞKİSİ

Bu çalışmada kavram, anlam ve anlama ilişkisi ortaöğretim kurumlarında felsefe öğretimi açısından incelenmeye çalışılacaktır. Çalışma üç bölümden oluşacaktır. Birinci bölümde; ‘kavram’ denince ne anlamak gerektiği, kavramların düşünme ile ilişkisi, ikinci bölümde; kavram-anlam ilişkisi, kavramların kendi başlarına, bir nesneyi dile getirmeksizin, bir anlam ifade edip etmediği, bir başka deyişle, kavramların dış dünyada bir gerçekliği, bir varolanı mı yoksa dış dünyadan bağımsız bir gerçekliği, genel anlamda varlığı mı dile getirdiği, üçüncü bölümde; felsefe öğretiminde kullanılan kavramların öğrenciler için bir anlam ifade edip etmediği, bir kavramın tüm öğrenciler için aynı anlama gelip gelmediği, bir başka deyişle, ortak bir anlayışı içerip içermediği tartışılacaktır.

Kavram sorunu felsefenin en eski ve en tartışmalı sorunlarından biri olarak Sokrates’ten günümüze değin varlığını sürdürögelmiştir. Kavramları çözümlenme, açık ve seçik hale getirme çabası olarak ifade edebileceğimiz bu sorun, kavram-anlam ilişkisini de kapsayacak biçimde ele alınmıştır. Kavramı varolanla (*tekil nesne*) ilişkisi bağlamında, onu varolanın sınırlarını belirleyen bir çerçeve olarak ele alan görüşler olduğu gibi, tek tek varolanlardan bağımsız, genel bir çerçeve olarak ele alan görüşlerin varlığından da söz edilebilir. “Kavram”ın ne olduğu ve nasıl kazanıldığına ilişkin felsefe içindeki tartışmalar kavramın neliğine ilişkin bilgilerimizin ne kadar zengin olduğunun bir göstergesidir. Ancak, bu durum kavramın neliğinin belirsizliğinin de bir ifadesi anlamına gelmektedir. Felsefe tarihinde kavramların neliğine ilişkin akılcılık, deneycilik, adcılık, gerçekçilik, son yıllarda analitik felsefe ve bilişsel bilimlerdeki tartışmalar dikkate alındığında bir sorular ve sorunlar yumağıyla karşı karşıya olduğumuzu hemen anlayabiliriz: Kavram nedir? Kavramlar nasıl kazanılmaktadır? Bir kavramın bilgisine nasıl sahip oluruz? Bir kavramın bir anlamı olduğunun söylenmesinin anlamı nedir? Bu ve buna benzer sorulara farklı dönemlerde farklı yanıtların verildiğini felsefe ile akademik anlamda ilgilenenler hemen hatırlayabileceklerdir. Örneğin, Platonun kavramları zaman ve mekândan bağımsız soyut varlıklar olarak düşündüğünü ve bu nedenle de onların deney ötesi olduğu savını, Leibniz’in kavramların doğuştan olduğu savını, Locke’un kavramların doğuştan olmadığı, onların deney ile elde edildiği savını, Berkeley’in kavramların edinilmesi sürecinde görme ile dokunma arasında yaptığı ayrımı ilk elden akıllarımıza getirebiliriz.

Kavram, düşünme ve anlam ilişkisi bilimsel açıdan ele alınabilir. Böyle yapılmakla kavram, düşünme ve anlam ilişkisi metafizik spekülasyonlardan uzak bir biçimde incelenebilir. Ancak, yine de, bu bütün kavramların bilimsel açıdan incelenebilir olduğu anlamına gelmemektedir. Bu çalışmanın amacı bağlamında bilimsel açıklama tercih edilmektedir. Bilgi önermeler şeklinde dile getirilir. Örneğin, şu anda bir makale okuduğumu biliyorum, iki kere ikinin dört olduğunu biliyorum. Ancak, herhangi bir önermenin neyi dile getirdiğini kavramlar olmadan anlayabilir miyiz? Buz erir önermesinden önce buz ve erime kavramlarına sahip olmam ve onların bir nesneyi gösterdiklerini ya da bir nesneye karşılık geldiklerini önceden bilmem gerekmez mi? Buz ve erime kavramlarına sahip olmadan “buz erir” önermesi

1\* Araş. Gör. ODTÜ Felsefe Bölümü, Çankaya/Ankara

benim için bir anlam ifade edebilir mi? Ya da buz erir önermesini bu kavramların bilgisine sahip olmadan dile getirebilir miyim? Bu sorular bizi bir kez daha kavram'ın ne olduğu sorununa götürmektedir. Sorulara farklı yanıtlar verilebilir. Ancak, kavramın neliğine ilişkin Betül Çotuksöken'in yaptığı tanımlamalar bu çalışmanın amacı bakımından dikkate değer tanımlamalardır. Çotuksöken kavramın neliğine ilişkin yanıt denemelerinde şu önermeleri dile getirmektedir. "Kavramlar varolanın anlamına ilişki çerçevelerdir. Kavramlar genellikle varolanı bilmenin temelidir. Kavramlar –insansal bağlamda- yaratma edimine dayalı olarak varolanların ve dış dünyada doğrudan karşılığı olmayan varlıkların varolmasının temelidir. Kavramlar düşünme alanındadır ve varolandan sonradır. Yine kavramlar düşünme alanındadır; ancak kültür nesnelere, insanın yaratma gücünün ürünleri olan varolanlar bakımından da kavramlar varolandan öncedir. Kavramlar terim olarak dildedir. Bu bağlamda kavramlar her türlü iletişim olanağının temelidir. Öyleyse kavramlar, varolanı bilmeye, anlamlandırmaya ilişkin olarak oluşturulan ve düşünme alanında yer alan çerçevelerdir."<sup>2</sup>

Kavramın neliğine ilişkin yapılan yukarıdaki tanımlamalardan da anlaşılacağı gibi kavram, düşünme, anlam ve dil arasında sıkı bir ilişki vardır. Bu tanımlamalarda kavramın neliğine ilişkin varlıkbilimsel ve bilgibilimsel ilişkiler açık bir biçimde dile getirilmiştir. Bu bağlamda, kavramlar bilgebilim, varlıkbilim ve dil ile ilişkisi açısından anlamın, düşünmenin belirleyici çerçeveleri olarak adlandırılabilirler. Dil anlamı dile getirilmesi bakımından oldukça önemlidir. "Dil bir bakıma anlamın ortamıdır."<sup>3</sup> Bu nedenle, kavramın düşünme ile düşünmenin anlam ile anlamın kavramın dile getirildiği dil ile olan ilişkisi dilin kullanımına sıkı sıkıya bağlıdır. Herhangi bir dilde kullanılan bir kavram o dili konuşan insanlar için bir anlam ifade edebilir ve "her dil, dilin düşünme ile bağlantısı anlamında, farklı bir dünya görüşünü temsil edebilir. Bu nedenle, dil ve düşünme ilişkisi içinde bulunulan toplumu ve bu toplumun düşünme biçimi üzerinde görmezden gelinemez bir etkiye sahip olduğu" ileri sürülebilir. Kavramlar, kelimeler ve cümleler çokanlamlı olabilir ve bu nedenle de onların kullanıldıkları toplumlara bağlı olarak farklı anlamlara ve dolayısıyla da farklı anlamalara neden olabilirler. Çünkü, "bir sözcüğün işaret ettiği anlam ile geldiği anlam arasında önemli bir ayrım vardır. Yani, öğretim süreciyle biz aslında bağımsız olarak varolan bir varlığa, onun bilgisine öğrencinin ilgisini yöneltiyoruz. Anlam sözcükte bulunmamaktadır. Sözcüklerin anlamı yoktur; yalnızca insanların onlara yükledikleri, taşıttıkları anlamlar vardır. İletişim, anlam aktarımından oluşmaz. Çünkü anlamlar aktarılamaz, yalnızca mesajlar aktarılabilir ve anlamlar mesajda değildir. Mesajın kaynağındadır."<sup>4</sup> Burada sözünü ettiğimiz dil doğa bilimlerinin kullandığı formel dil değil doğal dildir. Bir başka deyişle, günlük hayatta diğer insanlarla iletişimde kullanılan ve yapısı itibarıyla dinamik yani değişken olan dildir. Bilindiği üzere formel dillerde dile getirilen önermeler yapıları gereği değişmezdirler ve bu nedenle de bu dil ilgimiz bakımından tartışma dışındadır. O halde, insanlararası iletişimin temeli, düşüncelerin, duyguların, bilgilerin aktarımının bir aracı olan dil öğretim sürecinde ne şekilde kullanılacaktır?

Dilin, sadece, bilgilerin ve kavramların aktarılmasının bir aracı olarak kullanılmaması, açık ve anlaşılır bir şekilde kullanılması öğrenenin öğretim sürecine dahil olmasının temel koşullarından biridir. Çünkü öğretim dilsel iletişime dayanan, öğretim sürecini ve dil kazanımını şekillendiren, bir başka deyişle, öğreneni biçimlendiren bir süreçtir. Bu süreçte öğretmen ve öğrenci, bilgiyi ileten ile bilginin alıcısı, arasındaki ilişkinin neliği,

2 Çotuksöken, Betül, "Kavram Kavramı," içinde *Felsefeyi Anlamak Felsefe ile Anlamak* (İstanbul: Kabalcı Yayınevi, 1995), sayfa. 113.

3 Uygur, Nermi, "Bir felsefe Sorusu nedir," içinde *Felsefenin Çağrısı* (İstanbul: Remzi Kitabevi, 1984), sayfa. 29.

4 Büyükdüvenci, Sabri, *Eğitim Felsefesine Giriş* (Ankara: Siyasal Yayınevi, 2001), sayfa. 66

öğretmenin bilgi birikimi, bildiklerini tarafsız ve tartışmaya açık bir biçimde aktarması, bu aktarım sürecinde öğrencilerin kendisini sorgulamalarına ve eleştirilerine açık kılması, öğretmen ve öğrencinin birbirlerini anlaması öğretimin amacına ulaşım ulaşamayacağına temel göstergesidir. Öğretmen bilgilerini, düşüncelerini ve iddialarını aktarım sürecinde tartışma ortamının risklerine açık bırakmalıdır. Çünkü, öğretim, düşüncelerin otoriter bir tarzda, eleştirilemez bir biçimde aktarılmasını değil öğrencilerin, tartışma sürecine dahil olmaları konusunda cesaretlendirilmelerini ve kendi düşüncelerini ifade edebilme haklarını da içerir. Bu bağlamda, öğretmenin dili öğrenci üzerinde hiçbir etki bırakmayacak, onların zihinlerinde kurgulama yapabilmelerine olanak sağlamayacak bir biçimde kullanması hem öğretim sürecinde bir kırılmaya hem de öğrenenin ilgisini başka yerlere yöneltmesine neden olacaktır. O halde etkin ve etkili bir öğretim nasıl olacaktır?

En etkili öğretim yönteminin ve tekniğinin nasıl olması gerektiği konusunda yapılan çalışmaların tarihi Sofistler'e ve Sokrates'in diyaloglarına kadar götürülebilir. Sofistlerin şehir şehir dolaşarak toplum için yararlı yurttaşlar yetiştirmek için girdiği çabaların başarılı yurttaşlar nasıl yetiştirilir sorusunu ve bu bağlamda da eğitimin nasıl olması gerektiği sorununu gündeme getirdiği söylenebilir. Aynı şekilde, Sokrates'in diyaloglarında, tartışma içinde yer alanların ilgili konu üzerinde gerçekleştirdikleri karşılıklı soru-cevap yönteminin hem ilgili tartışma konusunun öğrenilmesi, ya da en azından ilgili konu hakkında kesin olmasa da bilgi sahibi olunmasını, hem de öğretilmesi sürecini içerdiğini söyleyebiliriz. Çünkü bu tarz bir tartışma ortamında yer almak, tartışma konusu hakkında kesin cevaplara ulaşılmasa da, ilgili konu hakkında önerilen çözümlerin, cevapların değerlendirilmesini, anlaşmazlıkların ortaya çıkarılmasını içereceğinden, birçok şey öğretebilir.

Çalışmanın başlığından da anlaşılacağı üzere, ben bu çalışmada genel anlamda öğretimin nasıl ve ne şekilde yapılması gerektiği üzerine değil, ortaöğretim kurumlarında felsefe öğretiminin nasıl yapılması gerektiği üzerine bir öneride bulunmayı amaçlamaktayım. Bu konuyu seçmemde felsefe öğretmenliği deneyimlerimin etkili olduğunu ifade etmeliyim. Üzerinden neredeyse on yıl geçmiş olmasına rağmen liselerde felsefe dersinin on yıl önceki algılamalardan farklı değerlendirilmediğini üzüntüyle belirtmek isterim. On yıl önce de gereksiz görülüyordu şimdi de gereksiz görülüyor. Bu duruma felsefe derslerinin, diğer derslerde olduğu gibi, belirli bir yöntem çerçevesinde veriliyor olmasının neden olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır sanırım. Öğrencilerin çeşitli felsefe disiplinlerinin günlük hayatta bir karşılığının olmadığı ve bu nedenle de öğrenilmesinde bir faydanın sağlanamayacağına ilişkin tutumlarının arkasında felsefe derslerinin didaktik bir tarzda, ders kitaplarının dışına çıkılmadan verilmesinin yattığını söyleyebilirim. Öğrenciye, Sokrates'e göre erdem şudur, Platon'a göre iyi şudur, Aristoteles'e göre cesaret şudur, Kant'a göre ödev ahlakı şudur, Leibniz bilginin doğuştan olduğunu, Locke bilginin kaynağının deney olduğunu söyler dediğimizde bırakın dinlemeyi dalga geçer bir tutumla umarsız bir tavır takındıklarına çok kez şahit olduğumu söyleyebilirim.

Bu durumun değişmiş olabileceğini düşünerek bu çalışmaya veri toplamak amacıyla bir lisenin felsefe derslerine girme olanağı buldum ve öğrencilere çeşitli sorular yönelttim. Bu soruları sorduğum öğrencilerin lise üçüncü sınıf öğrencileri olduklarını özellikle dikkatlerinize sunuyorum. Soruları ve yanıtları sıralıyorum:

**Sorular****Yanıtlar****Erdem nedir?**

Azimdir.  
Hırstır.  
Başarma isteğidir.

**Adalet nedir?**

Adil olmaktır.  
Eşit olmaktır.  
Aynı haklara sahip olmaktır.

**Doğruluk nedir?**

Yanlış olmayan şeydir.  
2+2= 4 doğrudur.

**İyi nedir?**

Kötü olmayan şeydir.  
Zararı dokunmayan şeydir.

**Kötü nedir?**

Bizi kötü etkileyen şeydir.  
Bize zararı dokunan şeydir.

**Bilgi nedir?**

Öğrenilen şeylerin topluluğudur.

Sanırım, sorulara verilen yanıtlar, felsefe öğretimi açısından, durumun ne kadar vahim olduğunu çarpıcı bir biçimde göstermektedir. Felsefe dersine ilgisizliğin nedenini sorduğumda verilen yanıt hiç de yabancı gelmedi: Üniversite sınavında az soru çıkıyor. Aslında, kanımca, bundan daha önemli olan neden şudur: Felsefe dil'i öğrencilere tamamen yabancı gelmekte, kullanılan kavramlar bir anlam ifade etmemekte ve bu nedenle de konu anlaşılabilir olmamaktadır. Felsefi soruşturmanın amaçlarından biri, kavramları çözümlenmek, onların birbirleri ile ve dile getirdikleri varlık ya da varolanla ilişkilerini sorgulamak ve dolayısıyla da anlamlı hale getirmek olduğu açıktır. Sokrates'in yaptığı sorgulamanın günümüz eğitim sistemi içerisinde uygulanabilir olup olmadığı, erdem kavramının Sokrates'in anladığı anlamda anlaşılıp anlaşılamayacağı ya da Türkçede aynı anlama gelip gelmediği ve herkeste ortak bir kavrayışı içerip içermediği önemli bir sorundur. Kanımca, felsefe öğretiminde en sorunlu konulardan birisi budur. Öğrencilere, pratik alandan kopuk soyut kavramların, sadece filozof adlarının ve öğretilerinin felsefe eğitimi adı altında veriliyor olması onların felsefeye olan ilgilerini azaltmakta, çözümleyici ve eleştirel düşünme yetilerini güçsüz kılmakta, pratik alanla ilgili anlam bağıntılarını koparmakta ve anlama olanaklarını daraltmaktadır.

Bu durumu tersine çevirmenin bir yolu olarak şunu önermekteyim: Ortaöğretim kurumlarında okutulan felsefe dersi kavramlar üzerinden, ancak, örnek olay bağlamında verilmelidir. Pratik olarak, Sokratik tarzda bir sorgulamanın yapılamayacağı açıktır. Ahlak Felsefesi bağlamında "*Erdem*"in ne anlama geldiğini sınıftaki tüm öğrencilere tek tek sormak mümkün değildir; mümkün olsa dahi herkesin üzerinde uzlaşabileceği bir tanımının yapılabilmesi olanaklı değildir. Ancak, "*sözünde durmak iyidir*" gibi bir yargı ileri sürüldüğünü ve bunun erdemli bir davranışın örneği olduğunu düşünelim. Bu yargıyı bir örnek olayla ilişkilendirelim ve daha sonra bu örnek olay üzerinden konunun ayrıntılarına girildiğini, farklı filozofların *erdem* üzerine söylediklerini bu örnek olay üzerinden anlamaya çalışalım. Kanım odur ki, bu şekilde bir öğretim yöntemi öğrencilerin hem çözümleyici, eleştirel düşünme yetilerini zenginleştirecek hem de felsefeye olan ilgilerini artıracaktır.

Bu görüşümü desteklemek amacıyla yine aynı okulun başka bir sınıfında bu kez bir örnek olay okudum ve öğrencilere sorular yönelttim. Sorular hemen hemen yukarıdaki soruların aynılarıdır. Victor Hugo'nun *Sefiller* adlı romanından bir örnek olayı aktarıyorum: “romanın başkahramanı Jean Valjean'ın yaşamı olayın geçtiği zamana kadar bir sefilin yaşamı ya da sefil bir yaşamdır: yoksuldur, işsizdir, hırsızlık yapar; nedenleri bir yana çeşitli suçlar işler. Böyle bir yaşamı olan Jean Valjean, hapisten yeni çıktığı bir sırada, soğuk bir gece, perişan bir durumda, geldiği kentin rahibinin kapısını çalar; yatacak yeri olmadığını söyler; rahipten o gece evinde kalmasına izin vermesini ister. Rahip soru sormadan onu evine alır...Ama sabaha doğru Jean Valjean , rahip daha uyanmadan önce, onun gümüş takımını çalar ve evden kaçır. Yolda bir polis yakalar onu. Ve Jean Valjean'la rahibe gidip, bu kişiyi onun gümüşleriyle yakaladığını söyleyince, rahip, ona bu gümüşleri (vermediği halde, Jean Valjean onları çaldığı halde) ben verdim der; yani rahip yalan söyler.”<sup>5</sup> Bu alıntıyla ilgili sınıfa sorduğum sorular şunlardır: Rahip yalan söylemiştir! Rahibin bu yalanı kötü müdür? Rahibin bu yalanı ile Jean Valjean'ın cezasız kalması iyi midir ya da adil midir? Jean Valjean'ın, rahibin yalanına rağmen, suçunu itiraf etmeyip rahibin yalanına ortak olması iyi midir?

Öğrencilerin sorduğum soruları daha kolay kavramalarını sağlamak amacıyla bir başka örnek olay aktardım. Amacım, öğrencileri tartışma ortamına çekmek, onların dikkatini konu üzerinde yoğunlaştırmaktı. Bu nedenle, onların daha yakından ilgilerini çekebileceğini düşündüğüm bir örnek olay seçtim.

Seçtiğim örnek olay bir oyun ve oyunun adı Becket ya da Tanrının onuru. “İngiltere Kralı IV. Henry'nin mühürdarıdır Becket. Kralın gözünde hiçbir zayıf yanı olmayan bir kişidir. Kralın insan olarak kendisinden güçlü gördüğü – bu açıdan kıskandığı – tek kişidir dünyada. Becket'i, kendi kendisini gözünde zayıf düşürecek bir durumun ortaya çıkmasını adeta kollar Kral. Becket Saksonyalıdır; Kralla Saksonya'da –ülkenin fakir ve bakımsız bir bölgesinde- yaptıkları bir gezide, Kralın göz diktiği onbeş yaşındaki Saksonyalı bir kızı, Kraldan kurtarmak için, onu Kraldan ister. Kral bunu fırsat bilir: benim neyim varsa senin, senin neyin varsa benim; sen benden ne istersen veririm, sen de bana der. Bu konuda söz orada verirler birbirlerine. Kralın art niyetinin farkında değildir Becket. Çünkü Kral, arkadan, Becket'i kendi gözünde zayıf gösterecek bir şey yapmasını istemek niyetiyle söz verdiriyor ona. Becket'in sevdiği ve onu seven bir insan vardır. Bir savaşta esir aldıkları bir prenses: Gwendoline. Bir süre sonra Kral, Becket'in ona verdiği sözü anımsatarak ondan Gwendolin'i ister. Becket sözünde durur. Kralın yanına varır varmaz intihar edecek olan Gwendolin'i Krala verir.”<sup>6</sup>

Bu örnek olayı anlatmadan önce sınıftaki öğrencilere “sözünde durmak iyidir, sözünden dönmek kötüdür” yargısında bulundum ve onlara bu yargı hakkındaki düşüncelerini sordum. Hemen hemen hepsi aynı fikirdeydi. Yani, sözünde durmanın iyi, sözünden dönmek kötü olduğu konusunda ortak bir anlayışı, belkide yalnızca bir söylemin kendilerinde uyandırdığı etki ile aynı düşünceleri paylaşıyorlardı. Öyle ya, bu yargı, onlara daha çocukluk çağlarındayken evde anne ve babaları, ilkökul sınıflarında öğretmenleri tarafından verilen ilk öğütlerden değil midir? Burada bulunan herkes bu öğüdü en az bir kez işitmemiş midir? Bu örnek olayla ilgili olarak şu soruları sordum: Becket sözünde durmuştur. Becket'in bu sözünde durması “iyi” midir? Becket Krala verdiği sözü tutmuş ancak Gwendoline verdiği sözü tutmamıştır. O halde, Becket hem sözünde durmuştur hem de sözünden dönmüştür. Bu durumda, Becket sözünde durmanın erdem olarak adlandırıldığı bir toplumun üyesi olarak erdemli bir davranış sergilemiş midir? Kral'ın Becketle yaptığı koşullu anlaşma doğru mudur?

5 Kuçuradi, İoanna, “Ahlak”, içinde *Uludağ Konuşmaları* (Meteksan Ltd.Şti: Ankara, 1994), sayfa. 23.

6 Kuçuradi, İoanna, “Ahlak”, içinde *Uludağ Konuşmaları* (Meteksan Ltd.Şti: Ankara, 1994), sayfa. 24.



Bu anlaşma sonunda hiçbir şeyden haberi olmayan Gwendoline kendini öldürmüştür. Kral ve Becket onun ölümünden sorumlu mudur?

Şimdi bu sorulara öğrenciler tarafından verilen yanıtlara bakalım. Bir öğrenci her ne koşulda olursa olsun Becket Krala verdiği sözü tutmalıdır yanıtını verdi. Bir diğer öğrenci Kralın haklı olduğunu ileri sürdü. Çünkü bu öğrenciye göre Kral kral olarak kendisinden daha güçlü birisinin varlığını istemez, o kendi yararını kollamak ve kendisine fayda sağlayacak şeyleri elde etmek istemekte haklıdır. Bir başkası, anlaşmanın kurallarına uyulmalıdır. Aksi takdirde anlaşma yapmanın ne anlamı ve önemi var savını ileri sürdü. Diğer öğrencilerden de bunlara benzer yanıtlar geldi. Ne var ki, neredeyse bütün öğrenciler Gwendoline söz konusu olduğunda suskun kaldılar. Birinci öğrencinin verdiği cevabın Kant'ın kategorik, koşullu buyruk ve ödev ahlakı ile ilgili olduğunu, ikinci öğrencinin verdiği cevabın yararçı ahlak anlayışıyla ilgili olduğunu, üçüncü öğrencinin verdiği cevabın siyaset felsefesinde toplumsal sözleşme kuramlarıyla ilgili olduğunu söylediğimde sınıftaki tüm öğrenciler büyük bir şaşkınlıkla verdikleri cevapların, farkında olmadıkları halde, felsefenin en az bir disiplini ile ilgili olduğunu öğrenmiş oldular. Belki de bu deneyimden çıkan en can alıcı sonuç, birbirlerine zıt kavramlar olarak görülen ve bir arada olabilecekleri düşünülemeyen kavramların aslında birbirlerine sıkı sıkıya bağlı oldukları görülmesi oldu. İyi ve kötü, haklılık ve haksızlık, doğru ve yanlış, sorumluluk-sorumsuzluk bir ve aynı şeyin iki görüngüsü olarak eylemlerimizin temelinde, onları yöneten birer kavramsal çerçeve olarak vardılar. Onlar anlamlarını bir eylem dolayımıyla kazanırlar ve tek başlarına kullanıldıklarında anlam taşıma özelliklerini yitirme tehlikesiyle karşı karşıya kalırlar. İşte bu nedenle, çalışmanın başında dile getirdiğimiz kavram, anlam ve anlama ilişkisi öğretim sürecinde bir tartışma konusunun kavranılmasında son derece önemlidir. Tartışma bağlamından kopuk kavramlar kullanarak öğrencilerin zihinlerini bulandırmak, hiç kuşkusuz, tartışma içinde yer alanların dikkatlerini başka yönlere çevirmelerine neden olacaktır.

Bu iki örnek olay bağlamında öğrencilerle yaptığımız tartışmalar sonucu felsefe öğretimi konusunda, felsefeye ve felsefeye düşünmeye ilginin artırılmasıyla ilgili olarak öğrencilerin görüşleri sonucunda elde edilen bulgular şunlardır: Mevcut öğretim sürecinde kitaba bağlı kalınarak, didaktik bir biçimde verilmeye çalışılan felsefe dersleri öğrencilerin ilgisini çekmemektedir. Öğretmenlerin ders anlatırken kullandıkları dil ve takındıkları tavır öğrencilerin felsefe derslerine karşı zaten az olan ilgilerini daha da azaltmaktadır. Sınıf içerisinde felsefenin herhangi bir konusu üzerinde tartışma ortamının yaratılmaması, öğrencilerin fikirlerinin sorulmaması öğrenciler tarafından hoş karşılanmamaktadır. Öğretmen-öğrenci ilişkisinde, öğretilen bilgilerin bireyleri yaratıcı kişilerden çok öğrenenlere dönüştürdüğü ileri sürülmektedir. Öğrencilerin talepleri ise şunlardır: öğrenciler tartışmalı konular üzerinde çözüm önerileri sunabilecekleri ve kendi kendilerine çözüme ulaşabilmelerine olanak sağlayacak bağımsız bir eğitim ortamı istemektedirler. Onlar, ancak karşıt fikirlerin de dikkate alındığı bir ortamın öğretici olabileceğini söylemektedirler.

Öğretimin nasıl yapılması gerektiği konusunda bir literatür taraması yapıldığında bir dizi “olması gerekler” içeren binlerce makale, dergi ve kitap olduğu görülecektir. Sosyal bilimlerden fen bilimlerine öğretimin hangi yöntemlerle yapılabileceğine ilişkin önerilerin içerildiği bu yayınlar hiç kuşkusuz öğretim olanaklarının geliştirilmesine, zenginleştirilmesine katkı sağlayacaktır. Ancak, unutulmaması gereken oldukça önemli bir husus olduğunu da belirtmek istiyorum. Öğretim, içinde bulunulan toplumun kültürel, sosyal ve siyasal paradigmaları dikkate alınmadan, başka bir kültürün öğretim paradigmasıyla yapılmaya çalışılırsa başarısız olmaya mahkûmdur. Bunun örneklerine ülkemizde sıkça rastladığımızı söylemenin yanlış olmayacağı kanısındayım.

## **8- KURAM ve UYGULAMA**

**DR. KLAS ROTH**  
STOCKHOLM ÜNİVERSİTESİ

## **DEMOKRASİ ve PAZAR İÇİN EĞİTİM: DAİMİ BİR GERİLİM?**

“Kapitalizm ve demokrasi arasında daimi bir gerilim bulunmaktadır; toplumsal bütünlüğe ait iki karşıt prensip üstünlük mücadelesindedir.” (Habermas, 1987, sf. 345)

Modern ekonominin ve kapitalizmin diline egemen olan -araçsal- klasik rasyonalite ve rasyonel karar alma modeli yalnızca insan öznesi ve rasyonel karar alma anlayışını açıklamakla kalmaz bununla birlikte Avrupa Birliği içerisindeki ilgili kişilerin inançlarının ve değerlerinin istenilen sona ulaşmak için yapılan faaliyetlerin nedeni haline gelmesi için bu değerleri ve inançları değiştirme ve koordine etme amacına hizmet eder. Avrupa Birliği politikası düzeyinde eğitimdeki yeniden yapılandırmanın klasik model tarafından şekillendirildiğini ve bu modelden etkilendiğini sizlere göstereceğim. Rasyonel karar alma hakkındaki egemen düşünce şeklinin zayıflığının ve pazar ekonomisinin ve kapitalizmin dilinin darlığının insan öznesine yalnızca basit bir açıklama getirdiğini ve şekillendirilmemiş ve tamamen gelişmiş bir rasyonalite görüşünün göz önünde bulundurulması gerektiğini savunuyorum.

Bu tarz bir görüş eğitim, pazar ve demokrasi arasındaki üçlü ilişkiye ilişkin daha zengin bir bakış açısı sunar ve Avrupa Birliği’nde eğitimin ‘pazarlaştırılması’ ile mücadele edilmesine yardımcı olur. Şekillendirilmiş ve araçsal rasyonalite modeline ve pazar ekonomisinin ve kapitalizmin diline karşı çıkılarak değiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bunun için, bu ilişki üçgeninde eğitimin daha iyi bir şekilde anlaşılabilmesi için daha fazla zenginleştirilmiş, dengeli ve olgun bir insan öznesi kavramına ihtiyaç duymaktayız. İlk olarak klasik modele ilişkin fikirleri ana hatlarıyla belirterek, Avrupa Birliği içerisinde eğitimdeki yeniden yapılanmanın araçsal nitelikteki rasyonaliteden ve kapitalizmin dilinden etkilendiğini savunuyorum. Ayrıca klasik modele ilişkin bazı problemleri ele alıyorum. İkinci olarak AB’de eğitimin ‘pazarlaştırılması’nın altında yatan insan öznesine ilişkin kısıtlı bir açıklamaya yer verip buna bir alternatif sunuyorum. Desteklediğim “yeni” eğitim görüşünün uygulanabilir olduğunu ve “yeni” eleştirel bir eğitim dili olasılığını yansıtan “toplumsal bütünlüğün prensipleri”ne ilişkin daha dengeli bir görüş olarak görev yaptığını savunuyorum.

### **Klasik Rasyonalite Modeli ve AB’de Eğitimin Pazarlaştırılması**

Eğer rasyonel karar alma, ilgililerin amaçlarına ulaşmalarını sağlayan araçların seçimi ile ilgili ve faaliyetlerinin amaçları nedenleriye, ne istediklerini bilmeleri ve amaçlarına ulaşmalarını sağlayan araçları kullanmaları gerekir. Ayrıca nedenlerini göstermeleri ve bu amaçlara ulaşmak için bu nedenlere göre hareket etmeleri gerekmektedir. Bu tarz bir rasyonel karar alma modeli insanların ilgilerini, tercihlerini ve/veya isteklerini en üst düzeye çıkarmanın nasıl mümkün olduğunu göstermekte ve “modern ekonomide egemen düşünce tarzı”nı etkilemektedir (Sen, 2002, sf. 23; modern ekonomiyi etkileyen standart rasyonalite modeline ilişkin daha geniş bilgi için ayrıca bkz. Elster, 2000 ve kapitalizmin savunması için Friedman, 2002).

Kapitalist nitelikteki rasyonel karar alma, yoğunlukla özelleştirme ve özel mülkiyet üzerine odaklanmaktadır. Nu, John Locke tarafından da ileri sürüldüğü gibi bu, Avrupa geleneğinde doğal bir hak olarak ya da Amerikan geleneğinde olduğu gibi vazgeçilemez bir siyasi ve yasal hak olarak anlaşılmaktadır. Ayrıca isteklerin yerine getirilmesi ve karşılanması

için gerekli olan malların üretiminde ve dağıtımında verimlilik konusu ile de ilgilenilmektedir. Bu nedenle, çoğu kişi insanlıkla birlikte varlığını sürdüren pazarın mümkün olduğunca serbest ve sınırlandırılmamış olması gerektiğine ve pazara ait malların ve hizmetlerin (mümkün olduğunca düşük) fiyat dışında hiçbir şey tarafından kısıtlanmaması ve aktörlerinin isteklerini karşıladıkları ölçüde değerlendirilmemesi gerektiğine inanmaktadır.

Bununla birlikte, rekabet konusu da gündemdeki yerini korumaktadır: Malların ve hizmetlerin üretiminde yer alanlar birbirleriyle rekabet içerisindedir. Bu, genellikle üretim ve dağıtım maliyetinin yanı sıra çalışan ücreti, reklâm, malzeme, makine, teknoloji ve benzeri giderlerin en aza indirgenmesi anlamına gelmektedir. Örneğin; Christopher Green şöyle belirtmektedir: “Rekabetçi bir pazar ortamı girişimi ve fikirleri, kendine güveni ve bağımsızlığı, girişimciliği ve bireylerin ve ulusların başarılı olmaları için gerekli olan çoğu özelliği teşvik etmektedir. Rekabet doğal bir olgudur ve ‘en güçlü olanın hayatta kalması’ ilkesi ve biyolojik ve ekonomik dünyalarımızı düzenleyen şartlar ile ilgilidir.” (Green, 2005, sf. 2-3).

Kapitalizm ideolojisi ayrıca hareketlilik ve esneklik üzerine yoğunlaşmaktadır: Ürünler maliyetlerin en düşük olduğu yerlerde üretilir. Bu durum malların üretiminin maliyeti düşürmek amacıyla bir alandan diğerine taşındığını ve taşınması gerektiğini ifade etmektedir ve dolayısıyla bu, üretimin esnek ve hareketli olması gerektiği anlamına gelmektedir. Bu, ayrıca iş gücünün de esnek ve hareketli olması gerektiğini ifade etmektedir: Üretim nerdeyse oraya git ya da işsiz kalma riskini kabul et!

Bu nedenle, kapitalizm ideolojisinde rasyonel karar almak malların ve hizmetlerin üretiminde yer alanlara mümkün olan en düşük maliyette mal ve hizmet üretilip dağıtarak tüketicilerin isteklerini karşılamak için aralarındaki rekabette yardımcı olmaktadır. Ancak, pazardaki rakipler ile de vatandaşların faydası ve çıkarları için çalışmaz. Çoğu durumda, başkalarından çok kendi çıkarları için çalışırlar. Ayrıca, güçlerini artırmak ya da sürdürmek için çalışırlar; bunun yanında güç sahibi olanların ilgilileri – iş gücü ve diğerlerini- yanılarak kendi çıkarlarından çok (yalnızca ve en fazla) başkalarının çıkarları için çalıştıklarına inandırması da mümkündür. Klasik rasyonalite modelindeki diğer bir eğilim de ‘bireysel çıkar’, ‘istek’, ‘tercih’ gibi ilgili kavramların anlamlarının, anlaşılma şekillerinin ilgililerin “gerçek” çıkarlarını temsil eden onların belirlediği bir şekilde kabul edilmesidir.

Ancak, Davidson (2001a; 2001b; 2005) sözler fiziksel dünyada nesnelere ve olayları belirleyebilseler de anlamın bir sözün kaynağı ile açıklanamayacağını göstermiştir; bir sözün anlamını açıklamak için kullanımın, insanların inançlarının ve niyetlerinin, dünyadaki nesnelere ve olaylara karşı tepkilerinin de göz önünde bulundurulması gerektiğini savunmaktadır (bir sözün anlamının yalnızca o sözün kaynağı ile ilişkisi açısından açıklanıp açıklanamayacağına ilişkin tartışma için ayrıca bkz. Roth, 2009).

Yukarıda bahsedilenler, klasik modelin asılsız sözlerin anlamlarına ilişkin tahminlere dayandığını göstermektedir. Ayrıca herhangi bir rasyonel karar alma açıklamasında ilgililerin inançlarının ve değerlerinin yanı sıra nesnelere ve olaylara tepkilerinin de göz önünde bulundurulması gerektiğini öne sürmektedir. Bununla birlikte ‘çıklarlar’, ‘istekler’ ve/veya ‘tercihler’ gibi kavramları içeren bir sözün anlamı kolay bir şekilde belirlenemezse, hangi ürünlerin ve hizmetlerin ilgilileri en iyi şekilde memnun edeceğini nasıl öğreneceğimiz de kesin bir şekilde belirlenemez. Bu ayrıca, ilgililerin isteklerini ve arzularını mümkün olan en etkin şekilde yerine getirmek için ne yapılabileceğinin öğrenilmesinin veya bilinmesinin zorluğunu veya imkânsızlığını ifade etmektedir çünkü ‘gerçek isteklerin’ ve arzuların anlamını bulmak mümkün değildir. Klasik model, yalnızca rasyonel karar almayı açıklamak için değil ilgililerin bununla birlikte ilgililerin amaçlarına en iyi şekilde nasıl ulaşabileceklerini nasıl

bulabileceklerini tarif etmek ve amaçlarına ulaşmakta ve isteklerini yerine getirmekte neden başarısız olduklarını araştırmak için de insan rasyonelitesine ve insan öznesine ilişkin basit bir model gibi gözükebilir. Bu model yeni değildir (örnek için bkz. Habermas 1987, Kant, 1785/2006 ve klasik model ve zayıf noktaları için bkz. Searle, 2001).

Örneğin Aristo yaklaşık olarak M.Ö. 400'de şöyle belirtmiştir: “Eylemin nedeni (son neden değil etkin olan) seçimdir ve seçimin nedeni de istek ve bazı amaçlar doğrultusunda düşündürür.” (Aristo, 1996, sf. 146) David Hume ise Aristo'dan 2000'den fazla yıl sonra 1739-40'da şöyle demiştir: “Neden yalnızca tutkuların kölesidir ve öyle de olmalıdır ve tutkulara uymak ve onlara hizmet etmek dışında bir görevi varmış gibi davranamaz.” (Hume, 1978/1739-40, sf. 415) Ayrıca, Donald Davidson bundan yaklaşık 220 yıl sonra 1963'te şunu belirtmiştir: Bir nedenin bir eylemi akla uygun hale getirmesi için eylemin bizim öznenin eyleminde gördüğü bir şeyi ya da gördüğü bir düşünceyi, bir özelliği, sonucu ya da öznenin istediği, arzu ettiği, değer verdiği, düşünün olduğu, önemli, faydalı, zorunlu ya da kabul edilebilir olduğunu düşündüğü eylemin bir boyutunu görmemizi sağlaması gereklidir.

Bu nedenle kişi bir nedene dayanarak bir şey yaptığında, o kişiyi şu şekilde nitelendirebiliriz; (a) belirli türdeki eylemlere yönelik bir çeşit olumlu görüşe sahip, (b) eyleminin bu türde olduğuna inanan (bilen, algılayan, fark eden, hatırlayan). (a) seçeneği öznenin belirli bir türdeki eylemlere yönelik tutumları olarak yorumlanabildikleri ölçüde istekleri, arzuları, zorlamaları, telkinleri ve çok çeşitli ahlaki görüşleri, estetik prensipleri, ekonomik önyargıları, ortak sosyal standartları, kamusal ve özel hedefleri ve değerleri içermektedir (Davidson, 2001c, sf. 3-4). Ancak bu yazarlar farklı konular üzerine yoğunlaşmaktadır. Örneğin Hume özneyi eyleme geçmeye motive eden tek şeyin tutkular olduğunu ve nedenin yalnızca kişinin tutkularını yerine getirirken kullanması gereken araçları bulması için bir araç görevi gördüğünü diğer bir deyişle sonuç olarak ne yaptığımıza karar veren şeyin yalnızca tutkularımız olduğunu iddia etmektedir. Diğer taraftan Hume ile karşılaştırıldığında Aristo ve özellikle Davidson yalnızca insan eylemini teşvik ettiği için değil aynı zamanda eylemi akla uygun ya da akla uygunlaştırılmış bir hale getirdiği için de istek ve inançlar arasındaki bağlantının değerini vurgulamaktadır.

Bu özenle hazırlanmış klasik modele göre, insan öznesini açıklarken yalnızca tutkularımızı değil aynı zamanda inançlarımızı ve ön tutumlarımızı da göz önünde bulundurmanız gerektiği görülmektedir. Diğer bir deyişle eylemlerimizi ya da gayelerimizi motive eden şey yalnızca tutkularımız değil neden(ler)imizdir de ve nedenimiz de ne yaptığımızı belirleyebilir. Ancak yukarıda kısaca belirtildiği ve daha sonra görüleceği gibi, klasik model rasyonel özneye dair en iyi ve tek açıklama getiren bir model olmaktan uzaktır. Bu model pratik kimliklerimizin koşulsuz karakterini ve dolayısıyla tepkisel ve bilinçli potansiyelimizin değerini hesaba katmamaktadır (bu konuyla ilgili daha fazla bilgiye İkinci bölümde yer verilmiştir).

Bu araçsal modelin ilgililerin rasyonel karar almayı ve insan öznesini açıklamalarını sağladığı görülmektedir. Örneğin; rasyonel insan öznesinin yanı sıra insan öznesi kavramının koşullarını da açıklamak ve 1) gerçekleştirilen eylemlerin rasyonel olup olmadığını, 2) ilgililerin bir ya da daha fazla nedenle hareket edip etmediğini, 3) ifade edilen neden(ler)in eylemleri için bir amaç görevi görüp görmediğini, 4) neden(ler)in gerçekleştirmek istedikleri şeyin bir parçası olarak görev görüp görmediğini, 5) gerçekleştirmek istedikleri şeyin eylemleri için bir son ya da hedef görevi görüp görmediğini, 6) gayelerine ve hedeflerine ulaşmak için gerekli yeterliliklere sahip olup olmadıklarını 7) belirli gayelere ve hedeflere ulaşmak için “doğru türde” bilgi ve değerlere sahip olup olmadıklarını, 8) bu tarz gayelere ya da hedeflere ulaşmak için gerekli diğer araçlara ya da kaynaklara sahip olup olmadıklarını,

9) “doğru türde” gayelerin ve hedeflerin gerçekleştirmek istedikleri şeyin ya da gerçekten yaptıkları şeyin bir parçası olup olmadığını, 10) istenilen sonuçlara ulaşmayı sağlayacak gerekli eylemlere yönelip bu tarz eylemler gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini, 11) aynı ya da benzer yeterli sonuçlara sahip olup olmadıklarını ve 12) istedikleri sonuca ulaşmış olmadıklarını araştırmak için kullanılabilir.

O halde model, ilgililerin eylemlerini koordine etmede ve yönlendirmede eğitimin neden başarısız olduğunu açıklamak için kullanılacak bir araç görevi görebilir. Bu, eğitimin gençleri pazar ekonomisinde çalışmaya ve demokratik vatandaşlığa hazırlamakta neden başarısız olduğuna ilişkin sahip olduğumuz bilginin bizlerin eğitimin işlevini daha iyi bir şekilde yerine getirebilmesi için neler yapabileceğimizi bilmemizi sağladığını ifade eder. Örneğin bu model eğitime yalnızca “doğru” istek(ler)in neden olmadığını ve ilgililerin eğitimde doğru isteklerden ya da güdülerden yoksun olduklarını ve dolayısıyla eğitimden beklenilene ya da beklenmesi gerekene ulaşamadıklarını açıklamak için kullanılabilir. Örneğin; eğer pazar belirli becerileri isterken öğrenciler ille de gerek duyulan türde iş hakkında değil de başka bir konuda eğitim görmek isterse, “pazar” ve eğitim görenler arasında bir anlaşmazlık ortaya çıkar. Örneğin; pazar Çin örneğinde olduğu gibi sevgiyle anılan bilgi ve değerleri benimseyecek ve istenilen sonuç(lar)a ulaşmak için harekete geçecek daha fazla bilim adamına ve mühendise gereksinim duyabilir. Bu aynı zamanda eğitim gören kişilerin Avrupa Birliği örneğinde olduğu gibi (aşağı bkz.) istenilen sonuca ulaşmak için esnek, hareketli, etkin, rekabetçi, yaratıcı ve yenilikçi olmak üzere eğitildikleri anlamına da gelebilir.

Model aynı zamanda eğitimin doğru türde bilgiyi etkin bir şekilde aktarmadığını ya da kontrol etmediğini açıklamak için de kullanılabilir. Eğer bu eğitimin başarısız olma sebebiyse, bu sorun “doğru türde bilgi” olarak kabul edilen şeyi açıklamak ya da kullanmak yerine açıklanan ya da kullanılan bilginin türünü değiştirme veya alternatif olarak “doğru türde bilginin” başarılı bir şekilde kazanılabilmesi veya kullanılabilmesi için öğretim veya öğrenim yöntemlerini değiştirme yoluyla çözülebilir. Eğitimin başarısız olduğuna inanılmasının diğer nedenleri ise, yanlış sonuç(lar)a ulaşmaya yönelmesi ya da “doğru sonuçlara” ulaşmak için yanlış araçları kullanması ya da “doğru sonuçlara” ulaşmak için “doğru ve yeterli araca” sahip olmamasıdır. Bu “doğru türde bilgi” verme fikri ile ilgilidir ancak daha çok sonuçlar ve sonuçların değişimi üzerine yoğunlaşmakta ve eğitim yolu ile verilen ya da kullanılan bilgi türünde bir değişiklik yapılmasını gerektirmektedir.

Model ayrıca eğitimin “doğru türde değerleri” ele almakta ve kullanmakta ve bütün olarak toplumdaki değişikliklere ayak uydurmakta neden başarısız olduğunu açıklamak için de kullanılabilir. Bu nedenle, eğer belirli bir toplumun üyelerinin örneğin vatansever olmaları için bağlılıkları ve ahlaki sorumlulukları şekillendirilmek isteniyorsa eğitimin amaçlarından birisi ulus devlet karşısında vatanseverliği geliştirmek olabilir (bu konuya ilişkin tartışma için bkz. Roth, 2007). Bu, vatanseverlik ya da milliyetçilik açısından bağlılık ve ahlaki sorumluluğu destekleyen bir ulus devletin vatandaşı olan ya da olmak isteyen herkesin asimile edilmesi ya da o ulusa entegre edilmesi gerektiğini öne sürer. Bu görüşe alternatif olarak bu kişiler eğer o toplumun üyesi olarak kabul edilmezlerse (örneğin Nazi Almanya’sında olduğu gibi) sınır dışı edilebilir veya öldürülebilir. Diğer taraftan, cinsiyet, etnik köken ve dini bağlılıklar gibi yaşam tarzlarına ve kimliklere ilişkin farklılığın ve çeşitliliğin toplum tarafından diğer örneğe göre daha fazla kabul edildiği durumda eğitimin amacı vatanseverlik ya da milliyetçilik düşüncelerinin geliştirilmesi değil çoğulculuğun ve kişinin kendisinden farklı inanç ve değerlere sahip diğer kişilere karşı saygı ve hoşgörünün kabul edilmesi olabilir.

Yukarıda bahsedilenler ayrıca eğitimin istenilen sonuçlara ulaşmak için eğitilen kişilerin

inançlarını, değerlerini ve isteklerini şekillendirmek ve yönlendirmek için kullanıldığını ve kullanılabilirliğini de gösterir. Bauman şöyle demektedir: “Her sağlam sosyal sistemin sırrı o sistemin ‘işlevsel ön gerekliliklerinin’ aktörün davranışsal güdülerine dönüştürülmesidir. Başka bir deyişle, bütün başarılı ‘sosyalleşmelerin’ sırrı bireylerin sistemin kendisini devam ettirebilmesi için gerekli olan şeyleri yapmak istemelerini sağlamaktır.” (2007, sf. 68) Bu nedenle, eğer sistemin istediği şeylerde bir değişiklik meydana gelirse, bunu takiben insanların “gerekli olan” şeyi yapmak istemeleri için inançların ve değerlerin de değişmesi gerekmektedir ve bu tam olarak günümüzde Avrupa Birliği içerisinde gerçekleşmektedir. Genel amaç, “daha fazla ve daha iyi mesleklerle, daha büyük bir sosyal bağlılık ile sürdürülebilir bir ekonomik büyümeye sahip olarak dünyadaki en rekabetçi, dinamik ve bilgiye dayalı ekonomi haline gelmektir.” (Avrupa Komisyonu, 2002, sf. 7)

Avrupa Birliği Komisyonu, üye devletler içerisindeki bütün insanların isteklerinin, bilgilerinin ve değerlerinin gerekli olarak kabul edilene yapmak isteyecekleri ve böylece Birliğin genel amacına hizmet edecekleri şekilde değiştirilmesi gerektiği inancını ifade etmektedir. Bu nedenle, isteklerin ve arzuların istenilen sonuca gidilmesine yardımcı olacak eylemlerin nedenleri olarak görev yapacak şekilde şekillendirilip koordine edilebilmesi amacıyla Avrupa Birliği içerisinde insanların isteklerini, inançlarını ve değerlerini değiştirmek için gerekli koşullar yaratılmıştır. Bunu gerçekleştirmek için kullanılacak araçlardan birisi eğitimidir. Avrupa Birliği, Erasmus ve Comenius projeleri ile öğrencilerin/öğrenenlerin ve öğretmenlerin hareketliliğini, okullar, üniversiteler ve çalışma hayatı arasındaki işbirliğinin gelişimini ve dil öğretiminin teşvik edilmesini desteklemektedir.

Birlik ayrıca eğitimsel ve profesyonel amaçların yanı sıra Bologna süreci ve açık ve uzak öğrenimin geliştirilmesi yolu ile yüksek öğretimdeki faaliyetlerin koordinasyonu için derecelerin, yeterliliklerin ve diplomaların tanınmasının artırılmasını da desteklemektedir. Bunların yanında Birlik, eğitim aracılığıyla (aşağı bkz.) “bilgi toplumunu [oluşturmak] için gerekli becerilerin” (aynı eserde, sf. 16) geliştirilmesi ihtiyacının ve daha fazla kişinin “internete ve çoklu ortam kaynaklarına erişim” (aynı eserde, sf. 18) sahibi olması ihtiyacının üzerinde de durmaktadır. AB ayrıca “bilimsel ve teknolojik disiplinlere alınan personel sayısını” (aynı eserde, sf. 19) artırmayı ve vatandaşları mevcut kaynakları mümkün olan en iyi şekilde kullanabilmeleri için eğitmeyi amaçlamaktadır. Bununla birlikte, Avrupa Komisyonu ilgililerin eğitim ortamlarında “açık bir öğrenim ortamı” (aynı eserde, sf. 23) yaratmalarını ve bu ortamların içinde ve dışında “öğrenimi daha çekici bir hale getirmelerini” (aynı eserde, sf. 24) amaçlamaktadır. Komisyon ayrıca “aktif vatandaşlık, eşit şartlar ve sosyal bağlılık [eğitimi] de” desteklemektedir (aynı eserde, sf. 25).

Ayrıca, “çalışma hayatı ve araştırma ve bütün olarak toplum” (aynı eserde, sf. 27), anlam arasındaki bağların güçlendirilmesini ve bunun yanı sıra “her türdeki eğitim öğretim kurumu, firmalar ve araştırma tesisleri arasındaki” işbirliği “her iki tarafın da faydasına” (aynı eserde, sf. 27) teşvik edilmelidir ve “girişim [ya da girişimcilik] ruhu” (aynı eserde, sf. 27) geliştirilmelidir yorumlarını da desteklemektedir. Komisyon ayrıca “yabancı dil öğrenimini” (aynı eserde, sf. 29) geliştirmeyi ve desteklemeyi ve Birlik içerisinde genel olarak işbirliğinin güçlendirilmesini teşvik etmenin yanı sıra “hareketliliği ve değişimi” de (aynı eserde, sf. 30) artırmayı amaçlamaktadır. Birliğin bütün amaçlarına ulaşması için, Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Birliği Konseyi üye devletlerin eğitim yolu ile “Birliğin evrensel bir okuryazarlık kazanılması için geliştirdiği stratejileri de kapsayan hayat boyu öğrenme stratejilerinin bir parçası olarak [sekiz] temel yeterliğin sağlanmasını artırmalarını” önermektedir” (Avrupa Birliği Resmi Gazetesi, 2006, 394/11). Bu yeterlikler “bağlama uygun bilgilerin, becerilerin ve tutumların bir birleşimi olarak... tanımlanmakta” (aynı eserde, 394/13) ve “kişisel tatmin

ve gelişim, aktif vatandaşlık, sosyal katılım ve istihdam için” (aynı eserde, 394/13) ve Avrupa Birliği’nin 2010 yılı için belirlediği stratejik hedefe ulaşılması için yani “dünyadaki en rekabetçi, dinamik ve bilgiye dayalı ekonomi haline gelmek” için bütün bireylerin bu yeterliklere ihtiyacı olduğu iddia edilmektedir.

İlk temel yeterlik ana dilde iletişim kurabilme becerisi ve ikinci temel yeterlik ise yabancı dillerde iletişim kurabilme becerisidir. Üçüncü temel yeterlik “matematiksel düşünce” (aynı eserde, 394/15) geliştirme ve uygulama ve “sorular belirlemek ve kanıta dayalı sonuçlar elde etmek amacıyla doğal dünyayı açıklamak için kullanılan bilgi ve yöntem yapısını” (aynı eserde, 394/15) kullanabilme becerisi ile ilgilidir. Bunun yanında “algılanan insan istekleri ve ihtiyaçlarına karşılık olarak bu bilgi ve yöntemi” (aynı eserde, 394/15) uygulayabilme becerisi ile de ilgilidir. Dördüncü temel yeterlik, “iş, boş zaman faaliyetleri ve iletişim için” (aynı eserde, 394/15) bilgi teknolojilerini kullanabilme becerisi ile ilgilidir. Beşincisi “öğrenmeyi öğrenme” becerisi ile yani “hem bireysel olarak hem de gruplar içerisinde etkili zaman ve bilgi yönetimi yolu ile... kişinin öğrendiklerini organize etmesi ve öğrenmenin peşinden gitme ve öğrenmekte ısrarcı olma” (aynı eserde, 394/16) becerisi ile ilgilidir. Bununla birlikte Parlamento ve Konsey “öğrenmeyi öğrenmenin, ev, iş, eğitim gibi çeşitli bağlamlarda bilgi ve becerileri uygulamak ve kullanmak amacıyla öğrenenlerin önceki bilgileri ve hayat deneyimleri üzerine yeni bilgiler koymaları için onları bir araya getirdiğini” (aynı eserde 394/16) iddia etmektedir. Altıncı temel yeterlik sosyal ve medeni yeterliğin yani Avrupa Birliği içerisindeki gibi “çeşitliliği giderek artan toplumlarda... sosyal hayatta ve çalışma hayatında etkili ve üretici bir şekilde yer alma [ve gerektiğinde sorunları ortadan kaldırabilme]” (aynı eserde, 394/16) becerisinin geliştirilmesi ile ilgilidir. Bu yeterlik ayrıca “farklı bakış açılarına karşı hoşgörülü olma, bu tarz bakış açılarını anlama ve ifade edebilme” (aynı eserde, 394/17) becerisi ile de ilgilidir. Yedinci temel yeterlik inisiyatif alma becerisinin geliştirilmesi ile ilgilidir ve girişimcilik fikrini yani “fikirleri eyleme geçirme” (aynı eserde, 394/17) becerisini de kapsamaktadır.

Bunlardan ikincisi bireyler için “evde ve toplum içerisinde günlük hayatlarında ve aynı zamanda iş yerlerinde de” (aynı eserde, 394/17) gerekli olan yaratıcı, yenilikçi olma ve risk alma becerisini içermektedir. Sekizinci ve sonuncu temel yeterlik ise kültürel farkındalığın geliştirilmesi ve “kişinin kendi kültürünü tam olarak anlamasının” (aynı eserde, 394/18) sağlanması ile ilgilidir. Bununla birlikte, müziği, sahne sanatlarını, edebiyatı ve görsel sanatları kapsayan bir medya alanında fikirleri, deneyimleri ve duyguları” (aynı eserde, 394/18) ifade etme ve “bölgesel, ulusal ve Avrupa’ya ait kültürel mirasa ve bunların dünya üzerindeki yerlerine” (aynı eserde, 394/18) ilişkin kültürel bilgi edinme becerisi ile ilgilidir. Bunlardan ikincisinin “Avrupa’daki kültürel ve dilbilimsel çeşitliliği ve dünyadaki diğer dinleri [ve] bunu koruma ihtiyacını” (aynı eserde, 394/18) anlamak için oldukça önemli olduğu savunulmaktadır.

Avrupa Birliği’nin üye devletler içerisinde ilgililerin yukarıda bahsedilen 2010 yılı için belirlenmiş istenilen amaca ve stratejik hedefe ulaşmayı amaçlamaları için ilgililerin isteklerini, bilgilerini, değerlerini ve eylemlerini şekillendirmek, yönlendirmek ve koordine etmek için gerekli koşulları yarattığını görmekteyiz. Ayrıca ikincil amacın da eğitim yoluyla gençleri sivil toplumda aktif vatandaşlık için hazırlamak olduğunu görmekteyiz. Birinci amaç, kısmen işlerin değişen karakteri ve bilgi teknolojileri yoluyla ortaya çıkan yeni iletişim koşulları tarafından ve aynı zamanda çifte vatandaşlıkları ile AB üyelerinin bağlılıklarını ve ahlaki sorumluluklarını şekillendirme ve yönlendirmenin değişen koşulları tarafından güdülenmektedir (vatandaşlığın değişen karakteri için bkz. Soysal, 1994 ve Habermas, 2001 ve Avrupa Birliği içerisindeki modern ulus devletlerde vatandaşlık eğitime ilişkin değişen



fikirler için bkz. Roth ve Burbules,2007). İşin koşulları gibi karakteri de değişmektedir. İş, tarımdan endüstriye, alternatifli bir şekilde bilgi kapitalizmi (Burton-Jones, 1999; Peters & Besley, 2006), bilgi toplumu (Hargreaves, 2003) ve öğrenim toplumu (OECD, 2000) olarak adlandırılan bir ortamda bilgi üretimine dönüşmüştür.

Yukarıda bahsedilenler, işin karakteri ve aynı zamanda belirli türde işler için gerekli olan bilgi de değiştiği için eğitimin de amacının değiştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu nedenle, eğer eğitimin amacı gençleri tarımda çalışmak üzere hazırlamaksa, bunun için gerekli olan türde bilgiler sunması gerekmektedir. Diğer taraftan eğer eğitim gençleri endüstri alanında çalışmaya hazırlayacaksa eğitimin buna uygun türde bilgileri sunması gerekmektedir. Aynıysa gençlerin bilgi ve hizmet üretimine ve yönetimine hazırlanması için de geçerlidir. Bu, günümüz dünyasında yalnızca Asya'daki, Afrika'daki, Güney Amerika'daki ya da Hindistan'daki gelişmekte olan ülkelerde değil aynı zamanda Amerika Birleşik Devletleri'nde ve Avrupa Birliği'nde de böyledir.

Dünya üzerindeki ekonomiler üretim, dağıtım ve mal ve hizmetlerden kar elde etmekten çok giderek daha da fazla bilgi güdümlü üretime dayalı bir hale gelmektedir. Bilgi artık satılabilecek ve karları artırabilecek bir "ürün", bir ticaret eşyası haline gelmiştir. Bu, bilginin bazı sonuçlara ulaşmak için bir araç olarak kullanıldığını ve ilgililerin isteklerini gerçekleştirme ve gayelerine ulaşabilme olasılıklarını en uygun düzeye getiren bilgileri kullandığını göstermektedir. İnternet ve bilgi teknolojileri, bilgi ve enformasyon alışverişi hızını artırma ve daha önce hiçbir şekilde mümkün olmayan oranda müşterilere ve olası alıcılara ulaşma imkânı sunmaktadır. Bunun yanında karı da artırabilmektedir. Bilgi artık tıpkı açık serbest pazardaki diğer mal ve hizmetler gibi satılabilen, belki de en önemli sermaye türü haline gelmiştir. Bu nedenle, daha önceden mal ve hizmetler ile ilgili olan bir ideoloji olarak kapitalizm günümüzde endüstrileşme sonrası toplumlarımız üzerindeki kendi çıkarlarını artırmak için bilgi ve bilgi yönetimi ile de ilgilenmektedir.

Eğitimin rolü veya işlevi endüstri sonrası toplumlarımızda değişmektedir ve bu değişimi hızlı sosyal değişikliğe adapte etmek özellikle gelişmiş ülkelerdeki rolünde "bilgiye dayalı bir toplum" (OECD, 2000, sf. 11) ve/veya "bilgiyle yönetilen bir ekonomi" (Avrupa Komisyonu, 2002, sf. 7) oluşturmak için artan bir haykırış vardır. Bu nedenle eğitim, pazar ve öğrenme arasındaki ilişki hayat boyu öğrenme için bireylerin uzmanlıklarının geliştirilmesine odaklanarak değişmektedir. Böylece bireyler bilgiyi mümkün olduğunca verimli ve çıkarlarını artırmak amacıyla kullanabilirler. Ve bilgi önemli olduğundan beri, diğer önemli/ticaret eşyaları arasında bilgiyi kullanmak için bireylerin uzmanlıklarının geliştirilmesi ihtiyacı her zamankinden daha fazladır. Ancak yukarıda bahsedilenler tartışmalı iddialardır. Daha sonra da göreceğimiz gibi, Avrupa Birliği'nin pazarın ihtiyaçlarının ve yakından ilişkili olan rekabet, verimlilik, hareketlilik, kullanılabilirlik, sonuçlar ve son(lar)a en iyi şekil(ler)de ve en ucuz maliyetlerle ulaşma arzusu ile yönlendirilen istikrarlı gelişme üzerine çok fazla odaklanmasını eleştiriyorum. Bu ayrıca, yaratıcılığın, ustalığın, esnekliğin, rekabetçiliğin, risk alımının ve beğenin gelişimi üzerinde çok fazla durduğu ve dolayısıyla yeni sermaye ve yaşam dünyalarının ve eğitimin giderek daha da 'pazarlaştırılmasına' neden olduğu için sert bir şekilde eleştirilmektedir.

Burada eğitimin 'pazarlaştırılmasına' itiraz ediyorum çünkü bu, klasik türde rasyonalitenin insanlar arasında sosyal davranışların düzenlenmesini ve inançları ve değerleri koordine etmenin koşullarını koşulsuz rasyonalite görüşünden daha fazla etkilemeye başladığını öne sürmektedir. Sonuç yalnızca mal ve hizmetlerin araçsal olarak ele alınması veya stratejik amaçlar için kullanılması değil aynı zamanda insanların kendilerinin ve yeterliklerinin değerli hale gelmesi ve endüstrileşme sonrası müşteri toplumlarımızda pazarda

ticaret eşyaları olarak kullanılmalıdır (bu ve benzer konular için bkz. Bauman, 2007). Bu nedenle insanlar ve sahip oldukları yeterlikler, farklı kategorideki mal ve hizmetler olarak görülmekte ve tüketilmekte ve yalnızca toplumun amaçlarına ulaşmasına hizmet etmek ya da diğer tüketicilerin isteklerini karşılamak gibi belirli bir amaç için faydalı ve değerli olarak kabul edildikleri sürece değer görmektedir. Bauman şöyle demektedir: Tüketici toplumunun üyelerinin kendileri aslında ticaret eşyalarıdır ve onları o toplumun gerçek üyeleri yapan, bir ticaret eşyası olmanın niteliğidir. Satılabilir bir ticaret eşyası olmak ve olarak kalmak çoğunlukla gizli ve nadiren bilinçli de olsa açık bir şekilde açıklanarak yalnız bırakılan tüketici kaygılarının en etkin gerekçesidir... ‘Kendini satılabilir bir ticaret eşyası haline getirmek’ bireysel bir görevdir. (Bauman, 2007, sf. 57)

Ayrıca Avrupa Birliği’nin, vatandaşları temelde yalnızca kendi ulus devletlerine bağlılık ve ahlaki sorumluluk duyarken aynı bağlılık ve sorumluluğu Avrupa Birliği’ne karşı da hissetmeleri için eğitim yolu ile onların değerlerini şekillendirmek ve yönlendirmek için gerekli koşulları yarattığını görmekteyiz. Bu durum, eğitimin “doğru türde değerleri” ele alması gerektiğini ve Birliğe üye bir devlet içerisindeki bir toplumun ve/veya kültürün üyelerinin hem “Avrupa içerisindeki kültürel ve dilbilimsel çeşitliliği ve dünyadaki diğer dinleri anlaması” hem de (!) kendi ulusal kültürlerini koruması için bu kişilerin bağlılıklarını ve ahlaki sorumluluklarını şekillendirerek bütün olarak toplumdaki değişikliklere uyarlaması gerektiğini göstermektedir. Bu, Avrupa Birliği’nin varsayımsal vatandaşlarının açıklanan genel amacı ve Birliğin stratejik hedefini arzulamak, “doğru türde inanç ve değerler” edinmek ve bu inanç ve değerleri eylemlerinin nedeni ve istedikleri şeyin bir parçası olarak kullanmak zorunda olduğunu ve böylece “sistemin kendisini devam ettirebilmesi için gerekli olanı yapmak istediklerini” göstermektedir. Ayrıca, istenilen hedef(ler)e ulaşabilmek için “doğru türde” yeterlikler geliştirmeleri ve bu hedeflere ulaşmak için yerine getirecekleri “doğru türlerde” eylemler için gerekli araçlara sahip olmaları gerekmektedir. Bununla birlikte, rekabet, etkinlik, hareketlilik ve esneklik dilinin Avrupa Birliği’nde eğitimdeki yeniden yapılanmanın içine işlediğini görmekteyiz. Ayrıca bir vatandaşın pratik kimliğinin koşulsuz karakterinin AB’de politika düzeyinde yansıtılmadığını da göreceğiz. Bununla birlikte, AB’de eğitimdeki yeniden yapılanma büyük olasılıkla ekonomik küreselleşmeye yani “sermaye birikimini en üst düzeye çıkarmak için 11 malın, hizmetlerin, yatırımların, iş gücünün ve bilginin ulusal sınırlar arasında serbest dolaşımını mümkün kılan [ve] küresel kapitalizmin, değer fazlası ve kar yaratmak için her türde insan emeğinin nesneleştirilmesini içerdiği sürece” karşı bir tepkidir.” (Olsen, Codd, O’Neill, 2004, sf. 5) Ayrıca, Dünya Ticaret Örgütü (WTO), Kuzey Atlantik Anlaşması Örgütü (NATO), Avrupa Topluluğu (EEC), Dünya Bankası (WB) ya da Uluslar arası Para Fonu (IMF)... gibi kısmi bölgesel ve uluslar üstü kuruluşların güçlerinden ve ön plana çıkmalarından da görülebileceği gibi, eğitim politikasının “giderek uluslar arası gelişmelere karşı bir tepki haline geldiği ve her geçen gün daha fazla uluslar arası sözleşme ve işbirliği içerdiği” (aynı eserde, 2004, sf. 7) görülmektedir.

Micheal Peters şöyle belirtmektedir: 1999’un sonlarında ‘bilgi ekonomisi’ ve ‘öğrenim ekonomisi’ kavramları dünya hükümetleri tarafından bir politika şablonu olarak kabul edilmeden önce OECD (1996a, 1996b, 1997) ve Dünya Bankası (1998, 2002) tarafından 1990’ların ortalarında hazırlanan bir dizi rapora dayandırılabilir olan bu kavramlar kamu politikası düzeyinde ikiz kavramlardır (bkz. Peters, 2001a, 2001b). Bu raporlar açısından bakıldığında eğitim, dünya ekonomisinin yönünü, firmaların ve bilgi kurumlarının organizasyonunu ve sağlık ve eğitimde kamu hizmetlerinin ulaştırılma şeklini ve gelecekteki yapısını giderek daha da fazla belirleyecek olan hak ettiğinden büyük ölçüde daha az değer verilmiş bir bilgi sermayesi biçimi olarak yeniden yapılandırılmaktadır (Peters, 2004, sf. 165).

Reformun üzerindeki devlet kontrolünün merkezden uzaklaşmasını, seçimin özelleştirilmesini ve desteklenmesini, “her türde eğitim öğretim kurumları, firmaları ve araştırma tesisleri arasında” işbirliğinin yanı sıra “çalışma hayatı ve araştırma ve bütün olarak toplum” arasındaki bağlantıların güçlendirilmesini ve teşvik edilmesini, girişim [ya da ‘girişimcilik’] ruhunu ilerletmeyi ve artan “hareketlilik ve değişim” üzerindeki baskıyı içeren sistematik eğitim reformu zamanında, Avrupa Birliği içerisinde insanların istenilen sona ulaşmak için gerekli olarak kabul edilen şeyleri yapmak istemelerini sağlamak için inançlarının ve değerlerinin şekillendirilmekte ve yönlendirilmekte olduğunu söylemek şartı olmalıdır. Ayrıca, AB düzeyinde eğitimdeki yeniden yapılanmaya da bu nedenle pazar ekonomisi ve kapitalizmin dilinin hâkim olması da şartı değildir.

Yukarıda bahsedilenler, burada akılcı karar almanın kapitalist şekli olan sadece malların ve hizmetlerin üretilip hizmete sunulması değil aynı zamanda da vatandaşların kendi sonlarını fark ettikleri ve kendi kişisel ve pratik kimliklerinin oluştuğu şartları düzenleyen ekonomik sistemin bir etkisi olarak görülebilir; çünkü vatandaşların hareketleri kapitalizm dilinden etkilenir ve uygulamada, koşulsuz akılcılıklarını yansıtan aktif demokratik vatandaşlar olarak değil temelde pazar malları olarak kendilerini oluşturdukları (ya da oluşturuldukları) görülmektedir.

Aşağıda vatandaşların kimliğinin ve özellikle aktif vatandaşlık eğitiminin ille de kapitalist ya da eğitimin ‘pazarlaştırılmasına’, vatandaşların ‘ticari eşyalar haline getirilmesine’ ve Avrupa Birliği içerisindeki yeterliliklerine neden olan ekonomik terimlere indirgenemeyeceğini ve bunlarla şekillendirilemeyeceğini savunuyorum. Analizim doğrusa, insanları yansıtan ve tartışan vatandaşlar olarak gösteren, koşulsuz ve aktif bir Avrupalı olmak için pazar, demokrasi ve eğitim arasındaki üçgensel ilişkinin yanı sıra ‘toplumsal birleşmenin zıt ilkeleri’ ne dayanan daha dengeli bir görüşü de kapsayan daha zengin bir akılcılık ve kimlik anlayışına ihtiyacımız var demektir. Şimdi bu tarz bir alternatifi ele alalım.

AB’de akılcılık ve tam gelişmiş demokratik vatandaşlık anlayışı üzerine fikirler

Korsgaard’a göre (1996a, p. 92) insanoğlu “aslında yansıtıcıdır”. Sadece algılarımıza, arzularımıza ya da hayvanlar gibi dürtülerimize göre hareket etmiyoruz, aynı zamanda tepkiye (lere) göre hareket ediyoruz ve bizim kimliğimizi etkileyen düşüncelerimiz ve inançlarımız var. Bu yaşantımıza hâkim oluyor, ancak aynı zamanda onlara bağlı olarak yaşamamayı ya da onlarla mücadele etmeyi ve onları değiştirmeyi seçebiliriz. Bu mümkündür çünkü “insan akli [Korsgaard’a göre] ne yaptığını bilir” (ibid. 1996a, sf. 92). Bu nedenle bizler- insanoğlu- diğerleri arasında dürtülerimizi, arzularımızı ve algılarımızı gerekçeler olarak dikkate alır. Onlarda kusur bulabiliriz, onlarla mücadele edebiliriz ve hareketlerimiz için meşru sebepler olup olmadıklarına karar verebiliriz.

Ancak, insanlar eylemleri için yalnızca çeşitli sebepler vermekle ve verebilmekle kalmayıp aynı zamanda bu sebepleri bunlara ilişkin inançlar ve değerler gibi savunabilirler de; aksi durumda bunlara dayanarak hareket ettiklerine inanılmayacaktır ve özgürlük “aksini yapabilme fırsatı” olduğu için (Korsgaard, 1996a, sf. 96) insanlar hem eylemde bulunup hem de aksini yapabileceklerini de düşünebilirler. Ve insanlar sebeplerinin, özel kimliklerinin farkında olabileceği ve bunlara karşı çıkıp bunları değiştirebileceği için, bunları farklı şekillerde oluşturup farklı şekilde davrandıklarını düşünebilirler; bu nedenle hür iradeleriyle gerçekleştirdikleri eylemler önlenemezdir. İnsanlar kendilerine şu soruyu sorabilirler: “Belirli bir eğilime, isteğe ya da algılamaya dayanarak mı harekete geçmeliyim yoksa verilen başka bir nedene dayanarak mı?” Bu, insanların kendilerini istek ve arzularından uzaklaştırabildiğini ve eylemleri için bunların geçerli sebepler olarak görev yapmaları gerekip gerekmediği üzerinde durabildiklerini öne sürmektedir.

Kimliklerimiz bize kim olduğumuza ilişkin yalnızca teorik değil aynı zamanda pratik bilgiler de sunduğu için (Korsgaard, 1996a) bizlerin başkalarıyla, dünya ile ve kendimizle ilişkilerimizi yönlendirmeye yardımcı olurlar. Birbirimizi ve kendimizi nasıl anladığımızı dayanarak belirli bir inanç ve ilgili değerler ağına göre hareket ederiz. Örneğin; eğer iki insan birbirini karı koca olarak görürse aralarındaki ilişkiyi de buna göre düzenlerler. Bunun yerine, eğer kendilerini öğrenci ve öğretmen olarak görürlerse ilişkilerini bu durumla ilgili inanç ve değerler doğrultusunda düzenlerler.

Diğer taraftan, eğer bu kişiler kendilerini profesör olarak görür ve araştırmanın temel olarak deneylere dayalı olması gerektiğini düşünür ve deneysel araştırma kavramını belirli bir şekilde algılar ve felsefi araştırmaya ya da kavramsal gelişime aynı şekilde değer vermezlerse, felsefi araştırmanın düşünümsel veya ihtiyatlı karakterini değerlendiremez ve hatta anlayamazlar. Kavramsal şemaların düzenlenmemiş deneyleri düzenlediğine, ayarladığına veya açıkladığına bile inanabilirler. Eğer deneysel sosyal bilimler araştırmacıları buna inanırsa, Davidson'un üçüncü deneyselcilik dogması olarak adlandırdığı şema ve içerik arasında, "düzenleme sistemi ve düzenlenmeyi bekleyen şeyler" arasında ikililiği benimserler (Davidson, 2001d, sf.189). Davidson, bu tarz bir ikililiğin "anlaşılabilir ve savunulabilir hale getirilemeyeceğini" savunmaktadır. "Bunun kendisi bir deneyselcilik dogmasıdır, üçüncü dogma. Üçüncü ve belki de sonuncu çünkü eğer bundan vazgeçersek deneyselcilik olarak adlandırılabilir farklı bir şeyin kalıp kalmayacağı net değildir" (aynı eserde, 2001d, sf. 189).

Davidson, dünyayı, başkalarını ve kendimizi algılayış şeklimizi, kişinin eylemini gerçekleştirme sebebini oluşturan ve "bizlerin öznenin eyleminde gördüğü bir şeyi veya bir düşünceyi görmemizi sağlayan şeyin inançlar ağıımızın bütünsel karakteri olduğunu... [ve] Kişi bir nedene dayanarak bir şey yaptığında, o kişiyi şu şekilde nitelendirebileceğimizi düşünmektedir; (a) belirli türdeki eylemlere yönelik bir çeşit olumlu görüşe sahip, (b) eyleminin bu türde olduğuna inanan (bilen, algılayan, fark eden, hatırlayan)" (Davidson, 2001c, p. 3). Korsgaard da, kişinin pratik kimliğinin bir parçası olarak nedenlerin ve özellikle inançların ve ön tutumların "ona göre kendimizi değerlendirdiğimiz, hayatımızın yaşamaya ve eylemlerimizin yapılmaya değer olduğunu gördüğümüz" bir tanım olarak da görev yaptığını düşünüyor gibi gözükmektedir (Korsgaard, 1996a, sf. 101). Ona göre, birey en azından "kendi pratik kimliğine dair bir nebze fikre sahip olmalıdır çünkü bu kimlik olmadan kişinin eyleme geçmek için nedenleri olamaz" (aynı eserde, 1996a, sf. 120) ve bu fikir yalnızca dünyadaki ve diğer kişilere ilişkin eylemlerimizi tanımlamakla kalmayıp aynı zamanda bu eylemleri düzenlemektedir. Bu nedenle, pratik kimliğimiz normatif bir güce sahiptir.

Diğer taraftan bu şu anlama gelmektedir; kişi, belirli ölçüde inançlar ağına bağlı olan ve bunun bir parçası olan bir sonuca ulaşmak istediğinde kişi aynı zamanda o sona giden araçları da istemektedir. Ve bu, bir kişinin ne isteyeceğinin bir tanımı ya da açıklaması olarak (ve genellikle bir kişi bir sona ulaşmak istediğinde o kişi o sona ulaşmak için gerekli araçları kullanır) ve gönüllü olarak maruz kalınan bir emir olarak görev yaptığı için, kişinin eylemini hem kendisiyle hem de başkalarıyla karşılaştırmalı olarak yönlendirir. Ancak, ilgililer özel pratik kimliklerini kabul etmeye karar vermeden önce bu kimliğin temelinde yatan ilkelerin niteliklerini araştırmaları gerekmektedir. Dogmatik bir kişi pratik kimliğinin temelinde yatan ilkelerin niteliğini sorgulamadan hareket etmesi gerektiğine inanabilir, daha açık fikirli bir kişi en azından ikna edici bir sebep olmadan harekete geçmek için herhangi bir sebep görmeyebilir ve daha fazla ikna edici başka bir sebep ortaya çıkarsa fikrini değiştirebileceğini düşünebilir. Yani, eğer kişinin pratik kimliği belirli ihtiyaçlara bağlı, bağımlı olarak anlaşılırsa kişinin bunun tarafından yönlendirildiğini hissedip hissetmemesine bakılmaksızın bu kimlik bir sonuca ulaşmak için bir araç olarak kullanılabilir.

Bu nedenle, örneğin eğer kişinin pratik kimliği ilk olarak pazarın ihtiyaçlarına ya da diğer kişilerin isteklerine, eğilimlerine ya da heveslerine bağlı olarak anlaşılırsa, kişi ve pratik kimliği somutlaştırılarak belirli çıkarlar için kullanılabilir olarak kabul edilir. Ancak, Korsgaard (1996a, 1996b) kişinin pratik kimliğinin yalnızca şekillendirilmiş olarak yani bir sonuca ulaşmak için kullanılacak bir araç olarak görülmemesi gerektiğini, kişinin pratik kimliğinin aynı zamanda şekillendirilmemiş yani kendi başına bir sonuç olarak da anlaşılabilirliğini savunmaktadır.

Şekillendirilmiş kimlik bir sonuca ulaşmakta kullanılacak bir araç olarak görülebilir ancak şekillendirilmemiş kimliğin kendisi zaten bir sonuçtur yani bir baba, tezgâhtar ya da bir itfaiyeci olmak genellikle bir sonuca giden yoldaki araçlardır ve eğer kişi kendisini ve kimliğini şekillendirilmiş olarak algılayorsa, kendisini bir sonuca ya da başka bir kişinin sonucuna giden yoldaki bir araç olarak görebilir ve dolayısıyla başka kişilerin kendisini bir sonuca giden yoldaki değerli ya da değersiz bir araç olarak tanımlamasına maruz kalır. O zaman, kişinin kimliği kendisini tanımasına ve kendi değerine de bağlı olabilir. Ve eğer Bauman'ın (2007, sf. 57) da belirttiği gibi, günümüzde insanlar başkalarını ve kendilerini temelde pazar eşyaları olarak görmeye başlamışsa ve kendilerinin imajını başkalarının çıkarları için kullanılabildiği ölçüde değerli olan ve diğer istek nesnelere davranıldığı gibi davranılan tüketici toplumun üyeleri olarak kafalarında oturmuşlarsa, böyle bir durumda hem başkalarının istek(ler)inin nesnesi haline gelirler hem de kendilerini ticaret eşyalarıyla benzer şekilde değer verilen eşyalar olarak görürler.

Yukarıda bahsedilenler, insanların başkaları için daha çekici olacaklarına inanarak ve umarak başkalarını memnun etmek için kendi görünümünü değiştirdikleri hatta estetik ameliyat oldukları Baştan Yarat tarzı televizyon programlarına duyulan ilgiyi açıklayabilir. Ayrıca bilginin özellikle de teorik bilginin bir amaca ulaşmakta kullanılabilir olduğu ölçüde değer verilen bir pazar eşyası haline gelme nedenini de açıklamaktadır. Bu, insanların bu tarz bilgileri üretebilme ve etkin bir şekilde gerçek hayattaki durumlara uygulayabilme ihtiyacının bir sonucudur. Günümüzde bu beceri hem OECD hem de Avrupa Birliği tarafından desteklenmektedir. Örneğin; insanların teorik bilgileri kullanma yani mümkün olan en iyi şekilde bilgi üretme, iletme ve uygulama yeterliğinin gelişimi için yoğun bir talep görülmektedir (OECD 2000).

Yukarıda gördüğümüz gibi, Avrupa Birliği “dünyadaki en rekabetçi, dinamik ve bilgiye dayalı ekonomi haline gelme...” genel amacına ulaşmak amacıyla hayat boyu öğrenim stratejileri için gerekli olan ve bu stratejilerin bir ifadesi olan temel yeterliklerin gelişimini desteklemektedir. Bu nedenle, eğer kişiler örneğin yukarıda bahsedildiği şekilde temel olarak kendilerini ve pratik kimliklerini şekillendirilmiş olarak algılayorsa, büyük olasılıkla kendilerini ve başkalarını, teorik bilgi ve becerilerini ileri bir sonuca giden yoldaki araçlar olarak görecektir. Bu nedenle, kendi pratik kimliklerini ille de şekillendirilmemiş olarak algılamayacak ve kendilerini onları ilgilendiren şeyleri belirleyen, onlara karşı çıkan ve onları değiştirebilen düşünümsel varlıklar olarak görmeyeceklerdir. Bu durumda, pratik kimlikleri bir sonuca giden yoldaki araçlar olarak ve koşullu sonuçlara bağlı olarak değerlendirilebilir ve kişiler etkin bir şekilde hareket etmek ve daha ileri bir sonuca giden yoldaki araçlar olarak başarılı olmak için çabalayacaktır.

Daha sonra muhtemelen insan olarak sahip oldukları potansiyeli yani kendilerinde kusur bulma becerisini ve kimliklerinin oluşma yöntem(ler)ini hayata geçirmeyecek ve başkalarının karşısında eylemleri için mutlak sorumluluk almayacak veya eylemlerini ve oluşan kimliklerini değiştirmeyeceklerdir. Korsgaard şöyle demektedir: “birisini bir şeyden sorumlu tutmak onu bir kişi olarak kabul etmektir – yani hem rasyonel hem de ahlaklı biçimde

davranabilecek özgür ve eşit bir kişi olarak. Dolayısıyla bu onu, yalnızca eşit ve özgür rasyonel insanlar arasında mümkün olan türde bir ilişki (karşılıklı ilişki) kurabileceğiniz birisi olarak kabul etmektir.” (Korsgaard, 1996b, sf. 189) Eğer temelde insanlar kendilerini yalnızca bir sonuca giden yoldaki araçlar olarak görürse, tartışmayı da muhtemelen öznel arası, eleştirel ve düşünümsel nedenler sunan nedene ve düzgün davranışlara dikkat çeken bir iletişim türü olarak değerlendirmeyecektir. Bununla birlikte, kendilerini yalnızca bir sonuca giden yoldaki araçlar olarak gören insanlar muhtemelen birbirlerini de iletişimsel prosedürlerde eşit, yani yargılarını ifade etmek ve nedenler sunmak için eşit hakka sahip olarak görmeyecektir.

Sonuç olarak, başkalarının kendilerini ifade etme ve tatmin edici ölçüde sebep belirtme haklarına ve imkânlarına karşı hoşgörülü olmayabilirler; büyük olasılıkla inançlarını ve değerlerini ifade etme ve açıklamaktaki ve başkalarının nedenlerine saygıyla yaklaşmaktaki yetersizliklerinde ve/veya bu konudaki isteksizliklerinde kusur bulmayacaklar ve ne verilen nedenlerin ve ifade edilen yargıların geçerliklerini sorgulamak isteyecek ne de bunu yaparken içten davranacaklardır. Bunun yerine bu tarz kişiler muhtemelen kendilerini ve başkalarını isteklerinin yerine getirilmesini bekleyen varlıklar olarak görecektir. Büyük olasılıkla gerekli ve değerli kimlikleri koruyacak ve sahip oldukları teorik bilgileri ve onları çevrelediklerine inandıkları ihtiyaçları ve istekleri karşılamak için geliştirdikleri yeterlikleri kullanacaklardır. Klasik araçsal modelde, eğer kapitalist ideoloji etkin bir şekilde görev yapacaksa ve eğer Avrupa Birliği “dünyadaki en rekabetçi, dinamik ve bilgiye dayalı ekonomi haline geleceksse”, insanların kimliklerinin korunması ve değişmemesi gerekmektedir, aksi durumda neyin yerine getirilmesi gerektiğini ve bu tarz kimliklerin isteklerini yerine getirmek için hangi malların, hizmetlerin veya bilginin üretilmesi gerektiğini bilmek zorlaşacaktır.

Bu tarz inançlar yukarıda da gösterildiği gibi tartışmalı ve asılsızdır. Bununla birlikte, eğer bir kişi kendisini temelde insan olarak algırsa, kendisini yalnızca başka bir şeye giden yoldaki bir araç olarak değil kendisindeki bir sonuç olarak algılaması gerekir. Bu, kişinin bir insan olarak kendi potansiyelinin farkında olması ve en azından bir neden için eyleme geçebilen ve gerektiğinde başkalarıyla birlikte bu neden üzerine düşünebilen bir varlık olarak bu potansiyeli hayata geçirmek için sorumluluk alması anlamına gelmektedir. Bu ayrıca, kişinin kendisini bir insan olarak görmesinin diğer herhangi bir koşullu sonucun ötesinde kişinin şekillendirilmemiş, rasyonel doğasını kişinin pratik kimliğinin bir parçası olarak değerlendirmeyi içerdiği anlamına gelmektedir. Bu, bir çeşit kimlik sahibi olmanın birbirimizi eylemlerimiz ve kimliklerimiz için sorumlu ve mesul tuttuğumuzu göstermektedir. Bu da sırasıyla, hareketlerinin size atfedilmedikleri sürece bir eylem ve size ait bir şey haline gelemeyeceği anlamına gelmektedir. Ve kimliğinizi ya da kendinizin insan olarak algılanmasını ihlal etmek “bütünlüğünüzü ve dolayısıyla kimliğinizi kaybetmek ve artık siz olmamaktır. Yani bu artık kendinizi, kendinizi değerlendirdiğiniz ve hayatınızın yaşamaya değer ve eylemlerinizin yapmaya değer olduğunu gördüğünüz tanımlamanın altında düşünmemektir. Bu, bütün pratik amaçlar için ölü ya da ölüden beter olmaktır.

Bireylemkışının kimliğinin bazı temel parçaları kaybedilmeden gerçekleştirilemediğinde ve özne ölü de olabildiğinde, o eylemi gerçekleştirme zorunluluğu koşulsuz ve tamdır.” (Korsgaard, 1996a, sf. 102) Bu nedenle, insanlar olarak biz günlük yaşantımızda sahip olduğumuz bilincin düşünümsel yapısını hayata geçirmezsek ya da pratik kimliğimiz bir parçası olarak bu düşünümsel yapıyı kapsayacak şekilde oluşturulmamışsa, o zaman bu tamamlanmamış, basitlikten yanadır ya da olacaktır ve darlığı ifade eder. Ve bizler de kendimizi kendi kararlarını kendisi veren insanlar olarak yetiştiremeyeceğiz. O halde, tartışmanın bütün işlevi yalnızca nasıl etkin bir şekilde hareket edebileceğimizi ve başarılı olabileceğimizi belirlemek değil aynı zamanda kendimizi özerk olarak bütünlüştürmektir.

Bu, insan olarak bizler beşeri potansiyelimizi hayata geçirdiğimizde ve yetiştirdiğimizde, kendimizi özerk olarak bütünleştirmek ve kendimizin ya da başkalarının yalnızca bir sonuca giden yoldaki araçlar olarak kullanılmasını kabul etmemek için çaba sarf ettiğimizi gösterir.

Bizler, başkalarının nedenlerinden haberdar olma olasılığını ve başkalarının neden arama, eylemlerini nedenlere dayandırma ve hatta söylenen sözlerin geçerliğine ve anlamına karşı çıkma hakkını da göz önünde bulundurarak eylem(ler)imiz için en az bir (ikna edici) sebep olduğunda ve o eylemi gerçekleştirmeye layık insanlar olarak değerli gördüğümüzde harekete geçeriz. Bu ayrıca, ne pratik bir kimliğe sahip bir kişinin eyleme geçmek için sebepten yoksun olacağı ne de bir başka kişinin o kişiyi dünyada ya da başkalarıyla ilişkilerinde rasyonel bir şekilde davranmadığını düşüneceği anlamına gelmektedir. O halde bir eylem, bazı dış ve iç güçlerin bir ürünü olarak görülebilecek değil o eylemin sahibi olarak görülebilecek bir özne tarafından gerçekleştirilmelidir. İkinci durumda, kişi eylemin sahibi olarak ya da farklı bir şekilde davranmakta özgür olarak görülmeyecektir ve özerk bir varlık olarak sahip olduğu beşeri potansiyelini hayata geçiremeyecektir.

Ancak insanlar çoğu durumda farklı eylemler ve farklı istek nesnelere arasından seçim yapmakta özgür oldukları için, başkalarına ya da kendilerine karşı eylemde bulunmaktan kaçınmakta da özgürlerdir, dolayısıyla bir nedene dayanarak hareket etmenin yanı sıra özgürlük insana özgü bir haldir. Bu, eylemden önce bulunan birisinin –bir benin- var olduğu ve eylemden önce ya da eylemin arkasında görülemeyen ya da anlaşılamayan ancak hesaba katılması gereken gizemli bir varlığın ya da bir özün bulunduğu anlamına gelmemektedir. Koorsgaard’a (1996a) göre kişinin kimliği ve özellikle kişinin pratik kimliği, kişinin eylemleri ve seçimleri ile oluşur ve prensipte kişi seçmekte özgür olduğu için çeşitli başarı düzeyleriyle kendi kimliğini de farklı şekillerde oluşturabilir. O halde, bu oluşum her zaman tekliği ve bütünlüğü gibi bir derece meselesidir. Yani kimlik zayıf bir şekilde oluşturulmuşsa değerlendirilen eylemin kapsamı da zayıftır. Bu nedenle, bir hırsız değerli tek eylemin çalmak olduğunu ve şiir okumanın ya da felsefe çalışmanın değerli eylemler olmadığını düşünebilir. Farklı bir şekilde oluşturulmuş bir kimliğe sahip başka birisi de şiir ve felsefenin faydalı faaliyetler olduğuna inanabilir. İnsanların yalnızca farklı kimliklere sahip oldukları değil bu kimlikleri oluşturmada az çok aktif olarak yer aldıkları da açıktır. Bu, belirli tipte bir kimliğe sahip olmanın bir çeşit iş olduğunu ve belirli bir pratik kimliğin değerli eylem olarak kabul edilenler için düzenleyici standartlar belirlediğini öne sürmektedir.

Ayrıca bu, kendi kimliğimizi oluşturma olasılığının bizleri zorlayıcı veya sorunlu durumlar içerisine soktuğunu da ifade etmektedir. Yine Koorsgaard şöyle belirtmektedir: “[Ancak] insan bilincinin düşünümsel yapısı karşımıza bir problem çıkartmaktadır. İçgüdülerimizden yansıtıcı uzaklık bunlardan hangisine dayanarak harekete geçeceğimize karar vermeyi hem mümkün hem de gerekli kılmaktadır, yani bizleri sebeplere dayanarak hareket etmeye zorlamaktadır.” (Koorsgaard, 1996a, sf. 113) Mevcut koşullara bağlı ve dayalı olan şekillendirilmiş kimlikler en fazla bir sonuca ya da bir başkasının sonucuna giden yoldaki araçlar olarak değer görmektedir. Ancak, bugün şekillendirilmemiş, kendi içerisinde bir son olan ve tam anlamıyla rasyonel olan şey yalnızca insanlıktır. Bu şu anlama gelmektedir: Bir insan “mutlaka kendi varlığını bu şekilde temsil etmelidir; bu nedenle bu, bugüne kadar insan eylemlerinin öznel prensibidir” (Kant, 178/2006, 4:429) ve “kendinizi, rasyonel seçim gücünüz sayesinde değerli bir statüye sahip olarak gördüğünüzde ya da görürseniz, rasyonel seçim gücüne sahip olan bütün insanları da bu güç sayesinde değerli bir statüye sahip olarak görmeniz gerekmektedir.” (Koorsgaard, 1996b, sf. 123)

Bu aynı zamanda, herkesin “bunu nerede (kendi kişiliğinizde ya da bir başkasınıkinden) başka bir şeye giden yoldaki araç olarak değil bir son olarak bulursa bulsun rasyonel yapıda davranması gerektiği” (aynı eserde, 1996b, sf. 123) anlamına gelmektedir. Bu nedenle

insanlığımızı karakterize eden şey rasyonel seçim gücüdür: Düşünümsel ve bilinçli becerileri gerçekleştirebildiğimiz, yetiştirebildiğimiz ve kendimizi yalnızca etkili bireyler değil aynı zamanda özerk olarak da algılamamızı bir araya getirebildiğimiz ölçüde insanlığımızı geliştiririz. Bir taraftan bu, insan olarak bizlerin hem insanlığımızı gerçekleştirip hem de kimliklerimizi ve az çok kendimize ilişkin anlayışlarımızı bir araya getirebileceğimizi göstermekte diğer taraftan da örneğin Avrupa Birliği ya da başka bir yer içerisinde eğitim yoluyla yaratılan vatandaşlığın insanlığımızın düşünümsel yapısını yansıtabileceğini göstermektedir.

Özetlemek gerekirse, AB politikası düzeyinde vatandaşlık eğitiminin ya da vatandaşlığın oluşturulmasının, modern ekonomide ve kapitalizmde ifade edildiği gibi Birliğin üyelerinin yansıtıcı ve bilinçli vatandaşlar olarak potansiyellerinden çok araçsal düşünmenin ya da rasyonalitenin basitlikten yana olan şeklini yansıttığı görülmektedir. Şekillendirilmiş insan kimliklerinin şekillendirilmemiş kimliklere olan ilişkisini yeniden gözden geçirmemiz ve ikincisini birincisi gibi görmemiz ve demokrasi eğitimi kendi içerisinde bir son olarak algılamamız gerektiğini savunmaktayım.

Eğer bunu başarabilirsek, artık kapitalizm ve demokrasi arasındaki gerilimi daimi olarak nitelendirmemize gerek kalmayacaktır. Bu gerilim, şekillendirilmiş kimliğin üstün ve yalnızca bir sonuca giden yoldaki bir araç olarak görülmesinden kaynaklanmaktadır. Eğer şekillendirilmemiş karakter birincil olsaydı, yansıtıcı ve bilinçli karakter ve potansiyel de önlenemez olarak kabul edilirdi ve insan öznesinde kendi için değer görürdü. Ayrıca, eğitim, pazar ve demokrasi ilişkisi üçgeninde eğitimi daha iyi anlayabilirdik: gelecekteki vatandaşlarının düşünümsel ve bilinçli potansiyelini yansıtacak pratik kimlerini somutlaştırmak yerine kendilerini anlamalarının benzersizliğini destekleyecek bir eğitim. Eğer vatandaşlık eğitimi yalnızca şekillendirilmiş değil şekillendirilmemiş olarak da algılanabilirse, “yeni” eleştirel bir eğitim dili olasılığını yansıtacaktır ve bu dil yalnızca araçsal rasyonel karar alma biçimini ve insan öznesini değil aynı zamanda bilinçli bireyler olarak ve yalnızca başka bir şeye ya da başka bir kişinin istenilen sonucuna giden yoldaki araçlar olarak değil kendi içlerinde de sonlar olarak insanların potansiyelini kabul edecektir.

#### References

- Aristotle 1996: *The Nicomachean Ethics*, Hertfordshire: Wordsworth editions limited, cop.
- Bauman, Z. 2007: *Consuming Life*, Cambridge: Polity.
- Burton-Jones, A. 1999: *Knowledge Capitalism: Business, Work, and Learning in the New Economy*, Oxford: Oxford University Press.
- Davidson, D. 2001a: *Epistemology Externalized*, in: *Subjective, Intersubjective, Objective*, Oxford: Oxford University Press, pp. 193–204.
- Davidson, D. 2001b: *Three Varieties of Knowledge*, in: *Subjective, Intersubjective, Objective*, Oxford: Oxford University Press, pp. 205–220.
- Davidson, D. 2001c: *Actions, Reasons, and Causes*, in: *Essays on Actions and Events*, Oxford: Oxford University Press, pp. 3-19.
- Davidson, D. 2001d: *On the Very Idea of a Conceptual Scheme*, in: *Inquiries into Truth and Interpretation*, Oxford: Clarendon Press, pp. 183–198.
- Davidson, D. 2005: *Truth and Predication*, Cambridge: Mass.,: Belknap Press.
- Dolfsma, W. & Soete, L. 2006: *Understanding the Dynamics of a Knowledge Economy*, Cheltenham, UK, Northampton, MA, USA: Edward Elgar.
- Elster, J. 2000: *Rationality, economy, and society*, in: Stephen Turner (ed.) *The Cambridge Companion to Weber*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 21–41.
- European Commission 2002: *Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Friedman, M. 2002: *Capitalism and Freedom*, 40th anniversary ed. Chicago: Chicago University Press.



- Green, C. 2005: *The Privatization of State Education: Public Partners, Private Dealings*, London, New York: Routledge.
- Habermas, J. 1987: *The Theory of Communicative Action. The Critique of Functionalist Reason*, Vol. Two, Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. 2001: *The Postnational Constellation. Political Essays*, Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Hargreaves, A. 2003: *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*, New York, London: Teacher College Press.
- Hume, D. 1978/1739-40: *A Treatise of Human Nature*, Second Edition, Oxford: Clarendon Press.
- Kant, I. 1785/2006: *Groundwork of the Metaphysics of Morals*. Cambridge Texts in the History of Philosophy. Translated and edited by Mary Gregor. With an Introduction by Christine M. Korsgaard, Cambridge: Cambridge University Press.
- Korsgaard, C. 1996a: *The Sources of Normativity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Korsgaard, C. 1996b: *Creating the Kingdom of Ends*, Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD 1996a: *The Knowledge-based Economy*, Paris: the Organization.
- OECD 1996b: *Measuring What People Know: Human Capital Accounting for the Knowledge Economy*, Paris: the Organization.
- OECD 1997: *Industrial Competiveness in the Knowledge-based Economy: The New Role of Governments*, OECD Conference Proceedings, Paris: the Organization.
- OECD 2000: *Knowledge Management in the Learning Society*, Paris: OECD Publications Service.
- 20 Official Journal of the European Union 2006: *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC)*.
- Olssen, M. Codd, J., & O'Neill, A-M. 2004: *Education Policy: Globalization, Citizenship & Democracy*, London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Peters, M. A. & Besley, A. C. 2006: *Building Knowledge Cultures. Education and Development in the Age of Knowledge Capitalism*, Lanham, Boulder, New York, Toronto, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Peters, M. A. 2001a: *Globalization and the Knowledge Economy: Implications for Education Policy*. Paper presented at the Eight International Literacy & Education Research Network Conference on Learning, Dimotiko Skolio of Spetses, Spetses, Greece, 4-8 July 2001, in: Cope, B. & Kalantzis, M.: *Learning for the Future*, Proceedings of the Learning Conference 2001, Common Ground (<http://MichaelPeters.Author-Site.com/>).
- Peters, M. A. 2001b: *National Education Policy Constructions of the 'Knowledge Economy': Towards a Critique*, in: *Journal of Educational Inquiry*, 2(1), May, (<http://www.education.unisa.edu.au/JEE/>).
- Peters, M. A. 2004: *Education and Ideologies of the Knowledge Economy: Europe and the Politics of Emulation*, in: *Social Work & Society*, Vol. 2, Issue 2, 160-172.
- Peters, M. A. 2007: *Knowledge Economy, Development and the Future of Higher Education*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Roth, K. 2007: *Cosmopolitan Learning*, in: Klas Roth & Nicholas C. Burbules *Changing Notions of Citizenship Education in Contemporary Nation-states*, Rotterdam: Sense Publishers, pp. 10-29.
- Roth, K. & Burbules N. C. 2007: *Changing Notions of Citizenship Education in Contemporary Nation-states*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Roth, K. 2009: *Some Thoughts for a New Critical Language of Education: Truth, Justification and Deliberation*, in: *Philosophy & Social Criticism* (in press).
- Searle, J. R., 2001: *Rationality in Action*, Cambridge, Mass.; London: MIT Press.
- Sen, A. 2002: *Rationality and Freedom*, Cambridge, Mass.; London: Belknap Press of Harvard University Press.
- Soysal, Y. 1994: *Limits of citizenship. Migrants and postnational membership in Europe*, Chicago: University of Chicago Press.
- World Bank, 1998: *World Development Report: Knowledge for Development*, Oxford: Oxford University Press.
- World Bank, 2002: *China and the Knowledge Economy: Seizing the 21st Century*, Washington: The World Bank. (C. Dahlman & J-E. Aubert).

SOREN NIELSEN  
AVRUPA EĞİTİM VAKFI  
TURIN ITALY

## “KÜRESELLEŞME SÜRECİNDE EĞİTİM SORUNLARI İLE TÜRK MESLEKİ EĞİTİM ve ÖĞRETİM SİSTEMİ”

### Özet

Bu konferans küreselleşme baskısı altında eğitimin felsefi boyutu konusunu ortaya koymaktadır. Eğitimdeki değerler ile etiğin rolü odak noktasıdır. Avrupa'daki Mesleki Eğitim ve Öğretim'in gelişimine ilişkin görüş ayrılığı ve yakınsamalar olsa da, ortak söylemler beraber hareket etmektedir ve politika oluşumu ile söylemin üç seviyesini belirlemek mümkündür: Avrupa'daki MEÖ politikaları söylem çerçevesi olarak küreselleşme; Lizbon hedefleri, Kopenhag süreci, Bolonya süreci ve AB MEÖ politikaları içerisinde Açık Koordinasyon Yönteminin tanıtımı odaklı AB MEÖ politikaları; Ulusal MEÖ politika ve reformları. Analizin dördüncü seviyesi olan ulusal MEÖ sistemi içerisinde bu politika söylemlerinin nasıl uygulamaya dönüştüğü üzerine odaklanılmalıdır. Makale bu farklı söylem seviyelerini analiz etmekte- küresel, Avrupa ve ulusal zorluklar- ve Türkiye için somut politika seçenekleri sunmaktadır. MEÖ politika gelişimi içerisinde, toplumsal modeli içerisindeki güçlü inanç ve eğitimin tüm yönleri ile ilgili bilgi veren insani ilkeler yanında Avrupa Birliği belirli ahlak, etik ve kültürel değerlerin detaylarına girmemektedir. Avrupa öğrenim alanındaki çoğu yol aynı hedefe gitmektedir. Küreselleşme, AB politika kalkınmasından gelen etki ve tepkiler, ulusal eğitim ve Türkiye için MEÖ politika zorlukları analiz edilmiş ve MEÖ programları içerisindeki kültür, değer ve öğretmenler üzerine görüşleri tartışan son kısımda özetlenmiştir.

### Giriş

Avrupa'daki eğitim sistemleri ve kuruluşlar günümüzde rekabetçi ve küreselleşmiş toplum ile işbirliği yapabilecek durumda olmalıdır. 2005 yılında, yeniden sunulmuş olan Lizbon stratejisi çerçevesinde, AB Eğitim Bakanları, Avrupa'nın rekabet edilebilirliği açısından eğitim ve öğretimin iyi kalitede olmasının önemini altını çizmiştir: “İyi kalitede eğitim ve öğretim....sürdürülebilir ekonomik büyüme, toplumsal uyum ve daha çok ve iyi işlere katkıda bulunmaktadır”.<sup>1</sup>

Bugünkü bu makale/sunumun konusu fazlasıyla bağlantılı ayrıca ilk bakışta görüldüğünden daha karmaşıktır. Politika belgeleri üzerinde çalışırken ( Beyaz Bültenler, Yeşil Bültenler vb.) ve alan içerisindeki uzman ve avukatlarının Aday ve Katılım Öncesi Ülkelerde AB tarafından finanse edilmiş MEÖ ve İş Piyasası reformlarının tasarlanması ve uygulanması ile meşgul olduklarını dinlediğimde, ‘AB standartlarına ulaşmanın’ ulusal reformların son hedefi olarak görülmesinin farkına varmama şaşırılmış durumdayım. Araçların son olarak gösterilmesinin yanlış bir anlama olduğunu düşünmekteyim. Benim görüşüme göre geniş kapsamlı hedef Türkiye'nin bulunduğu yeri güçlü ve rekabet edebilen ve güçlü toplumsal uyuma sahip yerinin geliştirilmesidir.

Bu konferans küreselleşme baskısı altında eğitimin felsefi boyutu konusunu ortaya koymaktadır. Odak noktası eğitimdeki değer ve etiğin rolüdür. MEÖ politika gelişimi içerisinde, toplumsal modeli içerisindeki güçlü inanç ve eğitimin tüm yönleri ile ilgili bilgi veren insani ilkeler yanında Avrupa Birliği belirli ahlak, etik ve kültürel değerlerin detaylarına girmemektedir. Avrupa öğrenim alanındaki çoğu yol aynı hedefe gitmektedir. Kendi öğretim

<sup>1</sup> Council Conclusions (Education, Youth and Culture) of 21 February 2005, Document No. 6604/05.

içerisinde tüm öğretilerde her zaman belirli bir soruyu soran: İnsanların resmi okul müfredatı yanında yaşam yolculuklarında neler götürmektedir? Hollandalı filozof ve rahip N.F.S. Grundtvig<sup>2</sup> den etkilenmişimdir. İlk önce küreselleşmenin arkasındaki itici güçleri, AB politika gelişimine etki ve tepkilerini ele alacağım. Sonra ulusal eğitim ve Türkiye için MEÖ politika zorluklarını analiz edeceğim. Son bölümde ise kültür, değerler ve MEÖ programları içerisindeki öğretmenler ile ilgili görüşlerimi sunacak ve tartışacağım.

### **Avrupa’da MEÖ Politika Oluşumu ve Söylem**

Avrupa’daki mesleki eğitim ve öğretimin (MEÖ) politikalarının gelişimi bakımından görüş ayrılıkları ve yakınsamalar olsa da, tüm ülkelerde hüküm süren ortak söylemler de bulunmaktadır. Neredeyse tüm ülkelerde üç farklı seviyede politika oluşumu ve söylemi ortaya koymak mümkündür:

- Avrupa’daki MEÖ politikaları için bir söylem çerçevesi olarak küreselleşme
- Lizbon hedefleri, Kopenhag süreci, Bolonya süreci ( yüksek öğretim, yüksek MEÖ de dahil olmak üzere) ve AB MEÖ politikalarında Açık Koordinasyon Yöntemi’nin tanıtılması odaklı AB MEÖ politikaları
- Ulusal MEÖ politika ve reformları

Buna ek olarak –daha sonra analizin dördüncü seviyesi olacak- ulusal MEÖ sistemi içerisinde bu politika söylemlerinin uygulamaya nasıl ve hangi mekanizmalarla dönüştüğü hakkında Türkiye üzerine keskin bir odak noktası yerleştirilmelidir.

Burada söylemlerin farklı seviyelerini analiz edecek- küresel, Avrupa ve ulusal zorluklar- ve Türkiye için sadece NE yapılması gerektiğine dair değil ayrıca daha da önemlisi NASIL bir MEÖ politika formülü ve uygulamasının yapılabileceğine dair Türkiye’ye somut politika seçenekleri önermeye çalışacağım.

### **Eğitim Reform İçin İtici Güç Olarak Küreselleşme**

Bu yıllarda toplumsal değişimin merkezi hareket ettiricisi küreselleşme dinamikleri ve etkidir. Ödül kazanan kitabında<sup>3</sup> Thomas Friedmann, yeni küresel ekonominin doğuşu olarak- dünyanın “düz” bir hale dönüştüğü- yakın tarihin hatırlanacağını savunmaktadır. İtici güçler; dünya çapındaki fiber optik ağı ile internetin yayılması, dış kaynaktan desteğin büyümesi ve Berlin Duvarı’nın yıkılışını kapsamaktadır. Septikler tarihin ayrıca politika ve kültür ile belirlendiği bu teknolojik kararlılığa karşı durmaktadır ve yeni teknolojilere erişim eşitsizliklerini de kapsayan yükselen eşitsizlikleri görmemek ile suçlanmaktadır. Fakat tartışmalar ne olursa olsun, küreselleşmenin burada kalacağı şüphesiz değişmeyecektir. Dünya çağında sanayileşme sürecine devam etmekte ve küresel bilgiye dayalı ekonominin ortaya çıkmasını garanti altına alan dünya çapındaki bağımsızlıklar ile insanlar, fikirler, sermaye ve malların üzerine yoğunlaşmaktadır.

Küreselleşme refah seviyesini artırmak ve daha iyi işleri garanti altına almak adına fırsatlar ortaya koymaktadır. Tüketiciler için daha geniş çapta düşük fiyatlı ürünler arasından seçim yapmayı getirmektedir. Şirketler için ise, daha yüksek etkili kazanımlar ve üretim büyümesi olanaklarını getirmektedir. Fakat küreselleşme ayrıca zorlukları da beraberinde getirmektedir. Türkiye ve diğer Avrupa ülkelerinde düşük seviyeli eğitime sahip işçiler azalırken yüksek eğitilmiş iş gücüne talep gittikçe artacaktır. En önemli sorun ise bu nedenle

2 A European action programme in education carries his name.

3 Friedmann, T.L (2006), The World Is Flat, Penguin Books.

yüksek seviyede bir eğitimi garantiye almak ve herkesin yeni taleplerin hızına erişmesini sağlamaktır. Amaç küreselleşme sürecinin herkes için yararlı olmasını sağlamaktır.

Buna rağmen, dünyanın çoğu bölümünün ümitsizce fakir durumda olması basit bir olgudur. Otobiyografisinde , Chris Patten, eski Dış İlişkiler Avrupa Komisyon üyesi (1999-2004), refah ve yoksulluğun fazla halleri günümüz küresel istikrarını tehdit etmektedir şeklinde konuşmuştur.

*“Küreselleşmenin- teknoloji, kapitalizm ve pazar açılımının birleşimi- çoğu insanı daha da zenginleştirdiği konusunda hiç şüphem yok. Fakat bir milyardan fazla insan günde bir dolara hayatını idame ettirmeye mahkum bırakılmaktadır. Böylece küreselleşmenin kendi eşitsizlikleri içerisinde boğulma riski ortaya çıkmaktadır. Kalkınma yardımının daha cömert akışı- daha cömert ve daha iyi yönetilmesini güçlü bir şekilde savunmaktadır.”<sup>4</sup>*

Anthony Giddens bu durumu şunu söyleyerek basitçe formülleştirmiştir: *“Küresel bir köyden çok, kişi bunun daha çok küresel bir soygun olduğunu söyleyebilir”<sup>5</sup>* Batı kültürünün modern iletişimleri ve saldırgan pazarlaması ile, yoksullar günümüzde diğerlerinin nasıl yaşadığı ile ilgili daha iyi bilgilendirilmektedir.<sup>6</sup> Ulusal ekonomiler hatta ulusal kültürler bile küreselleşmektedir. Günümüzde, bir nesil öncesinden farklı olarak, sermaye, teknoloji, yönetim, bilgi ve temel piyasalar da küreselleşmiştir. Küreselleşmenin eğitimin farklı seviyelerinde baskın ve gittikçe artan etkisi bulunmaktadır; eğitim kurumlarının temel rolünü anlamış olan ulus, bölge ve mekanlar sadece küresel ekonomi için gerekli becerileri aktarmakla kalmıyor ayrıca bireyleri bilgi ve enformasyon etrafında kurulmuş yeni topluluklar içerisine yeniden birleştiriyor.<sup>7</sup>

Bu tür dramatik ve baskın bir değişim Arnavutluk örneğinde olduğu gibi geçiş ülkelerinde gözlenebilmektedir. Enver Hoca diktatörlüğünde, Arnavutluk Avrupada’ki ekonomik- politik ve askeri işbirliğinin tamamen dışında bırakılmıştı- batıda AB ve NATO ayrıca doğuda COMECOM ve Varşova Anlaşması. İşçilerin göç etmesi yasaklanmış ve yabancı krediler kurum tarafından yönetim altında tutulmuştu. Arnavutluk, Doğu Avrupa ülkelerinde sonuncu olarak toplamda bir sistem değişikliğinin altına girmiştir. Günümüzde Arnavutluk’da bulunan yetişkin erkeklerin neredeyse üçte birinin kalıcı bir şekilde yurtdışında çalıştığı tahmin edilmektedir. Avrupa’nın en kapalı ülkesi iken, Arnavutluk Yunanistan sınırı ya da Adriyatik Denizi’nden İtalya’ya giden işçi akınlarının sonucunda küreselleşmenin bir parçası haline gelmiştir.

Dönüşüm genel olarak acımasızdır, çünkü ekonomik sistem değişimi tamamen toplumsal ilişkileri, yönelme şablonlarını, değer sistemlerini dönüşüme uğratmakta ve ayrıca mevcut olarak iş ve yaşam kalitesi tutumlarını da kökünden alıp götürmektedir.

Tüm AEV ortak ülkeleri bir noktaya kadar bu ikilemi paylaşmaktadır. Toplumlar ve bireysel vatandaşlar her yerde gittikçe küreselleşen dünyanın zorlukları ile karşılaşmaktadır. Mallar, teknoloji, yatırımlar ve çalışma alanları daha hızlı bir şekilde ülkelerin sınırları içerisinde 4 “p”nin derecesini yükseltmek için ilerlemektedir: *“profit and performance, pay and productivity (kar ile performans, ödeme ve üretkenlik)”<sup>8</sup>*. Yeni çalışma bölümü küresel

4 Patten, C. (2005), Not Quite the Diplomat, Penguin Books, p. 247.

5 Giddens, A. (2002), Runaway World, Profile Books Ltd, p. 16.

6 In Giddens, A. (2002), op.cit., p. 6., the author gives an illustrative example of how an anthropologist friend of his studied village life in a remote area in central Africa. The day she arrived she was invited to a local home for an evening’s entertainment. She expected to find out about the traditional pastimes of this isolated community. Instead, the occasion turned out to be a viewing of ‘Basic Instinct’ on video, the film which at that point hadn’t even reached the cinemas in London.

7 Carnoy, M. (1999), Globalization and educational reform: what planners need to know. Unesco.

8 Handy, C. (1994), The Empty Raincoat, Hutchinson, UK.

ekonomik büyüme yaratmakta fakat aynı zamanda ülkeler ve bölgeler uluslararası rekabet içinde kaynakları değiştirmedeği takdirde bu büyümeyi de riske atmaktadır. Ekonomik büyüme ve toplumsal olarak dengelenmiş kalkınma daha yüksek değer eklenmiş yeni işler yaratan yeni bilgi ve yeni fikirlere dayanmak bakımından rekabet etme becerisine bağlı olmaya başlamıştır.

Eğitim gelecekte ekonomik ve toplumsal kalkınmada hatta daha önemli bir rol üstlenecektir. Öğrencilerin öğrenimlerini geliştirmek ya da eğitim imkanlarını genişletmek kamu sektörünün ilgili ve sistemli çabasına ihtiyaç duymaktadır. Küreselleşme radikal yenilenme ve tüm ülkelerde süreçlerin kabullenilmesine ihtiyaç duyar. Bunun yanında; ayrıca okulların bilgi ve enformasyon çevresinde inşa edilmiş yeni toplulukların merkezi olabilmesi için eğitim ve öğretim sistemlerinin yeni kavramsallaştırılması için imkanı da gerektirmektedir.

Dönüşüm içerisindeki ülkeler bu nedenle eğitime daha fazla harcamak, daha fazla eğitilmiş bir iş gücü ortaya çıkarmak için baskı görmektedir. İyi bir şekilde düzenlenmiş eğitim sistemi ve daha fazla eğitilmiş iş gücü küresel ekonomide artan role sahip olan küreselleşmiş yatırımların ilgisini çekmek amacıyla kullanılabilirlikindedir.

Carnoy (1999, op.cit., p. 14) bu şekilde eğitim planlayıcıları için küresel zorlukları belirlemiştir:

“Kışkırtan yeni bilgi teknolojisi ve yenilikçi süreçler ile birlikte küreselleşme çalışma kuruluşu, malların üretim ve hizmetleri, uluslar arasındaki ilişkiler ve hatta yerel kültür içerisinde bir evrimin oluşmasına çaba göstermektedir. Bu değişimler eğitimde değişim için fazlasıyla baskı oluşturmaktadır.”

Carnoy (1999, s. 37) eğitim sektörü ile birlikte küreselleşme baskılarına cevap olarak üç çeşit eğitim reformu tanımlamaktadır. Rekabete dayalı reformların temel özelliği eğitim sisteminin makro konularına olan vurgudur. Değişimler yönetim ve idare alanı üzerinde gösterilmiştir (adem-i merkeziyet, özelleştirme, kaynak idaresi). Vurgu ayrıca başarı standartlarını karşılamak ve öğretmen istihdamı ve eğitimi üzerine yoğunlaştırılmıştır. Bu tür reformların ana hedefi daha iyi bir iş gücü meydana getirmek için eğitim kalitesini artırmaktır. Finansa dayalı eğitim reformları ise eğitime harcanan toplumsal masrafları düşürmeyi hedef olarak göstermektedir. Bu reformlar, özellikle de gelişmekte olan ülkelerde IMF tarafından yönetilmekte ve finansmanı ortaöğretimden temel eğitime kaydırmaya çalışmakta, özelleştirme yoluyla ikincil sektörü genişletmekte ve öğretmen- öğrenci oranını artırarak halk eğitim masrafını düşürmeye çalışmaktadır. Son olarak, eşitliğe dayalı reformlar eğitim olanaklarının eşitliği ve temel eğitime daha çok odaklanmaktadır.

Carnoy (1999, s. 46)'un küreselleşmenin hükümetleri eşitliğe dayalı reformlardan uzaklaştırmak için zorladığı ve yeni küresel duruma her ulus-devletin yapısal yerleşmesinin uluslararası kuruluşlardan gelen taleplerden dolayı finansa dayalı olanlara doğru ittiğini savunmasının doğru olduğunu görebilmekteyiz. Fakat bu yoksul ülkelerin takip etmesi için çok tehlikeli ve ileriye görmeyen bir stratejidir. Bu durum, politika yapanlar ve eğitim planlayıcıların tepki göstermesi gereken önemli bir mesajdır.

Tartışma kapsamındaki temalar ve adem-i merkeziyet, okulların açılması ve özerkliği, herkes için eğitim, eşitlik, toplumsal ortaklık gibi eğitimdeki yenilikler 1990ların ortasından beridir geniş çaptaki uluslararası tartışmanın parçası olarak gündemde bulunmaktadır. Dönüşüm içerisindeki ülkeler, Dünya Bankası, OECD, ILO ve UNESCO gibi uluslararası kuruluşlardan gelen mesajlar doğrultusunda ortaya çıkan ortak zorluklarla karşılaşmaktadır. Eğitimde kalite tartışmaları, yeni ICT yöntemleri, ana yeterlilikler, yaşam boyu öğrenme, eğitim ve öğretimin uluslararasılaştırılması küresel tartışmalardır ve AB bu konuları ortaya

koymamaktadır. AB Komisyonu politikalarının eğitim alanında kalkınması ile beraber bu tartışmalara bir ara verilmiştir- ki bu durumda küresel zorluğun ne olduğuna dair bir cevap olarak görülebilir.

### **AB İnsan Sermayesi Kalkınma Politikaları-Küreselleşmeye Bir Cevap**

Daha fazla küresel bir ekonomi bir dizi geniş çapta yeni olanaklar sağlasa da ayrıca riskleri de ortaya çıkarmaktadır. Mesleki bakımdan ‘mini-küreselleşmeye’ örnek olarak, Avrupa Birliği ekonomik büyüme ve toplumsal sürecin karşılıklı olarak nasıl destekçi olabileceğine dair bir model sunmuştur. Toplumsal politikalar, eşsiz toplumsal modelin kalkınması aracılığı ile Avrupa ekonomisinin şekillenmesinde merkezde bir rol üstlenmektedir. Bu model; sözde ‘güvene dayanmanın’ temel unsurları olan- iyi bir ekonomik performans, yüksek düzeyde toplumsal koruma ve eğitim ile toplumsal diyalog temeline dayanmaktadır. AB Toplumsal Gündeminin iki temel önceliği bulunmaktadır: bunlardan bir tanesi istihdam iken diğeri ise yoksulluğa karşı mücadele ve eşit olanakların geliştirilmesidir.

AB’nin dış politikaları AB toplumsal modelinin ilkelerini gündemine almaya başlamıştır. AB ve diğer üçüncü ülkeler arasındaki ticaret ve işbirliğini yöneten iki taraflı ve bölgesel anlaşmalar buna bir örnektir. Avrupa’nın ekonomik ve toplumsal modeli küresel politika yapanlar için birçok ders sunmaktadır. Bu modeli uygulamaya çeviren Avrupa Birliği’nin büyümesi ve iş stratejisi, insan sermayesi ve istihdam kalitesinin yanında güçlü bir toplumsal diyaloga yatırım yapılmasının gerekliliğinin altını çizmektedir. Ayrıca iyi bir yönetim ve dengeli ekonomik, istihdam, toplumsal ve çevre konularının idare edilmesini savunmaktadır.

Özellikle eğitim ve öğretim alanında benzersiz bir şekilde güçlü AB politika çerçevesi bulunmaktadır. Avrupa Birliği Komisyonu ısrarcı bir şekilde toplumsal ve ekonomik bağlamda iki yönlü rolün eğitim ve öğretim sistemlerinde bulunmasının altını çizmektedir. Ayrıca partner ülkelerde eğitim sistemleri ulusal politikacılar tarafından uluslararası kapsam içerisinde görülmektedir. Eğitim politik ve eğitim sistemlerinin ulusal ayrıcalıklar olduğu olgusuna rağmen, özellikle yüksek öğretim ve MEÖ kapsamında eğitimde ortak stratejik hedefler oluşturmak ve ortak önlemleri uygulamak için açıkça (küresel) bir akım bulunmaktadır. Buradaki anahtar kelimeler; Bolonya süreci (1999), Lizbon süreci (2000), Kopenhag sürecidir (2002). Aday ülkeler içerisinde AB’ye katılım hazırlıklarının yıllardır ulusal eğitimin bir parçası olarak görüldüğü düşünülürse bu kısmen doğru olarak kabul edilebilmektedir. Fakat ayrıca katılım öncesindeki ülkelerin yatay kalkınmalarıdır. Her ülkede bulunan MEÖ reformları güçlü bir Avrupa boyutunu oluşturmuştur.

Avrupa Birliği MEÖ reformlarına önemli bir öncelik vermektedir ve aday ülkelerdeki reformları AB politikaları ve kapasite inşa edilmesinin ileri uygulanmaları için hazırlıklı olmalı, MEÖ ile bağlantılı olarak (Avrupa İstihdam Stratejisi, Toplumsal Fon, AB hareket politikaları) “yavaş” *müktesebat* bütünleşmesini almalı ve ayrıca AB ağırları ve kuruluşlarına katılım sağlamalıdır. Yaşam boyu öğrenme dizisi, Avrupa’daki politikacılar için yeni kılavuzlar veren uyumlu kalkınma çerçevesi oluşturmakta Türkiye’de süregelen MEÖ reformları ile birlikte, bu yapılanma burada daha iyi kolayca olabilmektedir.

### **AB MEÖ/Eğitim Politika Çerçevesi**

Avrupa Birliği’nde MEÖ politikasının sadece az bir bağlayıcı özelliği bulunmaktadır fakat mutabakata varılmış ortak bir politika çerçevesi bulunmaktadır ve üye ülkeler daha geniş Lizbon Gündemi içerisinde daha geniş bir dizi önlemler üzerinde anlaşmışlardır.

Lizbon Stratejisi (2000) küreselleşme güvensizliğine tepki olarak ve daha ileri küreselleşme için AB ülkelerine bütün bir vizyon kazandırmada bir çok yönden ortaya çıkmıştır; bundan dolayı AB ülkeleri, Türkiye de dahil olmak üzere, güçlü bir toplumsal uyum sağlarken aynı zamanda dinamik büyüyen toplumlar olmaya devam edeceklerdir. Büyüme ve istihdam için yeni Lizbon Stratejisi, ilgili araştırma önemi, yenilenme ruhu ve yaşam boyu öğrenmeyi vurgulama bakımından “küreselleşmeyi Avrupalılaştırma” (AB Komisyon

Başkanı Barroso) stratejisi olarak görülmektedir. Lizbon Stratejisi içerisinde, eğitim, öğretim ve gençlik politikalarının ‘açık koordinasyon yöntemi’ ulusal politikalar uyumu ve paylaşılan hedeflerin kazanılması göz önüne bulundurulmuş ve oluşturulmuştur. Eğitim ve öğretim alanında Avrupa işbirliği merkez gündemi Avrupa seviyesinde eğitim ve öğretim alanlarındaki tüm hareketleri birleştiren “Eğitim ve Öğretim 2010” çalışma programında formüle edilmiştir. Türkiye’nin bu Avrupa süreçlerinde aktif olarak yer alma kapasitesine sahip olma gereksinimi bulunmaktadır.

Türkiye eğitimde geniş Lizbon gündemi içerisindeki azimli hedef ve amaçları tamamen paylaşmakta ve “Eğitim ve Öğretim 2010” sürecinde yer almaktadır. Türkiye Bolonya Sürecine 2001 yılında katılmıştır ve hareket yollarını uygulamak için önlemler almıştır: yüksek öğretimin yapısı üç yıllık döngü sistemidir; Diploma Takviyesi ve Avrupa Kredi Transfer Sistemi (ECTS) tüm üniversitelerde üstün hale getirilmiştir. MEÖ içerisindeki AB politikaları ve istihdam bundan dolayı Türkiye için önemli bir kalkınma açısı sağlamaktadır. Belirli politika hedefleri ortaya koymakta ve ayrıca finansman sağlayarak reformların hızını ve yönünü hızlandırmaya devam etmektedirler. Öte yandan bu politika hedefleri geniş kapsamdadır ve belirli anlamları ortaya koymamaktadır.

### **Türkiye’deki Ulusal MEÖ Politika Zorlukları**

Küreselleşmenin tüm faydalarını elde etmek ve zorlukları belirlemek için reform ve düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır. Çoğu AB üye ülkesi için ve hatta Türkiye için bu ortada bulunan durumu oluşturmaktadır. Günümüzde, ilkökul sistemi içerisinde bulunan akademik standartlar neredeyse diğer tüm OECD ülkelerinde bulunanlar ile aynı düzeyde değildir. Çok az genç insan üst ortaöğretim eğitimini tamamlamakta ve bunların çok azı açıkça yüksek öğretime devam etmektedir.

Türkiye’nin Avrupa- ve küresel- kapsam içerisinde ulusal çözümler bulması gerekmektedir ve bu da bir ülke için gerçekten bir zorluk oluşturmaktadır. Avrupa işbirliği Türkiye’ye destek olup, onu etkileyebilmektedir- fakat zor olan iş kendi ulusal öncelik ayarlamaları ve politika kararları doğrultusunda yerinde yapılmasının zorunluluğudur. Türkiye’de her seviyeden politikacı ve uygulayıcılar, aynı hedefe erişmek için çeşitli model, önlem ve uygulamalar bulunduğundan “politika öğrencileri” ve “politika yorumlayıcıları” olmak adına kapasiteyi geliştirmelidir. Hedefleri ulusal olarak tercih edilen uygulamalara dönüştürmek ve dahil edilen iç süreçleri idare edebilmek için kapasitelerin geliştirilmesi gerekmektedir. Türkiye ilerleyen yıllarda kendi politikalarını ‘şekillendirmek’ ve uygulamada ortaya çıkan engellerinden üstesinden gelmek adına daha ileri bir kapasiteye ihtiyaç duyacaktır.

MEÖ sistemi için aşağıdaki ana zorluklarla karşılaşılacaktır:

➤ Ulusal MEÖ politika oluşumu için MEB içerisinde kurumsal kapasite oluşturmak. Eğitim ve MEÖ içerisinde AB ve Dünya Bankası tarafından finanse edilmiş programların sistem içerisinde tam olarak uygulanmasını garantiye almak adına MEB içerisinde güçlü bir

MEÖ politikası ortaya koymak ve bunu desteklemek gereksinimi bulunmaktadır. Özellikle AB programları: (i) Temel Eğitimi Destekleme, (ii) Mesleki Eğitim ve Öğretimi Güçlendirme (SMEÖ), ve (iii) Mesleki Eğitim ve Öğretimin Modernleştirilmesi (MMEÖ) Türkiye'nin kapitalleşmesi gereken kavramsal açıklığın zengin kaynağı ve öngörülen yol göstericileri ortaya çıkarmaktadır. Bu durumun da ulusal karar verme yapıları, önceliklendirme ve politika öğrenimime önem vermeye gereksinimi bulunmaktadır. AB MEÖ politika çerçevesi bu yıllarda hızla gelişmektedir ve güçlü bir bakanlığa bağlı MEÖ Politika Bölümü Türkiye'nin bu süreç içerisinde etkin rol oynamasına imkan verecektir.

➤ Küreselleşme, meslek kuruluşu ve meslek süreçleri içerisindeki sürekli değişimler ve kalifiye ve becerikli işçilere artan talep anlamına gelmektedir. Türkiye'deki istihdam sistemi ile eğitim/MEÖ sistem arasındaki karşılıklı etkileşim şu anda en iyi haliyle işlevini sürdürmemektedir; aslında ikincil MEÖ sistemine karşı bir sorumluluk ve esneklik yoksunluğu bulunmaktadır. Türkiye'de sanayi bakımından ve teknoloji çalışmalarından yükselen beceri ihtiyaçlarına odaklanma ile ileriye dönük kalkınma sağlayabilecek merkezi bir analiz ve tahmin işlevinin kurulması gerekmektedir. Bulguların etkin bir şekilde MEÖ sisteminde bulunan gözden geçirilmiş programlara sevk edildiği ve çevirildiğinden emin olmak amacıyla yerel, bölgesel ve kümelenmiş ulusal analiz ve mekanizmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Toplumsal ortakların işlev içerisinde merkezi bir rolü olması gerekmektedir çünkü iş piyasasında talep tarafını (işverenler) ve tedarik tarafını (işçiler) temsil etmektedirler; her iki taraf da 'eşleşen' hakkı elde etmede tarafsız bir çıkar taşımaktadır. Türkiye'deki yenilikçi değişim kapasitesi ulusal 'eşlik araştırma' işlevi kurulduğu takdirde verici nedenli öğrenme potansiyeli MEÖ tasarımları ve uygulamalarında sistemli şekilde derecesini artıracağından güçlenecektir.

➤ Okul müdürlerinin sistemli beceri gelişimleri ve öğretmenleri süregelen profesyonel gelişimleri adem-i merkezîyetçi yönetim ve artan okul özerkliği gerçeğe dönüşmedikçe Türkiye için en büyük sorun olarak kalmaya devam edecektir. Ayrıca kavramlar, yöntembilimler ve somut yol göstericiler MMEÖ projesi aracılığı ile gündemde bulunmaktadır. Fakat bu durum sadece ulusal çabalar ile anlaşılabilir, zorluk politika kopyalamasının göz ardı edilmesi ve bunun yerine artan ulusal politika öğrenimi ve yorumlanmasının inşa edilmesidir.

### MEÖ Programları İçerisindeki Kültür, Değerler ve Öğretmenler

Yukarıda Friedmann tarafından dünyanın 'düz' olduğunun savunulması<sup>9</sup> ve Carnoy<sup>10</sup> tarafından bu düzlüğün ayrıca 'yerel kültüre' etki ettiği ortaya konmaktadır. Dünya çağındaki eğitim tartışmaları az çok aynıdır. Yeni bir küreselleşme çalışmasında, D.S. Grewal<sup>11</sup> küresel değişimdeki itici güçleri analiz etmiş ve "ağ gücü" kavramı içerisinde bunları yakalamıştır. Ağlar, küreselleşmenin süregelen şeklidir. Tüm ağların içerisinde saklanmış standartlar bulunmaktadır. Teoride, bu standartlar arasında seçip yapabilir ve serbest olabiliriz. Pratikte ise, Grewal tercihlerimizin zaman içerisinde daralma eğilimi gösterdiğini ve böylece de standartların bizim üzerimize empoze edildiğini ortaya koymuştur.

Belirli ulusal ve kültürel kapsam içerisinde eğitimdeki baştan çıkarıcı bu yeni 'standartlarla' nasıl başa çıkacağımız esas zorluktur. Gerçekte, tüm eğitim reformları eğitim programlarını (müfredat) değiştirmektedir ve bu nedenle öğretmenlere (ve öğrencilere) etki etmektedir. Bu önemli noktada, öğretmenler politikacılar ve okul liderlerinden daha fazla fikre sahip olabilmektedir.

9 Friedmann, T. L. (2006), op.cit.

10 Carnoy, M. (1999), op.cit.

11 Grewal, D.S. (2008) Network Power: The Social Dynamics of Globalisation. Yale University Press.



Öncelikle Avrupa Komisyonu'nun resmi belgelerinde önerilen şekliyle MEÖ programlarının içerik boyutunu inceleyelim. Ortak Kalite Garanti Çerçevesi (CQAF) Avrupa'da şeffaflığı geliştirmek ve kalite garanti ve kalkınma için ortak bir temel ortaya koyan bir araçtır.<sup>12</sup> Amacı, çalışmalarında kalite sağlamaları bakımından MEÖ içerisindeki ilgili tarafları etkilemektir. CQAF kalite modeli içerisinde çeşitli unsurları tarif etmiş ve ana kişiler tarafından göz önüne alınması için bir çok sayıda kilit soru ortaya koymuştur.

Buna rağmen, kalite yaklaşımları tek başına bir önem teşkil etmemektedir. MEÖ sisteminin tüm amaçlarını başarmak için sadece araç ve önlemlerdir. Bu nedenle, modelin haricinde, CQAF ayrıca tüm politika önceliklerini tanımlamış ve bir dizi referans göstergeler meydana getirmiştir. MEÖ sisteminin toplamda üç önceliği aşağıda tanımlanmıştır:

- *istihdam edilebilirlik*
- *eşleşme*
- *erişim*

Bu amaçlar kısmen sınırlandırılmıştır ve *sadece* bu CQAF politika önceliklerini ortak ülke sistemlerinin nasıl belirli bir karşılıkla meydana getirdiğini analiz etmektedir.

MEÖ sisteminin amaçları daha geniş kapsamda tanımlanmalıdır. ETF tarafından sağlanan tüm politika tavsiyelerinin taşınmasının temel noktası MEÖ reformlarında ortak ülkelerde yakın zamanda MEÖ sistemlerinin geniş kapsama dayalı eğitim sağlaması gerektiğini, sadece mesleki beceri ve bilgileri kapsamı değil ayrıca toplumsal birleşme, daha ileriki ve yüksek öğretime erişim ve ayrıca öğrencilerin kişisel gelişimlerini geliştirmek olarak algılanmaktadır. Günümüzde daha geniş amaçları kapsayan MEÖ içerisinde farklı hareketlerde bulunan hedefler içerisinde gösterilmektedir. Halen daha mesleki ve genel beceriler için iş piyasasında gerekenler ile ticaret ve sanayinin kalkınması için gereken yeterliliğin doyumunun sağlanmasının referansları şekliindedirler. Fakat günümüzde ayrıca şunları özelleştirerek; MEÖ'nün;

- genç insanların öğrenmesi için motivasyon sağlamak
- tüm genç insanların arzuladıkları şekilde mesleki eğitim almalarını garanti altına almak,
- gelecekteki uzman kariyerin temelini oluşturan eğitim ve öğretimi sağlamak ve kişisel gelişime ve toplum ve kültür anlayışına katkıda bulunmak ,
- genç insanlara yüksek öğretim yapmaları isteğini ve bunun için bir temeli vermek, zorunda olduğunu belirtmektedir.

Bunun yanında, istihdam edilebilirlik amacına ek olarak- genellikle elle tutulur bir halde- yükselen iş piyasası ihtiyaçlarına karşılık, MEÖ içerisindeki herhangi bir reform kişiler genç ya da yetişkin olsa dahi kişilerin öğrenim ihtiyaçlarına sistemin karşılık verebilmesi gerektiğinin her zaman altını çizmekteyiz. Beklenmeyen bir değişim ya da yüksek belirsizlik durumunda, bu durum ne tek yönlü yukarıdan aşağıya yaklaşım ne de artık yardımcı olamayacak ortak yaklaşımın standartlaştırılması ile elde edilebilmektedir. Öte yandan, bir diğer reform isteği MEÖ sistemlerini adem-i merkezîyetçi haline getirmektir, böylece okullar yenilenme ve öğrenenler ile kuruluşlardan gelen yerel toplumsal ihtiyaçlara karşılık verebilme için daha serbest olacaktır. Yenilenme ve eğitim yeniliği eğitim sisteminin yapı taşlarını sunmaktadır. Müfredat gelişimine karşı adem-i merkezîyetçi bir yaklaşım, yerel eğitim gelişim çalışmasının okulun sorumluluğu haline gelmesini- okulların yenilenme için sorumluluk altına girmesini ima etmektedir.

<sup>12</sup> *Fundamentals of a Common Quality Assurance Framework (CQAF) for MEÖ in Europe*, European Commission, DG Education and Culture, Brussels, 2004.

Altta yatan eğitim yaklaşımı ayrıca gençleri yüksek öğretimdeki bireysel gereklilikler için hazırlama amacıyla tasarlanmış kilit yeterlilikleri tanıtan yeni eğitim ve öğretim türlerine doğru kaydırmayı ima etmektedir. Yine de, MEÖ reformlarının temel amacı iki bakış açısı arasında yeni bir denge oluşturmaktır: istihdam edilebilirlik ve katı bir çıkarıcı bakış açısından anlaşılacak toplumsal, tarihi ve kültürel yapının 'kültürleştirilmesi'. MEÖ içerisindeki öğrenciler "geçimleri" ile yaşamaktadırlar<sup>13</sup> ve MEÖ'nün ayrıca öğrencilerin iyiliğini garanti altına almak olduğunu da vurgulamaktayız.

CQAF tarafından da tanımlandığı üzere, kilit politikalar, bilgi ekonomisinin ihtiyaçları üzerine tam olarak odaklanmamaktadır. Standartlaştırılmış reformların bazen eksiklikleri olabilmektedir. Öğretmenlerin çalışması içerisinde ve daha da dar bir odak noktası içerisinde temel akademik konuların temel becerilerinde otomasyona ('profesyonelleştirmemeye') yöneltebilmektedirler. Bilginin nasıl aranılacağı ve bu bilgilerin problem çözmeye nasıl kullanılacağına dair öğrenmenin önemini küçük görebilmektedirler. Bilgi toplumu içerisinde, kişiler bilgiyi elde etme, yeni bilgi geliştirme ve bunları yeni durumlara uygulama ve paylaşmayı yapabilmelidir. Bu da risk alabilmeyi getirmektedir.<sup>14</sup> Yenilenme bilgi toplumu içerisinde önemli bir unsurdur ve yenilenme en iyi şekilde yaratıcılık ve deney ortamında (sınıf içerisinde) elde edilebilmektedir. İlk başlarda bu tür bir öğrenmenin nereye yönelttiği ve nerede sona erdiği tam olarak bilinemese de ve elde edilen sonuçlar ilk başlarda zayıf gözükse de, deneyimlerden öğrenmek fazlasıyla değerli olabilmektedir.

Modern yaşam içerisindeki çoğu durumda, sonuçlar ortaya koymak için diğer kişilerle işbirliği yapmak gereklidir. Bu nedenle, iletişim becerileri, işbirliği yetenekleri, işbirliğini destekleyen değerler ve duygular bilgi toplumu içerisinde bir bütün olarak önemli bir unsurdur. Bu da tüm gerekli konular ile beraber bu unsurlar eğitim içerisinde kapsama alınmıştır; bunlar da eğitim ve öğretimde garanti altına alınmalıdır.

Kaliteli eğitim sistemi için son olarak gereken nokta ise daha fazla unsura kapısını açmakta, daha fazla seviyeyi içermekte ve modern toplumun yükselen tüm ihtiyaçlarına ayna tutup bir kılavuz gibi hizmet sunabilmektedir. David Hopkins<sup>15</sup> eğitim görüntüsünü dönüşüm içerisine koyarken, kişinin çoğu değişimin basitçe hükümetler tarafından etkilenmediğini fakat temelde sistem içerisindeki güç ile yeniden dengelenmesi gerektiğini savunmaktadır. Eğitim sisteminin ne taşıması gerektiğini belirten herhangi bir analiz olduğunu belirtmiş ve aşağıdaki tanımları ortaya koymuştur:

*"Bir ülkenin başarıya ulaşması için hem rekabet eden bir ekonomiye hem de kapsayıcı bir topluma ihtiyacı vardır. Bilgi ve kültürü bir nesilden diğerine aktaran, öğrenime saygı ve bağlılık oluşturan, anlayışları genişleten ve yüksek beklentiler geliştiren yüksek standart sahibi bir eğitimi sistemine gereksinim duyulmaktadır. Tüm gençlerin müfredatta bulunan bilgi, anlayış, beceriler, tutumlar ve değerleri süreç içerisinde geliştirmesini ve etkili, istekli ve bağımsız öğrenciler olmalarını sağlamasını, yaşam boyu öğrenmeye bağlı kalmayı ve yetişkin yaşamın taleplerini elde tutmayı garanti altına almayı gerektirmektedir."*<sup>16</sup>

13 «not on bread alone». Argumentation for the Humanities and the University in Norway, Denmark, Germany and the United States 1945-2005 (2007) PhD dissertation. University of Education, Copenhagen, March 2007.

14 Hargreaves, A. (2007) Sustainable Leadership and Development in Education: creating the future, conserving the past. *European Journal of Education* 42 (2).

15 Hopkins, D. (2006) *A Short Primer on System Leadership*. Paper presented at the OECD Conference "International perspectives on School Leadership for Systemic Improvement. London, 6 July 2006.

16 Hopkins, D., op.cit., p. 3.

Okullar, okul liderleri, öğretmenler ve öğrenme süreçleri bu anlayışın fazlasıyla merkezindedir ve eğitim reformunun odak noktasını doğrudan yapısal değişim üzerine değil de öğretmen kalitesini ve sınıf uygulamasını geliştirmeye yerleştirmektedir. Hopkins'ın sistem içerisinde gücün yeniden dengelenmesinden bahsetmesinin sebebi budur.<sup>17</sup>

Günümüzde yöneten olarak, öğrencilerin öğrenimlerini organize edebilen kişi, öğrencilerin önceki öğrenimlerini tanıma ve hem öğrenciler hem de meslektaşları ile (takım olarak?) işbirliği içerisinde olma ve hem öğrenciler hem de ülke için çalışma bakımından öğretmenler üzerine daha fazla odaklanılmaktadır. Hâlihazırda elde bulunan diğer ülkelerden elde edilen deneyimler bunun zor bir süreç olduğunu göstermektedir. En azından iki zorluk mevcut durumdadır. Öğretmenler kendilerini; (i) kendi alanlarında *uzman* olarak ve (ii) öğrenciler için en iyisini bilmeleri ve bu nedenle de diğer kişiler tarafından idare edilemez ve/ya kontrol edilemez (okul yönetimi gibi) olmaları bakımından *profesyonel* olarak görmektedirler.

Bir öğretmen (uzman olarak) sınıf içerisindeki öğretim konusunda birçok deneyim sahibi olarak beklenmeyen bir durumda uygun- anında, düzgün ve hızlı davranabilir. Fakat durumlar değiştiğinde ne olur? Eğer, örneğin, öğretmenlerin Açık Öğrenim ya da Kaynak-temelli Öğrenim ilkeleri temelinde günümüzde çevrede yöneten olarak mı çalışmalarını beklenmektedir? Öğretmenler eğer- yeni reformdan dolayı- birbirleriyle işbirliği içerisinde mi olmak zorunda olduğunda (takımlar içerisinde ve dersler arasında), öğretimden çok öğrenim üzerine yoğunlaştığında ve öğrenciler hem şekil hem de içerik bakımından daha fazla etkiye sahip olduklarını kabul ettiğinde ortaya çıkacak olan nedir? Temel uzmanlıklarını (sınıf içi öğretimden) kullanmaya devam mı edeceklerdir? Ve bu yine de uygun olacak mıdır? Çoğu durumda öğretmenlerin (yeni) zorluklara tepkileri yeterli olmayacaktır. Öyle bir durumda öğretmenlerin seçenekleri 1) yeni koşulların hem öğretim hem de öğrenim için kötü olduğunu savunmak ya da 2) bu oyunda “acemi” olarak başlamayı kabul etmek ve uzman olma fikrini bir kenara koymaktır. İlk seçenek okul liderleri ve politikacılar bakımından çok zorken, ikinci olan öğretmenlerin kendileri için çok zordur.

Her yerde açıkça belli olan nokta şudur ki, zorluk; meslektaşlar, öğrenciler ve toplum ile ilişkilerin yeni şekillerini kapsayan yeni bir öğretmen uzmanlığı yaratarak çözümlenmelidir. Bu da hem öğretmen hem de okul liderleri için yeni ve daha kapsamlı yeterlilikler gerekmektedir. Böyle bir uzmanlaşma stratejisi içerisinde ilerleyen yıllarda Türkiye’de ne üzerine yoğunlaşmalıyız?

### **Türkiye Tüm Bunları Başarabilir mi?**

Türkiye’deki politikacılar ilgilenmesi gereken birçok şey vardır ve kişiler Türkiye’nin tüm bu zorluklarla nasıl başa çıkabileceğini merak edilmektedir. “Brüksel’den İstanbul’a” başlıklı düşünce kışkırtan bir bölümde, Chris Patten “*Türk katılımı AB’ye yeni bir dinamizm ve amaç vermek için bir imkân olarak kabul edilmelidir*” şeklinde açıklama yapmıştır.<sup>18</sup> Kemal Atatürk 1922 yılında Osmanlı Saltanatı’nın sonunda karar verdiğinden beri bu ülkede güçlü bir ulusal reform güç mirası kalmıştır. Bu soruya açılan anahtarı bulmak için yeniden Chris Patten’den alıntı yapabiliriz:

17 This need for rebalancing the MEÖ system was the thematic focus of the ETF Yearbook 2007.

18 Patten, C. (2005), *Not Quite the Diplomat*, Penguin Books, p. 151.

*“Selanik’te doğmuş ve emin olarak, Atatürk’ün mirası -günümüz Avrupa güçlerinin lütuflarına rağmen- ülkesinin geleceğinin batıda yattığı hala daha güncel durumdadır. Onun varlığı kimi zaman sadece tarihi olmaktan daha fazlasıdır- herhangi bir ofiste Türk hükümetin herhangi bir toplantısı- kusursuzca kararlı bir şekilde Batı tarzı takım elbise ve kravat takmış olan- Gazi’nin soğukkanlı bakışları altında gerçekleşmektedir.”<sup>19</sup>*

Türkiye’nin kendine ait bu muazzam politika reformlarının gururlandırıcı mirası ile karşılaştırıldığında, küreselleşmeye bir yanıt olarak ve AB politika çerçeveleri doğrultusunda eğitim sistemi reform süreci içerisindeki zorluklar olası görünebilmektedir.

---

19 Ibid, p. 147

## **9- EĞİTİM ve ÜNİVERSİTE**

**PROF. DR. ILYAS HUSAIN**  
JAMIA MILLIA ISLAMIA, NEW DELHI  
EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ

## **HİNDİSTAN'DA YÜKSEK ÖĞRENİM ERİŞİM ve NİTELİK ZORLUKLARI**

İlköğretimin Hindistan'ın merkez ve eyalet devletlerinde anayasal bir zorunluluk olmasına rağmen; sanayi gelişimini başarılı şekilde destekleyecek yüksek vasıflı iş gücü ve ülkedeki ulusal liderlik için beceriler üretmesinden dolayı yüksek öğrenimin rolü küçümsenmemelidir. Öte yandan Hindistan'daki koloni yönetimi süresince, yüksek öğrenim elitlerin seçimiydi ve buna ayrıcalıklı çok az insanın sahip olmaktadır, fakat İngiliz yöneticilerin ana odak noktasında yer almaktadır. Buna rağmen Hindistan'ın 1947'de bağımsızlığını ilan etmesinden sonra dahi koloni mirası yüksek öğrenimi teşvik etmeye devam etmiştir. Ülkedeki kitlelerin beyaz yakalı iş sahibi olma arzuları hükümetin insanlara talep ettikleri şekilde bir eğitim sağlaması gerektiğini ve talep ettiklerinin de yüksek öğrenim olduğunu ifade eden toplumsal bir talep yaklaşımı planlamasının uygulamaya konması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Bağımsızlık sonraki dönemde yüksek öğrenime erişimin genişletilmesi ile ilgili liberal yaklaşım, eğitimin kalitesinin düşmesi problemini ortaya çıkaran eğitimin görülmemiş büyümesine tanıklık etmiştir (Bagalkot-2003). Ülkedeki yüksek kalifiye iş gücünün yaratılmasından esas olarak sorumlu olan yüksek öğrenim bağımsızlıktan sonra daha da hızlı bir şekilde niteliksel olarak gelişime tanıklık etmiştir. Sanayilerin hızlı şekilde büyümesi, bilgi teknolojisi, mühendislik alanında teknolojik gelişmeler, tıbbi bilimler ve daha hızlı ekonomik gelişme; bütün olarak üniversiteler ve Hindistan'daki diğer yüksek öğrenim kurumlarının nitel ve nicel büyümesine bağlı olarak daha mümkün hale gelmiştir (Husain, 2004).

Aslında üniversiteler dünya çapında yer alan tüm gelişmelerin, altyapı ve insan gibi, en önemli dayanağıdır. Hiç bir ulus yüksek öğrenim sisteminin ilerlemesinden ayrı olarak ekonomik ve teknolojik ilerlemeyi hayal edemez. Yüksek öğrenim; toplumsal değişim, toplumsal hareketlilik getirmek adına bir yardımcı niteliğindedir ve ayrıca kültürel ve politik etikleri de güçlendirmeyi de kolaylaştırmaktadır. Ekonominin farklı sektörlerinde ortaya konan yenilikler, yüksek öğrenimin farklı disiplinlerinde yapılan araştırmaların bir sonucudur. Üniversite; modern sektör toplumunun tüm düzeneklerini planlamak, işletmek, yenilemek ve geliştirmek üzere kendi yeterliliği içinde seçkin güven üretmek için yaratılan piramitin en üst noktası, eğitim sisteminin zirvesi, kendi yönelimi içerisinde batılı<sup>1</sup> ve atılımları bakımından da teknolojiktir." (A.M.Ross 1980). Wood'un 1854 yılındaki raporunun önerisi sonucunda, 1857'de 3 üniversite ile başlayarak, Hindistan günümüzde Çin ve Amerika'nın yanında dünyadaki en büyük üniversite ve yükseköğretim kurumlarından birine sahip olmuştur (Altbach, 2005).

Yüksek öğrenim kurumlarının ilerlemesi bağımsızlık öncesi dönemde çok yavaş gerçekleşmiş olsa da, bu sektördeki nicel gelişim, bağımsızlık sonrası daha hızlı bir ivme kazanmıştır. Mevcut sistemin yeterli kaynaklar olmadan ve zayıf alt yapı ile genişlemesinin eğitimin kalitesinde bir düşüşe sebep olacağına inanılmaktadır.

## Hindistan'daki Yüksek Öğrenimin Büyümesi

Yıl	Üniversiteler/ Yüksek Öğrenim Kurumları	Yükseköğretim	Kayıt (Milyon olarak)	Öğretmenler (Bin olarak)
1950-51	30	750	26	24.0
1961	45	967	39	NA*
1971	104	2,285	1.63	NA*
1981-82	132	3421	2.32	194
1991-92	180	7761	4.8	270.0
2001-02	248	13150	8.82	395.0
2003-04	302	16885	9.95	456.0
2004-05	338	17625	10.48	472.0
2005-06	335	18064	11.02	488

Kaynak: İlgili yılların UGC Yıllık Raporu ve seçilmiş istatistikler, MHRD.

Yukarıdaki tablo, 3 on yıllık dönemden fazladır üniversitelerin 4 katından daha fazla olağanüstü bir büyüme kaydettiğini ve önümüzdeki 2 on yıllık dönemde üniversitelerin bugüne kadar olan en hızlı nicel büyüme olan 2004-05'de 132'den 332'ye (%256) yükseleceğini belirten bağımsızlık sonrası ülkedeki yüksek öğrenim kurumlarının büyümesini göstermektedir. Benzer olarak yüksek öğrenime kayıt olma da katlanarak artmıştır, yirminci yüzyılın sonuna kadar ilgili yaş grubu (17-23 yaş) içerisindeki gençliğin yüzde 6'sından fazlasını yerleştirememiştir. Öte yandan yüksek öğrenime kayıt içerisinde mutlak anlamda muazzam bir artış vardır, günümüzde bu artış %10'un altındadır ve dünyadaki gelişimi ve hızlı gelişen ülkeler ile kıyaslandığı zaman oldukça düşük kalmaktadır. Örneğin İngiltere'de ilgili yaş grubundaki insanların katılımı 1997 yılında %56, aynı yıl Almanya'daki katılım %47 ve Japonya'da %43 idi. Çok hızlı olduğu kabul edilen yüksek öğrenimin mevcut genişleme oranı, yüksek öğrenimdeki ilgili yaş grubundaki gençlerin 1/10'unun erişimine dahi ulaşamamıştır. Yani, %15'lik hedefin 11. beş yıllık plan içerisinde bir diğer deyişle 2012 itibarıyla beraber, tutulması durumunda, kayıtların 233 milyona çıkması gerekmektedir. Eğitim kurumlarının kapasitesini yükseltmek için stratejik bir çaba verilmez ise; bundan dolayı Hindistan'da yüksek öğrenimin GER oranının %20'si gibi bir oranla kayıt seviyesinin 'kritik' seviyesine ineceğini söylenmektedir. (Bhushan, 2007).

Şu anda bir taraftaki problem bizim yüksek öğrenimde çok büyük oranda nitel büyüme olduğunu farz etmemiz, bir tarafta da hala daha ilgili yaş grubunun katılımı bakımından bir çok gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeden geri kalmamızdır. Bundan dolayı gençliğin yüksek öğrenime erişiminin bu derece düşük olması büyük bir kaygı olgusudur. Yüksek öğrenimi toplumsal statülerini geliştirmek adına bir gereklilik olarak algılayan kişilerin yükselen arzuları bulunmaktadır. Bilgi toplumu ve sürdürülebilir gelişme hedefleri kapsamında, yüksek öğrenimin sadece nicel değil aynı zamanda nitel bakımdan da kitlelerin içerisine süzülmesi gerekmektedir.

## Erişim İçerisine Dahil Edilen Konular

Düzgün bir şekilde belirlenmesi gereken, ülkedeki yüksek öğrenim erişimine dahil belirli ana konular bulunmaktadır.

### **Yüksek Öğrenim İlgisi Eksikliği**

Yüksek yetenek düzeyine sahip vasıflı işçi ve tutum ile mesleki yeterlik bakımından iyi donanımlı liderler yetiştirdiği kabul edilen yüksek öğrenim, ilgi bakımından sıkça sorgulanmaktadır. Bazı saygın kurumların müfredat ve ders programları bile ülkedeki ve hatta yurt dışında değişen duruma ayak uydurmak için güncelleştirilmemektedir. Kurumların çoğu toplumun değişen ihtiyaçları ve gereksinimlerine karşılık ders programlarını gözden geçirmemişlerdir. Farklı disiplinlerdeki araştırmalar ve teknoloji bakımından en son gelişmeler öğretme ve öğrenme sürecine dahil edilmemiştir. Öğretimin çağdaş yöntemleri ve yaklaşımları ile Bilgi ve İletişim Teknolojisi (ICT) kullanımı hala daha ülkedeki yüksek öğrenimin bazı iyi mevkilerinin kapılarından bile uzak durumdadır. Bu da; hedefleri ve disiplinler üstü sosyal, ekonomik ve çevresel sürdürülebilirlik anlayışlarını geliştirme kavramı bakımından mevcut müfredat incelemesini ortaya koymaktadır (Berlia, 2004).

Aslında üniversitelerin bir ülkenin gelişim sürecini yönetebilecek mezunlar yaratması beklenmektedir, bu nedenler de bu yüksek öğrenim kurumlarının; yenilikli öğrenme merkezleri, toplumsal ve ulusal gelişim ihtiyaçlarının farkında ve bunlarla güncelleştirilmiş olarak geliştirilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir. Buna rağmen; üniversitelerin çoğu eğitimlerini toplumsal ve ekonomik gelişim için günümüz gerekliliklerinin zorluklarını karşılamak üzere tasarlamamaktadır.

İlginin bir başka açısı uluslararası eğitim standardına karşılık ile bağlantılıdır. Küresel köy kavramı; bir ülkeden diğerine mal ve mülkler ile fikir değişimlerinin serbest bir akışı olması gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle, yüksek öğrenim sadece ülkenin yerel ihtiyaçlarını değil tüm dünyanıninkileri de karşılayabilmelidir. Diğer ülkelerdeki adaylar, eğitim tüm dünyanın ihtiyaçlarına karşılık verdiği zaman etkilenebilirler. Fakat; birkaçı haricinde, Hindistan'daki üniversiteler ve yüksekokullar yerel sosyoekonomik ve siyasi ihtiyaçları dahi karşılayamamaktadır. Bu nedenle; ilgi eksikliği, yüksek öğrenimde istenilen seviyeye erişimi başarmanın karşısındaki en büyük engeldir.

### **Seçkin Kurumlarda Bulunan Sınırlı Yerler**

Hindistan'daki geniş yüksek öğrenim devlet tarafından finanse edilmektedir; öte yandan hükümetin kendi insani ve fiziksel kaynak sınırlamaları bulunmaktadır. Hindistan'da yüksek öğrenim kurumları hızlı gelişme göstermektedir; fakat kurumların çoğu gerekli temel olanakları bile karşılayamamaktadır. İnsani ve fiziksel kaynakların eksikliğinden dolayı, çok fazla alt yapıya ihtiyaç duymayan bu eğitim programları ve kursların dahi alışı kapasitesi çok yüksek değildir. İstihdam olanaklarının eksikliğinden dolayı, az çok bu kursları arayanlar çok fazla değildir. Bunun yanında; ulusal ve uluslararası piyasada rağbet gören bu kursların durumu alışı bakımından hatta daha kötüdür. İstekli olanlar çok fakat yerler çok azdır. Seçkin kurumlardaki yerler de sınırlıdır ve hatta daha önceki sınavlarda başarılı olan adaylar bile yerleşemeyebilmektedir. Ünü fazlasıyla duyulmuş bu tür kurumların maliyeti çok fazladır; bundan dolayı da hükümet aynı türde daha fazla kurum oluşturamamaktadır.

### **İstihdam Olanaklarının Eksikliği**

Eğitim ile ilgili eleştirilerin çoğunun mesleki değerlerin sonucu olduğu söylenmektedir (Yadav, 1999). Eğitimin ilk seviyesine kayıt olan öğrencilerin çoğunluğu üniversiteye giriş sınavından sonra eğitimlerini bırakmaktadırlar. Sınavı tamamlayanlardan bazıları politeknik vb. gibi daha istihdam olanaklarının olduğu bu kurslara katılmaktadır. Daha önce de tartışıldığı üzere yüksekokul ve üniversitelerin birçoğunda bulunan öğrenciler, ekonomik ihtiyaçlarının



yanında toplumsal ihtiyaçlarıyla ya hiç ya da az ilgisi olan bu derslerin eğitimini almaya zorlanmaktadır. Genel anlamda eğitim ve özellikle de yüksek öğrenim doğrudan ya dolaylı olarak geniş ölçekli istihdamı meydana getirmek bakımından ek bir fayda sağlamaktadır. Her yıl üç yüz milyondan fazla mezun vermekteyiz. Buna rağmen, istihdam yaratma sistemimiz, yıldan yıla eğitimsiz çalışanları artıran tüm gençliği özümseyebilecek bir durumda değildir (Pearly & Jerry, 2008).

Fakat Hindistan'daki yüksek öğrenimin mevcut durum sorunu, büyük kaygı oluşturan çalışmayan mezunların en yüksek sayıda olmasıdır. Sorunun boyutunu gören günümüzün genç nesli üniversiteler yerine mesleki kurslara gitmeyi tercih etmektedir. Ülkedeki mevcut durumda insanlar eğitimi istihdam ile bağdaştırmakta ve eğitimi bir yatırım olarak görmektedir. Bu kişiler geri dönüş planlama yaklaşımının oranını takip etmekte ve yatırımlarından hemen kazanç sağlamak istemektedirler. Üniversite diploması aldıktan sonra istihdam olanakları bulamadıkları durumda, daha iyi istihdam olanaklarına sahip kurslara devam etmektedirler.

### **Eğitim Olanakları Eşitliğinin Eksikliği**

Hindistan çeşitli din, sosyal sınıf ve mezheplere dayalı çeşitlilik gösteren bir kültüre sahiptir. Temel eğitim kavramının gelişmesinden bu yana, toplumun geniş bir kesimi eğitim olanaklarından mahrum kalmıştır. Düşük bir sosyal sınıfa ait kişiler her zaman hiç sayılmış ve eğitimi, özellikle de imtiyazlı bir kaç tanesinin elde edebileceği yüksek öğrenimi reddetmişlerdir. Bu durum hala daha günümüzde dahi değişmemiştir. Özellikle planlanmış sosyal sınıf, planlanmış kabileler ve diğer arkada kalan toplumlar için kayıt politikası yoluyla yüksek öğrenimdeki temel olanaklardan yoksun olanlar için çeşitli seviyelerde eğitim olanakları çabaları hükümet tarafından sarf edilmektedir.

Hindistan Anayasası; sosyal sınıf, mezhep, din, cinsiyet ya da doğum yerinden bağımsız olarak yasadan önce tüm vatandaşların eşitliğini sağlar (14., 15. ve 16. Maddeler) ve onları her türlü ayrımcılıktan korur. Planlı sosyal sınıf, Planlı Kabileler, kadınlar, engelli kişiler, azınlık gruplar ile toplumda sosyoekonomik olarak dışlanmış diğer kesimleri kapsayan tüm vatandaşların eğitim olanakları bakımından eşitliğini garanti altına alır- 46. Madde (Pathy, 2004). Üniversite Hibe Komisyonu; SCler ve STler için planlama politikasının etkili bir şekilde uygulanmasını sağlayacak SC/ST hücrelerinin kurulması için üniversitelere/uygun üniversitelere finansal yardım sağlamaktadır. ÜHK; planlama politikasının düzgün bir şekilde uygulanmasını sağlamak amacıyla Merkez Üniversiteleri de içeren 113 üniversitede SC/ST hücreleri kurmuştur (India, 2009). Fakat böyle zayıf bir sınıfa kaydolmak gelişim göstermemiştir çünkü okul seviyesinde uygun adaylar bakımından yeterli kaynak bulunmamaktadır.

Toplumun bir diğer zayıf kesimi ise engelli öğrencilerdir. Engelliler için İstihdam Sağlama Ulusal Merkezi ( NCP EDP) 2004 yılında yaptığı anketinde 119 üniversiteye kayıt yaptıran sadece 1635 öğrenci bulunmaktadır bir diğer deyişle yaklaşık yüzde 0.1 engelli öğrenci vardır (Mukhoapadhyay, 2007). Bu durum, yüksek öğrenimde engelli öğrencilere yüzde 3 yer ayrılmış olmasına rağmen, çok az öğrenci yüksek öğrenim seviyesine ulaşabildiğini belirtmektedir. Üniversite Hibe Komisyonu (ÜHK- The University Grants Commission (UGC) 1990ların sonunda altı üniversitede özel eğitim veren bölümler tasarlanmasına öncülük etmiştir fakat bu tasarılar özel/ kapsamlı eğitim alanlarında araştırma yaratma ve gerçekleştirme kapsamında başarılı bir şekilde işleyiş göstermemiştir. Biraz motivasyon ve teşvik, daha fazla engelliye yüksek öğrenime taşıma için hala daha gereklidir.

### **Eğitimde Kalite:**

Eğitimde standart ya da kalite, eğitim hedefleri bakımından ölçülmektedir. Hedefler bile seviyeden seviyeye farklılık gösterebilmektedir. Hindistan'daki ilköğretim hedefleri kapsamı evrensel erişim, evrensel sınıfta kalma ve evrensel başarıdır. Ortaöğretimin hedefi ise eğitimi yüksek öğrenim ve meslekileştirme ile birleştirmektir. Öte yandan yüksek öğrenimin hedefi; yetenekli liderlik kalitesi ile iş ve topluma karşı yararlı bir üstünlüğe sahip yüksek vasıflı iş gücü yaratmaktır. Bu nedenle de yüksek öğrenim kalitesinin kendi istatistiksel özellikleri olacaktır. Bununla beraber, eğitimdeki kalitenin kavram ve sorunları farklıdır. Eğitim insani davranışlarındaki değişim ile ilgili olduğundan, eğitimdeki kalite ile ilgili her araştırmanın insanlığın nitelik ve hedeflerini göz önüne alması gerekmektedir. Bundan dolayı, eğitimde kalitenin gençliğin davranışlarını değiştirmeye uygun ve istihdam edilebilirlik için tüm gerekli beceriler ile gençliği vasıflı hale getirecek süreci göz önüne almalıdır.

### **Yüksek Öğrenim Kalitesi**

Yüksek öğrenim küreselleşme tarafından ortaya konan sorunlara etkili bir şekilde karşılık vermek ise, erişim ve eşitlikten fazla kalite ile ilgili olmalıdır. Yakın zamana kadar hükümet kolay erişim üzerine odaklanmıştı. Fakat böyle bir çaba kalite masrafının hızlı bir şekilde büyümesi sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bağımsızlıktan sonraki ilk yıllarda, hükümetin temel kaygısı erişim ve eşitlik idi. Sistem küçüktü ve kalite ilgili tarafların başlıca kaygısı olarak ortaya çıkmamıştı. Teknoloji ve dünya ekonomisindeki değişim ile birlikte, belirli yüksek öğrenim yaklaşımının çok fazla değişiklikten çok az bir değişime ihtiyaç duymaktadır.

Bu makalenin daha önceki bölümünde belli olduğu üzere, Hindistan'daki yüksek öğrenimde olağanüstü bir büyüme söz konusudur, öte yandan bu rastgele genişlemelerin beklenmedik sonucu yüksek öğrenim kalitesinin bozulması olmuştur. Bilginin hızlı adımlar ile dünya çapında ilerlemesinin olduğu dönem boyunca, bilimsel, teknoloji alt yapı bakımından kalite güvencesini yönetme sorunu ile yüzleşmek ile mücadele vermekteydik. Hala daha yüksek öğrenim için fon dağıtımını içerisinde neredeyse en alt sıradayız. Buna rağmen; politikacıların, akademisyenlerin, öğrencilerin ve ebeveynlerin genel anlamda eğitimde ve özellikle de yüksek öğrenimde kaliteyi sağlamak adına ortak çaba oluşturacakları zaman gelmiştir.

Kalite göstergelerini tanımlamak ve kaliteyi elde etmek için alınması gereken kararı önermek için bir girişim yapılmadan önce, ilk olarak "kalite" kavramının tanımını yapmalıyız. Aslında kalite sözcüğünün anlamı bir bireyden diğerine ve bir kurumdan diğer kuruma farklılık göstermektedir. Hatta bazı bireysel kalite kelimesini tanımlayamaz fakat kaliteyi hissedebilirler. Kaliteyi belirleyen birçok nitelik bulunmaktadır; işlevsellik, dayanıklılık, kullanılabilirlik, (ilgi), şekil ve maliyet vb. gibi. Kalite size dik dik bakan, tanımakta başarısız olmadığınız fakat tanımlamakta zorlandığınız bir şeydir (Mukhoopadhyay, 2001). Kimi zaman insanlar kaliteyi tanımlayamamaktadırlar, fakat yine de onu elde etmek isterler. Bazı insanlar için kalite, birçok nüansları olduğundan istatistiksel özellikler ışığında açıkladıkları göreceli bir kavramdır. Bu nedenden dolayı kişiler için genel kalite için bir kavram ya da kesin kalite diye bir şey yoktur fakat mevcut durumlar ışığında kalitelerini derecelendirebilmektedirler.

Bir diğer deyişle, kalite bazen ölçümü için standart olarak algılanmaktadır. Bu anlayışa göre kesin kalite bulunmamakta fakat süreç ve çıktı bakımından ölçülebilmektedir. Shejwalker (1999) kaliteyi "sermaye, yetenek ve çok çalışmanın yoğun bir yatırım ürünü olarak tanımlamaktadır. Kalite bir varış noktası değil fakat kesintisiz bir yolculuktur." Bundan dolayı kesin kalitenin (mükemmellik) kazanılamayacağını fakat zaman içerisinde

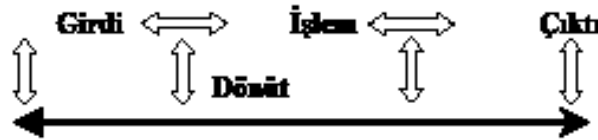
gelişebileceğini belirtmiştir. Bu yüzden kalite kullanıcı ve ya müşterinin algısına dayalı bir şeydir. Seymour (1992) aşağıda yüksek öğrenimdeki kalite parametrelerini vermiştir:

- Müşteri ihtiyaçlarını karşılama ve geçmek
- Kesintisiz gelişme
- Herkesin işi
- Liderlik
- Sistemdeki insani kaynakları gelişimi
- Korku azalması
- Tanınma ve ödül
- Takım Çalışması
- Ölçme
- Sistemli sorun çözme

Seymour ürünlere değil sürece vurgu yaparak sorunu daha bütünsel olarak ortaya koymuştur. Eğitimin kalitesi öğrenciler arasında gelişen değer türleri ile de belirlenebilmektedir. Eğitim kalitesinin insani türünün ürettiği bile belirlendiğini söylemek doğru olacaktır. “ Değerler; nükleer silah ya da nükleer ilaçlar üretmek için nükleer bilim bilgisi ile ne yapılması gerektiğini belirlerler” (Mukhoapadhyay 2001). Kısacası kalite için birçok sayıda değerlendirme bulunmaktadır. Bu nedenle, makalenin bu bölümü günümüz dünya olayları içerisindeki kalite değerlendirmesinin bazı istatistiksel özelliklerine vurgu yapacaktır.

### Kalite Göstergeleri

Eğitimde kalite sistemi aşağıdaki ana bileşenler göz önünde bulundurularak tanımlanmaktadır.



**Girdi Kalitesi:** Bu bileşen aşağıdaki ana içeriklere sahiptir:

**İnsani Kaynaklar Kalitesi:** En önemli kalite göstergelerinden biridir ve aşağıdakileri içermektedir:

**Fakülte:** Fakülte kalitesinin eğitim kalitesi üzerinde büyük bağlantısı bulunmaktadır. Eğitim vasıfları, Rehber Araştırmalar, Araştırma Yayınları, Katınılan Seminer ve Konferanslar ile düzenlenen ve kurumların fakültelerinin katıldığı diğer fakülte gelişim programları, eğitimin kalitesinin değerlendirilmesindeki bazı önemli değişkenlerdir. Esasen; fakülte tarafından bilinen kurum kullanıma alınır diye söylemek doğru olacaktır.

**Öğrenciler:** Herhangi bir kurumdaki öğrencilerin kalitesi, standart bakış açısıyla eşit şekilde önemlidir. Yüksek kaliteli öğrenci seçimi, öğrencilerin seçim süreçlerine bağlıdır. Zorlu giriş sınavları, mülakatları, grup tartışmaları ve öğrenci seçimi için sözlü sınavları olan kurumlar çeşitli kurslar için en iyi adayları seçebilmektedirler.

### **Süreç Kalitesi**

**Müfredatın Yenileştirilmesi:** Müfredatın Yenileştirilmesi aşağıdakileri belirtmektedir- Öğrenciler arasında geliştirilmiş bilgi, beceri ve yetkinlik bağlamında tanım ve hedefleri ile **Müfredat tasarlama**

**Ders Programı-** Değişen dünyaya uyum sağlamak için esnekliğinin yeterli kapsamı ile yerel ve küresel ortamlardaki ihtiyaç ve gereksinimlere cevap veren güncelleştirilmiş bir ders programı.

**Etkin Müfredat Hareketi:** Çeşitli en son tekniklerin birleşimi ile yenilikçi öğretim teknikleri müfredat hareketinin gerekli bir parçası yapılmalıdır. Öğretmenin katılımı ve bağlılığı, öğrencinin ilgisi ile teorik ve diğer yandan uygulamalı faaliyetler arasındaki önemli bağlantı, aktif müfredat hareketinin önemli faktörleridir (Öğretmen Eğitiminde Kalite Göstergeleri).

**Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BIT) Kullanımı** Bilgi ve iletişim, eğitimsel süreçlerin her seviyesinde en büyük önemli değişikliklere sahiptir. Günümüz eğitiminde öğretmenin yeni görevi yalnızca bilgi sağlama olmaktan çıkmış, artık daha çok bilgiyi öğrencilerin yardımıyla yaratmak ve yaymak zorundadır. Günümüz dünyasında en son bilgi ve teknolojiye ulaşmak yeterli değildir, bunun yanında en çok işe yarayan teknolojisi eğitimsel süreç içerisinde etkin olarak kullanmaktır. Yüksek öğrenim, öğrencileri yeni teknolojileri piyasa-sanayi- akademik toplumun iş birliği ile eğitimsel ve genel kullanıma hazırlamak zorundadır. Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin zaten öğrenme ve iletişim kurma yollarımız üzerinde çok büyük etkisi bulunmaktadır (Asha-Gupta, 2008).

Sınıf etkileşiminde BIT kullanımı elverişli hayatlarda bilgi ve beceri üzerinde yaşam boyu etkisi olabilecek öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olabilmektedir. Globalleşme çağında, BIT kullanımı sadece diğer ülkelerdeki gelişmelerle ilgili bilgi sahibi olmayı değil ayrıca gelişme olan ülkelerle bütün olmak adına kesin bir gerekliliktir. Etkin şekilde BIT'den yararlanan öğrencilerin hem iç hem de dış piyasada istihdam olanakları daha fazladır.

**Değerlendirme:** Okula ait olan ve olmayan alanların kapsamlı ve sürekli bir değerlendirmesinin etkin bir şekilde yapılması gerekmektedir. Değerlendirme öğrencilerin karakter gelişimlerinin tüm yönlerine odaklanmalıdır. Müfredatın hedefleri ile gençliğin değişen dünyanın zorlukları ile yüzleşmesi için hazır olmasını sağlayacak öğrenciler arasındaki bilgi, anlama, beceri ve yetkinlikleri geliştirmek arasında kapalı bir bağlantı bulunmalıdır. Değerlendirme ayrıca, öğrenme süreci içerisinde elde edilen bilginin toplumun değişen ihtiyaç ve gereksinimlerine göre uyarlanmış olduğunu değerlendirme amacıyla da olmalıdır. En son değerlendirme teknikleri eğitim sistemi içerisine dahil edilmelidir.

**Üniversite - Sektör Bağlantısı-** Yüksek öğrenim esas olarak gençliğin toplumsal, sektörel ve siyaset dünyasına hitap etmeleri için hazırlamaktadır. Bundan dolayı üniversite ve sektör arasında kapalı bir bağlantı bulunmalıdır. Müfredat planlaması, mezunların ilgili derslerini geçtikten sonra katılabilecekleri sektörlerin ihtiyaç ve gereksinimleri doğrultusunda oluşmaktadır. Sektörler bu üniversite ürünlerinin gelecekteki işverenleri olabileceklerinden, ayrıca müfredat planlama ve geliştirme içerisine de dahil olmalıdırlar. Bunun yanında üniversite- sektör bağlantısı, üniversite müfredatının bir unsuru olabilecek staj veya eğitim programları için de gereklidir. Bu gençler bu sektörlerde olası bir şekilde istihdam edileceğinden, bu tür sektörlerin ihtiyaçları doğrultusunda eğitilmelidirler. Böylece bir yüksek öğrenim kurumunun kalitesi üniversite-sektör bağlantısı bakış açısında da değerlendirilebilir.

**Altyapı-** Tüm dünyadaki tüm üniversiteler yeni roller ve beklentilere göre yeniden ayarlama yapmak için çok fazla gayret sarf etmektedirler. Bu da üniversitelerin tam gelişmiş, verimli ve etkili en son alt yapı olanaklarına sahip olmalarını gerekmektedir. Tam donanımlı

laboratuvarlar, kütüphane ve sınıf, etkili öğretme öğrenme sürecini kolaylaştıran eğitim kurumlarının temel unsurlarıdır. CD-ROM'lu bilgisayar, internet olanağı, LCD projektörleri ve diğer teknolojik donanımlar gibi tüm en son donanımlarla tam olarak döşenmiş fakülte için kabinler günümüzün eğitim merkezleri için gereksinimlerdir.

Yüksek öğrenim fakülteden daha fazlası için kendi ( eğitim teknolojisi) önemine sahiptir ve üniversite ve yüksekokul öğrencileri sürekli olarak küçük ve büyük araştırma projeleri ile meşgul olmaktadır. Verimli sınıfların yanında; seminer odaları, bilgisayar lab, toplantı salonları, oyun alanı, kapalı açık alan oyun olanakları, öğrenciler için yurtlar ve fakülte, günümüzün modern yüksek öğrenim kurumlarının temel gereksinimleridir. Bu nedenle, tüm modern teknolojiye sahip zengin ve verimli altyapı olanakları bulunan kurumlar, küresel ekonomik değişim ve teknolojik geçiş çağındaki kurumlara göre daha çok üstün durumdadırlar.

**Çıktı Kalitesi**– Yüksek istihdam beklentine sahip mezunlar, Araştırma ve Geliştirme çalışması ve kurum ve fakültenin sahip olduğu yayın, üniversitenin çıktısıdır.

**Mezunların İstihdam Edilebilirliği** – Yüksek öğrenim kurumlarındaki programların istihdam edilebilirliği, kurumun standardını değerlendirmek için esas kriterdir. Yüksek vasıf, bilgi, değerler ve yeterlik sahibi öğrencilerin daha fazla istihdam olanağı bulunmaktadır. Bu nedenle; bir kurumun kalitesi iş piyasasındaki yüksek işe yerleştirmeye göre de ayrıca değerlendirilebilir. Günümüzün üniversiteleri toplumsal ve ulusal gelişim gerekliliklerinin farkında ve tamamen onlarla donatılmış mezun yaratma rolüne sahiptirler. Hatta piyasa talebini göz önünde bulundurarak mezun yetiştiren kurumların daha iyi istihdam olanakları bulunmaktadır ve bunun karşılığında da kayıt zamanı geldiğinde kapılarında büyük bir izdiham yaşanmaktadır.

**Araştırma:** Araştırma, öğretme ve uzatma çalışmalarının yanında üniversite ve yüksekokulların önemli amaçlarından birisidir. Buna ek olarak; bireysel ve ya ortak olarak fakültesi tarafından yapılan yüksek kaliteli araştırma çalışması ile kurum daha fazla ün kazanmaktadır. Günümüzde farkına varılan herhangi bir gelişme farklı disiplinlerdeki araştırmaların sonucudur. Araştırmalar toplumun büyük bir kısmına toplumsal ilerleme ve gelişme kapısını açmaktadır. Araştırma sadece fakülte gelişimi kaynağı değil aynı zamanda da içerik zenginleştirme için de kaynaktır. Son araştırma bulgularının yardımı ile kurumlar müfredatlarını yenilemişler ve müfredat hareketliliğindeki en son yöntemler ile öğretim tekniklerini birleştirmişlerdir.

İtibarı olan kurumlarda; eğitimciler ve araştırmacılar, yenilikçi fikir, teknik, yöntemleri bulmak ve çeşitli seviyelerdeki öğretme ve öğrenimde kullanılabilinecek teori ve ilkelere farklı disiplinlerdeki araştırmalara yön vermektedirler. Benzer şekilde, bilim adamları, ilerde yeni nesillerin yararına olabilecek bilim ve teknoloji alanlarındaki araştırmacılara derin bir şekilde bağlıdırlar. Bundan dolayı, araştırma bir kurumun öğretme öğrenme sürecinin en önemli unsurudur. Böylece fakülte ve öğrencilerin herhangi bir kurumdaki çeşitli disiplinlerden araştırmacının yönlendirilmesine büyük katılımı, etkili bir kalite göstergesidir.

**Yayın Çalışması**- Araştırma çalışmasının yanında öğretmenin öğretimdeki rolü büyüktür. Bununla birlikte; araştırma bulguları; bilgi, beceri, değerler ve yeterlikler yayınlanmadığı sürece araştırmacıları yönetmenin hiç bir faydası bulunmamaktadır. Araştırma bulgularını araştırma yazıları, dergi kitapları, ansiklopedilerde yayınlamak tüm dünyaya bilginin yayılmasını sağlayan daha iyi ölçütlerdir. Hindistan'da bulunan Lisans Konseyi (Undergraduate Council – UGC) ve Ulusal Değerlendirme ve Denklik Konseyi (National Assessment and Accreditation Council- NAAC) gibi makamlar, araştırma yayınlarını üniversite ve yüksekokulların kalitesini değerlendirmek için kullanılan çok önemli kriter olarak kabul etmiştir.

## Sonuç

Daha önceki sayfalarda, Hindistan ve küresel kapsamdaki yükseköğrenimin önemini vurgulamak için girişimlerde bulunulmuştur. Yazar yükseköğrenim ve ayrıca Hindistan'daki yükseköğrenimin karşılaştığı zorlukların durumunu ilgi odağı haline getirmek için içten çalışmalarda bulunmuştur. Hindistan'daki yüksek öğrenimde ortaya çıkan krizlerin yığınlaştırmadan dolayı ortaya çıktığı söylenmektedir; öte yandan bu durum Dick, Tom ve Harry için hala daha bulunabilir değildir. Yüksek öğrenimdeki egemenlik ve meşruluk krizlerinin hepsi de baskılara bağlı olarak oluşmuştur- kurumların baskıları ve ya geniş kapsamda ekonomi baskısı. Meşruluk krizi politikacılar ve planlayıcılar tarafından yüksek öğrenim üzerine cömertçe gidilmesiyle açıklanabilirken, egemenlik krizi kurumun kendisinin yüksek kaliteli eğitim sunması ile açıklanabilmektedir. Bu yazının ilk bölümünde tartışılan bazı önemli kalite göstergelerinin yanında; özerklik, hesap verebilirlik, eğitimin küreselleşmesi ve girişimsel yaklaşım vb. gibi başka kalite göstergeleri de bulunmaktadır.

Bunlara rağmen tanımlanan göstergeler sadece dış makamlar olarak kurumların niteliğini değerlendirmek için değil de aksine kalite bizim içimizden gelmektedir. Bu nedenle; bu göstergeleri kullanarak kurumların kendi işleyişlerini takdir etmesi kalite ile ilgili sorunların çoğunu çözecektir.

## Kaynakça

- Altbach, Philip (2005): Higher Education in India, The Hindu, Nisan 12, 2005.
- Bagalkot, LH, (2003): Implications of Globalisation for University Reforms- Concern for Quality and Equality in Globalization and Challenges for Education, NIEPA, SHIPRA, New Delhi.
- Bhusan, Sudhanshu (2007): 'Higher Education- Story of Past and Reconstituting the New' in Education in India- Dynamics of Developments; SHIPRA, New Delhi.
- Gupta Asha (2008): Education in the 21<sup>st</sup> century- Looking Beyond University, SHIPRA, Delhi.
- Government of India (2009): India 2009, Ministry of Information & Broadcasting, New Delhi.
- Husain, Ilyas (2003): Higher Education during Five Year Plans- Retrospect and Prospects, Journal of Institute of Objective Studies, Cilt. 15, No. 2, Temmuz 2003.
- Mukhoapadhyay, Sudesh (2007): 'Education of Children with Disabilities in India' in Education in India- Dynamics of Developments, SHIPRA, New Delhi.
- Mukhoapadhyay, M (2001): Total quality Management in Education, NIEPA, New Delhi.
- National Assesment and Accredible Council, Banglore, India and Commonwealth of Learning, Vancouver, Canada.
- Seymour. D, (1992), Causing Quality in Higher Education, New York: Mc Milan, in Total quality Management in Education, NIEPA, New Delhi.
- Shejwalker, P.C: Total Quality Management in Higher Education, University news, 37(38), Ekim.20, 1999, New Delhi.

**PROF. DR. PARVEEN MUNSHİ,**  
SINDH ÜNİVERSİTESİ, HAYDARABAD, PAKİSTAN  
EĞİTİM FAKÜLTESİ

## KÜRESEL AÇIDAN GELİŞEN ÜLKELERDEKİ ÜNİVERSİTE EĞİTİMİ

### Özet

Üniversiteler genç nesle bilgi ve becerilerin aktarıldığı ve sonuç olarak daha iyi, sorumlu ve üretken vatandaşların meydana getirildiği yerlerdir. Yüksek öğretim, yüksek ortaöğretim girdileri ile başlayan tüm eğitim sisteminin alt sektörüdür. Çıktıları ise piyasaya giren ya da en azından uzmanlıklarının sıralarına katılan ve yaşam yolunda liderlik rolünü oynayan lisans ve lisansüstü öğrencilerdir. Küreselleşme gelişmekte olan ülkelere eğitim sistemleri içerisindeki hedeflerin farkına varmaları için olanaklar sunmaktadır. Yeni rekabetçi zorluklarla karşılaşmış olan çoğu kuruluşun; yönetim, kurumsal yapı ve idare şekilleri bakımından derin değişimleri ortaya koyması gerekmektedir. Üniversiteler gitgide daha hızlı bir şekilde kendilerini geleneksel şekilden ileri teknoloji şekline dönüştürmeye başlamıştır.

İnternet ve ilgili ağların ortaya çıkışı yüksek öğretimi de kapsayan şekilde tüm sektörler üzerine radikal etkiler bırakmakta ve bırakmaya da devam edecektir. Etki hali hazırda gelişmiş ülkelerde belirgindir ve gelişmekte olan ülkelerin çoğunluğu zorluklara ve korkuya rağmen yükselen küresel eğitim toplumu içerisinde yer almayı istemektedir. Pakistan gelişmekte olan bir ülkedir ve yüksek eğitim sistemi de etkin yönetim, uygun dağılım ve yüksek öğretim kalitesini iletirmek için mevcut kaynakların en uygun şekilde kullanımı gibi zorluklarla da karşılaşmaktadır. Çalışma, örgütsel yapı ve Üniversite Model Hareketi'nin ortaya çıkması ve Pakistan'da bulunan üniversiteler için Yüksek Öğretim Komisyonu'nun kuruluşu sonrasındaki yönetim ve akademik standartları inceleme hedefini taşımaktadır. Makale, Pakistan'daki üniversitelerini birinci kalite yüksek öğretim ve araştırma haline dönüştürme politikası ile bağlı olarak Yüksek Eğitim Sektörü'nde Pakistan Hükümeti tarafından başlatılan reform sürecini inceleyecektir.

### Giriş

#### Evveliyatı/Öncesi

Modern üniversite kavramı bilimsel fikir ve teknikler ile birlikte İngiliz egemenliği ardından Hint alt kıtasına varmıştır. Son Moğol imparatoru Bahadur Şah Zafer'in sürgünü ile 1857 yılında, İngilizler yönetimi destekler şekilde modern eğitimi ortaya koymuşlardır. Bağımsızlık döneminde Pakistan'daki tek üniversite 1882 yılında İngilizler tarafından Lahor'da kurulan Pencap Üniversitesi idi (Hoodbhoy, 1998). Başlangıçtan itibaren hem öğretici hem de inceleyci organ olarak görev yapmaktaydı (Mehmood, 1998). Sindh Üniversitesi 3 Nisan 1947 yılında ilk olarak Sindh devlet gazetesi Karachi'de yayımlanan 1947 tarihli yasa altında kurulmuş Pakistan'daki ikinci eski üniversitedir. 1947-1948 arasındaki bir yıllık süreç Sindh Üniversitesi'nin esas olarak faal hale geldiği ilk yıldır. Üniversite ancak 1951 yılından itibaren inceleyci organ olarak göreve başlamıştır. 1951-52 yılı içerisinde daha sonraları Enstitü adını alarak ilk öğretim eğitimini veren Eğitim Ana Bilim Dalı, ülkedeki öğretmen açığını göz önüne alarak faaliyetine başlamıştır (Handbook of Universities, 1987). Buna rağmen Pakistan çok zayıf bir üniversite eğitim temeli mirasına sahiptir.

Bağımsızlık sonrası, yüksek öğretim dikkat çekmiştir, yine de gelişim hızı bazı engellenemeyen olaylar sonucunda ilk başlarda zayıftı. İlk on yıllık süreç içerisinde, üniversitelerin sayısı dört tane ile sınırlıydı. Bir sonraki on yıllık süreç üç üniversitenin daha ortaya çıktığını görmüştür. Bu sayı 1968-1978 döneminde 15'e ve bir sonraki on yılda, 1978 ile 1988 arasında, 22'ye çıkmıştır. 1995-1996 yılları arasında özel sektörün üniversite eğitimi

alanına yüksek katılım göstermesinin sonucu olarak, yedi üniversiteye bunun yanında iki özel üniversite de dahil olmak üzere ayrıcalık verilmiştir. Yüksek öğretim alanında bazı önemli nitelikli reformların yanında, mevcut rejim üniversite eğitiminin fiziksel gelişimine yüksek katkıda bulunmuştur. 2003 yılında, üniversite ve hem devlet hem de özel sektörde hizmet veren diploma sahibi yapan enstitü sayısı 70'e çıkmıştır (İbrahim, 2003).

Bu 70 enstitü içerisinde elli tanesi tam olarak kurulmuş üniversitelerdi. Geçtiğimiz son bir kaç yıl içerisinde üniversite sayısında hızlı bir yükselme görülmüştür. HEC(Yüksek Öğretim Komisyonu) internet sitesinden alınan bilgiye göre, bugün 2005'de, hem devlet hem de özel sektörde hizmet veren 108 üniversite ve diploma veren kuruluş bulunmaktadır. Günümüzde ülkede 47 özel üniversite bulunmaktadır. Herhangi bir ülkenin sosyoekonomik durumu o ülkenin vatandaşlarına sağladığı yüksek öğretim kalitesine bağlı olduğu artık kabul edilmiş bir olgudur. Dünya Bankası raporundan elde edilen sonuca göre; gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler arasındaki ekonomik fark gençliğe sundukları yüksek öğretim imkanlarına bağlıdır (Siddique, 2002). Pakistan 150 milyon nüfusu ile gelişmekte olan bir ülkedir (Government of Pakistan, 2005). Miras Vakfı ve Wall Street Journal tarafından gerçekleştirilen yıllık ekonomik bağımsızlık endeksi içerisinde 2004 yılı süresince yüksek öğretim alanındaki performansı kötüye gitmiş 155 ülke içerisinde 10 tanesi bulunmaktadır. Bu ülkelerden bazıları Etiyopya, Uganda, Haiti, Bangladeş, Fas, Katar, Küba ve Tunus'dur (The daily Dawn, Feb., 8,2005).

Pakistan'daki yüksek öğretim sistemi kalitesini etkileyecek birçok sorunla karşılaşmaktadır. Fakültenin düşük yeterlilik seviyesi, öğrencilerin alım standartlarının düşmesi ve müfredat eksikliğinin bu rahatsızlık için sıkça bahsedilen nedenler olduğu belirtilmektedir (Hoodbhoy, 2005). Time Higher Education Supplement (Nov. 5, 2004) içerisinde yayımlanan Dünya Üniversiteler sıralaması Pakistan'daki hiç bir üniversitenin uluslararası standartta olmadığını göstermiştir. Üniversite öğretim görevlilerinin büyük bir kısmı (%70) akademik olarak belirli bir seviyede değildirler (Rehman, 2005a). Araştırma, öğretme ya da toplumumuz içerisinde uğraşmak zorunda olduğumuz fazlasıyla soruna karşı bilgilerini taşımaya değil daha çok para ve terfilerle ilgilenmektedirler (Hoodbhoy, 2005). Öğrenciler arasında çok az dahi olsa bilgi ya da yaratıcı faaliyetlere karşı ilgi eksikliği bulunmaktadır (The daily Dawn, Jan., 3, 2005). Pakistan Yüksek Öğretim Geliştirme Çalışma Kolu raporu (2002) Pakistan'da bulunan kuruluşların en düşük seviyede çalıştıklarını ortaya koymuştur.

### **Sorunun Beyanı**

Esas olarak, tüm modern dünya üniversiteleri Paris ortaçağ üniversiteleri (fakülte tarafından yapılmış) ve Bolonya (akademisyenler tarafından geliştirilmiş) örnekleri ile gösterilebilecek Batı modeline dayanmaktadır. Oxford ve Cambridge üniversiteleri, ortaçağ modellerinin ileri geliştirilmiş hali olarak, Kuzey Amerika'dakilerin ilk örnekleridir; öte yandan on dokuzuncu yüzyıl Alamn üniversitesi Amerika, Japonya ve Avrupa'nın geri kalan bölümüne lisans eğitimi sağlamaktadır. Tüm bu modeller kolektif olarak 21. Yüzyıldaki dinamik şekilde sofistike ve kapsamlı üniversitelerin boyutlarının altını çizmektedir. Günümüz üniversitesi antik çağlardaki tüm modellerin işlevlerini ve özelliklerini ortak bir şekilde miras olarak edinmiştir. Bu çalışma, Pakistan'daki üniversite işlevliğinin akademik yönünün altı önemli açısı bakımından üniversitelerin gerçek performanslarının bilinmesi için bir temel oluşturma niyeti taşımaktadır. Günümüzde şu soru ortaya çıkmıştır; bu hızlı para akışı ülkedeki yüksek öğretim kalitesini geliştirecek midir? Herkes Pakistan'daki yüksek öğretim kurumlarının akademik faaliyetlerinin bu önlemlerden nasıl etkileneceğini bilmek



istemektedir. Bu çalışma, yeni küresel zorluklar ışığında Pakistan'daki üniversitelerin akademik çalışmalarını incelemeyi amaçlamaktadır ve bunu geliştirmek için de olası önlemler önerecektir.

### **Çalışmanın Önemi**

Çalışmanın sonuçları ayrıca üniversitelerin hüküm süren akademik durumları ile ilgili yetkililerin farkına varması gereken noktaları gösterebilecektir. Yetkililer ilgili üniversiteler ile ilgili çeşitli kararlar alarak çalışmadan yardım alabilecek ve ülkedeki yüksek öğretim kalitesini geliştirmek için gerekli önlemleri alma yoluna gidecektir. Üniversite yetkilileri ayrıca akademik performanslarını daha yukarıya çekmek ve üniversitedeki öğretim- öğrenme sürecinin kalitesi gelişmelerini getirmek adına çaba da gösterebilecektir. Bu da gelecekteki öğrencilerin ileride kendilerine uygun bir kuruluşa kabul edilmeleri için karar alma aşamasında onlara yardımcı olacaktır.

Öğretmenler akademik faaliyetler içerisindeki hataların farkına varacak ve etkinliği artırmaya çalışabileceklerdir. Çalışma bulguları ışığında, Yüksek Öğretim Komisyonu, araştırma kültürünü geliştirmek ve artırmak adına gerekli önlemleri alabilecektir. Bu alçakgönüllü çaba YÖK için akademik faaliyetleri geliştirmek için finansmanın dağıtılması bakımından oldukça faydalı olacaktır. Çalışma bu alanda ileride yapılacak araştırma çalışmaları için de bir temel oluşturacaktır. Çalışmanın sonuçları YÖK aracılığıyla Pakistan'da bulunan farklı üniversitelerin yetkilileri ile de paylaşılacaktır. Bulgu sonuçları ayrıca Dissertation Abstract International (DAI) yetkililerine de, bulguları sayısallaştırmaları amacıyla gönderilecektir. Sonuçlara serbest erişim ileride yapılacak araştırmalar için mümkün kılınacaktır. Bu bakımdan, çalışma ayrıca ileride yapılacak araştırma çalışmaları için de bir literatür kaynağı görevini de üstlenmiş olacaktır. Sonuç olarak söylemek gerekirse bu araştırma bir sonucun başlangıcı olacak fakat bir başlangıcın sonu olmayacaktır.

### **Pakistan'daki Yüksek Öğretimde Yakın Zamanda Gerçekleşen**

#### **Reformların Analizi**

Mevcut hükümet; yüksek öğretimi geliştirmesi, üniversitelerde yeni araştırma alanları yaratması ve uluslararası piyasa taleplerini göz önüne alarak yeni alanlar ortaya koyması için Yüksek Öğretim Komisyonu'(YÖK)nu güçlendirmiştir. YÖK ülkedeki vatandaşları aydınlatmak amacıyla stratejiler meydana getirdiğinden daha mantıklı şekilde çalışmaktadır. Üniversite öğretim görevlileri için önemli personel geliştirme planları başlatılmıştır. Bu planlar altında, binlerce öğretim görevlisi yerel ve yabancı burslarla ödüllendirilecektir. Buna ek olarak; doktora sonrası araştırma fırsatları da üniversite öğretim görevlileri için mümkün kılınacaktır. Yurtdışında çalışan ünü duyulmuş öğretim görevlileri ve profesörler de öğretim ve araştırma alanlarında öğretmen ve öğrencilerin onların deneyimlerinden yararlanılması umidiyle işe alınacaktır. Üniversite öğretim görevlileri için rekabetçi ve dolgun bir maaş paketi de sunulacaktır. Şu anda bir üniversite profesörü en fazla 1, 34, 000 Rupî maaş almaktadır (Rehman, 2005a).

YÖK, üniversiteleri adı duyulmuş uluslararası üniversiteler ile eleman değişim bağlantıları kurmaları için desteklemektedir. Hizmet içi eğitim kursları da ayrıca üniversite öğretim görevlileri için geliştirilecektir. Araştırma finansmanlarında gözle görülür bir artış bulunmaktadır. Hükümet toplumsal ve ulusal önem taşıyan araştırma projelerini cömertçe desteklemektedir. 2004-05 akademik yılı içerisinde, 500 araştırma önerisi alınmış ve bunlardan 129 tanesinin her biri en az 2 milyon Rupî finansal yardım yapılması için

seçilmiştir (The daily Dawn, Jan., 72005). YÖK'ün internet sitesindeki bilgiler göz önüne alınarak, Pakistan'da ilgili yaş grubunun %2.6'sına eğitim imkanları sunulmaktadır. Rehman'a göre (2005); bu imkânların önümüzdeki beş yıl içerisinde ikiye katlanması için çalışılmaktadır. Bu amaç doğrultusunda hükümet bu alan için önemli miktarda bir parayı ortaya koymaktadır. Yüksek öğretim bütçesi bir önceki ödeneklere göre hali hazırda 12 kat artmıştır ve gelecekteki bir artışın planlanması da gündemdedir (Rehman, 2005a). Mevcut YÖK internet sitesi bilgilerine dayanarak ülkede 47 devlet üniversitesi olduğunu söylemek mümkündür. Buna ek olarak, 53 tane özel üniversite ve diploma veren kuruluş da gençliği yaşamın farklı yolları için hazırlamaktadır. Son yıllarda; bir kaç yeni üniversite kurulmuş ve birçok lisans üstü okul da diploma verebilir statüsüne sahip olmuştur.

Bol bol yetecek kadar bir miktar üniversitelerin akademik kaynak bütçesine dağıtılmıştır. YÖK, 1700 önemli uluslararası araştırma dergisine çevrimiçi erişim hakkı vermiştir. Üniversitelerin bu literatür kaynaklarını kullanmaya yetkisi bulunmaktadır (Rehman, 2005b). Üniversiteler İnternet erişimi sağlamak amacıyla çok büyük bir proje işlem aşamasındadır. Yüksek öğretim kurumları hem ulusal hem de uluslararası üniversiteler ile elektronik ortamda birbirine bağlı durumdadır. YÖK'ün internet sitesindeki bilgilere göre 59 üniversite şu ana kadar fiber ve radyo bağlantılar ile birbirine bağlanmış durumdadır. Esas odak noktası ise üniversitelere bilgi teknolojisi olanakları sağlamak üzerine yapılandırılmıştır.

Üniversitelerimiz için iyileştirme ve geliştirme bütçesi 4 milyar Rupı iken bu rakam 8 milyar Rupı'ye yükselmiştir. Buna ek olarak bir milyar rupı de yeni proje ve programlar için hazır durumdadır. Devlet başkanı bu ödeneği önümüzdeki iki buçuk yıl içerisinde 16 milyar Rupı olarak şekilde artırmıştır. Yüksek öğretim için bütçeyi ikiye katlamak üniversitelere gidecek olan finansmanı artırmak anlamına gelmektedir. Bu durum da; harçların artırılacağı ya da reformlar uygulanmaya başladıktan sonra bu işlemlerin temelinde bir harç artışı olduğuna dair endişelerin ortadan kalkmasını sağlamalıdır. Dört adet kalıcı beyin takımı oluşturulmuştur. Buradaki esas amaç; beyin takımlarının düzenli olarak buluşması gerektiği, öneri sunmaları ve onların her önerisinin de zaman ve para kısıtlaması içerisindeki temel plan ile bağlantılı olması gerektiğinde yatmaktadır.

Gerçekçi bir çalışma içerisinde olma öncülüğünü gütmeleri gerekmektedir. Bazı temel alanları ele almaları gerekecektir. Örneğin; büyük ölçüde önemli olan öğretmen eğitimi öncelik sırasında ilk başta olması gereken alandır. Bir plana uygulamaya koyma aşamasında ilerleyerek devam edecek ve hükümet tarafından öne sundukları önerilerin düzgün bir şekilde uygulanıp uygulanmadığını inceleyen ya da denetleyen bir organ olarak çalışmaya devam edeceklerdir. Devlet sektörü yetersiz oluşu ve yavaş hareket etmesi ile nam salmıştır; açık ve dobra tavsiyelerin yapılması önemlidir. Bir diğer taraftan ise eğitim standartlarımızı uluslararası standart ile nasıl karşılaştırmalı ya da rekabetçi hale getireceğimiz düşünülmelidir. Bunu da ancak ortaya koyduğumuz parçalanmışlık halini toparlamak için yüksek kaliteye sahip öğretmenleri işe alarak ve onlara daha iyi eğitim imkanları ile yüksek maaşlar vererek sağlayabiliriz.

Kaliteyi artırmak için ikinci proje ise eğitim seviyemizi A-level ve O-level eğitim sistemi ile aynı seviyeye getirmek olacaktır. Bu program da şu an geliştirilme aşamasındadır. İlk ya da üniversite seviyesinde eğitim kalitesini belirlemedeki en önemli tek faktör ise öğretmenlerdir. Öğretmenlerin rekabetçi halleri ve yetenekleri eğitimin kalitesini belirlemektedir. Eğitim bakanlığı öğretmenlerin gönüllü olarak katılabilecekleri sınavlar üzerinde çalışmaktadır. Bu sınavlar GRE (Amerikan temelli Eğitim Test Ajansı tarafından yapılan Yüksek lisans Derecelendirme Sınavı) temelinde yapılabilir. Bu sınavı başaranlara her ay üç bin rupı olmak üzere bir başarı ya da 'yeterlilik' aylığı bağlanacaktır.

Ayrıca yüksek öğretim araştırma verimliliği aylığı da verilecektir. Belirli ilkeler ve şartlar özel üniversitelere bu kriterleri yerine getirmeleri için verilecektir. Bu da fakültede belirli sayıda doktora program olmasını, belirli bağış finansman miktarı ile fiziksel alan ve imkânlar bakımından asgari sınırları kapsamaktadır. Üniversiteler doğru hareket etmedikleri sürece, bu bildiri süresi sona erdikten sonra genelgesi geri çekilmiş halde kalacaktır. BT üniversiteleri önümüzdeki dört ile beş yıl içerisinde mezun verebilecek şekilde kurulmuştur. BT iş piyasasında var olanlar için ise ‘E-devlete’ yönelik adım atmak gibi hükümet bazında projeler istihdam için daha fazla imkân anlamına gelecektir.

### Tartışma

Akademik güvenilirlik süreci üniversitede bulunan öğretim öğrenme kalitesinde gelişmeleri beraberinde getirmiştir. Sonuç olarak; üniversiteler öğretme ve öğrenmenin gelişimi için bilgi oluşturma ve bu yeni bilgiyi yansıtmak adına öğrencilerin davranışlarını değiştirmek üzere daha da yetenekli hale gelmiştir. Kısacası, üniversiteler öğrenme kuruluşları olarak geliştirilmiştir (Dill, 1999). Üniversite seviyesinde öğretim araştırmadan daha az nicel dikkate sahiptir. Bireysel akademisyenler zamanlarının çoğunu öğretim üzerine harcasalar da, onların öğretim faaliyetlerini belgelendirmek güçtür ve bu nedenle de tıpkı bir araştırma kaydı gibi açıkça doğrulanabilececek öğretim başarısını oluşturmak gerekmektedir (Elton, 1993, Gregory, 1996). Avustralyalı ve İngiliz yüksek öğretim yetkilileri önemli görüşler ile bağlantıya geçmekte ve ekonomi temelli yeni küresel bilgi içerisinde üniversitelerin güvenilirliğini artırmak adına mekanizmaları yeniden gözden geçirmektedirler (Vidovich and Slee, 2001).

Öğretim standartları mutlaka yerine getirilmesi gereken standartlardır. Sanayi ya da sağlık hizmetlerinden elde edilen bu yaklaşımlar üniversitelere yeterince silkelenmeleri ve süreç içerisinde onları daha güvenilir, öğrenci odaklı ve daha uygun fiyata sahip bir gereksinim sağlayacaktır (Ellis, 1993). Üniversite öğretim elemanlarının dört vatandaşlık göre, katılımcı davranış, uygulamalı yönelim, farkındalık ve nezaket üniversitedeki öğretim meyilli sürecin gelişimine katkıda bulunacaktır (Regos, 2003). Öğretmen eğitimi üzerindeki dış baskı yakın zamandaki federal eleştiriler ve gereklilikler de dahil edilmiş şekilde yığılarak, kuruluşlar ve fakülteleri artan güvenilirlik çağrısı içinde gerekli görülmeye başlamıştır (Pullin, 2004). Üniversitelerin hem öğretim hem de araştırmayı daha esnek bir şekilde düzenleyerek ve bu her iki alanda da standartları yükselterek yapılarını düzenlemeleri gerekmektedir (Parellada, Bertran and Hernandez, 2001).

Yüksek öğretim kalitesini ölçmek için kullanılan çeşitli modeller girdi ve çıktılar arasındaki doğrudan ilişkiyi gösteren basit ‘üretim modeli’; öğrencilerin yüksek öğretimi almadan önce ve aldıktan sonraki kazanımlarını ölçen ‘katma değer yaklaşımı’; ve öğrencilerin üniversite hayatları boyunca edindikleri tüm öğrenme deneyimlerini yakalama amacıyla olan ‘toplam kalite deneyim yaklaşımını’ kapsamaktadır (Tam, 2001). Başarılı bir şekilde doktorayı tamamlamak üniversite kalitesi için temel bir göstergedir ve çalışanların denkliği için de çok önemli bir denklidir (Morely, Leonard and David, 2003). Üniversitenin akademik kalitesi uluslararası tanınan Kalite Yönetim Sistemleri Denetimi ISO 19011 İlkeleri temelinde ölçülmüştür (Blackmore, 2004). Öğrencinin öğrenim etkinliği ölçümü genellikle en fazla Kramer and Tian, 2003 tarafından sağlanmaktadır. Öğrencilerin profesörlerinin öğrencilerin ihtiyaçları, öğretim kalitesi, dersin yapısı ve belirlenmiş grup üyelerine davranışları bakımından değerlendirme sonuçları; bayan öğrencilerin profesörlerini öğrencilerin ihtiyaçları bakımından erkeklere göre daha yüksek derecelendirdiğini göstermiştir. Fen öğrencileri sosyal bilimler ya da güzel sanatlar/ beşeri bilimler öğrencilerine göre profesörlerini öğretim

kalitesi ve belirlenmiş gruba davranışları bakımından daha düşük derecelendirmişlerdir. Buna ek olarak öğrenci derecelendirmesi sınıf planlanması ve sınıfın boyutuna göre profesörlerin sınıf dışında öğrencilerle ne kadar sıklıkla bir araya geldiği ile korelasyon göstermektedir (Cramer and Alexitch, 2001).

Öğrencilerin yüksek öğretimde hizmet kalitesi tutumları üç ayrı boyut öne sürmektedir: öğrencilerin çalışma zorunluluklarını yerine getirmeleri için gerekli olan ‘zorunlu unsurlar’; öğrencilerin yapması istenen fakat zorunlu olmayan ‘kabul edilir unsurlar’; ve uygulanabilir ve kullanışlı yapıya sahip ‘işlevsel unsurlar’ (Oldfield and Baron, 2000). Öğrenci destek sisteminin kalitesi üniversite seviyesinde eğitim kalitesinin denetlenmesi için bir diğer önemli faktördür (Hill, Lomas and McGregor, 2003).

Genel olarak dersin kalitesi dersi veren, öğrenciler ve dış koşullar tarafından belirlendiğinden çok yönlüdür. Yüksek öğretim kurumları sadece bilgisel büyüme ile değil ayrıca toplumsal, duygusal ve kültürel gelişme ile işbirliği yaparak öğrencilerin büyüme ve gelişme yaratma süreçlerinde geniş kapsamda bulunmaktadır. Bu bakımdan üniversite eğitimi kalitesinin değerlendirilmesi öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri bakımından ölçülmektedir (Tam, 2002). Bu bağlamda, dış kalite değerlendirme yaklaşımları, dıştan değerlendirmenin amaç, odak, hedef, gerekçe ve yöntemlerini kapsamaktadır. Güvenilirlik, uyum ve bazı ülkelerde, kontrol gelişimden fazla dıştan gözlem için daha sık kullanılan gerekçelerdir. Bir önceki çalışma, kalitenin uyum ve güvenilirlik ile ilgili olduğu ve öğrencinin öğrenme deneyimlerinin herhangi bir dönüşümlerine az da olsa katkıda bulunduğu görüşünü ortaya çıkarmıştır. Öğrenci deneyimi değişimi yerini aldığı anda, kalite gözetiminden çok bunlar tartışmalı bir şekilde faktörlerin sonuçları olmaktadır: en iyi haliyle içsel olarak yönlendirilen yenilik için ikinci bahsedilen tarafından yasallık sağlanması (Harvey and Newton, 2004).

Son yıllarda hizmet alanında birçok çalışma gerçekleştirilmiştir. Buna rağmen yüksek öğretimin belirli kapsamını belirten çok az çalışma bulunmaktadır (Lagrosen, Seyyed-Hashemi and Leitner, 2004). İngiliz yüksek eğitimi öğretim kalitesini geliştirme bakımından daha ciddi bir hale dönüşmeye başlamıştır. Bu bağlamda, hem ulusal hem de uluslararası seviyede bir dizi girişimde bulunulmuştur. Ulusal girişimler; Öğretim Kalite Değerlendirmesi uygulamasını, Öğretme ve Öğrenme Teknolojisi Programı’nı ve Öğretme ve Öğrenme Gelişim Fonu’nu kapsamaktadır. Kurumsal seviyede; girişimler, Öğretim ve Öğrenim Enstitüsü tarafından denklığı yapılan öğretmen gelişim program ortaya koyan öğrenim ve öğrenimi geliştirme adına daha etkin bölüm ya da merkezlerin yaratılmasını kapsamaktadır. Bu tür bölümler üniversitelere uygulamanın ve yüksek öğretimde öğretim teorisinin anlaşılmasını geliştirmek adına yardım edebilmek için çalıştaylar, danışma ve proje desteğinin olduğu bir dizi değerli imkân sunmaktadır.

Bu bölümlerin çoğu üniversite öğretim ve öğrenimine araştırmayı özellikle de hareket araştırmasını geliştirmektedir (Badley, 1999). Grup çalışması, sunum becerileri ve grup içi bireysel değerlendirme teknikleri üniversite seviyesinde öğretim kalitesini yukarıya çekmek için kullanılmaktadır (Greenan and Humphreys, 1997). Böyle zamanlarda, üniversitelerden öğretim kalite kanıtları ortaya koymaları istenmektedir. Öğrenci nüfusu daha yoğun olmaya ve yüksek öğretim kurumları daha çok müşteri odaklı olmaya başladığından kurumsal öz-değerlendirme gittikçe daha da geçerli bir hal almaya başlamıştır (Audin, Davy and Barkham, 2003).

Üniversitelerdeki performans göstergeleri uygulamasını geliştirmenin etkili bir yolu da üniversite akademisyenlerinden girdi elde etmektir. Performans göstergeleri kullanımıyla ilgili akademisyenlerin memnuniyetsizliğinin ana sebebi, Avustralya üniversitelerindeki akademik çalışma boyutunu yakalamaktaki mevcut göstergelerin beceriksizliğidir (Taylor,

2001). Kalite teminat kuruluşları ile Japonya'daki yüksek öğretimin uluslararasılaştırması arasında uluslararası işbirliğine doğru bir akım bulunmaktadır (Hinaga, 2004). Bu işbirlikçi çabalar öğrenimin yükseğe yerleştirilmesinde öğretme- öğrenme durumu bakımından nitel gelişmeleri beraberinde getirmiştir. Öğrenmede öğrenci odaklı yaklaşımın kullanımı ile ilgili Jamaika Üniversitesi'nde gerçekleştirilen eylem araştırması sonuçları öğrencilerin daha bağımsız öğrenenler olduğunu ve öğretmenlerin öğrenci odaklı sınıf stratejilerinden çok fazla şeyler öğrendiklerini ortaya koymuştur (George ve ark., 2003). Şili'de akademik kalite 1990'ların başından itibaren öz-değerlendirme aracılığı ile ölçülmektedir (Atria, 2004).

1998 yılında Ortadoğu Teknoloji Üniversitesi'ndeki fakülte üyelerinin performanslarını ölçmek için bir sistem geliştirilmiştir. Bu sistem akademik çalışmanın kalitesini geliştirmek için geri bildirim elde etmek amacıyla tasarlanmıştır. Üniversite içerisindeki her fakülte için ayrı kriter ve önlemler dizisi içermektedir. Mühendislik Fakültesi için kullanılan kriter; yayınlar, editör çalışması ve çeviri, profesyonel ve diğer araştırma faaliyetleri, eğitim faaliyetleri, üyelik ve ödüller yanında diğer faaliyetleri de kapsamaktadır. Bu sonuçlar fakülte üyelerinin gelişimi içerisinde önemli bir rol oynamıştır. Yüksek performans gösteren fakülte üyelerine ödüller verilmiştir. Sistem ayrıca mühendislik bölümlerinin etkinliğini ölçmek için kullanılmış ve etkinliklerini artırmaları içinde bölümlere hem yol göstermiş hem de destek olmuştur (Tug and Kokasi, 2003). Hindistan yüksek öğretim bakımından dünyadaki ikinci büyük sisteme sahiptir. Toplamda 322 üniversite seviyesinde kuruluşa ve sekiz milyondan fazla doğrudan ve tam zamanlı öğrenciye hizmet eden 1400 yüksekokula sahiptir. Bu tür büyük ve değişik bir sistem için ulusal kalite teminat mekanizması geliştirmek ve süreci işlevsel hale getirmek zor bir görev haline almıştır (Stella, 2004). Öğrenci ve perspektif işverenlerin Hindistan'daki yüksek lisans eğitim enstitülerinin idari bilimlerdeki kalitesini ciddi anlamda tartışmaktadır. Kaliteyi artırma çabaları nitel anlamda az bir gelişim ile sonuçlanarak en alt seviyede kalmıştır (Jagadeesh, 2000). Günümüzde Pakistan'daki yüksek öğrenim kalitesi minimum seviyededir. Ülkedeki tek bir üniversite bile dünyanın ilk 500 üniversitesi içerisinde sıralanmamıştır bile (Rehman, 2005c).

Kalite arayışı tüm dünyada bir slogan haline gelse de, Pakistan'da hak ettiği değeri görmemiştir. Diğer ülkelerde; kalite konseyleri kurulması, kalite teminat mekanizmalarının denetimi, performans göstergeleri, akademik denetim, strateji planlaması ve idaresi, lig tablolarının güvenilirliği ve yayınlanması ile öğretim, araştırma ve öğrenci destek hizmetlerinin denetimi bakımından üniversitelerin derecelendirilmesi yönünden artan bir önem bulmuş durumdayız (Govt. of Pakistan, 1998b). Hoodbhoy gibi hem Pakistan hem de Hindistanda'ki düşünürler ve toplum aydınları kitapları açık olarak en basit matematik ve fizik problemlerini çözemeyen en iyi Pakistanlı bilim mezunları ile ilgili detaylı bir şekilde utanç verici hikâyeleri alıntı yapmışlardır (Jain and Rizvi, 2001).

Sınavların kalitesi ülke çapında soru kâğıtlarının standardı, yersiz işaretleme şemaları ve kalite kontrol mekanizmalarından yoksun olması bakımından eleştirilmiştir. Sınavların kısıtlı bir dizi becerilere odaklandığı söylenmektedir. Ağırlıklı olarak sorulara girişimde bulunmadaki tercihlerin büyük bir kısmı sınavların güvenilirliğini büyük ölçüde etkilemekte ve belirli çalışma uygulamalarına teşvik etmektedir. Pakistan'daki yüksek öğretim sistemi yerleşik kalite kontrol mekanizmaları ve güvenilirlikten yoksundur. Geçmişte üniversite standartlarını nitel anlamda ölçmek için herhangi bir girişimde bulunulmamıştır; sınav sonuçları ve araştırmanın kalitesi, işverenlerin verdikleri görevler ile topluma yeterli katkı yapmada başarısız olma bu tür bir sonucu ortaya çıkarmıştır. Büyük bir kapsamda yüksek öğretimin mevcut kapsam ve kalitesi ülkenin çağdaş ve gelecek ihtiyaçları için yeterli değildir, bunun yanında da ulusal etik ve isteklerle uyum göstermemektedirler (Govt. of Pakistan, 1994).

Özel iki okul haricinde, tek bir Pakistan üniversite veya yüksekokulu bile uluslararası akademik standart karşılayamamaktadır. Maddi olarak karşılayabilecek Pakistanlı ebeveynler genellikle çocuklarını yurtdışında okumaya göndermektedirler. Geçtiğimiz yıl 8020 Pakistanlı Amerika’da ve toplamda da yaklaşık diğer 5000 kadarı Birleşik Krallık, Kanada ve Avustralya’da öğrenim görmüştür (Word Bank Report 1989 quoted in Chronicle of Higher Education, April 27, 1994). Pakistan’daki üniversite eğitiminin kalitesini belirleyen ana katılımcı faktörler öğretmenlerin yeterlilik seviyesi, müfredat ve öğrencilerin alım standartlarıdır. Bunun yanında; öğrenci destek sistemlerine yetersiz finansman sağlama, kütüphaneler, dergiler, kitaplar, yetersiz donatılmış laboratuvarlar ile ekipmanın tamirat imkânları yetersizliği ve kalifiye olmayan personel düşük eğitim kalitesini meydana getiren önemli faktörlerdir (Govt. of Pakistan, 1998b).

Üniversite eğitiminin kapsamlı yanlışlarının çoğu kırk yıl öncesinden tespit edilmiştir; eğitim kalitesini geliştirmek adına üniversitelerde atılan adımların etkisiz olduğu açıktır (Task Force Report on The Improvement of Higher Education in Pakistan, 2002). YÖK’e (2005) göre; üniversiteleri uluslararası standartlara taşımak için yönetim, finansal idare sistemleri, müfredat, sınav sistemi ve kalite teminat sistemlerinin topluca tamamen geliştirilmesi gerekmektedir. Yukarıda bahsedilen farklı görüşler ülkedeki üniversitelerin akademik işlevselliğinin noktalı bir analizini sunmaktadır. Pakistan’da bir yerdeki üniversitenin akademik işlevselliğinin önemli unsurlarını tartışan neredeyse yok denecek kadar az çalışma bulunmaktadır. Modern üniversitenin esas akademik rollerinin ne olduğunu ve Pakistan’daki üniversitelerin hangi noktaya kadar bu görevleri yerine getirdiğini belirlemenin farkına varılmıştır.

### Öneri ve Tavsiyeler

Bu amaç doğrultusunda araştırma ödeneklerinde ve imkânlarında büyük oranda artış sağlanmıştır. Üniversite seviyesinde olan her öğrenci için araştırma zorunlu olmalıdır ve laboratuvarilekütüphane olanaklarındagözle görünür bir artış olmalıdır. Etkin ve uygulanabilirlik bakımından kullanışlı öğretmen eğitim programlarının özellikle üniversitelerde daha iyi öğretim- öğrenme uygulamalarında daha iyi sonuçlar için bu programların üniversite seviyesinde başlatılması kaçınılmazdır. Tüm üniversitelerde kalite teminat sistemlerinin ortaya konmasına acil ihtiyaç duyulmaktadır. Üniversite öğretim görevlileri için öğretim ve araştırmada çağdaş beceriler ve teknikler ile aynı seviyede kalmak bakımından başlangıç kursları, seminer ve eğitim çalıştaylarının düzenlenmesi gerekmektedir.

Akademik kültürün evrim geçirmesi için öğretmenlerin hem ulusal hem de uluslararası seviyede diğer üniversiteleri ziyaret etmesi için bir olanak sağlanmalıdır. Öğretimin diyalog odaklı, yaratıcı olması gerekmekte ve öğretim tartışma yöntemi ortaya konmalıdır. Araştırma temeline öğretimi yerleştirme gereksinimi vardır. Öğretmenlik bölümlerinin ilgili başkanları bölümün öğretim ve araştırma faaliyetleri ile ilgili aylık rapor sunma sorumluluğu ile görevlendirilebilirler. Pakistan üniversitelerinin akademik işlevselliğini değerlendirmede sürekli gözlem ve fakülte değerlendirmesinin yapılması da ayrıca çok verim sağlayacaktır.

Kütüphane kitapları, dergiler, İnternet ve laboratuvar donanımı üniversitelere tam olarak sağlanmalıdır. Öğretim kalitesinin geliştirilmesi ve sağlam sonuçlar almak için modern öğretim yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir. Daha iyi akademik sonuçlar elde etmek için sınıf içi ayışmalar desteklenmeli ve öğretim faaliyet temeline dayanmalıdır. Öğretmenler ise öğretmen eğitim kurslarına düzenli olarak katılmalıdır. Öğretmenler için güçlü bir güvenilirlik sistemi olmalı ve öğrencilerin rolü öğretmenlerin performanslarını değerlendirmede güçlendirilmelidir. Pakistan’da bulunan üniversitelerin

akademik işlevselliklerini güçlendirmek adına, hem öğretmenler hem de öğrenciler arasında eşit sorumluluk duygusuna gereksinim duyulmaktadır. Modern çağın artan ihtiyaçları doğrultusunda müfredatı yenilemedikçe akademik faaliyetlerin desteklenmesinde teşvik edici sonuçlar alınması mümkün değildir. Öğrencilerin karma eğitimden yana olmalarını belirtmek şaşırtıcıdır.

Üniversiteyi yönetmek ve idare etmek arasında bir ayrım olması gerekmektedir. Şu anda ikisi de karışmış durumdadır. Üniversiteyi yöneten bir kurul olması gerekmektedir. Kurul kararlarının uygulanmasından sorumlu olacak olan baş yönetici görevlisinin rektör yardımcısı olması gerekmektedir. Kurula cevap verebilecek durumda olması gerekmektedir. Günümüzde rektör yardımcısını rektör atamaktadır. Yani, işe atanması ve işten çıkarılması rektörün elindedir ve bu sistemde bir istikrarsızlık vardır. Rektör halen yetkiliyi atamaktayken, rektör yardımcısı rektörün gelişigüzel bir kişiyi seçmesinden seçkin profesyonellerden oluşan bir araştırma komitesinin önerileri ile atanacaktır. Sistemimizde çok fazla siyasallaşma bulunmaktadır ve bu siyasallaşmadan yararlanarak üniversite sendikası ve senatoya girmeye çalışan siyasi organlar mevcuttur. Bunun olmasını engellememiz gerekmektedir. Bu nedenle; yeni üniversite içtüzüğü uzman temsilcilerin bu çeşitli organlara öğretmen topluluklarından seçilmek yerine aday gösterilmesini önermektedir.

Öğretmen ve öğrencilerin Pakistan'da bulunan üniversitelerin akademik işlevselliği ile ilgili memnuniyetsizlikleri eşit şekilde öğretmeni öğrenci, üniversite yetkilileri, Yüksek Öğretim Komisyonu ve Hükümetin ciddi anlamda ilgisine gerek duymaktadır. Düzenli bir şekilde akademik faaliyetleri nitel bir denetimi olmalıdır. Üniversitelerin öğretim- öğrenme ve liderlik gelişimi yönleri üniversite yetkilileri, öğretmen ve öğrenciler eşit bakımdan özel ilgisine ihtiyaç duymaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenim ve eğitimlerine odaklanmaları gerekmektedir. Öğrencilerin üniversitede geçirdikleri zamanı en iyi şekilde kullanarak çaba gerektiren ve üretken becerileri uygulamaları olarak öğrenmeleri gerekmektedir. Öğretim- öğrenme süreci yüksek öğretimin nihai sonuçlarını karşılamak için toplumsal ve kültürel ağıdan ayrı tutulmamalıdır.

Akademik dönem içerisinde öğretmen ve öğrencilerin süreçleri düzenli olarak gözlenmelidir. Düzenli olarak her bölümün her döneminde eylem araştırmaları ile öğretim- öğrenme durumu sorunları çözümlenmelidir. Üniversite öğretim görevlileri için mükafata dayalı ön hizmet ve hizmet içi eğitim kurslarının yapılması için acil bir gereksinim bulunmaktadır. Öğretmenlerin verilecek bir karar ile düzenli olarak bu kurslara katılması gerekmektedir. Öğretim ve araştırma alanındaki yeni akımlar bu kurslarda vurgulanmalıdır. Fakültelerin yükselmesi için her yıl asgari sayıda araştırma çalışmasının ortaya konması gerekmektedir. Öğretmenlerin güncel olan tüm araştırma literatürüne ücretsiz erişim sağlanması mümkün kılınmalıdır. Tüm üniversitelerin veri tabanına ücretsiz erişim sağlama hakkı olmalıdır. Araştırma alanında daha iyi sonuçlar elde etmek için hem ulusal hem de uluslararası araştırma yayınlarının üniversite kütüphanelerine fazlasıyla tedarik edilmesi sağlanmalıdır.

Araştırmacıların nitelikli çalışmalar ortaya koyması için üniversite laboratuvarlarının tam donanımlı olması gerekmektedir. Üniversite- sanayi araştırma bağlantısının geliştirilmesine fazlasıyla ihtiyaç duyulmaktadır. Üniversiteler sanayinin sorunlarını çözebilmesi ve sanayi de üniversite araştırmalarına finansal destek sağlamalı ve öğrencilere staj imkânı sağlamalıdır. Üniversiteler bölümlerini fakülte ve öğrenciler tarafından gerçekleştirilen araştırma projelerine finansal destek bulmaları için teşvik etmelidir. Üniversite öğretim görevlilerinin iş yükü araştırma masrafına göre azaltılmalıdır. Üniversitelerin her bölümünde araştırma teknikleri dersi müfredatın zorunlu bir parçası haline getirilmelidir. Öğrenciler araştırma ile mümkün olduğu kadar çok iç içe olmaları için teşvik edilmelidir. Öğretmen ve

öğrenciler ulusal ve uluslararası konferans ve seminerlere katılabilmek için finansal olarak desteklenmelidir. Yüksek Öğretim Komisyonu, üniversitelerde ortaya konan araştırma çalışmasının yayınlanması için uygun düzenlemeleri yapmalıdır. Üniversiteler ayrıca öğrenciler arasındaki olası liderlik gelişimine odaklanmalıdır. Üniversite müfredatları çağdaş akım ve ihtiyaçları yansıtmalı ve dönem dönem yenilenmelidir.

### Referanslar

- Atria, R. (2004). From Mission to Mission impossible: reflections on university mission in a highly heterogeneous system-the Chilean case. *Quality in Higher Education*.10 (1). 9-16.
- Audin, K., Davy, J. and Barkham, M. (2003). University Quality of Life and Learning: an approach to student well being, satisfaction and institutional change. *Journal of Further and Higher Education*.27 (4). 365-382.
- Badley, G. (1999). Improving Teaching in British Higher Education. *Quality Assurance in Education*.7 (1). 35-40.
- Cramer, K.M. and Alex itch, L.R. (2001). Student Evaluation of College Professors: Identifying Sources of Bias. *The Canadian Journal of Higher Education*.30 (2). 143-164.
- Ellis, R. (Ed). (1993). *Quality Assurance for University Teaching: Issues and Approaches*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Elton, L. (1993). Criteria for Teaching Competence and Teaching Excellence in Higher Education in R.Aylett and K.Gregory (Eds). *Evaluating Teacher Quality in Higher Education*. London: Falmer Press.
- George, N.E. et al (2003). Using Action Research to Enhance Teaching and Learning at the University of Technology, Jamaica. *Assesment and Evaluation in Higher Education*.28 (3). 239-250.
- Government of Pakistan (1994). *Higher Education and Scientific Research: Report of University Acts and Statues*. Islamabad: UGC.
- Government of Pakistan (1998b). *National Education Policy 1998-2010*.Islamabad: Ministry of Education, Government of Pakistan.
- Government of Pakistan (2005). *Medium Term Development Framework, Annual Plan 2005-06: Economic Framework and Public Sector Development Programme*. Islamabad: Planning Commission.
- Greenan, H. M. K. and Humprey, P. (1997). Involving Students in Teaching and Learning: a necessary evil? *Quality Assurance in Education*.5 (4). 231-238.
- Harvey, L. and Newton. (2004). Transforming Quality Evaluation. *Quality in Higher Education*.10 (2). 149-165.
- Hill, Y., Lomas, Land Mc Gregor, J. (2003). Students' Perception of Quality in Hoodbhoy, P. (1998) *Pakistani Universities: Which Way Out?* in Hoodbhoy (Ed). *Education and the State: Fifty Years Of Pakistan*.Karachi: Oxford University Press.
- Hoodbhoy, P. (March, 3, 2005) *Reforming our Universities*. Lahore: The Daily Dawn.
- Ibrahim, I. (2003) *Educational Guide of Pakistan*. Lahore: Waheed Printers.
- Jagadeesh, R. (2000). Assuring Quality in Management Education: the Indian context. *Quality Assurance in Education*.8 (3). 110-119.
- Jain, M. and Rizvi, W. (2001). Rethinking Education...In Search of a New Paradigm of Quality Education in M.Rizvi (Ed) *Educate: A Quarterly on* Lagrosen, S., Syed Hashemi, R. and Leitner, M. (2004). Examination of the Dimensions of Quality in Higher Education. *Quality Assurance in Education*.12 (2). 61-69.



- Oldfield, B.M. and Baron, S. (2000). Student Perception of Service Quality in a UK University Business and Management Faculty. *Quality Assurance in Education*.8 (2). 85-95.
- Parellada, F.S., Bertran, J.C. and Hernandez, T.N. (2001). University Design and Development. *Higher Education in Europe*.26 (3). 341-350.
- Regoxs, A. (2003). Citizenship Behaviours of University Teachers: The Graduates Point of View. *Active Learning in Higher Education*.4 (1). 8-23.
- Rehman, A.U. (2000). Higher Education and Scientific Research for National Development. *Proceedings of Seminar on Education: The Dream and the Reality, 13-14 June 2000*.Islamabad: Army Education Directorate and Ministry of Education.
- Rehman, A. U. (2005a) Higher Education Budget Up by 1200 Pc. Lahore:The Daily Dawn, March 4.
- Rehman, A.U. (2005b) Strategy to Improve Varsity Education. Lahore: The Daily Dawn March 20.
- Rehman, A. U. (2005c). Foreword by Chairman HEC. *Higher Education*:
- Rehman, T., (1999). *Language Education and Culture*. Karachi: Oxford University Press.
- Siddique, S.S. (2002). Revisiting Higher Education. *The Daily Dawn*, March 17, 2002.
- Stella, A. (2004). External Quality Assurance in Indian Higher Education: developments of a decade. *Quality in Higher Education*.10 (2). 115-127.
- Tam, M. (2001). Measuring Quality and Performance in Higher Education. *Quality in Higher Education*.7 (1). 47-54.
- Tam, M. (2002). University Impact on Student Growth: a quality measure? *Journal of Higher Education Policy and Management*.24 (2). 211-218.
- Taylor, D.G. (1998) Institutional Change in Uncertain Times: Lone Ranging is not Enough. *Studies in Higher Education* 23(3), 269-279.
- Taylor, J. (2001). Improving Performance Indicators in Higher Education; the academics perspective. *Journal of Further and Higher Education*.25 (3). 379-393.
- The Daily Dawn, Jan 3, 2005.
- The Daily Dawn, Jan 7, 2005.
- The Daily Dawn, Feb 8, 2005.
- Tug, Y. and Koksall, G. (2003). An Academic Performance Measurement System and its Impact on Quality of Engineering Faculty work at Middle East Technical University. *Assessment and Evaluation in Higher Education*.28 (3). 251-262.
- Umbach, P.D.and Porter, S.R. (2002). How Do Academic Departments Impact Student Satisfaction? *Understanding the contextual effects of*
- World Bank (2000). *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*, UNESCO Task Force Report. New York: World Bank.

## **10- DİSİPLİNLER ve EĞİTİM**

YRD. DOÇ. DR. KEMAL KAYA  
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM FAKÜLTESİ

## DEMOKRATİK DEĞERLERİN İNŞASINDA TARİH EĞİTİMİNİN ROLÜ

### Özet

Eğitim kurumlarımızda ayrı bir yeri olan tarih, bireyin toplumsallaştırılmasında güçlü bir araç konumundadır. Bugüne kadar faydacı bir yaklaşım ile eleştiriden yoksun, farklılıkları ve bireysel kimliği törpüleyen, geçmişi meşrulaştırmayı amaçlayan bir tarih anlayışı ile eğitim süreci devam ede gelmiştir. Hızlı bir değişim ve dönüşüm yaşayan ülkemizde eğitim çağındaki insanımızın değer bunalımına girerek savrulmasını önlemek için tarih derslerinden bir istikrar unsuru olarak istifade edilebilir. Tarih dersleri konusunda pedagojik amaçların tersi bir sonuçla karşılaşmamak için bir üyesi olmaya çalıştığımız uygar dünyanın bu konudaki deneyimlerinden istifade ederek uygarlığın ortak değerlerini paylaşan bilinçli bireyler yetiştirilmesi önem arz etmektedir. Kurumsallaşma bağlamında küreselleşen dünyamızda yerele ilişkin olan değer ve farklılıklar da daha önemli bir hal almaktadır. Dünyamızın yol almakta olduğu bu sürece dâhil olmak için farklılıklarını korumakla birlikte ortak değerleri paylaşabilen bireylerin yetiştirilmesinde tarih eğitiminden istifade edilebilir. Çok kültürlü bir toplumda yaşamak ve buna uygun olarak da çok kültürlülüğü içselleştirmek demokratik bir toplum olmanın en önemli ayırt edici unsurlarından bir olarak görülmektedir. Bu bağlamda çok kültürlü demokratik bir toplumun inşası sürecinde okullardaki tarih eğitiminin bu gereksinimler doğrultusunda bir yenilenmeye ihtiyacı olduğu görülmektedir. Sözlü ve yerel tarih çalışmalarına eğitim müfredatlarında yer verilmesi, demokratik değerlerin bireylerde ve toplumda kökleşmesini olumlu anlamda destekleyecek birer araç olarak işlev görecektir. Bu bildiride çok kültürlü demokratik bir toplumun inşasında eğitim müfredatında yer alan tarih dersleri ve buna ilave edilecek yerel ve sözlü tarih çalışmalarının rolü üzerinde durulmuştur.

**Anahtar Kelimeler;** Tarih eğitimi, demokrasi eğitimi, sözlü tarih, yerel tarih.

Eğitim kavramı çok farklı şekillerde tanımlanmıştır. Yaygın olarak kullanılanlardan başlamak gerekirse; eğitim, bireye, bilgi ve beceri kazandırarak topluma uyumunu sağlama sürecidir. Diğer bir tanıma göre eğitim; insan davranışını değiştirerek, ona istendik yeni davranışlar kazandırma ameliyesidir. J. J.Rousseau, “bitkilerin kültürle, insanların eğitimle biçimlendiğini” belirtirken John Dewey de eğitimi; yaşantıyı yeniden yapılanma yoluyla yetiştirme süreci olarak değerlendirmektedir. Eğitim kavramına ilişkin yapılan bütün tanımlama girişimlerinde eğitimin temel hammaddesinin insan olduğu görülmektedir. İnsanın iyi davranışlar kazanması, gündelik hayatında mesleğine ilişkin bilgi ve becerileri öğrenerek üretken olması önem arz etmektedir. Diğer bir tanımlamaya göre eğitim; bireye doğal ve toplumsal çevresini tanıyarak bilinçli hareket etmesini sağlayan, aynı zamanda refah ve mutluluğuna artı değer katan önemli bir toplumsal hizmettir. Bütün tanımlama çabalarında da görüldüğü gibi eğitimin toplumsal, siyasal ve ekonomik boyutlarına vurgu yapılarak önemi ortaya konmaya çalışılmaktadır<sup>1</sup>.

Sosyal bilimlerin önemli disiplinlerinden biri olan tarih bilimi, geçmişten günümüze insanın serüvenini incelerken eğitim yoluyla oluşmasına katkıda bulunduğu tarih bilinci ile bireyin konumunu, hayatı yorumlayış tarzını, dünü algılama tarzını belirler. Tarih eğitiminin birey üzerindeki belirleyici özelliği dikkate alındığında bu alanda farklı yaklaşımların uygulandığı görülmektedir. Bunlardan birisi; vatandaşlık ve kimlik aktarımının sağlayıcısı olarak tarih eğitiminin verilmesidir. Bu yöntemle bireye geçmişe ait eleştirel olmayan bilgiyi öğretmek, tarihini, içinde yaşadığı toplumunu, buna ait değerlerini ve kültürünü içselleştirmiş iyi vatandaşların yetiştirilmesi önem arz etmektedir. Bu yaklaşımın önemli bir beklentisi

1 Kaya, Y. Kemal, *İnsan Yetiştirme Düzenimiz*, Ankara 1984, s.15.

ise hiç şüphesiz geçmişe ait idealize edilmiş karakterlerin, bireyin kimlik oluşumunda etkili olmasını sağlamaktır.

Bireyin toplumsallaştırılmasında birer araç olarak kullanılan her bir bilim dalı gibi tarih de eğitim kurumlarında önemsenmektedir. Değer ve kimlik kazandırma işlevinden dolayı tarih eğitimi daha çok faydacı bir yaklaşımla siyasal iktidarlarca önemsenmektedir. Siyasal iktidarlar açısından günü meşrulaştırmanın önemli bir enstrümanı, dünü yorumlama aracı olan tarihtir. Düne ilişkin olarak öğretilen tarihsel gerçek her halükarda bir tarih bilinci oluşturmayı hedeflemektedir.

Tarih bilinci genel olarak “geçmiş anılandıran, günü algılayan ve geçmişe ilişkin beklentilerle geleceğe uzanan değişme kurgusunun farkında olunması” olarak tanımlanmaktadır. Tanımlamada yer alan şimdi ve gelecek arasındaki ilişkinin nasıl kurulması gerektiği konusu genellikle tartışma konusu olmakta ve bunun dört farklı yoldan gerçekleştirilebileceği ifade edilmektedir. Bunlardan birincisi, bir toplumsal grubun birlikte bir geleneğe sadakati şeklinde ortaya çıkar. İkincisi, bir örnek olarak bir genel kural ve düzenlemenin geçmişte başarılı ya da başarısız olduğu gösterilerek, o gün ya da gelecekte uygulanmasının sonuçları hakkında bir çıkarımda bulunmak şeklinde olur. Üçüncüsü, bir ilerleme süreci içinde, dünü, günümüzü ve yarını geçilmesi zorunlu adımlar olarak görmektir. Dördüncüsü ise, geçmişteki geleneklerin sonuçlarının eleştirisinden yola çıkarak, gelecekte bunun değiştirilmesini istemek şeklinde kurulan bir ilişki biçimidir. Geleneğe sadakati önceleyen birinci yaklaşımda tarih bilinci, değişime kapalı ve tutucu bir bakış açısı söz konusudur. Modernite öncesi tarih anlayışının ise ikinci yaklaşım ile örtüştüğü görülmektedir. Üçüncüsü modernitenin tarih bilinci ile örtüşürken dördüncüsünün de modernite sonrası dönemde önem kazanacak bir yaklaşım olduğu ifade edilebilir<sup>2</sup>.

Kimlik gelişimindeki rolü nedeniyle tarih eğitiminin ulus devlet yapılanması ile yakın bir ilişkisi vardır. Ulus devlet inşa edilirken iç tutunumu sağlayıcı ortak bir ulus kimliğinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. İmparatorlukların tasfiyesi ile neticelenen süreçte çözülen toplumsal aidiyetlerin yeni değerler ve mekân bağlamında yeniden inşa edilmesini zorunlu kılmıştır. Bu süreç bir yönüyle de kötüye kullanılarak uluslar arasındaki benzerliklerden ziyade farklılıkların ön plana çıkarılması şeklinde cereyan etmiştir. Olumlu bir anlam çerçevesinde değerlendirilen bu farklılıkların bir ulusu diğerinden ayıran yapısal özellikler olarak değerlendirilmesi zaman zaman üstünlük iddialarına mesnet olarak kullanılmıştır.

Ulus devlet yapılanmalarının en önemli edimlerinden biri de tarih eğitimi ulusal kimlik oluşturmanın bir aracı olarak kullanırken “ötekiler” yaratmasıdır<sup>3</sup>. Böyle bir tarih yazımında “öteki” genellikle olumsuz bir biçimde tanımlanırken kendisinin yaptığı eylemler de göz ardı edilir. Bu tarih yazımı çelişkili bazı bilgileri içermeyecek şekilde kaleme alınır. Böylece ulusal tarih genellikle ulusun organik olarak değişmediğini kabul ederek yukarıda ifade edilen tarih bilincine ilişkin yaklaşımlardan birincisi ile özdeşleşmektedir. Ulusun herhangi bir aşamada tarihsel olarak başka Uluslardan etkilenmiş olabileceği de kabul görmemektedir<sup>4</sup>.

Osmanlı devletinin tasfiyesi ile kurulan Türkiye Cumhuriyeti’nin de diğer ulus devletlerde olduğu gibi kendisine ait hâkim bir tarih görüşü mevcut olmuştur. Çok kültürlü İmparatorluk bakiyesinden bir Ulus yaratmak için tarih bilimine bu konuda önemli bir

2 Tekeli, İlhan, *Yaratıcı ve Çağdaş Bir Tarih Eğitimi İçin*, İstanbul 2002, s. 12.

3 Çapar, Mustafa, *Türkiye’de Eğitim ve Öteki Türkler*, Ankara 2006, s.403.

4 Stradling, Robert, “20. Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli?” *Tarih Eğitimi Eleştirel Yaklaşımlar*, Ed. Oya Köymen, İstanbul 2003, s. 105.

işlev yüklenmiştir. Yeni kimliğin inşasında romantik bir geçmiş olgusu ile tarih yazımı gerçekleşmiştir. Resmi bir hüviyete bürünen bu tarih anlayışı tarih bir bilgi olmaktan çıkarak adeta bir inanç olarak algılanmaya başlanmıştır<sup>5</sup>. Bilgi alanı olmaktan çıkan bu tarih anlayışında tarih farklılıkları görmezden gelir. Tek tipleştirici olup tarihsel zamanı durağan bir yapı olarak değerlendirir. Genellikle siyasi tarih ağırlıklı olan bu tarih yazımı, ideolojik boyutu nedeniyle de siyasi faaliyetlerin bir parçası olarak işlev görmüştür.

Eğitim müfredatımızda yer alan tarih derslerinden genel beklenti, umumi bir tarih bilgisi edinmekten ziyade ulusal tarih bilgisi edinme, milli tarih yazımı yoluyla daha çok milliyet duygusu geliştirmek olmuştur. Tarih derslerinin genel olarak savaş tarihi gibi konulara ağırlık vermesi, ulusu, ulusal bilinci ve ulus inşasını temel alan bu tarih anlayışında geniş anlamda değerlendirilebilecek olan “öteki” genellikle olumsuz ve kuşkucu bir yaklaşımla değerlendirilmektedir. Tarih ders kitaplarındaki öteki, konulara göre iç düşmanlar, dış düşmanlar, komşu devletler, eski yönetim ve muhalif partiler olabilmektedir.

Ötekileştirmenin konjoktürel olarak değişiklik arz etmesi değişik sebeplerden kaynaklanmakta ve belli amaçları gerçekleştirmek için de işlevsel bir özellik taşımaktadır. Tarihsel anlatılarda “ötekileştirme” tek boyutlu olarak gerçekleşmemektedir. Birincisi ulus devletin hâkim olduğu sınırlar içindeki farklı kültür ve etnik yapılaraya yönelik olarak gerçekleşmektedir. İkincisi ise sınırdaş olan devletlere yönelik olup ulusun siyasal yapıyla bütünleşmesini kolaylaştırıcı bir işlev görür.

Tarih biliminden, ötekileştirerek yeni bir ulusal kimlik inşa etme sürecinde yararlanılması, dünyamızda bedeli çok ağır olan süreçlerin yaşanmasına neden olmuştur. II. Dünya Savaşı'nın yaşattığı acı tecrübeler ile görüldüğü tarihin katı olan bu anlayıştan bir ders çıkararak<sup>6</sup> vazgeçtiği görülmektedir. Avrupa'da Tarih eğitiminden geleceğe dönük olarak barışın tesis edilmesinde yardımcı bir öğe olarak yararlanılması noktasında yeni yaklaşımlar geliştirilmeye çalışılmıştır. Tarih eğitiminin yeniden yapılandırılmasını zorunlu hale getiren gelişmelerden en önemlisi küreselleşme olgusudur.

Küreselleşme olgusu bütün toplumları çok farklı yönlerden etkileme potansiyeline sahip bir hareket olarak yayılmaktadır. Küreselleşen dünyamızda iletişim araçları vasıtasıyla ulusal sınırlar etkin konumunu kaybetmektedir. Ulusal sınırlar içindeki bireyler bu sınırların ötesine uzanan birden fazla farklı kimliklerle ortaya çıkmaktadırlar. İnsanlığın ortak kaygıları ulusal sınırları aşarak daha derinden paylaşma eylemlerine dönüşmektedir<sup>7</sup>. “Öteki”ye yüklenen olumsuz anlam yerini yeni bir anlam dünyasına bırakmaktadır. “Öteki”nin sorunlarına duyarlılık insan olmanın önemli bir ölçütü haline gelmektedir. Günümüzde çevre sorunları, salgın hastalıklar, bireysel hak ve özgürlükler, bölgesel savaşlar ve cinsiyet ayrımı gibi sorunlar artık ülkelerin bir iç meselesi olarak algılanmaktan uzaktır. Buna benzer konularda ülkelerin karneleri, evrensel bir takım normlar çerçevesinde değerlendirmeye tabi tutulmaktadır.

İletişimin yaygınlaşması günümüzde bir ulusun sınırları içinde yaşayan bireylerin mekânını genişleterek bu sınırların dışına taşırmaktadır. Kimlik talepleri siber âlem vasıtasıyla daha çok destek görebilmektedir. Ulus devlet sınırları içinde yeni kimlik arayışları ve hak talepleri ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda birçok grubun ve topluluğun üyesi olma bilinciyle hareket eden bireyler haklarını kullanmak ve tanınmak istemektedirler. Bu tanınma talepleri anlayış gösterilmesi için yapılan rutin ricalardan farklı karakterler göstermektedir. Çünkü

5 Apple, W. Michael, *Eğitim ve İktidar*, Çev: Ergin Bulut, İstanbul 1995, s. 35,65.

6 Habermas, Jürgen, *Öteki Olmak ve Ötekiyle Yaşamak*, Çev: İlknur Aka, İstanbul 2002, s. 32.

7 Dağı, İhsan D.-Necati Polat; *Demokrasi ve İnsan HaklarıEl Kitabı*, Ankara 1999, s.66-68.

rica etmek, toplumun onaylayıcı bir otorite olarak kabul edildiği, farklılıkları kabul edip etmeme konusunda kendilerine hâkim olduğu anlamına gelmektedir. Oysa kimlik talebiyle ortaya çıkanlar, toplumun kendilerini saygı ile kabul etmesini, farklılıklarının toplumca kabul edilmesini talep etmektedirler. Bu gruplar aşağılanıp göz ardı edilen veya kendilerine zorla katılan sapkınlar olarak görülmek yerine toplumun diğer üyeleri gibi eşit haklar ile donatılmış bireyler olarak kabul görmek istemektedirler<sup>8</sup>.

Türkiye Cumhuriyeti hükümetlerinin halkın büyük desteğini alarak üye olmak için politikalar geliştirdiği Avrupa Birliği yerel kimliklerini yitirmeyen ortak değerlere sahip bir insan yapısını istemektedir. Bu üyeliğin gerçekleşmesi durumunda öteden beri birbirlerini öteki olarak tanımlamış olmanın dayanakları bu vesileyle ortadan kalkacaktır.

Gerek küreselleşme gerekse Avrupa Birliği'ne üye olma süreci, siyasal ve toplumsal anlamda demokrasinin bütün yönleriyle hayata geçirilmesi ile doğrudan bağlantılıdır. Bu durum demokrasinin toplumdaki bütün alanlarda ve düzeylerde uygulanmasına yönelik bir talebin olup olmadığı ile de yakından ilişkilidir. Bilindiği gibi okullarda demokrasinin öğretimi için müfredata demokrasi ile ilgili dersler koymak yeterli değildir. Müfredattaki bütün derslerin de içerik açısından demokratikleştirilmesi gerekmektedir. Bundan da önemlisi eğitimde demokrasinin bir yaşam tarzı olarak kabul edilmesidir.

Her siyasal sistemin dayandığı belirli bir siyasi kültür ve değerler vardır. Siyasal sistemler, sadece bir siyasi yapı ve kurumlar bütünü değil, aynı zamanda kendilerine ait değer sistemlerini haiz sosyal bir yaşayış biçimidir. Siyasi bir kurum olarak demokrasinin yaşayabilmesi için, demokratik rejimin kendine has siyasi kültür ve değerler üzerine inşa edilmesi gerekmektedir<sup>9</sup>. Bu değerlerin inşası ve bir yaşam pratiği haline getirilmesinde eğitim kurumlarının olumlu veya olumsuz katkısı göz ardı edilemez.

Küreselleşen dünyamızda eğitim kurumlarındaki tarih eğitiminden demokratik değerlerin inşa edilmesinde önemli bir katkı sağlayıcı olarak yararlanılabilir. Ulusal kimlik inşa etmekte tarihe yüklenen rol, çok kimlikli ve çok kültürlü bir dünyada bireyin tarih bilincini oluşturmada eksik kalacaktır. Siyasi tarih ağırlıklı olan bu ulusal tarihin tek tipleştirici ötekileştirici yapısı yeni süreç ile çelişmektedir. Peki, içinde "öteki" olmayan bir tanımlama mümkün müdür? Buna cevabımız hayır olacaktır. İnsanın kendisini tanımlaması ve konumlandırması bir diğerine kıyasla mümkün olabilmektedir. Toplumdaki her birey diğeri için bir "öteki" olma durumundadır. Sorun "öteki" olmanın kendisinden ziyade bunun bir üstünlük iddiası ile ortaya konulmasından kaynaklanmaktadır. Bilindiği gibi hiçbir bilimsel dayanağı olmayan bu üstünlük iddiaları ideolojik olarak kurulmaktadır. Toplumsal barışı önceleyen bir tarih eğitiminin birey veya grup farklılıklarını birinin diğerine üstünlüğü bağlamında değerlendirmeden kaçınması gerekmektedir<sup>10</sup>.

Demokratik tutumların kazandırılmasında tarihsel empati de önemli bir yer tutar. Empati, bir insanın kendisini karşısındakinin yerine koyarak dünyayı ve olayları onun gözünden görmeye çalışma yeteneğidir. Eğitim ortamında bu önemli bir işleve sahiptir. Empati ile olaylar değerlendirildiğinde çatışma nedeni olan birçok konunun bu boyutları işlevsizleşecektir. Özellikle 20. yy olayları konusunda kamusal açıklamalara ulaşmak her zaman mümkündür ama bunları anlayabilmek için bu açıklamaları yapan insanların kim olduğu, bu tür görüşlere neden sahip olduğunun bilinmesi de önem arz eder<sup>11</sup>. Tartışmalı ve hassas konuların işlenmesinde empati önemli bir anlama işlevi görme potansiyeline sahiptir.

8 Parekh, Bhikhu, *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek*, Ankara 2000, s. 2.

9 Büyükkaragöz, Savaş, *Demokrasi Eğitimi*, Ankara 1989, s. 5.

10 Özbaran, Salih, *Tarih, Tarihçi ve Toplum*, İstanbul 1997, s.51-52.

11 Stardling, agm., s.96.

Geleneksel tarih yazıcılığında güç odaklı bir yaklaşım görülmektedir. İnsanların güce tapma eğiliminde olması ve güçlülerin tapınılma arzusunda olması bu konuda etkili olmuşlardır. Bu anlatım tarzı güçlüyü haklı gösterdiği için gücü ahlakiliğin yerine ikame etmektedir. Gelecekte güçlü olanın haklı olacağı gibi bir yanlış öğretiye yol açma riski taşımaktadır<sup>12</sup>. Geleneksel tarih yazıcılığı artık yerini yeni yaklaşımlara bırakmaktadır. Devletlerin veya ulus tarihlerinin yerine insanların tarihi, makro tarih yerine mikro tarih yazımları daha ilgi çekici hale gelmektedir. Bu konuda yeni yaklaşım ve kuramsal yönelimler doğrultusunda önemli çalışmalar ortaya konulmaktadır<sup>13</sup>.

Siyasal ve diplomatik öğeler etrafında odaklanan ulusal tarih anlayışları siyaseti tarih anlatımının ana mihranı olarak ele almaktadırlar. Böyle bir anlatımda siyaseti derinden belirleyici olan toplumsal ve kültürel faktörlerin etkisi göz ardı edilmektedir. Tarihin bir yöntem olarak diğer bilimlerin verilerinden yararlanması artık kaçınılmaz hale gelmektedir. Karşılıklı veri aktarımı daha sağlıklı ve çoğulcu değerlere açık bir tarih bilincinin oluşmasına imkân verecektir.

Küreselleşme ile birlikte daha önceki yapıdan farklı olarak yerellikler önem kazanmaya başlamıştır. Küresel bazı kaygıların yerel kaygılar ile örtüşmesi bu alanı daha çok ön plana çıkarmaktadır. Çevre kirliliği ve nükleer atık gibi sorunlar yerel bağlam ile birlikte küresel bir sorun olarak ta ele alınmaktadır. Günümüzde bireyler ulusal normlarına sahip çıktıkları oranda uluslar arası kaygıları da paylaşma yönünde hareket etmektedirler. Biryandan merkezi hükümetler üstü kurumsallaşmalar gerçekleşirken diğer yandan yerellikler önemli hale gelmektedir.

Yerelleşmenin önem kazanması ve çok kültürlülük talepleri ulus devletler açısından bir tehdit unsuru olarak değerlendirilmemelidir. Bu farklılıkların bir kısmı zaten ulus devlet yapılanmasından önce de mevcut olup çeşitli kaygılar nedeniyle göz ardı edilmişlerdi. Çok kimliliğe ilişkin bazı talepler ise küreselleşme ve iletişim ağlarının yaygınlaşması ile birlikte ortaya çıkmıştır. Tarih anlayışımızı bu yeni gereksinimleri karşılayabilecek şekilde yapılandırmamız gerekmektedir. Ulusal tarihin yanı sıra kent ve mahalle düzeyinde yöresel tarih çalışmaları günümüzde bireyin küresel ölçekte bir tutunum edinmesine yardımcı olmaktadır. Bu tür çalışmalar ile insanımızın yanı başında olan ve kendisinden farklı olanı tanıma imkânına kavuşması ile bilmemekten kaynaklanan düşmanlığa son verecektir. Bu yaklaşımla "öteki"yi tanıma serüveni, yanı başımızdaki insanların farklılıkları ile birlikte bizlerle ne kadar çok ortak değerleri paylaştığımızı görme imkânına kavuşturacaktır. Yerel tarih çalışmalarının teşvik edilmesi ve eğitim müfredatına eklenmesi, tarih eğitiminin çoğulculuğu esas alan demokratik değerlerin inşa edilmesinde önemli bir işlevi olacaktır.

Tarih eğitiminin demokratik değerlerin inşa edilmesi sürecinde katkısını göz ardı edemeyeceğimiz bir alan da sözlü tarih çalışmalarıdır. Sözlü tarih insanlar etrafında kurulmuş bir tarih türüdür. Tarihin içine hayatı sokar. Kahramanlarını sadece gücü elinde tutan liderler arasından değil çoğunluğu oluşturan ve o ana kadar bilinmeyen insanlar arasından da seçer. Eğitim kurumlarında öğretmen ve öğrencileri birlikte çalışmaya teşvik eder. Tarihi topluluğun içine ve dışına taşır. Daha az ayrıcalıklı ve özellikle yaşlıların saygınlık ve özgüven duygusu kazanmalarına yardımcı olur. Toplumsal sınıflar ve nesiller arasında bağlantıyı, dolayısıyla anlayışı sağlar. Ortak anlamları ortaya çıkararak tarihçiye ve başka insanlara bir mekâna ya da zamana ilişkin aidiyet duygusu kazandırabilir. İnsanı tarihin kabul edilmiş mitlerini ve tarih geleneğinin içinde yar alan baskın yargıları tartmak zorunda bırakır. Tarihin toplumsal

12 Habermas, *age.*, s.152-153.

13 Tekeli, İlhan, *Tarih Yazımı Üzerine Düşünmek*, Ankara 1998, s. 59.

anlamını kökten dönüştürmek için bir araçtır<sup>14</sup>. Sözlü tarih, özellikle tartışmalı konuların işlenmesinde işin içine insani boyutu katar. Dolayısıyla tarihi olayların dışımızdaki isim ve sayıdan ibaret bir bilgi yığını olarak değil de daha insani ve empatik bir yaklaşım ile değerlendirilmesine imkân tanır.

Sosyal bilimlerin çoğunda salt tarafsızlığın olamayacağı genel bir kabul edilmekle birlikte bu konuda mümkün olduğunca doğru, tahrif edilmemiş bilgi vermek bilimsel ve ahlaki bir tutarlılık açısından ölçü olarak alınmalıdır. Demokratik bir toplumun eğitim yoluyla inşa edilmesinde tarih yazımı ve eğitiminin barışçı bir dil ile gerçekleşmesi önemli bir noktadır. Bu bakış açısı her ne kadar yanlı bir tarih olarak nitelendirilse bile diğerleri gibi ‘öteki’leştirici ve yıkıcı değildir. Her şeyden önce bu tarz bir tarih yazımı insanlar arasında bölünme ve nefret yerine uyumu inşa edeceği için insanlık için daha faydalı olacaktır. Bilim insanının ne tarafa meyilli olduğunu ifade etmesi günümüzde her ne kadar bilimsel standartlar ile çelişiyor görünse bile toplumsal mesaj örtük bir şekilde de olsa metinde yer almaktadır. Dilde kullandığımız her kavramın hiç de masum olmadığı ve bir anlam dünyasının ürünü oldukları izahtan varestedir. O halde bu anlayış doğrultusunda biçimlendirilmesi gereken tarih eğitimimizin barış ve demokratik değerlerden taraf olması, demokratik değerlerin inşasında toplumsal bir rol üstlenmesi yadırganacak bir durum değildir.

Genel anlamda eğitime ve özelde de tarih eğitimine böyle bir rol yüklememizin temelinde ülkemizin özel durumu yatmaktadır. Bilindiği gibi Türkiye’de demokrasi tarihi sancılı ve kesintili bir süreç olarak gerçekleşmiştir. Dünya demokrasilerinin yaşadığı sorunlarla birlikte kendi tarihimizden kaynaklanan sorunları birlikte yaşamaktayız. Ülkemizde demokrasi talebiyle örgütlenmiş toplumsal ve sivil hareketler yeterli olmadığı bilinmektedir. Bu nedenle bireylerin demokratik değerleri içselleştirip bir yaşam tarzı olarak talep etmeleri ve bu konuda dirençli olmaları konusunda eğitim daha önemli hale gelmektedir. Eğitim kurumlarımızdaki tarih derslerinin demokratik değerlerin içselleştirilmesi ve insanımızın demokratik bir toplumun üyeleri olmaları konusundaki taleplerini daha üst düzeyde dile getirmelerini sağlayacak şekilde bir muhteva ile donatılması geleceğimizin inşası açısından hayati bir önem taşımaktadır.

### Bibliyografya

- Apple, W. Michael, *Eğitim ve İktidar*, Çev: Ergin Bulut, İstanbul 1995.
- Büyükkaragöz, Savaş, *Demokrasi Eğitimi*, Ankara 1989
- Çapar, Mustafa, *Türkiye’de Eğitim ve Öteki Türkler*, Ankara 2006
- Dağı, İhsan-D.Necati Polat; *Demokrasi ve İnsan Hakları El Kitabı*, Ankara 1999.
- Habermas, Jürgen, *Öteki Olmak ve Ötekiyle Yaşamak*, Çev: İlknur Aka, İstanbul 2002
- Kaya, Y. Kemal, *İnsan Yetiştirme Düzenimiz*, Ankara 1984
- Özbaran, Salih, *Tarih, Tarihi ve Toplum*, İstanbul 1997
- Parekh, Bhikhu, *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek*, Çev: Bilge Tanrıseven, Ankara 2000.
- Stradling, Robert, ” 20. Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli? ” Tarih Eğitimi Eleştirel Yaklaşımlar, Ed. Oya Köymen, İstanbul 2003.
- Tekeli, İlhan, *Tarih Yazımı Üzerine Düşünmek*, Ankara 1998
- Tekeli, İlhan, *Yaratıcı ve Çağdaş Bir Tarih Eğitimi İçin*, İstanbul 2002.
- Tosh, John, *Tarihin Peşinde*, İstanbul 1984.

14 Tosh, John, *Tarihin Peşinde*, İstanbul 1984, s. 191-193.



YRD. DOÇ. DR. MEHMET ZEYDİN YILDIZ<sup>1\*</sup>  
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

## KURAM VE PRATİK AÇIDAN TÜRKİYE’DE COĞRAFYA EĞİTİMİNE ELEŞTİREL BİR BAKIŞ

### Özet

Bireylerin toplumsallaştırılmasının ve bununla ilgili süreçlerin temel amaç olduğu eğitim felsefesi, günümüzün değişen mekânsal ve ekonomik koşullarının, diğer bir ifade ile küreselleşmenin yaşamımızda yol açtığı değişimlerin baskısı ile sosyal bilimler alanına daha fazla inmek zorunda kalmıştır. Modernitenin kurum ve kuramlarının giderek ağır eleştiriler alması anlamında bilim dünyasındaki popülaritesinin azalması, yeni yaklaşımları da gündeme getirmiştir. Değişim ve dönüşümlerden en fazla nasibini alan sosyal bilimlerin, sözü edilen sürece ayak uydurması Türkiye’de sancılı gerçekleşmektedir. Bu bilimlerden birisi de coğrafyadır. Gelişmiş ülkelerde salt deneyselciğe dayalı yöntemlerin terk edilmeye başlanmasına rağmen; Türkiye ‘de geleneksel, idiografik temelli tasvire dayanan eğitim-öğretim faaliyetlerinde fazlaca bir değişim gözlenmemektedir. Halbuki mekân bilimi olan coğrafyanın, değişen toplum-mekân koşullarından en fazla etkilenen bilimlerden olması beklenir. Haliyle bu durum, değişen toplumsal algılamaların içerisinde “mekân” konusunun önemsizleşmesine neden olmaktadır. Bu çalışmada, coğrafyanın tarihsel gelişimi ve bilgi kuramsal özelliklerinin ışığında Türkiye’de coğrafya eğitimine ilişkin sorunlar eleştirel bir bakışla ele alınarak bir takım önerilerde bulunulacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Küreselleşme, Coğrafya Eğitimi, Modernite, Mekân.

### 1. Giriş: Küreselleşme ve Sosyal Bilimler

Günümüzün üzerinde en çok konuşulan, tartışılan ve gelecek perspektifleri içerisinde önemli yer tutan konularından biri, küreselleşmedir. Toplumsal yaşamda başat role sahip zaman ve mekân boyutlarının olağanüstü derecede genişlemesi, şeffaflaşması, kısaca *sınırsızlık* olarak ifade edilebilecek bir sosyal-siyasal-ekonomik süreç olan küreselleşme, toplumların mevcut koşullarını büyük ölçüde etkilediği gibi, gelecek ile ilgili tasarımlarının da önemli bir belirleyicisi olmaktadır. Mal ve hizmetlerin küresel ölçekte sınır tanımadan hareket ediyor oluşu sadece sosyo-ekonomik yapıların değişime uğramasını sağlamakla kalmamış, aynı zamanda anlamların da değişmesine neden olmuştur.

Mal ve hizmet akışının tüm dünyada kesintisiz bir şekilde akışının yanında, insan da muazzam boyutta mobiliteye sahip olmuştur. Ulaşım-erişim olanaklarında meydana gelen baş döndürücü gelişmeler, mesafenin göreceli olarak kısılması ve zamanın küçülmesi, insan, mal ve hizmetlerin hareket akışkanlığının yanı sıra, bilginin de yoğun bir şekilde dolaşıma girmesine neden olmuştur. Üstelik bilginin dolaşımı, fiber optik hatlar, internet ve yazılı-görsel medya etkisiyle fiziksel hareketlilik ile karşılaştırılamayacak ve çok kez kontrol bile edilemeyecek bir boyuta ulaşmıştır. Sermayenin küre üzerinde engel tanımaksızın akışa geçmesi ve sınırların şeffaflaşarak tüm dünyanın *tek bir yer* olarak algılanması olarak tanımlanabilecek küreselleşme, her ne kadar salt ekonomik bir olay gibi görünse de, siyasal, kültürel, psikolojik ve mekânsal boyutları olan çok yönlü bir olgudur.

Küresel çaptaki yüksek hareketlilik, sadece insanların, malların ve fikirlerin taşınmasını sağlamakla kalmamış; insanla ilintili birçok olgunun da anlam değişimine uğramasına yol açmıştır. İnsana bakışın önemli ölçüde değiştiği bu küresel dünyada, üretim şekilleri ve dağıtımından tüketim alışkanlıklarına, günlük yaşam pratiklerinden toplumsal ilişkilere, mekânsal sistemlerin yapısından bunların algılanışına kadar çok şey anlam kaymasına uğramış

1\* Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

ve birçok kavram artık farklı karşılıklar bulmaya başlamıştır. Kuşkusuz, bunlar içerisinde de bizi en fazla ilgilendiren, mekânın anlamında meydana gelen ürkütücü boyuttaki değişimdir. “Mesafe, yakınlık-uzaklık, bağlantı, bir yerde bulunma(ma), tüketim, seyahat, zaman, mekân” gibi kavramlar ve bunların ifade ettikleri, tümüyle değişmiş ve mevcut duruma uygun olarak yeniden üretilmişlerdir (Yıldız ve Alaeddinoğlu, 2007).

Özellikle II. Dünya Savaşı’ndan sonra ileri teknoloji sanayilerinin dünyada meydana getirdiği gelişmeler, en mikro ölçekteki toplumsal kategorileri etkileyecek denli büyük değişimlere yol açmıştır. Ulaşım ve iletişimde meydana gelen kolaylıklar dolayısıyla bilginin giderek anonimleşmesi ve çok hızlı bir biçimde el değiştirmesi, bir yandan geleneksel yapıları parçalarken, diğer taraftan toplumsal paradigmalarda da değişmeye, değişen koşullar karşısında yeni yanıtlar bulmaya zorlamaktadır.

Küreselleşmenin bu çağda yaşamımıza kattığı önemli boyutlardan birisi de, mekânsal değişim ile birlikte zamansal anlamda içine girmiş olduğumuz baş döndürücü sıkışıklıktır. Harvey’in (1996: 246-7) ifadesiyle “mekânın zaman tarafından yok edilmesi” olarak da tanımlanabilecek bu süreç en belirgin ifadesini uçak yolculuğunda bulmaktadır. Böylesi bir yolculukta, diğer mekân içerisindeki dolaşımların aksine, manzaranın yavaş bir şekilde değişmesi, sosyal etkileşimler, yaşanan sıkıcı anlar gibi birtakım zamansal duruşlar ortadan kalkmaktadır (Tomlinson, 1999: 17). Mesafelerin bu şekilde hızlı bir şekilde aşılabilmesi, beraberinde ekonomik, siyasal ve kültürel eşiklerin kolaylıkla aşılabilmesini doğurmaktadır, üstelik savunulacak mevzilerin her gün sürekli olarak kaybedilmesini de beraberinde getirerek. Toplumsal yaşamın içinde bulunduğumuz küreselleşme çağındaki muazzam dönüşümü, kuşkusuz toplumları anlama, çözümleme ve açıklamayı amaç edinmiş sosyal bilim paradigmalarının da değişmesine neden olmuştur.

Sosyal bilimler, modern anlamda aydınlanma düşüncesinin bir ürünüdür. Sanayi devriminden sonra, toplumların geleneksel ekonomik yapılarının altüst olması, yaşama alanlarında meydana gelen değişimler ve her şeyden önemlisi sanayi sürecinin yoğun hammadde, enerji ve pazar ihtiyacı, bu süreci başlatan ülkelerin öteki dünyayı daha iyi anlamalarını ve tanımlarını zorunlu kılmıştır. Üretim, tüketim ve kaynaklar arasındaki sıkı bağlantılar, modernite projesi ve onun hamisi batılı toplumların dünya egemenliğini sağlamalarının bilimsel dayanağını oluşturması bakımından sosyal bilimler önemli roller üstlenmiştir. Çünkü sosyal bilimler, bünyesinde barındırdığı sosyoloji ve antropoloji gibi iki disiplinle hem batılı toplumların hem de diğer toplumların çözümlenmesi, böylelikle kontrollerini kolaylaştıracak bilgilerin sağlanmasında oldukça işlevsel olmuştur.

Sosyal bilimler, bilimsel paradigma olarak pozitivizmden doğmuş bir modernite ürünüdür. Doğa ve fen bilimlerindeki deney-gözlem yönteminin sosyal bilimlere de uygulanabileceğini düşünen Comte’un pozitivist sosyal bilim görüşü, gerçeklerin sadece gözlem ya da deney yoluyla (amprisizm) bilinebileceğine dayanmaktadır. Comte, tıpkı doğal yasalarda olduğu gibi, sosyal bilimlerde de evrensel yasalar ortaya konabileceğini, bunun için de doğa bilimlerinin metodolojisinin aynen sosyal bilimlere uygulanması gerektiğini düşünmüştür.

Pozitivizmin bilim dünyasına egemen olmasında önce İngiltere’de meydana gelen sanayi devrimi ve ardından Fransız Devrimiyle gelen toplumsal altüst oluşların büyük etkisi vardır. Fransız devrimiyle halk hareketlerinin hızla norm haline gelmesi, önlenemez sosyal değişimin kontrol edilmesini sağlamak için değişimin örgütlenmesini rasyonelleştirilmesini, bu da her şeyden önce değişimi incelemeyi ve ona yön veren kuralları anlamayı gerektirmekteydi (Gulbenkian Komisyonu, 1998: 17) ve bu görev de hiç kuşkusuz sosyal bilimlere düştü. Bundan dolayı 19. yüzyıl entelektüel tarihine damgasını vuran olay, sistemli araştırmanın

gerçekliğin farklı alanlarında uzmanlaşılmasını gerektirdiği düşüncesiyle bilginin disiplinlere ayrılması ve meslekleşmesi; böylece yeni bilgi üretmek ve bilgi üretenleri yeniden üretmek üzere kurumsal yapıların oluşturulması olmuştur (Gulbenkian Komisyonu, 1998: 16). Sosyal bilimler alanında yaratılan çeşitli disiplinler gerçekliğin farklı yönlerini deneysel bulgulara dayalı açıklamak ve nesnel bilgiyi üretmek üzere kurumsallaştılar. Sosyoloji, Ekonomi, Politika ve Antropoloji disiplinleri “toplumsal mühendislik” olarak da adlandırılabilir bu sürecin baş aktörleri haline geldiler.

II. Dünya Savaşı'nın toplumsal belleklerde yol açtığı yıkım, savaş sonrası dünyanın siyasal olarak yeniden örgütlenmesi ve toplumsal-ekonomik yapıda meydana gelen değişimler sosyal bilimlerin pozitivist paradigmasının gözden düşmesine neden oldu. Pozitivizme yöneltilen eleştirilerin başında, insan toplumsal hayatı ile doğa bilimlerinin araştırma nesnesini oluşturan doğa olguları arasındaki temel farklılıklar gelmektedir. Bu farklılıklar insan davranışının nasıl bir seyir izleyeceğini tahmin etmeyi zorlaştırmaktadır (Benton ve Craib, 2008: 45). İnsanın özgür iradeye sahip olması, toplumsal gelişmeyi tahmin ve kontrol edecek evrensel yasaların olanaksızlığını ortaya koymaktadır. Doğa olguları da kuşkusuz değişmekle birlikte, bu oldukça yavaş bir biçimde gerçekleştiği için, son zamanlarda küresel ısınma ve birtakım doğal felaketler gibi çoklukla insan faaliyetlerinin sonucu görülen değişimler hariç, kuralların çok daha uzun süreler geçerli olmasını sağlamaktadır. Halbuki toplumlar sürekli ve hızlı bir değişim içerisinde bulunmaktadır. Hele dünyanın küresel bir köye dönüştüğü günümüzde değişimin yönünü kontrol etmek bir yana, tahmin etmek bile zorlaşmaktadır.

Geçen yüzyılın son yarısında doruğa çıkan sosyal bilim eleştirileri, sosyal bilimlerin çeşitli disiplinleri arasındaki engelleri ortadan kaldırmak ve toplumsal sorunların tek bir disiplinin penceresinden değil de “disiplinlerarası” olarak adlandırılabilir yeni bir tartışma alanı yarattı. Entelektüel olarak devletin, pazarın, ekonominin, politikanın analitik bakımdan ayrı olduklarını ve her birinin kendi özel kuralları olduğunu ileri süren 19. yüzyıl egemen ideolojisi (Wallerstein, 1997: 335) de pozitivist bilim iktidarının sarsılmasıyla beraber yeniden ve yoğun bir araştırma nesnesi haline getirildi. Örneğin, ekonomi ile sosyoloji arasındaki sınırın nerede başladığı ve her iki disiplinin özgül araştırma konuları açısından taşıdığı farklılıklar tartışmalıdır. Yine bunun gibi, tarih, coğrafya ve sosyolojinin ana araştırma nesneleri olan zaman, mekân ve toplum kategorilerinin birbirinden bağımsız işlediğini ya da birbirlerini etkileyip şekillendirmediklerini kimse iddia edemez. Kuşkusuz, özel uzmanlık alanları olacaktır ve bu son derece doğaldır. Ancak sürekli olarak yeniden üretilen toplumsal yapılar ve kurumları açıklamak belirli bir bakış açısıyla mümkün değildir. Sosyal sorunlara çözümler üretmenin de bunun gibi sadece bir pencereden bakmak ile başarılamayacağı açıktır. Sosyal bilimler içerisinde son yıllarda idiyografik ve nomotetik ayrımların da eleştirildiğini görmekteyiz. Sosyal bilimlerin araştırma evreni içerisinde düzensizlikler kadar düzenlilikler de bulunmaktadır. Farklılıklar kadar benzerlikler de. Disiplinlerarası sosyal bilim anlayışları, bu bağlamda yeni toplumsal perspektifler oluşturmanın araçları olabileceği gibi, yöntembilimsel farklılık ve ayrışmaların da ortadan kalkmasına ardım edebileceği son zamanlarda giderek daha çok vurgulanmaktadır.

Son çeyrek yüzyılda sosyo-politik yapı ve kurumlarda meydana gelen değişimler, ekonomik normların değişikliğe uğraması ve ileri teknoloji sanayilerinin dünyayı içine aldığı küreselleşme süreci, toplumsal olduğu kadar siyasal, ekonomik, mekânsal, kültürel yapıtaşlarının da yerinden oynamasına neden olmuş, bu da sosyal olgulara yeni yaklaşımları gündeme getirmiştir. Doğu blokunda yaşanan siyasal dönüşümler, soğuk savaşın sona ermesi bu değişimlerde başat rolü oynamıştır. Bauman (2003: 344), komünist deneyimin başarısızlık ile sonuçlanmasının toplum mühendisliğini gözden düşürdüğünü ifade etmektedir.

Sanayileşme sürecinin belki de en fazla tartışılan yönü, toplumsal yapı üzerinde meydana getirmiş olduğu büyük değişikliklerdir. Endüstriyel faaliyetler, sadece mekânları yeniden dönüştürmekle kalmamış, aynı zamanda toplumsal yapıyı da derin bir şekilde etkilemiş, parçalamış ve yeniden üretmiştir. Kentlerde yaratılan muazzam sayıdaki uzmanlaşmış işgücü arzı, yeni bir toplum inşasının da ilk harcı olmuştur. Ekonomik, kültürel, politik, psikolojik ayrımın şiddetlendiği ve toplum içerisinde çok sayıda grubun, sınıfın, tabakanın bulunduğu yeni bir yapı ortaya çıkmıştır. Çeşitlenme sadece toplum boyutuyla kalmamış, doğal olarak karşımıza mekânların da benzer şekilde parçalandığı, tüketildiği ve yeniden yaratıldığı bir süreç çıkmıştır. Mekânın yapısında meydana gelen köklü değişimler, kente ve dolayısıyla mekâna yönelik bakış açılarını tümüyle değiştirmiş ve bu konulara ilişkin çok sayıda görüş ortaya konmuştur. Kapitalist üretim ilişkilerinin merkezi olması nedeniyle kentlerin işlevleri ve toplumsal yaşamdaki yerleri, mekânsal farklılaşmalar ve toplumsal ayrışmalara etkileri üzerinde en çok tartışılan konular olmuştur. Mekânın insan yaşamındaki rolü ile toplumsal, siyasal ve ekonomik yapılarla doğrudan ilgisi ve etkileşimi, bu konuyu hiç olmadığı kadar tartışma alanına çekmiş ve günümüzde sosyal bilimlerin temel araştırma alanlarından biri haline getirmiştir. Önceleri coğrafya bilimi içerisinde kendine özgü yöntemlerle inceleme konusu olan mekân, artık her bilim dalının farklı bir yaklaşım geliştirdiği çok özel ama disiplinlerarası bir alan haline gelmiştir.

Kısaca, günümüzde derinleşen toplumsal sorunları anlamak ve çözüm bulmak konusunda her zamankinden daha çok sosyal bilimlere ihtiyaç bulunmaktadır. Bunu da yolu sosyal bilimlerin yeniden örgütlenerek ortak bir mantığa ulaşmak anlamında entelektüel faaliyetin disiplinlerin sınırlarına bakmaksızın sürdürmek olmalıdır. Toplumsal konular sosyologların, ekonomik sorunlar iktisatçıların, mekânsal biçimler coğrafyacıların tekelinde olmadığı gibi; bilgelik tekelleri kurmanın yada belirli diploma sahiplerine bilgi bölgeleri tahsis etmenin de (Gulbenkian Komisyonu, 1998: 91) sosyal bilimlerin gelişmesine ne derecede katkı sağlayacağı kuşkuludur.

## 2. Coğrafya Neyin Bilimi?

Son yüzyılda sosyal bilimler alanında en fazla sorulardan birisi de, coğrafyanın bilimsel kimliği ile ilgili olanlardır. Bu meyanda coğrafyanın nasıl bir bilim olduğu, ne tür bir bilgi ürettiği, hangi konuları araştırdığı, ne tür yöntemler uyguladığı, işlevselliğinin ne olduğu gibi sorular üzerinde en fazla tartışılan konular olmuştur. Sözü edilen konular hem çeşitli disiplinlerden sosyal bilimciler arasında, hem de coğrafya dünyası içerisinde yoğun olarak tartışılmıştır.

Coğrafya, geçmişi eskilere dayanan ve dünyaya ait bilginin üretilmesinde büyük önemi olan bir bilimdir. Coğrafyanın gelişiminin toplumların gelişim süreciyle büyük bir paralellik gösterdiğini söylemek yanlış olmaz. Klasik çağlarda, insanların dünya tasavvurlarının oldukça sınırlı olması ve çevreleri hakkındaki bilginin kısıtlı olması nedeniyle coğrafya kapalı, erişim olanakları kısıtlı ve izole edilmiş yeryüzü parçalarında yaşayan insanlar için en önemli bilgi kanalı olmuş; yeryüzünü tanıma, keşfetme ve ele geçirme arzularının temel aracı olmuştur. Bu dönemde bilginin sınıflandırılması diye bir olaydan söz edemediğimiz gibi, coğrafyacı diye bir kimlikten de söz etmemiz mümkün değildir. Başta felsefe olmak üzere coğrafi, tarihsel, astronomik, teolojik hatta matematiksel bilgiler aynı şahsiyetler tarafından üretilmekte idi. Birçoklarının “ansiklopedik evre” olarak tanımladığı bu dönem yaşadığımız dünyanın sınırlarını çözme üzerine odaklanmıştı. “Dünyanın tasviri” anlamına gelen coğrafya adlandırılmasının klasik dönemde ortaya çıkması da sözü edilen durum ile ilgilidir. Gerçekten de, Strabo’dan 18. yüzyıla kadar yazılan coğrafya yapıtlarının belirgin

özelliği, bunların genellikle gezginler tarafından kaleme alınmış betimleyici metinler olması, kartografik malzemenin bolca kullanılması ve haritaların coğrafi anlatımdaki işlevselliğidir. Yukarıda da sözü edildiği gibi, izole yaşamdan kıtalararası ticaret faaliyetlerinin geliştiği döneme gelindikçe, bir yandan insanların dünya tasavvurlarının gittikçe geliştiğini ve bu bağlamda dünyanın sürekli olarak büyüdüğünü, diğer taraftan coğrafyanın konularının da sürekli olarak genişlediğini görmekteyiz.

Avrupa'da coğrafi keşiflerle doruğa çıkan dünyayı tanıma süreci, meyvelerini 18. yüzyıldaki sanayi devrimiyle vermiştir. Önceki bölümde de vurgulandığı gibi, mevcut yapıların derinden etkilenmesine ve değişmesine yol açan bu süreç, bu konuda öncü olan ülkelerin dünyanın zenginliklerinden daha etkin bir şekilde yararlanma isteklerine ve emperyalizmin geleneksel fetihçi anlayışının anlam değişikliğine uğrayarak üretim için gerekli yeraltı ve yerüstü, doğal ve beşeri dünya kaynaklarının zorla ele geçirilmesi mantığına dönüşmüştür. 18. ve 19. yüzyıl dünyasındaki egemen paradigmlar içerisinde sömürgeciliği meşrulaştıran düşüncelerin çoklukla bulunması da sözü edilen yeni durum ile alakalıdır. Bu dönem, bir yandan coğrafyanın üniversitelerde akademik bir disiplin olarak sağlam temellere sahip olması ve bilimsel kimliğe sahip olması sonucunu doğurmuş, öte yandan da sömürgecilik faaliyetleri içerisinde hatırı sayılır bir şekilde yer almıştır. 1865 yılında sayısı 16 olan coğrafya derneklerinin 1896'da 22 ülkede 107'ye çıkması (Özgüç ve Tümertekin, 2000: 130), üniversitelerde sömürge coğrafyası dersleri okutulması gibi gelişmeler, egemenlerin emperyalist arzularını gerçekleştirmede coğrafi bilgiden ne ölçüde yararlandıkları konusunda çarpıcı örneklerdir. Aslında tarihi boyunca coğrafya iktidar mekanizmaları ile doğrudan ya da dolaylı bir şekilde temas içinde olmuştur. Coğrafi bilginin en büyük müşterisinin devlet olması (Pınarcıoğlu, 1994: 91), coğrafyayı uzunca bir süre şaibeli bir bilim yaftasından kurtaramamıştır.<sup>2\*</sup>

18. ve 19. yüzyıllar coğrafyanın bilimsel kimliğinin tartışıldığı, aynı zamanda coğrafya içerisinde inceleme alanları ve konular bakımından ayrışmaların yaşandığı yüzyıllar olmuştur. Ancak, şu hususun belirtilmesinde yarar bulunmaktadır: Sözü edilen yüzyıllar, çeşitli paradigmların ve çeşitli düşüncelerin en hararetli tartışıldığı dönemler olmuştur. Temelde toplumsal-ekonomik değişmelere dayanan bu gelişmelerden diğer sosyal bilimlere kadar coğrafya da etkilenmiştir.

18. yüzyılın aydınlamacı filozofu Kant, 1756-1796 yılları arasında Königsberg Üniversitesi'nde felsefenin yanı sıra fiziki coğrafya dersleri vermiştir. Kant, coğrafyayı mekânsal kalıpların yerden yere göre ortaya çıkan benzerlik ve farklılıklarını inceleyen bir insan merkezli bir bilimdir; mekân ise, bizim dışımızda kalan görünümünün tümünü içine almaktadır. Coğrafi incelemenin tarihsel incelemelerin doğal tamamlayıcısı olduğunu düşünen Kant'a göre, tarih sürekliliğe sahip coğrafyadan başka bir şey değildir (Özgüç ve Tümertekin, 2000: 100-110).

19. yüzyılın coğrafyayı şiddetli etkilemiş paradigmlarından birisi, çevreci determinizmdir. Sömürgecilik faaliyetlerinin altın yüzyılında ortaya çıkan bu düşünce, doğal koşulların tüm insan faaliyetlerinin belirleyicisi olduğu üzerinde temellenmekte idi. Bu düşüncenin fanatik savunucularından olan Frederic Ratzel, insanın kendisini çevreleyen fiziksel güçlerin kısılacında ve ancak onun taleplerine uyum sağladığında başarılı olabildiğini

2 \* Yves Lacoste, coğrafyanın öncelikle savaş yapmaya yaradığını ve bu anlamda biri generallerin, diğeri de akademisyenlerin olmak üzere iki tür coğrafyanın mevcut olduğunu belirttiği *Coğrafya Savaşmak İçindir* adlı eserinde, coğrafi bilginin Vietnam savaşında insanların yaşama alanlarını tahrip etmekte kullanıldığını örneklerle aktarır ve sözünü ettiği iki tür coğrafyanın da bu bilimi insanların gözünde önemsiz bir şekilde yaftalanarak iktidarları ve savaşları sürdürmede perde arkasında kullanıldığını ifade etmektedir (Lacoste, 1998). ABD'nin Irak savaşında GIS (Coğrafi Bilgi Sistemleri) tekniklerini yoğun bir biçimde kullanması, bu ilişkinin farklı şekillerde olsa devam ettiğini göstermektedir.

ve çevrenin bir ürünü olduğunu iddia ediyordu. Öte yandan Ellen Churchill Semple, Alpin alanlardan büyük sanatçı ya da şair çıkamayacağını, çünkü onun muhteşem yüceliğinin zihni felce uğrattığını ileri sürmektedir (Özgüç ve Tümertekin, 2000: 197, 203). Örnekler çoğaltılabilir, ancak bu fikirlerin arka planında Avrupa emperyalizmini meşrulaştırma gayretlerinin yattığı da rahatlıkla söylenebilir. Çünkü bu kişilere göre, yeryüzünde medeniyetler hep ılıman iklime ve yumuşak yeryüzü koşullarına sahip olan bölgelerinde kurulmuştur ve dünya üzerinde de bu koşulları en iyi temsil eden bölge Avrupa'dır. Dolayısıyla medeniyet kurabilen, çalışkan, üretici Avrupa'nın doğal koşulların zihinleri körelttiği dünyanın geri kalan alanlarını yönetmesi ve tahakküm etmesi de meşru hale gelmekteydi. Coğrafya dünyası içerisinde bu fikirleri hararetle savunan ve Politik Coğrafyanın öncülerinden olan Ratzel'in (aslında beşeri coğrafyacı olmasına rağmen, Ratzel'in beşeri coğrafyası doğal koşulların kontrolünde şekillenen bir coğrafya idi) Almanya'da ırkçı Nazizm düşüncesinin de önemli savunucularından biri olduğunu hatırlatmak gerekir. Determinist düşünceye önemli bir eleştiri yine coğrafyacılar arasından Fransız coğrafyacı Paul Vidal de la Blache'tan gelmiştir. Possibilist görüşün temsilcisi olan de la Blache, insanın çevreden etkilenmekle beraber onun ürünü olmadığını, tam aksine doğanın insan faaliyetleri için olanaklar sunduğunu ve insanın da doğanın sunduğu seçenekler arasından kendi sosyo-kültürel yapısına göre uygun olanı seçtiğini düşünmekte idi.

Determinist görüşün II. Dünya Savaşı'na kadar da coğrafyacılar içerisinde etkinliğini sürdürdüğünü söyleyebilmek mümkündür. Bu görüşe karşı önemli karşı çıkışlar da yaşanmıştır. Ancak gerek determinist görüşte olanların, gerekse karşı görüşte olanların düşüncelerinin odak noktasını coğrafya ve iktidar ilişkisi olduğunu söylemek mümkündür. Örnek olarak, coğrafi bilginin yeryüzü kaynaklarının adil bir şekilde dağıtılması yolunda kullanılması gerektiğini savunan anarşist düşüncenin coğrafya içerisindeki önemli isimlerinden Pyotr Kropotkin ve Elisee Reclus'u vermek mümkündür.

Determinist coğrafi yapılanmanın bu bilim dalının gelişmesi üzerinde büyük olumsuz etkileri olmuştur. Birincisi, önceleri insan merkezli olan ve fiziki- beşeri ayrımın fazla görülmediği coğrafyada bu iki alan çok daha keskin hatlarla birbirinden ayrılmaya başlamıştır. Fiziksel coğrafyanın doğa bilimlerine, beşeri coğrafyanın da sosyal bilimlerle yakın ilişkisinin coğrafyanın eskiden beri savunulan bütüncül yaklaşımlarının büyük hasar almasına yol açmıştır. Hiç kuşkusuz, geçmişte de fiziksel alanlarda çalışmalar yapılmaktaydı, ancak gerek fiziki, gerekse beşeri eksenli incelemelerin odağında insan/toplum bulunmaktaydı. Bu ayrım beraberinde neyin coğrafya olduğunu, neyin olmadığı sorularını da gün yüzüne çıkarmıştır. İkinci olarak, bir yandan iktidar ilişkileri ile ziyadesiyle kirlenmiş olan, bir yandan da giderek doğa bilimlerine ile gerçekleşen yakınlaşma coğrafyanın sosyal bilimlerden silikleşmesine, yok sayılmasına neden olmuştur. Bu durumun çarpıcı bir sonucu olarak, uzunca bir süre sosyal bilimlerin içerisinde mekân konusunun yadsındığını ve mekânı kendisine araştırma nesnesi olarak seçmiş coğrafyanın sözde bilim olarak tanımlanması olduğunu görmekteyiz.

20. yüzyıla girildiğinde dünyadaki coğrafya anlayışların çevresinde geliştiği başlıca üç önemli eksenin meydana geldiğini görürüz. Birinci eksen, determinist tabanlı ve fiziki coğrafyanın egemen olduğu Alman ekolüdür. Almanya'da her ne kadar coğrafyanın insanların mekânı nasıl örgütlediği ve kullandığını açıklamaya çalışan bir bilim olduğunu savunan Carl Ritter gibi coğrafya tarihinin önemli şahsiyetleri olmuşsa da, genel olarak coğrafyanın yer bilimleri eksenli olarak geliştiğini görmekteyiz. İkinci eksen, Paul Vidal de la Blache'in öncülük ettiği Fransız ekolüdür. Fransız ekolü daha çok bölgesel coğrafya çerçevesinde

gelişme göstermiştir.<sup>3\*</sup> Üçüncü eksen, Anglosakson kökenlidir. ABD’de gelişme gösteren bu akım coğrafyanın çeşitli inceleme alanları ile birlikte esas olarak beşeri coğrafya ağırlıklıdır. Coğrafyadaki son dönem tartışmalar ve coğrafyadaki düşünsel gelişme bakımından Amerikan coğrafyasının büyük bir önemi bulunmaktadır.

Pozitivist nomotetik paradigmanın sosyal bilimlerdeki egemenliği coğrafyayı da etkilemiştir. Nitekim geçtiğimiz yüzyılın ilk yarısında coğrafyanın geleneksel idiyografik tabanında da bazı kırılmalar meydana gelmiş ve giderek tasviri açıklamalara dayanan tekil yer yazımcı anlayış terk edilerek bunun yerine istatistik ve anketlere dayalı alan araştırmaları çoğalmaya başlamıştır. Bu gelişmede kuşkusuz çeşitli faktörlerin etkisi vardır. Sanayileşmenin hızındaki gelişmeler ve bunun başta kentler olmak üzere yerleşme sistemlerinde meydana getirdiği değişimler, mekân bilimi olan coğrafyanın bu konularla daha fazla ilgilenmesine neden olmuştur. Diğer taraftan, kantitatif devrim olarak da nitelendirilen ve sayısal verilere dayalı açıklamaların sosyal bilimlerdeki popüleritesinin artması coğrafya içerisinde de bu tekniklerin yoğun bir şekilde kullanılmasına neden olmuştur. Mekânsal biçimler hakkında böylece kuramlar ortaya koymak ve mekânsal sistemlerin yasalarını oluşturmak, coğrafyanın özellikle beşeri alanında önemli hale gelmiştir.

1960’lı yıllardan itibaren pozitivistin gözden düşmesi, sosyal bilimlerde farklı paradigmanın ön plana çıkmasına yol açmıştır. 1970’li yıllarda coğrafya içerisinde yapısalcı açıklamaların hayli taraftar topladığı görülmektedir. Yapısalcı tartışmaların odağında mekân olgusu yer almaktaydı. Ancak mekân kendi başına özgül bir kategori değil, toplumsal değişim süreçlerine bağlı olarak toplumsal yapıların ve ilişkilerin bir ürünü biçiminde ele alınmaktadır. Dolayısıyla mekân, toplumların kurmuş oldukları yapıların ve ilişkilerin bir belirleyeni değil, bir üründür (Işık, 1994: 18). 1980’li yılların sosyal teori tartışmalarının hararetli ortamına coğrafyacılar da önemli katkılar sunmuşlardır. Bu yıllarda bir yanda mekânı toplumdan bağımsız bir kategori olarak ele alan determinist yaklaşımlar ile mekânın rolünü sifira indirgeyen yapısalcı açıklamaların dışında orta yol denebilecek birtakım yaklaşımların daha önemli hale geldiği görülmektedir.

Mekân konusu hem coğrafya, hem de diğer sosyal bilim disiplinleri içerisinde yoğun bir biçimde tartışılmıştır. Coğrafyanın temel araştırma nesnesi olan mekâna, çeşitli dönemlerde çeşitli anlamlar yüklenmiştir. Önceleri toplumsal süreçler karşısında etkisiz bir eleman gibi duran mekân, özellikle geçtiğimiz yüzyılın ikinci yarısından itibaren toplumsal yaşamda gittikçe daha çok önemsenen bir gerçeklik haline gelmeye başlamıştır. Coğrafyacılar da bu konuda daha fazla bilgi ve kuramlar ortaya koymuşlardır. Mekân konusunun öneminin artmasının en büyük nedenlerinden biri, 1950’li yıllardan itibaren dünya nüfusunda meydana gelen aşırı artışlarla birlikte kentsel nüfusun sürekli artması ve bu bağlamda kentleşme ile ilgili sorunların çığ gibi büyümesidir. Gettolar, slumlar, gecekondu alanları, enformel ilişki ağları, kentsel altyapı gibi sorunlar, dikkatlerin bu temel yaşama kategorisine çekilmesine neden olmuştur. Diğer bir neden olarak da, 1970’li yıllardan itibaren yükselişe geçen post yapısalcı ve postmodernist söylemlerdir. Postmodernizm düşüncesinde mimariden başlayıp edebiyat ve sanata kadar çeşitli alanlara sirayet ettiğini düşünürsek, mekân konusunun da neden önem kazandığı anlaşılabilir olur.

Mekânın bu denli önemli bir konu haline gelmesi, toplumların dönüşümünün ve ilerlemelerinin zamansallık çizgisine sıkı sıkıya bağlı olduğuna inanan tarihselcilik anlayışı ve modernite projelerinin gözden geçirilmesi, en azından toplumsal değişimlerle mekânsal süreçler arasındaki ilişkilerin yeniden düşünülmesi ve modellenmesini zorunlu hale

3 \* Lacoste, Paul Vidal de la Blache’ın “ikamet eden insan” görüşünü eleştirir ve de la Blache’ın tüm çalışmalarında sosyal ilişkiler ve üretim ilişkileri içinde insanı coğrafi düşüncenin sınırları dışında tutarak sanayileşme ve kentleşme ile ilgili konularla ilgilenmediğini ifade etmektedir (Lacoste, 1998: 39).

getirmiştir. Işık'ın da ifade ettiği gibi (1994: 13), daha önce sosyal bilimlerin teorik düzlemini oluşturan *ardışıklık* prensibinin yanında artık *eşzamanlılık* da bulunmaktadır. Şimdiye kadar, tek tek olguları, tarih-zaman içindeki dizimlenişin bir noktası olarak ele alan tarihselci bakış, bu olguların bir aradalığını ve yanyanalığını (eşzamanlılık) ihmal etmiştir.

“Çünkü mekân, eşzamanlılık demektir; bütün olguları, ilişkileri oturtabileceğimiz tek bir çizgi yerine, birbirinden farklı, çoğu birbiriyle kesişen, üstelik düz de olması gerekmeyen çizgilerin bir aradalığını araştırmak demektir. Olguların, ilişkilerin yan yana var oluş koşullarını araştırmak, doğrudan doğruya mekânı bir araştırma nesnesi olarak yeniden kurmak demektir (...) Bir olgunun mekân üzerinde şurada ya da burada gerçekleşmesinin, o olgu üzerinde etkili olabileceğini ve farklı sonuçlara yol açabileceğini kabul ettiğinizde, mekânın önemini kavramaya başlayabilirsiniz. İnsan eylemiyle yaratılan mekân, bu eylemin gerçekleştiği bağlamı oluşturur...” (Işık, 1994: 13).

Toplumsal yaşamın yeniden üretiminin maddi temelini oluşturan hem doğal hem de insan yapısı koşulların mekândaki dağılımı ve organizasyonu ile insan eyleminin bu koşulları nasıl dönüştürdüğünü inceleyen (Işık, 1994: 13) coğrafya, böylelikle sosyal bilimlerin merkezine yerleşmiş bulunmaktadır. Zira bütün toplum ilişkileri zaman - mekân akışında ortaya çıkar ve mekânsal referanslar olmadan zamandan da söz etmek mümkün değildir (Giddens, 2005: 384). Bunun gibi, klasik coğrafya anlayışlarındaki mekânı salt geometrik birtakım yapılardan ibaret gören anlayışlar, toplumsal süreçlerin aktif bir elemanı olması dolayısıyla, yerini artık ekonomik, toplumsal, psikolojik, siyasal vb mekânlara bırakmıştır. Bu nedenle, günümüz yazın ve araştırmalarında, iktidar mekânları, direniş mekânları, korku mekânları, teknoloji mekânları vb gibi tanımlamaları daha sıklıkla görebilmekteyiz. Mekânı içindikilerden bağımsız bir kategori olarak ele almak, mekânsal değişim ve dönüşümlerin doğru analiz edilmesini güçleştirir.<sup>4\*</sup> Bu konuda mekânı mutlak olarak ele alan yaklaşımlar, toplumsal yapının tümüyle değersizleştirilmesine götüren deterministik bir bakışa da kapı aralamaktadır. Mekânın kendisini yok sayan anlayışlar da başka bir determinist düşüncenin yansımasıdır. Toplumlar; mekânları, şimdilerini ve geleceklerini inşa etmede önemli bir araç olarak kullanırken, mekânlar da toplumsal yaşamın ve normların çerçevesini etkileyici özellikler ortaya koyar. Günlük yaşam, mekânsal alışkanlıklar ile mekânsal ve bölgesel ayrımlar etrafında sürdürülür. Bu yüzeyler, aynı zamanda, sınıflar, gruplar ve bölgeler arasındaki farklılıklarla belirginleşen toplumsal kategorilere de denk düşer. “Lefebvre, mekânın her ne kadar doğal ve tarihsel faktörler tarafından şekillendirilmiş ise de, sürecin esas olarak politik olduğunu ve dolayısıyla ideolojilerle dolu bir ürün olduğunun altını çizer (Soja, 1989: 80). Mekânın belirli bir mantık içerisinde, bilgi ve teknolojinin de yardımıyla, bir *sistem* kurulmasına yaradığını ve hegemonyanın da bundan yararlandığını ifade eden

4 \* *Mekân (space)* kavramı, *yerden (place)* gerek kapsam ve gerekse içerik açısından farklıdır ve mekân-yer ilişkisi tartışılabilir konular arasında yer almıştır. Aslında, bu iki kavram arasındaki temel ayrım, yerin lokasyonlara ve noktalara denk gelen ve insanların yaşam deneyimleriyle ilgisi olmayan bir alana denk düşmesine karşılık, mekânın varoluş alanı olarak insanların karşılıklı etkileşimleriyle ortaya çıkan sistemleri ifade etmesi ve insanileşmiş olmasıdır. Bu nedenle, bir okul, iş-yeri ya da ev için mekân sözcüğü rahatlıkla kullanılabilirken, Mars'ın yüzeyi için aynı ifadeyi kullanmak yanlış olur. M. de Certeau'ya göre, yer, belli bir mahaldeki duruşların anlık görünüşüne; mekân ise zaman değişkenini de içine alarak hareketliliğe işaret eder (akt. Ayman, 2006: 153). Mekân ve yer kavramlarının toplumsal deneyimimizi yansıtan iki önemli kavram olduğunu savunan Yi-Fu Tuan (2003: 3), zaman zaman benzer ifadelerle kullanılan bu iki kavramın gerçekte farklı olduğunu söyler. Tuan'a göre, batı dünyasında özgürlüğün ifadesi olan mekânın geleceğe işaret etmesine ve dolayısıyla sürekli devinin ve hareketliliğin adresi olmasına karşılık, *yer* sükûnet merkezi olması dolayısıyla dinginlik içermektedir (2003: 53-4). Yaklaşım tarzı ne olursa olsun, bu konudaki hemen tüm görüşlerin ortak özelliği, mekânın insani yönüdür. Bunu ister zihinsel bir kategori, ister fiziksel bir görüntü olarak ele alalım; mekânın en önemli özelliği, insan ilişkilerinin, toplumsal yapıların, politikaların ve ideolojilerin yansıdığı ve tekil olarak değil, ancak bir sistem şeklinde düşünülmesi zorunlu olan, üzerinde insanın algılamalarını ve deneyimlerini taşıyan ve yüzü geleceğe dönük olan bir düzlem olduğudur (Yıldız ve Alaeddinoğlu, 2007).



Lefebvre'e göre, hegemonya, mekânı şekillendirir ve hegemonyanın mekân kuruluşları da iktidar ilişkilerini yeniden üretir (Schick, 2001: 39). Sosyo-politik çelişkiler, mekânsal olarak yansır. Mekânsal çelişkiler de, sosyo-politik güçlerin arasındaki çatışmaların açıklayıcısıdır (Lefebvre, 1991: 365). Postmodernizm tartışmalarının odak noktalarından biri de haliyle mekân konusunda olmuştur. Çağımızın *ardışıklık* değil, *eşzamanlılık* ve *yanyanalık* çağı olduğu ifade eden Foucault (Işık, 1994: 14), sıklıkla / disiplinin mekânı parçalara ayırdığını ve bunun da 18. yüzyıl sonlarında fabrikalardaki üretim sonucunda meydana geldiğini savunur. Bireylerin belirlenmiş bir alan içerisinde dağılımını organize etmek ve üretimin teknik gerekliliklerini karşılamak isteği, Foucault'nun büyük *kapatılma* dediği sonucu doğurmuştur (Giddens, 1999: 204).

“Bizim toplumumuz gösteri değil, gözetim toplumdur; imgeler yüzeyinin altında, bedenler derinlemesine bir şekilde kuşatılmaktadır; mübadelelerin büyük soyutlamasının arkasında, yararlı güçlerin titiz ve somut şekilde terbiye edilmeleri sürmektedir; iletişim akımları bilginin yığılmasının ve merkezileşmesinin destekleridir; işaretler oyunu iktidarın demir atmalarını tanımlamaktadır; bireyin güzel bütünlüğü bizim toplumsal düzenimiz tarafından sakatlanmış, baskı altına alınmış, bozulmuş değildir, ama birey bu düzende, bütüncül bu güçler ve bedenler taktiğine göre, titizlikle imal edilmiştir.” (Foucault, 2000: 318).

Şimdiye kadar hep ihmal edilen mekân konusunun sosyal bilimler alanına böylesine hararetli bir şekilde girmesi, hem coğrafya ile sosyoloji disiplinlerini yakınlaştırmış, hem de disiplinlerarası yaklaşımların önemsenmesine yol açmıştır. Harvey'in “mekânsal biçimler toplumsal süreçleri içerir ve toplumsal süreçler esas olarak mekânsaldır” ifadelerinde olduğu gibi, “sosyolojik muhayyile” ile “coğrafi muhayyile” böylece bağdaştırılması mümkün hale gelmektedir (Harvey, 2003: 10, 28). Lefebvre'nin aksine, Harvey mekânın ontolojik bir kategori değil, insanı biçimlendiren ve onun tarafından biçimlendirilen bir boyut olduğunu savunmuştur (Harvey, 2003: 11).

Sonuç olarak, küreselleşmenin zaman-mekân boyutunda yol açtığı toplumsal-ekonomik değişimler, diğer alanlar gibi coğrafyanın da yeniden gündeme gelmesine, sosyal bilimlerin merkezine yerleşmesine neden olmuştur. Modernizm tarafından marjinalize edilen coğrafya, bu kez sosyal paradigmalara odağına yerleşmiştir. Hümanizmden eleştirel realizme, Marksizmden feminizme kadar çeşitli düşünceler ve tartışmalar coğrafya içerisinde yansımaları bulmaktadır ve davranışsal coğrafya, zaman coğrafya vb. kavramsal kategoriler coğrafi düşün dünyasının ne ölçüde zenginleştiğini göstermektedir. Bu bölümün başlığını oluşturan soruya, coğrafyanın neyin bilimi olduğu sorusuna dönecek olursak, üzerinde yaşayanlar tarafından algılanan, değerlendirilen, değiştirilen ve etkilenilen bir düzlem olan mekân, coğrafyanın da varlık nedenidir. O halde, geleneksel söylemlerin aksine, coğrafyanın yerbilimi, doğa bilimi, vs değil, bir mekânbilim olduğunu ilan etmek gerekir.

### 3. Türkiye’de Coğrafya Eğitimi

Coğrafyanın ne olduğu, hangi epistemolojik ve ontolojik tabana sahip olduğu ve metodolojisinin ne olduğunu anladığımızda, Türkiye’deki coğrafya eğitiminin mevcut yapısını ve sorunlarını anlamak da kolaylaşmış olacaktır. Türkiye’de Cumhuriyet öncesi coğrafya eğitimi, İstanbul Darülfunun’da 1915 yılında coğrafya bölümünün açılmasıyla başlamıştır. Bundan önce de Osmanlı devletinde coğrafya eğitimine ilişkin hayli sayıda kitap yazılmıştır. Ancak bu eserlerin büyük bir kısmı askerler tarafından kaleme alınmıştır (Erinç, 1973: 6) ve bunlarda büyük oranda orta öğretimdeki coğrafya derslerine yöneliktir. Cumhuriyet dönemine ait ilk coğrafya bölümü ise, 1935 yılında Ankara Üniversitesi bünyesindeki Dil ve Tarih-

Coğrafya Fakültesinde açılmıştır. Oldukça uzun bir süre bu iki bölüm ülkedeki akademik coğrafya eğitimi ihtiyacını karşılamışlardır.

Türkiye'deki üniversitelerde verilen coğrafya eğitimi hem akademik kadro, hem de ders çeşitliliği ve sayısı bakımından, uzunca bir süre fiziki coğrafya ağırlıklı bir program olarak varlığını korumuştur (Erinç, 1973: 29). Nitekim günümüzde de kimi bölümlerde bu yapı hala muhafaza edilmektedir. Türkiye'de coğrafya eğitiminde tarihsel gelişim ve içerik bakımından etkili bazı faktörler vardır: Bunlardan birincisi, Osmanlı'da Tanzimat döneminden başlayarak Avrupa ile kurulan ilişkilerdir. Siyasi-askeri anlamda Almanya ile kurulan ilişkiler, siyasi coğrafyanın önemli isimlerinden Ratzel ekolünün Türkiye'de de etkin olmasına yol açmıştır. Ratzel, her ne kadar beşeri coğrafyacı ise de, onun coğrafyası tamamen doğal faktörlerin denetiminde ve onun için var olan, üstün ırk anlayışlarıyla bezenmiş bir coğrafyadır. Determinist düşüncenin Almanya'da en fazla taraftar bulduğunu göz önüne bulundurursak, Türkiye'de de coğrafya bölümlerinde egemen olan determinist paradigmlar bu bilimin gelişmesini sekteye uğratmıştır. İkinci olarak, entelektüel anlamda Fransa en fazla etkisinde kalınan ülke olmuştur. Burada da egemen olan Vidal ekolü, determinist olmamakla birlikte, coğrafyayı insani olmayan bir yeryüzü bilimi olarak benimsemiştir. Son olarak, aşağıda detaylanacağı üzere, yeni kurulan devletin ulus-devlet mantığıdır.

Türkiye Cumhuriyeti kurulduğunda topraklarının büyük bir kısmını kaybetmiş, alansal olarak iyice küçülmüştür. Yeni kurulan devlet, ulus-devlet mantığı üzerine kurulu bulunmakta idi. Bu nedenle, yurt, vatan gibi söylemlerin cumhuriyetin ilk dönemlerinde coğrafyanın temelini teşkil etmesi ve coğrafyanın neredeyse tümüyle fiziksel denebilecek bir akademik görünüme sahip olmasındaki neden daha kolay anlaşılabilir. "Misak-ı Milli" olarak belirlenen alanların otoriter bir şekilde korunması, yüceltilmesi gerekmekte idi. Bunun dışında, pozitivist düşünce coğrafya da dahil olmak üzere sosyal bilimlerin temel paradigmasını oluşturmakta idi ki, bu aynı zamanda ulus-devletin merkezîyetçi gücünü korumasının bir yöntemi olarak belirginleşmektedir. Ayman'ın ifadesiyle "coğrafyanın vatansallaşması" olarak da adlandırılabilir bu süreç, beraberinde "mekanın ulusallaştırılması"na ilişkin pek çok simgeleştirme, ifade ve temsil biçimi getirmiştir (2006: 163). Dolayısıyla, hem hâkim düşünsel yapıda, hem de eğitim-öğretim kademelerine yönelik ders kitaplarında yurt ve vatan simgeleriyle örülü ve oldukça milliyetçi dozda bilgilerin bolluğu dikkat çeker. Başta fiziksel unsurlar ve yerleşmeler olmak üzere Türkçe olmayan birçok yerin adı değiştirilmiş, Türkçeleştirilmiştir. Durum böyle olunca, coğrafya içerisinde de çevreci determinist görüşlerin egemenliği, coğrafya denince salt fiziksel unsurların akla geldiği bir zihinsel yapılanma ortaya çıkmıştır. Özkan (2002) tarafından yapılan bir araştırmada, Cumhuriyetin ilk yıllarına ait coğrafya ve mekân anlayışları dönemin yazını takip edilerek araştırılmıştır. Bu araştırmada dikkati çeken en önemli nokta, cumhuriyetin yeni ideolojisine uygun olarak, sadece yeni bir ulus yaratma projesinin değil aynı zamanda yeni bir vatan yaratımının da söz konusu olduğunu görürüz. "ulusal toprakların fethi ya da yeniden keşfi" (Özkan, 2002: 153) olarak adlandırılabilir bu süreç, coğrafyanın oldukça uzun bir süre Türk Tarih Tezinin destekçisi bir bilim statüsünde olmasını gerektirmiştir. 1941 yılında toplanan Birinci Türk Coğrafya Kongresi'nde konuşan Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel'in, coğrafyanın hareket noktasının, Türk vatanının canlı ve cansız varlıklarıyla birlikte incelenmesi olması gerektiği (Erinç, 1973: 22) şeklindeki sözleri, yukarıda dile getirilen duruma ilişkin bir örnek olarak verilebilir. Bu konuda yapılan bir başka araştırmada da, orta öğretimdeki bir sosyal bilgiler kitabı üzerinden bazı "-miz" iyelik formunda kullanılmış öğelere dikkat çekilmekte (Copeaux, 1998:174-75) ve oldukça ilginç bazı tespitlerde bulunmaktadır. "Milli bir Coğrafya" oluşumunun 1980 askeri darbesinden sonra, orta öğretimdeki ders kitaplarında

yeniden yerini aldığını söyleyebiliriz ve bu kez derslerin adı zaten mili tarih, milli coğrafya vs olarak değiştirilmiştir. Çalışkan (1994) tarafından, 1980 sonrası coğrafya ders kitaplarındaki mekân ve birey kurguları ile ilgili bir araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada da, ders kitaplarında yurt metaforu, birey ve toplum kurguları ve bunların arka planını oluşturan milliyetçilik düşüncesi zengin örneklerle sunulmuştur (Çalışkan, 1994).

Bugün Türkiye’de 20’yi aşkın coğrafya bölümü bulunmaktadır. Ancak bu bölümlerde verilen coğrafya eğitiminde, yürütülen akademik çalışmaların mantığı, coğrafya disiplini ve mekân bağlamı, derslerin dağılımı, anlayışlar ve kavrayışlar bakımından bir takım sorunlar mevcuttur. Haliyle bu sorunlar, orta öğretimdeki coğrafya eğitimini de doğrudan ve dolaylı olarak etkilenmektedir. Orta öğretimdeki coğrafya eğitimine ilişkin sorunlar elbette önemlidir. Fakat yüksek öğretimdeki sorunlar ele alınmadan bunları çözümlenmesini istemek de abesle iştigal olacaktır. Bu sorunların en önemli birkaçı aşağıda başlıklar halinde verilecektir.

**a- Coğrafyanın “Ne”liği İlgili Sorunlar:** Türkiye’de coğrafyanın ne olduğu ilgili bir fikir birliğinin olduğunu söylemek mümkün değildir. Çok kez “insan ile çevre ilişkilerini inceleyen bilim” olarak tarif edilen coğrafyadan çevre ile neyin kastedildiği de açık değildir. Bu bazen mekânsal birtakım unsurlar olabildiği gibi, çoklukla fiziksel unsurlardır. “Yeryüzünün fiziki ve beşeri özelliklerini inceleyen bilim” olarak yapılan tariflerde de klasik ansiklopedik tasvirici anlayışın egemen olduğunu görmekteyiz. Katalogcu akademik anlayışın (Kaya, 2005:263) egemen olduğu coğrafyada, açıklama ve analiz boyutlarının çok kez ele alınmadığını ve sayıp-dökme dilinin kullanıldığını söylemek mümkündür.

**b- Mekân Kavramı İle İlgili Sorunlar:** Önceki bölümlerde de vurgulandığı gibi, mekân ve yer kavramları coğrafyacılar hep tartışma konusu olagelmıştır. Bu kavramlara yüklenen anlamlar dönemsel olarak ve ideolojik arka plana göre değişiklik göstermekte ise de, mekânın insani olduğu tartışma götürmez bir gerçek olarak algılanmıştır. Türkiye’de yapılan coğrafi yayınlarda ve ders kitaplarında ise, pozitivist fikirlerin etkisi ile mekân sürekli olarak değişmez, cansız, ölü olarak sunulmuştur. Böyle olunca da mekân ile çoğunlukla dağlar, ovalar, akarsular gibi fiziksel unsurlar kastedilmiştir. Coğrafyanın bir mekân bilimi olduğunu kabul edenlerde bile çok kez bu anlayış görülebilmektedir. Daha önce de ifade edildiği gibi, mekân toplumsal yeniden üretimin hem nedeni hem de sonucu olan canlı, dinamik ve değişim halinde olan bir düzlemdir.

**c- Sosyal Bilim ve Beşeri Boyut İle İlgili Sorunlar:** Coğrafyanın hangi bilim alanına dahil olduğu ilgili de çeşitli görüş ayrılıkları mevcuttur. Coğrafyanın mekân gibi varlık nedeni olan bir kategoriye yanlış anlayan ve coğrafyayı insansızlaştırmaya çalışanlardan elbette bir sosyal bilim tanımlaması beklenemez. Fakat coğrafyanın insan- çevre ilişkisini inceleyen bir bilim olduğunu savunan kişilerde bile bu ilişki genellikle tek yönlü olarak ve çevresel ağırlıklı olarak yansıtılmaktadır. Kuşkusuz determinist düşüncenin tüm dünyada esamisinin bile artık okunmadığı bir zamanda, Türkiye’deki coğrafya çalışmaları arasında hala revaçta olmasını anlamak güçtür. Türkiye’de yapılan birçok fiziki coğrafyasının ne kadar coğrafya olduğu tartışılması gereken bir husustur. Kaya’nın da isabetle vurguladığı gibi (2005: 262), birçok fiziki coğrafya çalışmasında insanın bir etken olarak işlenmesi bir yana, bahsi bile geçmez. Beşeri coğrafya konularının da çok sağlıklı olduğu söylenemez. Bu alanda yapılan çalışmalarda da insan faaliyetlerinin haritalanması yapılan çalışmayı coğrafileştirdiği gibi bir ön kabul mevcuttur (Kaya, 2005: 263). Haritayı fetişleştiren bu anlayış, haritalanabilir

her şeyi (mekânsal ve toplumsal bağlantılar ve analizler ortaya konmadan) kolaylıkla coğrafya dairesine sokabilmektedir. İnsanı silik bir varlık, çevreyi de dağ, taş gibi unsurlara indirgeyen anlayışın (Kaya, 2005: 263), toplumsal sorunlara yanıt verecek yetkinlikte projeler geliştirmesi imkansız olduğu gibi, dünyadaki çağdaş yapılanmalar arasında da yer bulması da olanaklı değildir. İşte bu akademik çalışmalarda yapılan bilimin ne olduğu konusundaki kafa karışıklığından olsa gerektir ki, coğrafyanın nerede olduğuna ilişkin çok sayıda ve ilginç değerlendirmeler bulunabilmektedir. Kimileri coğrafyayı yer bilimleri, doğa bilimleri, fen bilimleri alanına dahil ederken, kimileri de coğrafyanın bütün bilimlerin arasında, ortasında bir yerde olduğu vb. fikirler ileri sürebilmektedir.

**d- Metodoloji İle İlgili Sorunlar:** “coğrafi” çalışmalarda görülen önemli bir sorun da yöntembilimsel olanlardır. Türkiye’de yapılan coğrafi çalışmalarda tasvir boyutunun fazlaca kullanıldığı yukarıda dile getirilmiştir. Bu egemen anlayıştan ötürü, beşeri coğrafya çalışmalarında bile, araştırma öncesinde hangi yöntemin kullanılacağı çok fazla dikkate alınmazken, genellikle detay çalışmalarda tümevarım yönteminin ağırlıklı olarak ortaya konduğu görülür. Böyle olunca da, araştırmanın konusu ile birtakım varsayımların ortaya konulması, varsayımların sınanması ve analiz şeklindeki bugün dünyada ağırlıklı olarak uygulanan tümdengelim yöntemlerin fazlaca kullanıldığı söylenemez. İstatistiksel yöntemler konusunda büyük eksikliklerin görüldüğü bu çalışmalarda, daha önceden yapılmış istatistiklerden verileri toplayarak bunların sentezi şeklinde çalışmaların sonuçlandırılması da, her şeyden önce coğrafyanın bilgikuramsal gelişimine katkı sunamayacağı açıktır.

2005 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından orta öğretim kurumları için yeni bir Coğrafya Dersi Öğretim Programı hazırlanmıştır. Bu programda eğitim-öğretim faaliyetlerinin ezberden kurtulması ve günlük yaşamda kullanılan bilgilerin, deney-gözlem, etkinlikler vb. gibi teknikler yardımıyla konuların kavratılması gibi eski programa göre ileri denebilecek bazı yenilikler getirilmiştir (MEB, 2005). Temel amaçlar bakımından, önceki programlar gibi, iyi bir yurttaş yetiştirilmesinin esas olduğu bu programda, öğrencilere mekânsal bilincin kazandırılması gibi bir takım “ezber” ifadeler de sıklıkla kullanılmaktadır. Ancak program detaylı incelendiğinde yukarıda sayılan kafa karışıklığının bütün bir ülkede uygulanan eğitim-öğretim programına da aynen yansıdığını söyleyebiliriz. Mekân ile birçok yerde doğa kastedilmiştir. Bunun gibi çevre, kalkınma gibi bazı kavramlar eksik bir şekilde aktarılırken, insanı doğa karşısında silikleştiren anlayışın da devam ettiği görülmektedir.

Yukarıda sıralanan bazı sorunların, bu bilimin gelişimi noktasında büyük engeller çıkardığı apaçıktır. Üniversitelerde akademik bilgi üretiminin sorunlu olması, üniversite altı bütün eğitim kurumlarına da sirayet etmektedir. Bu bağlamda, sorunların kökeni coğrafya öğretmenlerin öğrenim gördükleri eğitim kurumları, yani üniversitelerdir. Bu nedenle, sorunlar buradan başlanarak çözülmeye çalışıldığı, coğrafyacılar kendi bilimlerinin önemini farkına vardığı taktirde, daha alt düzeydeki sorunların çözülmesi de oldukça kolaylaşacaktır.

#### 4. Sonuç

Türkiye’de coğrafya eğitimi hem akademik, hem de orta öğretim düzeyinde oldukça sorunludur. Coğrafyacılar arasında, ait oldukları bilimin ne olduğu, neyi ve nasıl araştırdığı, araştırma yöntemleri, bu bilimin kuramsal temellerinin neler olduğu, ürettikleri “coğrafi” bilginin ne işe yaradığı konusunda büyük sorunlar olduğu gibi, mekân ve insan ile ilgili algılamalarında da büyük eksiklikler bulunmaktadır. Elinde anahtar olmadan bir yapıya girmeye çalışmak gibi bu bilimin felsefi, düşünsel ilkelerini düşünmeden coğrafya

yapmaya çalışmak adımlarımızı sürekli geriye götürecektir. Türkiye’de coğrafyanın olması yere getirilmesi için yapılacak çok şey var elbette. Ancak aşağıda sıralanacak bazı temel gereklilikler yerine getirilmedikçe bu konuda çok da başarılı olunacağını düşünmemek gerekir. O halde neler yapılabilir?

➤ Coğrafyanın ne olduğu ya da tam tersine ne olmadığı tartışmaları artık sonlandırılmalıdır. Coğrafyacılar bu konuda bir fikir birliğine varmalı, bunu yaparken de dünyanın diğer bölgelerindeki coğrafyacıların da ne yaptıklarını, ne ürettiklerini iyi takip etmelidir. Bu bilim sadece Türkiye’de mevcut olan bir disiplin olmadığına göre, bize göre, bize özgü bir coğrafya tanımlamasına da olanak yoktur.

➤ Coğrafyanın varlık nedeninin mekân konusu olduğu unutulmamalıdır. Mekânın cansız, etkisiz, doğa, vb gibi unsurlar olarak değil, tam tersine toplumsal yaşamın en önemli kategorisi olarak insan faaliyetleri sonucu üretilen ve insan faaliyetlerine etki eden dinamik, canlı ve her şeyden önemlisi insanla ilgili bir unsur olarak anlaşılmalıdır.

➤ Özellikle eğitim-öğretim faaliyetlerinde coğrafyanın dağ, taş, ülke, şehir adı ezberlemeden ibaret olan ve hiçbir işe yaramaz ansiklopedik bilgi yığını bir görüntü ve yapıdan kurtarılmalıdır. Coğrafyanın insan/toplumla ilgili, ancak insanı/toplumu mekân kategorisi üzerinden değerlendiren *sosyal ve beşeri* bir bilim olduğu unutulmamalıdır. Gerek fiziki, gerekse beşeri coğrafya çalışmalarında insan-mekân ilişkisi temel araştırma evreni olarak ele alınmak zorundadır. Bu bağlamda artık modası geçmiş, aslında bilimsel bir yanı da olmayan çevreci determinist yaklaşımlardan da uzak durulmalıdır. Coğrafyanın olması gereken, hakkettiği yere gelmesi, bilinçli ve kararlı çalışmalarla mümkün olabileceğini de unutmamak gerekir. Son olarak, Harvey’in (2003: 10) sözleriyle sonlandırarak olursak;

“Metodoloji, coğrafya sorunlarının çözümleri için *gerekli* bir koşul sunarken, felsefe *yeterli* bir koşul sunmaktadır. Felsefe dümen mekanizmasını oluştururken, metodoloji bizi hedefimize yaklaştıracak gücü temin eder. Metodoloji olmazsa hareketsiz kalırız, felsefe olmazsa amaçsızca dönüp durabiliriz. (...) Kuram olmadan olayların denetimli, tutarlı ve rasyonel bir açıklamasını elde etmeyi ummayız. Kuram olmadan, kendi kimliğimizi bildiğimizi iddia etmemiz bile zor olur. Bu durumda bana öyle geliyor ki, önümüzdeki on yılda önceliğimizin geniş ve yaratıcı bir ölçekte kuram geliştirmek olması gerekir. Bu göreve soyunmak cesaret ve hüner gerektirecektir. Ama bunun, kuşağımız coğrafyacılarının cesaret ve zekâlarının ötesinde olmadığına inanıyorum. Belki de 1970’lerde duvarlarımıza iliştiğimiz gereken slogan şudur: “Bizi kuramlarımızdan tanımalısınız”

#### Kaynakça

- Ayman, Z.**, 2006, “Bellek Mekânı Olarak Sınır ve Ötekilik: Kars Şehri”, *Toplum ve Bilim*, 107, 145-189.
- Bauman, Z.**, 2003, *Modernlik ve Müphemlik* (Çev. İ. Türkmen), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Benton, T. ve Craib, I.**, 2008, *Sosyal Bilim Felsefesi* (Çev. Ü. Tatlıcan- B. B.nay), Sentez Yayıncılık, Bursa.
- Copeaux, E.**, 1998, “Türkiye’de Tarih Öğretimi ve Yurttaşlık”, *Dersimiz: Yurttaşlık* (Der. T. Ilgaz) içinde, Kesit Yayıncılık, İstanbul, 167- 187.
- Çalışkan, G.**, 1994, “1980 Sonrası Okutulan Coğrafya Ders Kitaplarında Mekân ve Birey Kurguları”, *Toplum ve Bilim*, 64-65, 158-180.
- Erinç, S.**, 1973, *Elli Yılda Coğrafya*, Başbakanlık Kültür Müsteşarlığı Yayını, Ankara.
- Foucault, M.**, 2000, *Hapishanenin Doğuşu* (Çev. M. A. Kılıçbay) İmge Kitabevi, Ankara.
- Giddens, A.**, 1999, *Toplumun Kuruluşu* (Çev. H. Özel), Bilim ve Sanat, İstanbul.
- Giddens, A.**, 2005, *Sosyal Teorinin Temel Problemleri* (Çev. Ü. Tatlıcan), Paradigma Yayınları, İstanbul.
- Gulbenkian Komisyonu**, 1998, *Sosyal Bilimleri Açın* (Çev. Ş. Tekeli), Metis Yayınları, İstanbul.

- Harvey, D.**, 1996, *Justice, Nature and The Geography of Difference*, Blackwell, Oxford.
- Harvey, D.**, 2003, *Sosyal Adalet ve Şehir* (Çev. M. Moralı), Metis Yayınları, İstanbul.
- Işık, O.**, 1994, “Değişen Toplum / Mekân Kavrayışları: Mekânın Politikleşmesi, Politikanın Mekânsallaşması”, *Toplum ve Bilim*, 64-65, 7-36.
- Kaya, İ.**, 2008, “Eleştirel Düşünce, Sosyal teori ve Coğrafya Eğitimi”, *Coğrafya Öğretiminde Yöntem ve Yaklaşımlar* (Der. R. Özey-A. Demirci) içinde, Aktif Yayınevi, İstanbul, 321-340.
- Kaya, İ.**, 2005, “ Sosyal Teori ve Coğrafya”, *Ulusal Coğrafya Kongresi (29-30 Eylül 2005, İstanbul) Bildiri Kitabı* içinde, 257-266.
- Lacoste, Y.**, 1998, *Coğrafya Savaşmak İçindir* (Çev. A. Arayıcı), Özne Yayınları, İstanbul.
- Lefebvre, H.**, 1991, *The Production of Space*, Blackwell, Oxford.
- MEB**, 2005, *Coğrafya Dersi Öğretim Programı*, MEB Yayını, Ankara.
- Özgüç, N. ve Tümertekin, E.**, 2000, *Coğrafya: Geçmiş, Kavramlar, Coğrafyacılar*, Çantay Kitabevi, İstanbul.
- Özkan, H.**, 2002, “Türkiye’de Tek Parti Dönemi Coğrafya ve Mekân Anlayışları: Yatay Bir Dönemlendirme Denemesi”, *Toplum ve Bilim*, 94, 143-174.
- Pınarcıoğlu, M.**, 1994, “Yeni Coğrafya ve Yerellikler”, *Toplum ve Bilim*, 64-65, 90-111.
- Schick, I. C.**, 2001, *Batı’nın Cinsel Kıyısı: Başkalıkçı Söylemde Cinsellik ve Mekânsallık* (Çev. S. Kılıç-G. Sarı), Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul.
- Soja, E. W.**, 1989, *Postmodern Geographies*, Verso, London.
- Tomlinson, J.**, *Küreselleşme ve Kültür* (Çev. A. Eker), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Tuan, Yi-Fu**, 2003, *Space and Place*, University of Minnesota Pres, Minneapolis.
- Wallerstein, I.**, 1997, *Sosyal Bilimleri Düşünmemek* (Çev. T. Doğan), Avesta yayınları, İstanbul.
- Yıldız, M. Z.**, ve **Alaeddinoğlu, F.**, “Küreselleşme Çağında Değişen Mekân Algılayışları”, 38. *ICANAS (10-15.09.2007) Kongresi*, Ankara.

YRD. DOÇ. DR. FARUK TÜRKER  
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ  
FEN-EDEBİYAT FAKÜLTESİ

## KÜRESELLEŞME, ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK, AVRUPA BİRLİĞİ VE TÜRKİYE’DE YABANCI DİL ve YABANCI DİL ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME POLİTİKALARI

### 1. Küreselleşme Nedir?

Küreselleşme, ülkeler arasındaki iktisadi, sosyal ve siyasal ilişkilerin gelişmesi, farklı toplum ve kültürlerin inanç ve beklentilerinin daha iyi tanınması, uluslararası ilişkilerinin yoğunlaşması gibi birbiriyle bağlantılı konuları içeren bir kavramdır. Küreselleşme çağı olarak adlandırılan yaşadığımız dönemde hemen her alanda çarpıcı değişiklikler görülmekte, karmaşık bir çevre içinde yaşama zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Günümüzde daha çok insan birbiriyle eski dönemlere oranla daha fazla bağlantı içindedir. Milyonlarca insan, farkına varmaksızın uzak mesafeler ötesinden hayatlarını değiştirmekte olan küresel ağlara takılmaktadır. (<http://ansiklopedi.turkcebilgi.com/K%C3%BCreselle%C5%9Fme>)

Günümüzde küreselleşme, hayatın her alanına damgasını vurmuş bir kavramdır. Küreselleşme ile uyanıyoruz, yiyoruz, konuşuyoruz, yazıyoruz, okuyoruz, görüyoruz ve küreselleşme ile yarıyoruz. Hayata böyle derinlemesine nüfuz etmiş, içselleştirilmiş bir olgunun kaynağını, işleyişini, değerini, işlevlerini irdelemek yerinde olacaktır. Küreselleşmenin en çok etkili olabileceği alanlardan biri, eğitimidir. Eğitim sistemini ele geçirmiş bir küreselleşme, toplumun yetişen yeni kuşaklarını ve öğretmenlerini; geçmişini ve geleceğini ele geçirmiş demektir. Bu bakımdan, eğitim-küreselleşme ilişkisinin irdelenmesi ayrı bir önem taşımaktadır. ([http://www.egitirim.gen.tr/Engin\\_kuresell.htm](http://www.egitirim.gen.tr/Engin_kuresell.htm))

Küreselleşme, sosyal, kültürel, ekonomik değerlerin uluslar arası alanda yayılması ve kabul görmesidir; ulusal bir alanda üretilmiş değerlerin, ulusal sınırları aşmasıdır. Kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması ve ekonomik, kültürel ve siyasal düzeyde dünya toplumlarının içiçe girmesidir (Tezcan, 2002, 35)

### 2. Küreselleşme, Çokkültürlülük, Kültürel Kimlik Sorunu

Bilimsel, teknolojik ve ekonomik gelişmeye bağlı olarak, iletişim, enformasyon ve bilişim alanında gerçekleşen hızlı değişim uluslar arasındaki sınırların önemini ortadan kaldırdı. Bu süreç dünyayı giderek küçültürken “**küreselleşme**” kavramını da tartışmaların odak noktasına yerleştirdi. Bugün küreselleşme olgusu hem taraftarları hem de karşıtlarının kendilerini destekleyen önermeleri ile tartışılmaya devam etmektedir. Küreselleşmenin politik boyutunu insan hakları ve liberal demokrasi oluştururken, ekonomik boyutu çok uluslu sermaye ve serbest piyasa ekonomisinin egemenliğindedir. Kültürel boyutunda ise farklı kültürel kimliklerin bir arada yaşamasını öngörür.

Küreselleşmenin kültürel boyutunda kimlik sorunu öne çıkan bir değerdir. Çünkü bugün “dünyanın her köşesinde insanlar etnik, dini ve ulusal kimliklerinin bilincine, giderek

daha fazla varıyorlar, kimliklerinde daha ısrarcı oluyorlar ve kültürel kimlikleri adına çeşitli taleplerde bulunuyorlar. Kültür ve dillerinin korunmasını, çocuklarını kendi anadillerinde eğitime hakkını, kendi özel gün ve sembollerinin ulusal gün ve semboller olarak tanınmasını, içerisinde yaşadıkları toplumlara kültürel ve tarihi katkılarının tanınmasını, grupların siyasal temsilini, siyasal özerklik ve hatta bazı durumlarda bağımsızlıklarını talep ediyorlar. Bu talepler uzun süre ihmal edilmiş olan kültürlere ilişkin konuları siyasetin kalbine yerleştirerek, siyasal yaşamı onlarca yıldır yönetmiş olan anlayışların, ilkelerin ve varsayımların sorgulanmasına neden oluyor” (Tok, 2003;22). Bu ise, küreselleşmenin kültürel görüntülerinden biri olan çok kültürlü bir dünya anlayışının sonucudur. O halde kültür ve kültürel kimliğin daha iyi ve tam olarak anlaşılmasının gereği açıktır.

Küreselleşme olgusu içerisinde kültürel unsurlar kimlik sorunu haline dönüşürken, birbiriyle çelişir gibi görünen iki yaklaşım ortaya çıkar. Bunlardan birisi; Evrensellik ilkesini öne çıkaran kültürel homojenlik ya da popüler kültür, kitle kültürü, diğeri ise farklılıkları korumayı gaye edinen çokkültürlülük, yani uyuşmayan ama makul kapsayıcı kültürlerin bir çoğulculuğudur. Küreselleşen kültürün bir sonucu olan her iki yaklaşıma karşı genel küreselleşme kavramına bakışta olduğu gibi, taraftar ve muhalif olanlar vardır. Küreselleşmenin öncüsü olan toplumlar küresel kültüre kendilerinin kabul göreceği bir ortamı hazırladığı için olumlu yaklaşırlar. Asıl sorun bunların dışında kalan toplumların kendini kabul ettirmek gayesiyle yeniden kimlik arayışı içerisinde girmeleriyle ortaya çıkar.

Küreselleşme, kültürlerin hareket alanını genişletiyor ve ortak noktaların güçlenmesini olanaklı hale getiriyor. Yeryüzünün önemli bir kısmında kültürleri birbirine yaklaştırıyor. Kültürel homojenliği sağlamak için kültür planlaması yaparak değişimi bir çizgi haline dönüştürmek isteyenler kendilerinin kabullenilebilmesi için homojen kültür oluşturma ihtiyacındadır. Küresel kimlik, küreselleşmenin bu çerçevesinde batı tipi serbest piyasa ekonomisi ve demokrasi tarzının şekillendirdiği kültürün tüm dünyada egemen olan görüntüsü biçimindedir. Dolayısıyla küreselleşme ile üretilen projeler, insanı yetiştirdiği ortamdaki uzaklaştırırken, uyumu gerçekleştirmedi ve onu umutsuzluk içinde kıvranan bir gezgine dönüştürmeye çalıştı. Küreselleşen kültürel kimlik yerel motiflerde evrensel, bilimsel ve teknolojik söylemlerle desteklenerek, ticarileşen bir ürüne dönüşmüş oldu. Bu ise küresel kültürü standartlaştırarak ticari simge olarak ulusallığı çözüp, etnik, folk motiflerle bir seri genelleştirilmiş insan değerleri haline getirmiştir (Smith, 1994; 176). Kitle iletişim araçları uzak mesafeleri yakınlaştırırken kültürel etkileşimi de kolaylaştırmıştır. Toplumsal yapıları dönüşüme uğratmış, buna bağlı olarak da kitle kültürünü ortaya çıkarmıştır. Bu kültür her şeyi birbirine karıştırarak homojen bir kültür yaratmıştır.

Küreselleşme ekonomik, siyasal ve kültürel bütünleşme çabasını karşılıklı bağımlılıkla izah etmeye çalışırken, farklılıkların azaltılıp, ortak yönlerin artmasını kültürel homojenlikle gerçekleştirmeye çalışır. Ancak bu çabada ulusal, etnik ve dini kimliklerin önemi kaybolur. Onların yerini almaya çalışan küresel kimlik ise temelsiz ve belirsizdir. Örneğin; dinlerin birliği ve kardeşliği küresel değer olarak öne çıkarken, yeni bir tarikat ya da din olarak algılanmaktan öteye geçememiştir. Bununla birlikte küreselleşme kültürel bütünleşmeyle ulusal, etnik ve dini kimliklerin önemini ve bu kimlikleri taşıyanların onlara bağlılığını azaltmamıştır. Kültürler değişmekte, kültürel kimlikler yeniden yorumlanmaktadır. Kültürel kimlikler kitlesel hareketlerin ve çatışmaların kaynağı olmayı sürdürmektedir. Ayrıca iletişim teknolojisinde meydana gelen ilerlemeler homojenleştirici etki yapmak yerine, insanların etnik, dini ve ulusal kimliklerinin bilincine varmaları ve bu kimliklerle özdeşleşmeleri sürecine hız kazandırmıştır (Tok, 2003; 545).



Küreselleşme ve kültürel kimlik sorununu, ortaya konulan bu genel izahattan hareketle değerlendirmeye çalıştığımızda şu sonuçlara varmamız mümkündür: Öncelikle küreselleşme (globalization) kavramı ve bu kavrama bağlı olarak tartışılan konular, kavramın tanımlanmasındaki belirsizlikler ve hareket alanının genişliği nedeniyle netliğe kavuşmamıştır. Farklı düşünce ve yaklaşımları bünyesinde taşıdığı için tartışma devam etmektedir. Bu durumu olumsuzluk olarak nitelemek doğru olmaz. Çünkü bu bir süreçtir ve sağlıklı olanda küreselleşme kavramı etrafındaki tartışmaların devam etmesidir. Bu tartışmalara, aklın ve mantığın ilkeleriyle yaklaştığımız zaman şunu söyleyebiliriz; küreselleşme dünyanın tek bir mekan gibi küçülmesi ve toplumlar arası ilişkilerin sıklaşması ve sıkıştırılması anlamında tek bir mekana uygun homojen kültür oluşturma şeklinde algılanmamalı. Şüphesiz küreselleşme bizzat kendisinin kabul göreceği bir homojen kültür oluşturma ihtiyacındadır (Sarıbay, 2002; 48). Küreselleşme kültürel kimlikleri Batılı öncü toplumların kültürel kodları ile verilen homojenleşme ve farklılaşmayla tanımlar. Batı dışı toplumların kendilerini bu kodlardan bağımsız tanımlama imkânı yoktur. Küreselleşmenin evrensellik ilkesiyle öne çıkardığı kültürel homojenlik, yerelleşme gibi görünse de farklılıkları içinde barındıran kültürel çoğulculukla, birlik içinde çokluğu olanaklı kılmaya çalışmıştır. Bu da gerçekten insanîyetçi bir dünya tasavvurdur. Fakat bu durum sanıldığı gibi bütün toplumları kapsayacak genişliğe ve derinliğe ulaşmamıştır. Beklenenin aksine daha çok toplumlardaki marjinal grupların, etnik hareketlerin, feminizm, çevrecilik ve homoseksüeller gibi küçük grupların işine yaramıştır. Bu ise çoğu zaman toplumsal barışı tehdit eden boyutlara ulaşmıştır.

Kanaatimizce burada küreselleşme ve kültürel kimlik üzerine oluşan olumlu ve olumsuz tutumları birlikte düşünmemiz gerekir. Eğer insanlığın gelecekte huzurlu ve mutlu bir dünyada yaşamasını istiyorsak, ortak aklımızı, sağduyumuzu, vicdanımızı, yerli yerinde kullanarak adaletli olma ve etik davranma sorumluluğunu da taşıyarak, yeni yüzyılın kaçınılmaz ama içinde belirsizlikleri olan bu küreselleşme olgusunu küresel felaketlere dönüştürmemek için çalışmalıyız. Bu sadece Batılı ya da Doğulu kimlikler için değil insanlık için yapılmalıdır.

### 3. Küreselleşme ve Farklılıklara Hoşgörülle Bakmak

Günümüzde çoğulculuk yaşadığımız toplumların doğal bir yapısı haline gelmeye başlamıştır. Bir yandan küreselleşmenin getirdiği toplumsal dönüşümler ve buna bağlı olarak ortaya çıkan çoğul kimlikler ve ulusötesi kurumların artan rolü sonucu her geçen gün daha da artan farklılaşmış kimlikler yaşadığımız dünyanın birer gerçeği haline gelmiştir. Bugün için insanlar geçmişte hiç olmadığı kadar birbirleri ile iç içe yaşamakta, ötekiyle her an burun buruna gelme risk ve imkanı ile bağlantılı bir hayat sürmektedirler.

Bugün için çoğu ülke kültürel bakımdan önemli çeşitlilikler göstermektedir. Yapılan son çalışmalara göre dünyadaki bağımsız 184 ülke, bünyelerinde 600 yaşayan dil grubu ve 5000 etnik grup ile muazzam bir çeşitlilik içinde bulunmaktadır. Bu rakamlar bize çok az ülkenin vatandaşının aynı etnik-ulusal gruba ait olduklarını ve çok azının aynı dili konuştuklarını ifade etmektedir (Kymlicka, 1998 : 25). Yaşadığımız bu süreç bizleri, kültürel açıdan homojen bir ulus devlet modelinden gittikçe uzaklaşarak farklılıkların toplum hayatında daha fazla kabul gördüğü bir boyuta yaklaştırmıştır. Kültürel yaşam biçimlerindeki çeşitliliğin, etnik grupların, mezheplerin ve dünya görüşlerinin sayısı ve etkinlikleri gün geçtikçe artmaktadır. Geçmişte Aydınlanma düşüncesinden ilham alan modern projenin evrenselci paradigması insanlar arasındaki benzerlikleri toplum tasarısının merkezine alırken günümüzde yaşamın temeline ilişkin vurgu giderek farklılıklar üzerinde yoğunlaşmaktadır (Üstel, 1999: 35).

Farklılıkların kabul görmesinin doğal bir uzantısı olarak da farklı etnik ve kültürel unsurların beraberce bir arada yaşadıkları bir toplum tasarımı olarak şekillenen çokkültürlülük

politikaları gündeme gelmektedir. Çokkültürlülük ve kültürel çoğulculuğun, sahicilik söylemleri ve kültürel ve etnik azınlıkların haklarına yapılan vurgunun bugün için bu derece revaçta olmasının kimi nedenleri bulunmaktadır. Bunları kısaca şöyle özetlemek mümkündür. Kültürel alanlarda farklılıkların tanınması ve varlıklarını sürdürmelerine müsamaha ile bakılması siyaset ve toplum hayatında geçerlilik kazanmadan önce konu öncelikle toplum bilimlerinin gündemine taşınmıştır. Bu bağlamda insan bilimlerindeki pozitivist ve ilerlemeci paradigmanın geçerliliğini yitirmesi ile paralel bir gelişim süreci izlendiği söylenebilir. Bilindiği gibi sosyal bilimlerin bilim hüviyetlerini kazandıkları süreçlerde Batı, gerçekliğin nesnel doğası ile kendi içinde bulunduğu şartlar arasında belli bir aynılık kurarak kendi dışında var olan tüm toplum ve kültürlerle alçaltıcı bir bakış açısı ile bakan bir gelenek oluşturmuştu. Bu eksende gelişme gösteren sosyal bilim alt dalları ilk başlarda Batıyı ve Batı-dışını inceleyenler olarak ikiye bile ayrılmıştır. Sözelimi sosyoloji, endüstriyel atılım ve gelişmeleri gösteren, belli farklılaşma ve başkalaşmaları geçirmiş toplum tipinin tek örneği olan Batı toplumlarını incelemek ve bu toplum içinde ortaya çıkması kaçınılmaz çatışma ve çelişkilere çözüm arama amacına koşulan bir entelektüel saha olarak ortaya çıkarken, Batı-dışı toplumların incelenmesi başka yasalara tabi olarak görüldüğünden etnoloji ve antropoloji bilimlerine ihtiyaç duyulmuştur. Sosyoloji bilimi bu ilk teşekkül devresinde Batı toplumlarını mutlak veri alarak, sonuçta kendini bütün insanlığın eninde sonuna ulaşması gereken nihai aşama olarak konumlandırmıştır. Bu aslında Aydınlanma düşüncesinden beri Batı kültürüne hakim olan temel algılayış biçiminin belli bir gelişme süreci sonucunda ulaşılmış olduğu bir aşamaya işaret etmektedir (Sezer, 1985; 36).

#### 4. Küreselleşme ve Eğitim

Küreselleşmenin eğitim üzerindeki etkileri üzerine çok konuşuldu ve tartışıldı. Olumlu ve olumsuz yönleri vurgulandı. Akademisyenler bunları tartışırken küreselleşme tüm hızıyla dünya ekonomisini, kültürünü ve eğitimini etkilemeye devam ediyor. Bu çalışmada küreselleşme gerçeğiyle, eğitim alanında yapılabilecek çalışmalar tartışılacaktır.

Bugün küreselleşmenin kaçınılmaz bir gerçek olduğu tüm dünya tarafından kabul ediliyor. Küreselleşme nedir, eğitim sistemimizi hangi açılardan etkilemektedir, olumlu yönlerini artırmak ve olumsuz etkilerini bertaraf etmek için ne gibi çalışmalar yapılabilir? Üzerinde durulması gereken asıl meselenin bu olduğunu düşünüyorum.

Küreselleşme, (kısaca) sosyal, kültürel, ekonomik değerlerin uluslar arası alanda yayılması ve kabul görmesidir; ulusal bir alanda üretilmiş değerlerin, ulusal sınırları aşmasıdır. Kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması ve ekonomik, kültürel ve siyasal düzeyde dünya toplumlarının içiçe girmesidir (Tezcan, 2002, 35). Küreselleşme kavramını okuduğumuz tüm kaynaklardan yola çıkarak, hızla gelişmekte olan ulaşım ve iletişim kaynaklarıyla dünyanın coğrafi uzaklık kavramının ortadan kalkması olarak değerlendirebiliriz. Küreselleşme kavramı, üzerinde ortak bir görüş oluşturulamamasına karşın, başta bilişim ve ekonomi olmak üzere diğer sosyal alanlarda da derin etkileri görülen ve etkisi olduğu her alanda değişimi simgeleyen bir kavramdır (Akçay, 2003). Küreselleşme; ekonomi, kültür, eğitim, teknoloji, dil, din, siyaset gibi bir çok açıdan ele alınabilir. Haluk Tözüm bu konuda: “Küreselleşme teknoloji merkezli bir değişim sürecidir. Bilgisayarlaşma, telekomünikasyon teknolojileri, minyatürleşme, sıkıştırma teknolojisi ve dijitalleşme gibi yenilikler teknolojiyi küresel çapta yaygın kılmaktadır.” demiştir (Tözüm, 2002, 151).

Son yıllarda, e-devrim ile beraber, bilgisayar kullanımı artmış, İnternet öngörülemeyen ölçeklerde yaygınlaşmıştır. Özetle iletişim ve bilgi teknolojileri eğitim alanında, okullara, meslek eğitimi veren kuruluşlara ve üniversitelere bilgiyi üretme, işleme, saklama ve iletme sürecinde yeni fırsatlar sunmaktadır.

Eğitim açısından küreselleşme, birbirleri ile yakın ilişkileri olan ulusların, ülkeler arasında rahatça dolaşabilecek, çalışabilecek, kültürler arası etkileşim ile farklı ortamlarda rahatça yaşayabilecek insanları yetiştirmek şeklinde anlaşılır. Öyleyse bilişim çağında eğitimin hedefi, kimliğini kaybetmeden, farklı kültür ve coğrafyalarda uyum ve başarı sağlayabilecek insanları yetiştirmek olmalıdır. Küreselleşme sürecinde insan, içinde bulunduğu ülkedeki eğitimi almak zorunda kalmaz. İnternet aracılığıyla, insanlar eğitimlerini istediği ülkedeki bir eğitim kurumundan alabilirler. Hatta, evinden çıkmadan dünyanın herhangi bir yerindeki şirkette istihdam edilebilir. Mademki eğitim gelecektir, gelecek de küreselleşecektir, öyleyse küreselleşmiş bir dünyaya uyum sağlayabilecek bireyler yetiştirmek de eğitimin temel hedefleri arasında olmalıdır.

Küreselleşme olgusunun eğitim sistemine, özellikle de eğitim siyasasına, eğitim ekonomisi ve finansmanına, öğretmen örgütlenmelerine, yaşam boyu eğitim yaklaşımlarına, okullara, öğretim programlarına ve sair alanlara ne gibi etkileri olduğu / olacağı incelenebilir.

Bütün dünyada küreselleşmeden doğrudan etkilenen bir kurum olmuştur eğitim. 20. Yüzyılın sonlarında, artık, ihtiyaç duyulan yetişmiş eleman nitelikleri değişmiştir (Çalışkan, 2006). Küresel bir dünyada, küresel değerleri kolayca kavrayabilen, ulusal değerlerini koruyabilen yurttaşlar yetiştirmek eğitimin görevidir (Çalışkan, 2006)

Eğitim, sadece küreselleşmeye uyum ya da entegre sorunu için değil, aynı zamanda küreselleşmenin yarattığı sorunları aşmak için bir araçtır. Eğitim küreselleşmeyi yenen insan tipini yetiştirecektir (Akçay, 2003). Küreselleşmenin eğitim üzerindeki etkileri, eğitimin küresel gelişme ile ilişkisinin artırılması ve en iyi entelektüel kaynakların bir havuzda toplanması olmalıdır. Web tabanlı öğrenme, e-öğrenme, internetin öğrenim ve araştırmada kullanılması, uluslar arası öğretim ve öğrenim ortaklıkları, etkileşim ve paylaşımın web/video konferanslar üzerinden yapılması eğitimin küreselleşmesine verilebilecek en iyi örneklerdir.

Küreselleşmenin eğitime en büyük etkisi değişen iş koşulları sebebiyle çalışan iş gücünün zamanla yeni iş koşullarına uyum sağlayabilmek için yeni beceriler edinmelerinin zorunlu hale gelmesidir. Bu da beraberinde yaşam boyu öğrenmeyi mecbur kılmıştır. Üniversiteler kendi buldukları ülkenin dışını da internetin sunduğu olanaklarla pazar olarak görmeye başlamışlardır (Ersoy Ahmet Fatih, Acartürk Cengiz ).

## 5. Küreselleşme (Globalleşme), Dil ve İngilizce

Küreselleşme (Globalleşme) ve yerel kültürlerle etkileri üzerinde çok farklı görüşler vardır. Bunlardan biri globalleşmeyi batılılaşma veya Amerikanlaşma olarak tanımlar çünkü batılı güçler veya daha da spesifik anlamda Amerika Birleşik Devletleri dünyada ekonomisi, askeri yapısı ve kültürü ile baskın olan tek dünya gücüdür ve küreselleşme en çok bilinen görünür kültürel ifadeleri American Coca Cola, McDonald's ve CNN de bunu destekler niteliktedir (Giddens. 2000, 33). Bu görüşe karşı olanlar küreselleşmenin kaçınılmaz iç içe bir süreç olduğunu savunurlar. Mike Featherstone küreselleşme ile ilgili çalışmasında bu görüşü şöyle açıklar: “Biz birbirimizin arka bahçesindeyiz, bu nedenle sınırsız gezegenimizin bir çelişkili sonucu olarak şunu görürüz; gezegenimiz türdeşlik (homojenlik) üretmez, büyük bir farklılık ve çeşitliliğin farkında olmamızı sağlar” (Featherstone, 1995, 86). Featherstone (1995, 117) küreselleşmeyi çoklu yol, yerel kültürlerin dünyaya açılmasına izin veren farklılaşma ve zenginleşme, kültürel çeşitlilik olarak tanımladıktan sonra şunu öneriyor; “küreselleşmeyi tanımlamaktan kaçınırsınız çünkü onu tanımlarken çok basitleştirme, karşınızdakilerin direnme ve manevraları sizi alıkoyar”. Arjun Appadurai (2001, 5) de, küreselleşmeyi fikirlerin, ideolojilerin, iyiliklerin, mesajların, etknoloji ve tekniklerin ortaya

konmasını sağlayan bir olgu olarak tanımlamayı tercih eder. Anthony Smith (2003, 180) Appadurai ile aynı fikirde olarak şunu iddia eder; “küreselleşmeyi çok basite indirgeyerek; yerel ve ulusal kültürleri yok eden, ortak tarihi tecrübeler ve hatıraların şekillendirdiği kimlik ve kültüre küçümseyerek bakan bir olgu olarak tanımlamamalısınız.” diyor. 1980 li yılların başından beri Türkiye giderek artan bir şekilde küresel ekonomik ve kültürel yoğunluk içinde olmuştur (Friedman, 72).

Bu yazıda, genel olarak küresel etkinin yansıması olarak İngilizcenin ve özellikle olarak ta Amerikan ve batı etkisinin Türkiye’de ne kadar popüler olduğunu inceleyeceğiz. İngilizce’nin Türk medya ve eğitim sisteminde giderek artan bir şekilde kullanımı İngilizce’nin ülkeye hangi kanallardan girdiğini ve yerel kültürü nasıl etkilediğini gösterir. Ayrıca, Türk medyası, basın yayını ve eğitim sisteminde yapılacak küçük bir araştırma gösterir ki İngilizce, Türkiye’de en yaygın kullanılan yabancı dildir. Tarih boyunca Türkiye’de Fransızca, Arapça ve Farsça gibi yabancı diller zaman zaman popüler oldu. Örneğin 15. yüzyıldan 20. yüzyılın başlarına kadar Farsça popüler idi. Buna rağmen, bilim adamlarının işaret ettiği gibi seçkinler arasında oldukça sınırlıydı. Başka bir deyişle Farsça hiçbir zaman geniş kitleler tarafından benimsenmedi (Yücel, 1982, 21). Öte yandan, İngilizce, sadece seçkinler değil, sıradan insanlar ve özellikle Türk gençliği tarafından da benimsendi. Türklerin genel olarak ne kadarının İngilizce kullandığını gösteren kesin istatistiki bilgi olmamasına rağmen İngilizcenin Türkiye’de basınında ve medyada giderek artan bir yoğunlukta kullanıldığını çok açıkça görebilirsiniz. Birçok kişi, özellikle gençler, tarzanca diye adlandırılan ne olduğu belli olmayan Türkçe ve İngilizcenin karışımı bir yapıyı kullanmayı tercih ediyorlar. Televizyonda bile bazı konuşmacılar bir sanat etkinliğini veya bir sergiyi tarzanca sunarlar. Örneğin, “başlamak” yerine “start almak” tercih ediliyor, kaldı ki bu kelime ne Türkçe ne de İngilizce. Ayrıca gençlerimiz ne yazık ki “part time iş”, “full time iş”, “prime time olmak”, “cool olmak”, “rating almak” gibi ifadeleri çok yaygın olarak kullanıyor. İngilizcenin Türkiye’de yaygın olarak kullanılması küreselleşme süreci içerisinde yer almamızla yakından ilişkilidir. Türkiye 1980’li yıllardan başlayarak küreselleşmenin etkisi altında kalmıştır (Robins, 1996, 72). Bu süre içinde pek çok unsur çok önemli roller oynamaktadır: Piyasanın giderek daha çok milletlerüstü hale gelmesi, küresel medya ve iletişim imkanlarının artması, nüfusun hareketliliği (turizm ve göç ... gibi), soğuk savaşın sona ermesi ile eylemlerim birlikteliği, ... gibi (Robins, 1996, 73). İngilizcenin Türkiye’de artarak yoğun kullanımında, çok geniş ölçüde milletlerüstü karşılaşmanın yakın ticari ilişkilerin, daha sık yaşandığı kültürel akımın yoğunluğundaki artış, teknolojideki baş döndürücü gelişme, iletişimdeki gelişmeler ile bağlantılı olması önemli bir rol oynamaktadır. İnternet kullanımı bilindiği gibi Nisan 1993’te başlamış; 1997’nin sonuna kadar internet bağlantısı olan bilgisayar sayısı 30.000, internet kullanıcıları yaklaşık 250.000 idi. Bu sayı bugün 5 milyondan fazladır. İngilizcenin Türkiye’de yaygınlaşmasında internetin çok önemli bir rolü vardır. Çünkü biliyoruz ki; internetin %90-95 ‘i İngilizcedir (Radikal, Lauffer, 2001, 46). Türkiye’nin küresel ekonomiye entegrasyonu da İngilizcenin yaygınlaşmasını hızlandırmıştır. Türkiye’de Türkçe yayınlanan Hürriyet, Milliyet, Sabah, ve Radikal ile yerel yayınlanan Yeni Asır gibi gazetelerdeki iş ilanları gösteriyor ki; uluslararası bağlantısı olan birçok firma personelinden en az bir yabancı dil, İngilizce, istemektedir. Bunun gibi turizm gelirlerindeki artış İngilizcenin popülerliğini arttırmıştır. Turizm gelirlerinin paylaşımı istatistiğine göre Türkiye’nin turizm gelirinin “gayri safi milli hasıla” içerisindeki yeri yıllara göre şöyle olmuştur; 1963’te 7,7 milyon ABD doları, 1980’de 326,7 milyon ABD doları, 2000’de 7 milyar 636 milyon ABD doları (State Institute of Statistics, Share of Tourism Receipts in the Gross National Product, 1963-2000). Özellikle turistik yerler başta olmak üzere pek çok yerde işaret levhaları ve reklam tabelaları çoğunlukla İngilizcedir ve otel, dükkan, lokanta sahipleri işyerlerine İngilizce isim vererek

daha çok yabancı turist çekebileceklerini düşünmektedir (Ertan, 3). Türkiye'nin güney bölgesindeki Alanya ve Antalya gibi birçok turistik bölgede RUSÇA işaretler görebilirsiniz. Hiç şüphe yok ki televizyon küresel kültür için önemli bir kaynaktır (Barker, 1999, 3). Özel TV kanallarının, Kablo TV, uydu yayınının yaygınlaşması yabancı, özellikle, Amerikan filmlerinin baskın hale gelmesini ve bu yolla İngilizcenin hızla yayılmasını sağlamıştır. Türkiye'de ilk TV yayını 30 Ocak 1968'de başlamış, ilk renkli program 1982'de yayına girmiştir. 1968'den Ekim 1986'ya kadar TRT ve onun uzantıları olan TRT 2, TRT 3, TRT 4, TRT GAP ve TRT Int izlenebilen tek TV istasyonuydu. Star TV'nin Ekim 1986'da yayın hayatına başlamasıyla TV de çok kanallı hayat başlamış oldu.

## 6. Avrupa Birliğinin Yabancı Dil ve Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Politikaları

Bilgi toplumu olgusu ve küreselleşme süreci Avrupa Birliği'nin yabancı dil politikaları bakımından ele alındığında, İngilizcenin Avrupa Birliğine üye ülkelerde de küresel iletişim dili olarak öğrenilmesi gerektiğini savunan görüşlerle karşılaşmaktayız. Ancak Avrupa Birliği son yıllarda İngilizcenin birçok alanda tek dil olarak egemenliğine karşı çokdilli ve çokkültürlü Avrupa Yurttaşlığı kavramını savunmaktadır. Bu düşünce Maastricht ve Amsterdam antlaşmaları ile de güçlendirilmiştir. Bu bağlamda, tek dilin egemenliğinin önlenmesi çerçevesinde Avrupa Yurttaşlarının zorunlu eğitim süresinde kendi ana dilinin dışında en az iki başka dili öğrenmesi, Avrupa Birliği'nin yabancı dil eğitim politikasını belirleyen önemli bir ilke durumundadır. Burada Polat'ın da vurguladığı gibi, "Avrupa kültürünün ve Avrupalılık düşüncesinin belirleyici özelliği, onu yaratan dil ve kültürlerin çeşitliliğidir. Birliğin oluşturduğu bütünleşmeye karşın, Avrupa'nın özünü oluşturan dil ve kültür çeşitliliği, korunması ve sürdürülmesi gereken bir zenginliktir ..." (Polat 2001: 31) düşüncesi Avrupa Birliği'nin dil eğitim politikalarının başat amacı olarak görülmektedir.

Yabancı dil öğretiminin desteklenmesi Avrupa Birliğinin eğitim politikalarında önemli bir yer tutmaktadır. Bu amaçla Socrates programı kapsamında Erasmus ve Lingua programları oluşturulmuştur. Erasmus "yüksek öğrenimde Avrupa ülkeleri arasındaki işbirliğini geliştirmeyi ve insan kaynaklarının kalitesini yükseltmeyi amaçlayan bir programdır" (MESS 1999: 128). Bu program içerisinde eğitimde Avrupa boyutu için üniversitelere verilen destekler arasında bütünleşmiş dil kursları geliştirme olanağı da bulunmaktadır. Lingua programı "Avrupa'da eğitimin her düzeyinde yabancı dil öğrenme ve öğretmenin nitel ve nicel açıdan geliştirilmesine hizmet eden bir programdır. Programın amacı dil eğitiminin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasıdır" (MESS 1999: 130). Programa orta ve yüksek öğretim öğrencileri, eğitimciler ve işçiler katılabilmektedirler. 1990 yılında uygulanmaya başlanan Lingua programının öncelikli hedefi Avrupa Birliğine üye ülkelerin resmi dillerinin öğretilmesidir. Programın faaliyetlerini beş ana başlık altında toplamak mümkündür:

1. Yabancı dil öğretmenlerinin eğitimi için Avrupa işbirliği programları
2. Yabancı dil öğretmenlerine yönelik hizmet içi kurslar
3. Gelecekteki yabancı dil öğretmenleri için asistanlık
4. Dil öğrenme ve öğretme için müfredat programlarının ve ders araç-gerecinin geliştirilmesi
5. Dil öğrenme için ortak eğitim projelerinin geliştirilmesi

Lingua programı ile Avrupa'da birçok kişi eğitilmiş ve bu alanda yüzlerce proje hayata geçirilmiştir. Avrupa Birliği'nin ve Avrupa Konseyi'nin yabancı dil öğrenmeye verdiği önem geçtiğimiz 2001 yılının Avrupa Diller Yılı olarak ilan edilmesi ile daha da pekiştirilmiştir. Başlangıç noktası olarak dil becerilerinin karşılıklı anlayış, demokratik istikrar, istihdam ve dolaşım için önemli oluşu alınmıştır. Diller Yılı'nın amacı:

1. Avrupa'nın dil mirası konusunda bilinci artırmak ve bunu tanıtmak,
2. Bütün Avrupa vatandaşlarını dil öğrenmeye teşvik etmek,
3. Avrupa'daki yaşam boyu dil öğrenimini desteklemek olarak belirlenmiştir.

Bu bağlamda yabancı dillerin öğretimi/öğrenimine ilişkin ortak dil düzeyleri saptanması yoluna gidilmiştir. Avrupa Konseyi yabancı dil iletişim becerisi seviyelerini tanımlamak için Ortak Avrupa Düzeni Diller Belgesi: öğrenme, öğretme, değerlendirme adı altında bir sistem geliştirmiştir. Kurs düzenleyicileri, öğretmen eğitimcileri, sınav komisyonları tarafından sertifika verme, öğretme ve planlama aşamalarında bundan böyle bu ölçütler temel alınmaktadır. Bu düzenlemeye göre dil düzeyleri şu şekilde belirlenmiştir:

- A) Temel Dil Kullanımı** : A1 Dili Tanıma Düzeyi  
A2 Ara Düzey
- B) Bağımsız Dil Kullanımı** : B1 Eşik Düzey  
B2 İleri Düzey
- C) Yetkin Dil Kullanımı** : C1 Özerk Düzey  
C2 Yetkin Konuşucu Düzeyi (Sevil 2002:3)

Ayrıca “Avrupa Konseyine üye ülkelerin eğitim bakanları tarafından 15–17 Ekim 2000 tarihleri arasında Polonya'nın Krakov kentinde düzenlenen konferans sonunda imzalanan sonuç bildirisinde; yabancı dil öğretimi uygulamalarında, her öğrenci için bir gelişim dosyası tutulmasına, dil öğretiminin belirlenen standartlara göre yapılmasına ve bunun belgelendirilmesine karar verilmiştir ”

([www.meb.gov.tr/Stats/Apk2002/12.htm](http://www.meb.gov.tr/Stats/Apk2002/12.htm)).

Bu amaçla Avrupa'nın her yerinden altyapı ve yaş gözetmeden yabancı dil öğrenenlerin tüm dil becerilerini bir belgede saklayabilecekleri Avrupa Dil Gelişim Dosyası hazırlanmıştır. Dosya kişisel bir belgedir ve düzenli olarak öğrenen tarafından güncellenen üç bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler aşağıdaki gibidir:

— Dilsel nitelik ve becerilerin (resmi ve gayri resmi) uluslararası geçerliliği olacak bir şekilde yer aldığı pasaport bölümü;

— Öğrenenlerin dilsel bilgilerini ve öğrenim deneyimlerini geniş bir şekilde anlattıkları/ kaydettikleri dil ve kültürel biyografi / dil öğrenim geçmişi bölümü;

— Öğrenenlerin öğrendikleri yabancı dil (ler) ile ilgili yaptığı her türlü çalışmanın yer aldığı dosya bölümü (Demirel 2003:159–193).

Avrupa Dil Gelişim Dosyası insanları dil öğrenmeye teşvik ederken, Avrupa'nın her yerinde yaşayabilme, eğitim olanaklarını tekrar oluşturabilme ve iş başvurularında destek olacak biçimde kişiye ait dil becerilerinin düzenli bir kaydını yapabilmeye de olanak tanımaktadır.

Öğretmen eğitiminin ve dil öğretiminde yenilikçi yaklaşımların da önemini vurgulayan Avrupa Konseyi, Avusturya'nın Graz şehrinde Avrupa Modern Diller Merkezi'ni kurarak etkinliklerine yeni bir boyut kazandırmıştır. Başlangıçta üç yıl (1994–1997) için açılan merkez bugün Avrupa Konseyi'nin sürekli bir kurumu konumundadır. Merkezin temel amacı, dil öğretiminde ve öğreniminde uygulamayı teşvik etmek, üye ülkelerde dil öğrenimini geliştirmekle ilgili araştırma projelerine ve televizyon ve radyo yayınlarına destek olmaktır. Merkezin etkinlikleri arasında yabancı dil öğretmenlerinin eğitimi, iletişim

ve bilgi teknolojilerinin kullanılması, erken yaşta dil öğrenimi, kitap tasarımı gibi konular da bulunmaktadır. (bkz: <http://www.ecml.at>)

Tüm yeni düzenlemelerle birlikte bugün Avrupa Birliği içinde çokdillilik tartışmaları çok boyutlu olarak sürmektedir. Özellikle Birliğin yazışmalarda kullandığı ya da kullanacağı diller tartışılmakta, bunun yanı sıra resmi metinlerin çevirilerinin tüm üye ülkelerin dillerine aktarılması çalışmaların getirdiği maddi yükün 2004 yılında Birliğe yeni üyelerin katılımlarıyla daha da artacağı hesaplanmaktadır.

Türkiye bugün bilgi çağını yaşayan dünyada Avrupa Birliği'ne girme süreci içindedir. Dolayısıyla bugünün yoğun ilişkiler ağı içerisinde ülkemizin de etkin olarak yerini alması, kendi özgün koşullarını göz önünde bulundurarak uygun eğitim politikaları üretmesiyle doğru orantılıdır. İletişim alanında yaşanan hızlı değişimler sonucu bilgiye ulaşmanın en önemli yollarından birisini de iletişimi sağlayacak yabancı dil/diller bilme zorunluluğu olduğu açıktır. Bu bağlamda çalışmanın bundan sonraki bölümünde, ülkemizde son yıllarda yabancı dil öğrenme ve öğretme politikalarında yaşanan değişiklikler yukarıda anlatılan gelişmeler ışığında ele alınıp tartışılacaktır. Avrupa'daki bütün ulusal ve yerel dillerin öğrenilmesi için gerçekçi ve geçerli dil öğrenme amaçları geliştirmek. (örneğin, Avrupa Konsülü'nün belirlediği Treshold Level) Bu şekilde dil öğrenimi ve öğretiminde bütünlük ve şeffaflık yaratarak kalite getirmek. Eğitim kurumlarının dil öğretimini daha bütüncül ve şeffaf bir şekilde, daha iyi uluslar arası koordinasyon ve çeşitlendirilmiş dil öğrenme planlayabilmeleri için "Avrupa Referans Dil Çatısını" kullanmalarını teşvik etmek. Yaşamboyu öğrenme bakışıyla, öğrenenleri yüreklendirmek ve onların dil öğrenmeleri ile ilgili belirli kişisel, dilsel ve kültürel deneyimlerini belgeleyebilecekleri "Avrupa Dil Portfolyosunun" kullanılmasının desteklenmesi. Eğitim Kurumlarının hareketlilik için gerekli olan standartları ve prosedürleri belirlemeleri sağlanmalıdır. Çok dillilik yetilerinin ve bazı becerilerin değerlendirilmesi için çeşitli formları geliştirilmesi. Bir dilin öğrenilmesinden sonra sertifikalar ve diplomalar verilmesini sağlamak.

Her düzeyde, yeterli miktarda ve donanımlı dil öğretmenlerini yetiştirme, bu şekilde birçok dil öğretilir. Akademik konuların ve mesleki hazırlığın iyi dengelendiği bir yabancı dil öğretmen yetiştirimi için yüksek standartları sağlamak. Eğitim kurumları, üniversiteler, eğitim araştırma merkezleri ve okulları arasında yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesinde işbirliği sağlanmalıdır. Dilsel, kültürler arası, eğitimsel ve psikolojik unsurlar taşıyan öğretmen yetiştirme kursları tasarlanmalıdır. İki taraflı anlaşmalar yoluyla, öğretmenlerin eğitimlerinin bir bölümünü öğretecekleri dilin günlük iletişimde kullanıldığı ülkede geçirmeleri sağlanmalıdır. Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler planlanmalıdır. Bu eğitimlerde, kültürel farklara karşı saygı ve bilinç geliştirmek için kültürler arası unsur; çokdilliliğin gelişmesi için yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen "öğrenmeyi öğrenme" boyutu; modern teknolojinin kullanılması, bu şekilde de öğretmenlerin teknolojiyi günlük sınıf derslerinde ve mesleki yaşamlarında rahat bir şekilde kullanmalarını sağlamak; öğrenenin öz değerlendirmesini de içeren sınav ve değerlendirme ilkeleri bulunmalıdır. Ayrıca, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerinde, yüksek düzeyde dil becerilerini geliştirebilecekleri uygulamalar; yöntemsel gelişmeleri takip (yeni teknolojilerin kullanılması gibi); öğrettikleri dilin kültürüyle ilgili deneyimlerini derinleştirmek ve genişletmek; uluslar arası etkileşim ağları yoluyla bilgi ve deneyimlerini paylaşabilecekleri alanlar yaratmak; eğitime Avrupalılık boyutunu getirmek gibi unsurlar bulunmalıdır.

Avrupa Birliğinin Dil politikalarıyla ilgili bağlamı böylece oluşturulduktan sonra Türkiye'nin dil öğretimi bağlamında ne durumda bulunduğu bakmak gerekmektedir. Bu amaçla, Avrupa Komisyonu'nun "Türkiye 2006 İlerleme Raporuna" bakmak yeterlidir. Bu

bağlamda, raporun ilgili bazı başlıklarına bakılacaktır. Bunlar, yukarıda da belirtilen mesleki hareketlilik, bilgi toplumu, bilim ve araştırma, eğitim ve kültürdür.

Avrupa Birliği Türkiye 2006 İlerleme Raporuna göre mesleki hareketlilik ve işçilerin serbest dolaşımı konusunda kayda değer bir gelişme olmamıştır. Buna göre “Birçok kanun ve mesleki kuruluşların rolü yabancı işçilerin serbest dolaşımına sınırlama içermektedir. Kamu İstihdam Hizmetlerinin modernizasyonuna devam edilmiştir. EURES (Avrupa İstihdam Hizmetleri) ağına gelecekte katılım için personel eğitimine dikkat etmek gerekmektedir. Sosyal güvenlik sistemlerinin eşgüdümü konusunda, yeni sosyal güvenlik reform kanunları yabancı uyrukluların çalışma şartları ve sosyal güvenlik haklarını düzenleyen bazı unsurlar içermektedir.”

Aynı rapora göre “Elektronik iletişim ve bilgi teknolojilerinde bazı ilerlemeler kaydedilmiştir. Türkiye, yeni uygulama mevzuatının çıkmasıyla uyum çabalarına devam etmiştir. Bilgi toplumu hizmetlerinde ise, Türkiye 2006 Haziran ayında Bilgi Toplumu Stratejisi ve Eylem Planını kabul etmiştir. Radyo/Televizyon yayınlarına erişim hususunda, Türkçe dışındaki dillerde yapılan yayınlar alanında yerel ve bölgesel düzeyde ilerleme sağlanmıştır. Ancak, Türk Vatandaşlarının Günlük Yaşamlarında Geleneksel Olarak Kullandıkları Farklı Dil ve Lehçelerde Yapılacak Radyo ve Televizyon Yayınları Hakkındaki Yönetmelik (2004) uyarınca, televizyondaki yayınların süresi günde 45 dakikayı ve haftada toplam 4 saati geçmemektedir. Radyodaki yayınların süresi günde 60 dakika, haftada toplam 5 saat ile sınırlandırılmıştır. Radyo Televizyon Üst Kurulu Mayıs 2006’da müzik ve sinema eserleri sözkonusu olduğunda kısıtlamaları kaldırma kararı almıştır. Ulusal düzeyde, bir kamu kuruluşu olan Türkiye Radyo ve Televizyon Kurulu (TRT) Boşnakça, Arapça, Çerkezce, Kırmence ve Zazaca yayınlar yapmaktadır. Ancak, bu yayınlar haftada beş gün ve günde 30-35 dakika ile sınırlı olup, kapsam bakımından sadece haber, spor, müzik ve belgesellerden oluşmakta, örneğin çocuk programlarını kapsamamaktadır.” Bu nedenle 24 saat Kürtçe yayın yapan TRT 6 yayın hayatına başlamıştır.

“Bilim ve araştırma alanında, araştırma ortamını geliştiren faaliyetler ve AB ile araştırma işbirliği bakımından daha iyi düzeyde ilerleme sağlanmıştır. Türkiye ayrıca Müşterek Araştırma Merkezi ile aktif olarak işbirliği içerisinde (doğrudan faaliyetler). Türkiye’nin araştırma politikası, araştırma ve geliştirme bütçelerinde ciddi bir artışa yol açmıştır. 2002’ye kıyasla neredeyse beş kat artış sözkonusudur. 15 şehirde yeni üniversiteler açılmıştır. FP6’ya kademeli şekilde daha başarılı biçimde katılım da dahil olmak üzere Türkiye’nin bilim ve araştırma yeteneklerinde gelişme kaydedilmiştir. Türkiye’nin FP6 çerçevesindeki başarı oranı yükselmiş olup, şu anda yüzde 17 civarındadır. Ancak, yüzde 20 civarında olan AB ortalamasının altındadır. Fon aktarımı bakımından, Türkiye küçük projeleri elde etme konusunda çoğunlukla başarılı olmuştur. Ancak, AB fonları potansiyel düzeyde kullanılamamıştır. Araştırmacıların, bilim ve toplumun hareketliliği ve Bilim ve Teknoloji Eylem Planı çerçevesindeki tedbirler için GSYİH’nin yüzde 3’ünün tahsisi bağlamındaki faaliyetler dikkate alındığında Türkiye’nin Avrupa Araştırma Sahası’na halihazırda iyi biçimde entegre olduğu düşünülmektedir. Bilim adamı sayısı AB ortalamasının altındadır. Araştırma, eğitim müfredatına yeterince dahil edilmemiştir. Özel sektörün ve KOBİ’lerin araştırma faaliyetlerine ve FP6 programına katılımı çok düşüktür. Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) yeni destek programları başlatmış ve kadrosuna 50 genç uzman almıştır.”

“Eğitim, öğretim ve gençlik konularında iyi gelişme kaydedilmiştir. Türkiye Topluluğun Leonarda da Vinci, Socrates ve Youth programlarına başarılı biçimde katılmaktadır ve programların ülke çapında duyurulmasına yönelik önlemler alınmıştır.



Başvurulardaki kaydadeğer artış ve Türkiye'nin gelecekteki Lifelong Learning ve Youth in Action programlarına katılımını önemli ölçüde artırma niyeti dikkate alındığında, bu konulardan sorumlu olan Ulusal Ajans, daha fazla güçlendirilmesinden ve prosedürel gerekliliklerin azaltılmasından fayda sağlayacaktır. Türkiye, Eğitim ve Öğretim 2010 Çalışma Programı Eşgüdüm Grubuna ve çeşitli kümelere aktif bir şekilde katılmaya başlamıştır. OECD ortalamasının altında kalmalarına rağmen, tüm eğitim seviyelerinde kayıt oranlarında artış görülmüştür. Kamuoyuna etkin bir biçimde duyurulmuş olan kız çocuklarının eğitime yönelik kampanya başarılı olmuştur. İlköğretim ve mesleki eğitimde gözden geçirilmiş müfredat uygulamaya konulmuş ya da pilot uygulamaya geçilmiştir. Türkiye Avrupa Nitelikler Çerçevesi'nin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Ancak, ulusal nitelikler sistemi henüz tesis edilmemiştir. Yaşamboyu eğitime katılım oranları çok düşüktür, ancak, 2000 yılındaki %1.1 oranına kıyasla 2005'te %2'ye yükselmiştir. Avrupa Kredi Transfer Sisteminin Haziran'da Türkiye'de zorunlu olması ile birlikte yüksek eğitimdeki Bologna sürecinin uygulaması yönündeki gelişme devam etmiştir. Türkiye, Culture 2000 isimli Topluluk programında yer almaya başlamıştır. Türkiye, Çeşitlilik ve Kültürel Farklılığın Korunması ve Geliştirilmesine ilişkin UNESCO Sözleşmesi'nin kabulünü desteklemiş ve onay için iç işlemleri başlatmıştır.”

### 7. Türkiye'nin Yabancı Dil ve Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Politikaları

1997 yılında Eğitim Reformu'nun eğitim sistemine getirdiği yeniliklerden öğretmen yetiştirilmesini de etkilenmiş ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemine yönelik önemli adımlar atılmıştır. Bu adımlardan en önemlisi öğretmen yetiştirme görevinin Eğitim Fakültelerine verilmesidir. Bu doğrultuda Yüksek Öğretim Kurulu'nun çalışmaları sonucu öğretmen yetiştirilmesine yönelik yeni ders programları hazırlanmıştır.

Bu bir çerçeve programdır ve yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesi için hazırlanan yeni program, diğer öğretmen yetiştiren bölümlerin programlarında da olduğu gibi bağlayıcı niteliktedir. Bu programın getirdiği yenilikler şöyle sıralanabilir:

Yeni programlarda kuram ve uygulamanın bir bütünlük oluşturduğu görüyoruz. Başka bir anlatımla, daha önceki yıllarda uygulanan yabancı dil öğretmeni yetiştiren programlar incelendiğinde ağırlığın bilgi verme boyutunda odaklanan, dilbilim, edebiyatbilimi gibi derslerde olduğu söylenebilir. Bu dönemde öğretme becerisini geliştirmeye yönelik uygulama derslerine programlarda neredeyse hiç yer verilmemiş ya da bu tür dersler sınırlı kalmıştır (Polat ve Tapan, 2001). Dolayısıyla kuram ve uygulama bütünlüğünün yeterince sağlanamamış olması yabancı dil öğretmeni yetiştirmede uygulama alanında çeşitli aksamaların görülmesine yol açmıştır. Nitelikli yabancı dil öğretmeni yetiştirmek bilimsel bir süreçtir. Bu doğrultuda şunu söyletebiliriz; Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılanmasıyla oluşturulan yabancı dil öğretmeni yetiştiren ders programları anıldığı gibi kuram / alanbilgisi ve uygulamanın bütünlüğünün sağlanmasını amaçlamıştır ve tümüyle yabancı dil öğretmeni yetiştirmeye yönelik programlardır.

Erken yaşta yabancı dil öğretimi gibi güncel gelişmelere yönelik derslerin programda yer almaktadır. Bu da, yeni düzenlemenin yabancı dil eğitimi bağlamında getirdiği bir diğer olumlu değişikliktir. Yabancı dil eğitiminin ilköğretimin 4. sınıflarında başlamasıyla, o yaş grubuna verilecek yabancı dil derslerinin niteliğinin değişmesi bu tür derslerin öğretmen yetiştiren programlarda bulunması zorunluluğunu getirmiştir. Örneğin Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersi erken yaşta yabancı dil öğretim yöntemlerinin aktarıldığı bir ders olarak yeni düzenlemede yerini almıştır.

Bu noktada özellikle Almanca ve Fransızca öğretmenlerinin yetiştirilmesinde, ders programlarında yapılması gereken kimi eklemeler ve çıkarmalar gerekiyor. Ülkemizde sürdürülen yabancı dil politikalarının İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesine ağırlık verdiğini biliyoruz. Bu doğrultuda zorunlu olarak eğitim programlarında Almanca ve Fransızcanın, İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak öğretilmesi sorunu gündeme gelmektedir. Bugün bu konuda yapılan birçok bilimsel çalışmadan yararlanarak Eğitim Fakültelerinin Almanca ve Fransızca öğretmeni yetiştiren programlarına bu dillerin ikinci yabancı dil olarak öğretilmesine ilişkin bilgilerin ve uygulamaların verildiği derslerin yerleştirilmesi uygun olacaktır.

Günümüzün eğitim politikaları her yaşta yabancı dil öğrenmeyi destekleyen politikalar. Yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesinde de bu söz konusu olmalıdır. İlk ve orta öğretim düzeyinde çokdilli ve çokkültürlü bireyler yetiştirilmesi gerektiğini savunurken, bu bireyleri yetiştirecek yabancı dil öğretmenlerinin de çokdilli ve çokkültürlü olarak yetişmesini savunmak yanlış olmayacaktır. Bu bağlamda ikinci bir yabancı dilin yabancı dil öğretmeni yetiştiren programlarda zorunlu dersler arasında yer alması gerekmektedir.

Üzerinde önemle durulması gereken bir başka nokta da yabancı dil öğretmeni yetiştiren programların Avrupa Birliği'nin yabancı dil politikaları aktarılırken sözü edilen, yabancı dil düzeylerinin uluslar arası boyutlarda belirlenmesi için öngörülen sistem doğrultusunda düzenlenmesi olmalıdır. Başka bir deyişle yabancı dil öğretmenleri yetiştiren programlar düzenlenirken dilsel yetilerin uluslar arası boyutlarda derecelendirilmesine uygun olarak yapılandırılması, çağdaş yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesinin bir gereğidir.

## 8. Sonuç

Başkalarını kendi çıkarları doğrultusunda etkilemek için doğru olan bilgi saptırılabilir. Güdüleme dediğimiz bu etkileme yönteminin en kolay aracı dildir. Güdülenmenin türleri vardır: ekonomik, siyasal, dilsel, güdüleme gibi. Bunlarda sürekli dilden yararlanır. İletişimde uydu teknolojilerinin geliştiği, uzak mesafelerin her bakımdan yaklaştırıldığı bir dönemde kültürler arası etkileşme kaçınılmazdır. Kültürlerarası etkileşimin karşılıklı ve dayatma olmaksızın kendiliğinden oluşması, kültürel yapıyı olumsuz etkilemez. Ne var ki, belirli bir kültürün, diğer kültürlerle tek yönlü dayatılması durumunda, gerekli önlemler alınmadığında milli kültürlerin aşınması, buna bağlı olarak kuşaklar arası “kültürel çatışma” ve “kimlik bunalımı”nın yaşanması muhtemeldir.

Avrupa Birliği'ne uyum çerçevesinde, Türkiye'deki yabancı dil öğretim programları da Demirel'in ifade ettiği gibi “Avrupa Konseyi, Yaşayan Diller Bölümü'nün geliştirdiği standartlara göre düzenlenmesi önemli görülmektedir” (Demirel 2003:18). Bu öneri sadece bir tavsiye niteliğinde algılanmamalı, çünkü ülkemizde ilköğretimden üniversiteye kadar tüm eğitim-öğretim kurumlarında yabancı dil öğretimine önem verilmesine rağmen, elde edilen sonuçların yeterli olmadığı gerçeği tartışmalarda yoğunluk kazanmaktadır. İki veya üç yabancı dilin konuşulduğu bir toplum olmanın yolları en kısa zamanda belirlenmeli ve bu doğrultuda tüm yetkililer gereken çalışmaları ortaya koymalıdır. Ülkemizde hiç şüphesiz bu statüde olan diller Almanca, Fransızca, İtalyanca gibi diğer Avrupa dilleridir. Bu düşüncelerden hareket ederek, sekiz yıllık kesintisiz eğitim reformu ile büyük bir değişikliğe uğrayan yabancı dil programlarımızda dördüncü sınıfta başlatılan yabancı dil derslerinin birinci tercihi kaçınılmaz olarak İngilizcedir, ancak ikinci yabancı dil dersi seçmeliler kümesinden çıkartılıp, zorunlu hale getirilmelidir. Uzun yıllar Almanca öğretmeni olarak istihdam edilmeyen, ancak kendi öz geçmişlerine bakıldığında bu görevi yerine getirecek nitelikli bir potansiyelin var olduğu bilinen bir gerçektir. İki yabancı dili sunma girişimi ile,

Bausch'un da belirtmiş olduğu gibi "bireysel çokdillilik" için önemli adımlar atılmış olacaktır (Bausch 1990:12). Ancak ilköğretim okullarının dördüncü sınıflarından itibaren başlatılan zorunlu yabancı dil uygulaması ile ülke çapında büyük bir öğretmen açığı oluşmuştur. Eğer Türkiye bir Avrupa Birliği ülkesi olarak, çokdilliliği eğitim politikasının vazgeçilmez bir unsuru olarak kabul edecek olursa, ülke koşullarını göz önünde bulundurarak yapıcı çözümler geliştirmek durumundadır. Akılcı bir yol izleyerek, hazırda bekletilen ve büyük bir çoğunluğu çiftdilliliği ve çiftkültürlülüğü özümsemiş olan Almanca öğretmenleri ile yabancı dil öğretmeni açığını kapatabilir. Polat'ın (1999:137) önemle vurgulamış olduğu gibi, eğer Almanca ilköğretim okullarında birinci yabancı dil olarak verilirse, bu sorun kendiliğinden ortadan kalkmış olacaktır. 'Dil Gelişim Dosyası' uygulamalarının 2005 yılında Türkiye'de gerçekleştirilmesi için bilimsel ön hazırlıkların yapılması ve ilk olarak bu önemli belgelerin Türkçe'ye çevrilmesi gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığında 2003-2004 öğretim yılından itibaren bu bağlamda yabancı dil öğretim programı geliştirme çalışmaları sürdürülmektedir. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinden Prof. Dr. Özcan Demirel'in, Ulusal Koordinatör olarak hazırlamış olduğu Türkçe-İngilizce örnekleri ile 'Avrupa Dil Gelişim Dosyası' ve içerdiği önemli belgelerin çevirisi ve ülkemiz koşullarına uygun olarak yapılmış uyarlamaları öncü niteliğindedir. Uygulama alanı olarak, programlarındaki ağırlıklı yabancı dil derslerinden dolayı ilk önce özel okullar, Anadolu Liseleri ve Süper Liseler düşünülmekte ve ardından kademeli bir yaklaşımla diğer okullarda da yaygınlaştırılması hedeflenmektedir.

Ayrıca bilimsel çalışmalar ile daha geniş kitlelere yaygınlaştırılması ve eğitim sistemimizde yetkili mercileri harekete geçirerek, özlenen düzeyde yabancı dil dersleri gerçekleştirme olanakları sunulmuş olacaktır. Burada belirtilen kriterler ve standartlar genel bir çerçeve niteliğindedir ve bunlara göre hazırlanacak olan ders içeriklerinin öğretmenler ve ders kitapları tarafından oluşturulması gerekmektedir. Çerçeve programının dilsel yetilerin kazandırılmasını kolaylaştırdığı bir gerçektir, fakat günümüz dünyasında iletişim kurmak için kültürler arası boyutun da ele alınması gerekmektedir. Başvuru kaynağı olarak program geliştirmede, ölçme ve değerlendirmede büyük kolaylıklar sağladığı şüphe götürmez. Çerçeve programında eksik kalan sadece kültürler arası boyut değildir (Raasch 2003:9). Daha da önemlisi, Quetz'in (2002:136) titizlikle üzerinde durduğu öğrenme ve anlama süreçlerinin bilişsel boyutuna da değinilmemektedir.

Görüldüğü gibi bu eksik yönlerin giderilmesi için nitelikli ve bu yeniliklerin gerekliliklerini yerine getirebilecek öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bilimsel bir zemin üzerine yapılanmış yabancı dil öğretmeni yetiştirimi ile, uzak bir hedef olarak görülmesine rağmen kültürler arası iletişimi başarmak mümkündür. Bu şekilde oluşacak 'köprüler' bireylerin ve ülkemizin yararına olacağı kadar, Avrupa Birliği sürecine ve dünya barışına da büyük katkılarda bulunacaktır.

#### **Kaynakça**

- Appadurai, A. (2001). *Globalization*. Durham NC: Duke University Press
- Akçay, C. (2003). "Küreselleşme, Eğitimsel Yoksunluk ve Yetişkin Eğitimi". Milli Eğit. De.
- Barker, C. (1999). *Television, Globalization and Cultural Identities*. Buckingham and Philadelphia: Open Univ. Press.
- Çalışkan, E. (2006). Çalışkan, Engin. "Küreselleşme ve Eğitim". Malatya: Eğitim Dergisi, www.egitirim.inonu.edu.tr, 27.03.2006
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem A yayınları
- Featherstone, M. (1995). *Undoing Culture: Globalization, Modernism and Identity*. London: Sage
- Friedman, J. (1994). *Cultural Identity and Global Process*. London: Sage Publication

- Giddens, A. (2000). *Runaway World: How Globalization Reshaping Our Lives*. New York:Routledge.
- Kymlicka, (1998). Kymlicka, W. (2001), *Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism, and Citizenship* New York: Oxford University Press Inc.
- MESS, (1999). *Milenyum Eşiğinde Mesleki Eğitim ve Öğretim*. İstanbul: Metal Sanayicileri Sendikası yayınları.
- MINISTRY OF CULTURE-Turkey: [www.kultur.gov.tr](http://www.kultur.gov.tr)
- MINISTRY OF EDUCATION-Turkey: [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr)
- Polat, T. (2001). *Avrupalılık Bağlamında Kültür Boyutuyla Yabancı Dil*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi
- Sarıbay, (2002). “Kültürel Bir Olgu Olarak Globalleşme”. *Küreselleşme*. Ufuk Yay. İstanbul 2002
- Sezer, (1985). “Sosyolojinin Ana Başlıkları”. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, İstanbul: İ. Ü. Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Smith, D. Anthony (1994). *Milli Kimlik*. Çev. B.S.Şener, İletişim Yayınları, İstanbul 1994.
- Smith D. Anthony (2003). “National Identity and the Idea of European Unity”, Peter Gowan ve Perry Anderson (der.), *The Question of Europe*, Londra, Verso, 1997, s. 318-342.
- Tezcan, M. (2002). “Küreselleşmenin Eğitim Boyutu”. *Eğitim Araştırmaları* 6:56-60
- Tok, (2003). *Kültür, Kimlik ve Siyaset*. Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Tözüm, (2002). “*Küreselleşme Gerçek mi, Seçenek mi ?*”, *Doğu-Batı Dergisi*, Ankara: Sayı 18
- Üstel, F. (1999). *Yurttaşlık ve Demokrasi*. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları
- Yurdabakan, İ. (2002). “Küreselleşme Konusundaki Yaklaşımlar ve Eğitim”. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Yücel, T. (1982). *Dil Devrimi ve Sonuçlar*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- <http://www.ecml.at>
- <http://www.startv.com.tr>
- <http://www.meb.gov.tr/Stats/Apk2002/12.htm> (15.09.2002)
- <http://www.aof.anadolu.edu.tr/10lp> (15.09.2002)
- <http://www.ecml.at>
- (<http://www.tomer.ankara.edu.tr/2005> )
- (<http://europa.eu.int/eur-lex/pri/en-2005> )
- ([www.europa.eu.int/comm/education/policies](http://www.europa.eu.int/comm/education/policies) 2005)
- ([www.socrates.gov.tr](http://www.socrates.gov.tr)2005)
- ([www.ua.gov.tr](http://www.ua.gov.tr) 2005)

## **11- DİN EĞİTİMİ ve ÖLÇÜTLER**

**PROF. DR. İLHAN YILDIZ**  
KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ  
FEN-EDEBİYAT FAKÜLTESİ

## AB ÖLÇÜTLERİYLE TÜRKİYE’DE DİN DERSİ

### Giriş

Din öğretimi yapılmalı mı yoksa bu konuda insanlar serbest mi bırakılmalıdır? Din öğretiminde zorunlu ve isteğe bağlı ayırımı yapılmalı mıdır? Dinlerin nasıl öğretileceğine karar verilirken hangi modellere başvurulmalıdır? Din öğretimi ile ülkelerin kendilerine özgü koşulları arasında doğrudan bir ilişki var mıdır? Dahası din öğretimi sadece dinler hakkında farkındalık yaratmayı mı amaçlamaktadır? Din öğretimi gençlerin kendi inançlarını netleştirmeleri ve geliştirmeleri konusuyla ne derece ilgilenmektedir? Din dersi öğretmenleri nasıl ve nerede yetiştirilmelidir?

Bu sorular ve bu soruların tam anlamıyla cevaplandırılması tebliğimizin sınırlarını aşıyor. Bununla birlikte din öğretimi ile ilgili bu sorular ve soruların diğer sorular bu konunun Türkiye’nin gündemini ne denli işgal ettiğini göstermektedir. Ancak bu konunun sadece Türkiye’nin değil bütün dünyanın gündemini meşgul ettiğini belirtmemiz gerekmektedir. Günümüzde Toledo toplantısı örneğinde görüldüğü gibi, başta Avrupa devletleri olmak üzere pek çok ülke din dersinin nasıl verilmesi gerektiği ile ilgili değişik yöntemler geliştirme çabası içindedir. AGİT’e üye 56 ülkenin katılımıyla hazırlanan “okullarda din ve inanç öğretimi hakkında Toledo prensipleri” adlı rapor bunun en önemli göstergesidir. Bu rapora göre, din ve inancın öğretimi dersi mutlaka verilmelidir ve bu ders objektif olarak veriliyorsa zorunlu veya seçmeli olmasında bir mahzur bulunmamaktadır.

Devletin resmi bir dini benimsediği ve toplumun dinî açıdan homojen bir yapıya sahip olduğu ülkelerde genellikle devletin resmi olarak benimsediği dinin eğitimi verilmektedir. Toplumların giderek çoğulcu bir yapıya bürünmesi, din alanında yaşanan teolojik değişimler, devletlerin laik ve demokratik bir yönetimi benimsemeye başlaması geleneksel olarak uygulanan bu yöntemin tartışılmaya başlamasına sebep olmuştur.

Pek çok alanda etkili olan modern dönemlerdeki farklı toplumsal ve kültürel değişimler de din öğretimi alanındaki yeni yöntem arayışlarının sebeplerini oluşturmaktadır. Özellikle küreselleşme, sekülerleşme ve demokrasi gibi kavramların vurgulanması din öğretimi alanında değişimlerin temel nedenleri arasında sayılmaktadır. Sekülerleşen bir dünyada, insanların değişen ihtiyaçlarına cevap verme gerekliliği din eğitimcilerini de harekete geçiren itici bir güç olmuştur. Aynı zamanda eğitim bilimleri alanındaki değişimler de din öğretimi alanında uygulanmakta olan yöntemlerin tartışılmasını gündeme getirmiştir. Öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının son dönemlerde vurgulanması, metin ve öğretmen merkezli din öğretimi uygulamalarının da eleştirilmesine sebep olmuştur.

Bu tebliğ, din öğretimi alanında Avrupa’da ortaya çıkan din öğretimi yaklaşımlarından hareketle Türkiye’de din dersini değerlendirecektir.

### I. Avrupa’da Din Öğretiminde/Dersinde Yeni Yaklaşımlar

Son yıllarda Avrupa’da pek çok ülke din dersinin nasıl verilmesi gerektiği ile ilgili

değişik yöntemler geliştirme çabası içindedir. Bu değişim çabalarının başlıca sebebi farklı dinlere/mezheplere bağlı öğrencilerin farklı sınıf veya yerlerde din dersi görmelerini temel alan mezhebe dayalı din öğretiminin belli noktalarda yeterli görülmemesidir. Her ülke içinde bulunduğu sosyal ve kültürel özellikler, anayasasındaki düzenlemeler ve din alanındaki yeni araştırmalar çerçevesinde kendi toplum yapısına uygun, farklı uygulamalardan bir ya da bir kaçını seçmekte, bunun yanı sıra daha uygun din öğretimi modelleri araştırmaktadır. Şimdi sırasıyla AB ülkelerinde görülen farklı din öğretimi yaklaşımlarını ele alalım:

### 1. Doktriner Din Öğretimi

Doktriner din eğitimi, din öğretimi alanında uygulanan en klasik anlayış; inanılan din ve mezhebin öğretimine dayanan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, bir dine ve mezhebe inanan insanların hem dinlerini iyi öğrenmesi hem de gelecek nesillere aktarmasını amaçlayan bir anlayıştan doğmuştur. Gerek Hz. Peygamber'in gerekse diğer peygamberlerin muhataplarının genellikle yetişkinler olması nedeniyle ilk zamanlarda verilen din öğretimi yetişkinlere yönelik ve yaygın bir karakter arz etmiştir. Eğitimin kurumsallaşması ve din öğretiminin okullara taşınması ile birlikte de din dersleri doktriner/ mezhebe dayalı bir şekilde işlenmeye devam edilmiştir. Geçmişe ait bir din öğretimi anlayışı olmasına ve halen çok fazla uygulanmasına rağmen bu yaklaşım, küreselleşme, sekülerleşme ve demokrasi gibi kavramların vurgulanması ile birlikte sorgulanmaya başlanmıştır.

Bu yaklaşım genellikle bir devlet tarafından tanınan tek din veya mezheplerin öğretiminde kullanılmaktadır. Bu yaklaşımı benimseyen Hıristiyan ülkelerde din öğretimi kilisenin kontrolindedir. Dersin müfredat programı bir din veya mezhebin kural ve kaidelerine göre yazılmakta ve onların öğrencilere benimsetilmesi hedeflenmektedir. Bu yaklaşım ile işlenen din derslerinin adları da aynı şekilde o mezhep veya din ile anılmaktadır. Örneğin, Almanya'daki Katolik ve Protestan din dersi ve İslam din dersleri gibi.

Bu yaklaşım ile işlenen dersler için ayrı sınıflar oluşturulur ve o din veya mezhebe bağlı bir öğretmen tarafından ders anlatılır. Örneğin, Protestan öğrenciler kendi din eğitimi gruplarını oluştururlar ve Protestan bir öğretmen tarafından eğitilirler. Doktriner din öğretiminin amacı, öğrencilere o dini öğretmek, sevdirmek ve öğrencileri o dinin mensubu yapmaktır. Bu ders aynı zamanda bağlı olunan kilisenin bir faaliyeti olarak algılanmaktadır. Örneğin, Almanya'da Protestan veya Katolik kilisesine bağlı bir din dersi öğretmeninden sadece öğretmenlik formasyon belgesi değil, aynı zamanda bağlı bulunduğu cemaatin onayı istenmektedir. Bu şekilde hareket edilmesinin temel nedeni, okul-öğretmen-kilise birlikteliğinin ve güven ortamının sağlanarak bu faaliyete her kesimin eşit oranda katılımını öngörmektir. Örneğin Almanya'da geçmişten günümüze din eğitiminin verilemesi görevi kiliseye verilmiştir.

Ortaçağda Batıda din dersleri ayrı bir ders değildi; eğitimin tamamı dinî olarak ifade ediliyordu. Amaç, iyi Hıristiyanlar yetiştirmekti ve merkezde Tanrı bulunmaktaydı. Aynı şekilde İslam dünyasında da durum farklı değildi. Din eğitimi ya cami, medrese ve çocuklar için sıbyan mekteplerinde verilmekteydi. Çocuklar, 5-6 yaşlarından itibaren önce Kur'an okumasını öğrenir ardından namaz, oruç, dualar ve diğer dini bilgiler bu okullarda çocuklara öğretilirdi. Bu eğitimin bütün programları İslam dinine uygun şekilde yapılırdı.

Avrupa'da din öğretimini kiliseye bağlı olan ve kiliseye bağlı olmayan şeklinde ikiye ayırabiliriz. Eğer din dersi kiliseye bağlı ise doktriner/mezhebe/dine bağlı, eğer bağlı değilse doktriner olmayan din dersi verilmektedir. Örneğin, Norveç'te uygulanan doktriner olmayan din dersinin ısrarla kilise dersi değil, okul dersi olarak nitelendirilmesi, verilen din dersinin kilise otoritesinden bağımsızlığını ve tarafsızlığını vurgulamak içindir. Zira bu ders tüm öğrenciler için zorunludur ve dolayısıyla okulun dersi olmalıdır.

## 2. Mezheplerüstü Din Öğretimi

Avrupa’da ülkeler mezhep ayrılıkları ile tanınmıştır. Hatta bazı ülkelerin sınırları bile mezhep ayrılıklarına bağlı değişmiştir. Nitekim Avrupa’da mezhepler arası ayrılıklar giderek büyümüş ve mezhepler neredeyse ayrı bir din haline gelmiştir. Bu mezhep ayrılıklarını İslam dinindeki mezhep ayrılıkları ile kıyaslamak mümkün değildir. Bu mezhepler birbirinden ayrı dinler gibi kalın çizgilerle ayrılmışlardır. Günümüzde Avrupa’da verilen din eğitimi bu ayrılığın yansımalarını taşımaktadır. Örneğin, Almanya’da Katolik ve Protestan mezhepleri ve bu mezheplere uygun verilen dersler birbirlerinden tamamen ayrılmışlardır. Bu farklılaşma hareketini Luther’e kadar götürmek mümkündür.

İlk zamanlar Doğu ve Batı Hıristiyan dünyasında, daha sonra da Katolik ve Protestan dünyada reformlar yoluyla etkili ve bilinçli bir şekilde yürütülen inanç ayrılıkları, savaflara ve bunun sonucunda pek çok olumsuz sonuçlara yol açmıştır. Bu olumsuzlukların fark edilmesi coğrafi keşifler ve bilimsel gelişmelerle Hıristiyanlığın yeni bir söylem geliştirme çabası sonucunda diğer dinlerle diyalogun gerekliliği, her şeyden önce kendi içinde bir diyalog ve birleşmeyi gündeme getirmiştir. Kiliselerin birlikte işbirliği içinde çalışmaları, hem öğretmen hem de anne babalar tarafından talep edilmektedir.

Mezheplerüstü ya da siyasi adıyla ekümenik bir Hıristiyan din eğitimi verilmesi ihtiyacı, mezhep ayırımının oluşmasına neden olan koşulların artık ortadan kalkarak mezhepler arasındaki sınırların yok olması, genç nesillerin diğer mezheplere mensup arkadaşları hakkındaki bilgisizliği, Hıristiyanlığa yabancılaşma ve dinî çoğulculuğun artması gibi sebeplere dayandırılmaktadır. Tüm mezheplerce kabul edilen temel konuların özellikle vurgulandığı bir din öğretiminin, barış ortamını sağlayabileceğine duyulan inanç, bazı Avrupa ülkelerinde dinin mezhepler üstü bir anlayışla okutulmasına sebep olmuştur.

1960’ dan sonra ve özellikle 1980’ lerde din alanında ortaya çıkan özgürlükçü gelişmeler ve ortaya teolojik tartışmalar sonucunda farklı din öğretimi yaklaşımları oluşmuştur. Bu gelişmeler, Katolik ve Protestan kiliselerinin karşılıklı işbirliği ve diyalog çabası içine girmeleri ile tetiklenmiştir. Bu işbirliği neticesinde, kiliseler kendi yayınevlerinde diğer mezhebe bağlı yazarların kitaplarını basmışlar, hatta her iki mezhepten yazarların katılımıyla temel bir din eğitimi el kitabı dahi yayınlamışlardır. Elbette bu diyalog ve işbirliği çabaları mezhepler üstü bir din öğretimini de gündeme taşımıştır.

Bu işbirliği ve diyalog girişimleri aslında geçmişe dayanan mezhepler arası çatışmaların önlenmesini amaçlamıştır. Bu korku neticesinde önce Hıristiyan mezhepler arasında daha sonra da diğer dinlerle bir diyalog arayışı başladı ve bunun din öğretimine de yansımaları oldu. Bu girişimin temel argümanı dinler arasında diyalog ve barışı sağlamaktır.

Mezheplerüstü din öğretimi için iki yöntem sunulmaktadır. “Birleştirici Yöntem” ve “Çoğulcu Yöntem”. Birleştirici yöntem göre, “din dersinde dinin özü, üzerinde ayrılık bulunmayan ilkeleri okutulmalı, mezheplerle ilgili ayrıntılara girilmemelidir”. Bu yöntem, “Kur’an merkezli din eğitimi” anlayışına benzemektedir. Ayrıca, İsviçre’deki mezheplerüstü İncil dersi de bu yöntemle bir örnek olabilir.

Çoğulcu yöntem göre ise, “din dersi toplumun aynası olmalıdır. Başka bir ifadeyle bu ders, her mezhebi olduğu gibi her türlü dini, dünya görüşünü ve ahlak anlayışını da öğretim konusu yapmalıdır”.

Küçük sınıfların programları, mezhepler ve dinler ile ilgili ayrıntılara girilmeden, bütün dinlerin ve kültürlerin üzerinde birleştiği inanış ve davranış kuralları olarak öğrencilerin bütününe cevap verebilecek şekilde düzenlenebilir. İleri sınıflarda ise yine her mezhepten ve dinden öğrenci bir arada ders görmeye devam eder, fakat bu defa mezhepler ve dinler tanıtılıp



inceleme konusu yaptırılarak, onların hakikati daha doğru olarak tanımlayıp yorumlayarak yaşamak istemekten doğan, dindarlık farklılıkları olduğu vurgulanır. Böylece dindarların, dinlerin ve mezheplerin aynı hedefe farklı yollardan ulaşmaya çalıştıkları fark ettirilerek, farklılıklara karşı saygı davranışı geliştirilmesi istenebilir. Benzer bir yöntem Mokrosch tarafından mezhep dayanışmalı din dersi olarak isimlendirilir.<sup>1</sup> Yöntem, “Protestan, Katolik, Müslüman ve Yahudi öğrencilerin bir öğretim yılının yarısını ayrı ayrı ve diğer yarısını da birlikte geçirmesini; Protestan, Katolik, Müslüman ve Yahudi din dersi öğretmenlerinin öğretmenler odasında bir zümre oluşturmalarını ve sürekli diyalog halinde olmalarını”<sup>2</sup> öngörmektedir.

### 3. Mezheplerarası Din Öğretimi

Mezheplerarası din öğretimi anlayışı mezheplerüstü din öğretiminin bazı açılardan yetersiz görülmesiyle birlikte ortaya konan bir yöntemdir. Mezheplerüstü veya mezheplere bağlı mezhepleri görmezlikten gelme şeklinde yorumlanması bu yeni kavramın olmayan din öğretimi anlayışının ve anlayışın ortaya çıkmasına sebep olmuştur.

Burada din eğitiminin verilip verilmemesinden öte, mezheplerarası, kültürler arası hatta dinler arası eğitim hedeflenmektedir. Bu model, çocukların din dersinde, dinlerine veya mezheplerine göre ayrı sınıflarda eğitilmeleri yerine, aynı sınıfta farklılıklarının bilincine vardırılabilmektedir.

Mezhepler arası din öğretimi, “ülkedeki mezhepsel çoğulculuğu göz önüne alarak ve dinin temel kaynaklarından hareket ederek düzenlenecektir. Ortaklıktan hareket edilecek ancak farklılıklar yok sayılmayacaktır. Aynı sınıfta okuyan farklı mezheplere bağlı öğrenciler işledikleri konuda kendi anlayışlarını sınıfa taşıyacaklardır.

Bir dinin farklı mezheplerinin bir arada yaşadığı ülkelerde mezheplerüstü din öğretimi, bu farklılıkları yok saydığı için yetersiz görülmektedir. Mezheplerüstü din öğretiminin yetersiz olduğu ve mezheplerarası din öğretiminin önerildiği durum, toplumdaki çeşitli din anlayışlarına rağmen din derslerinde bunların dile getirilmeden bir dinin bütün inananlarının aynı olduğu izlenimi yaratmasıdır. Toplumun aynası olması gereken din derslerinin mezhepleri yok saydığı sürece bu vasfı yerine getiremediği gözlemlenmektedir.

Bir dinin farklı yorumlanış şekillerinin bilinmesi gerekliliği mezheplerarası din öğretiminin çıkış noktasıdır. Yaklaşım, farklılıklara saygı duyma anlayışını geliştirerek ve kendi mezhebinin tek doğru olduğu düşüncesinden sıyrılarak taassuptan uzak ve farklı fikirlerin doğruluğunu da kabullenebilecek bir hoşgörü ortamını oluşturmada etkili olabilir.

Zira özellikle Avrupa da mezheplerin ayrı birer din gibi telakki edildiği ve bu durumun tarihte yol açtığı çatışmalar hatta savaşlar bilinmektedir. Halen Avrupa'nın pek çok ülkesinde mezheplere dayalı olarak verilen din derslerinin yetersizliği belirtilerek Hıristiyanlık çatısı altında farklı mezheplerin öğretildiği din dersi arayışları devam etmektedir. Görüldüğü gibi mezheplerüstü din dersinin bir üst basamağı mezheplerarası din eğitimidir. Ona göre bu iki din öğretimi yöntemi birbirine karşı değil bir arada ya da sıra ile takip edildiğinde birbirlerinin eksiklerini kapatabilir. Mezheplerarası din öğretiminin yapılabilmesi ya da istenen hedeflere ulaşabilmesi için hem bir ön koşul olarak hem de mezhepler arası din öğretiminin doğurabileceği bazı ayrılık ve karışıklıkları giderebilmek için mezheplerüstü bir din öğretimine ihtiyaç vardır.

1 Mokrosch, Reinhold, “Luther mi Yoksa Papa mı? Protestan ya da Katolik Din Eğitimi mi ya da Doktrinler Arası İş Birliğine Dayanan Bir Din Eğitimi mi? Alman Bakış Açısından Ana Hatları”, Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar (28–30 Mart 2001), MEB Yay. Ankara 2003, s. 557.

2 Bilgin, Beyza, “ Mezhepler Arası ve Dinler Arası Din Eğitimi”, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, c. 39, s. 2.

#### 4. Dinlerarası Din Öğretimi

Sekülerleşme ve laik- demokratik bir toplum yapısının da eklenmesi ile din eğitimi okullarda tek bir din/mezhebin benimsetilmesi amacıyla dayalı olarak vermek çok daha fazla soruyu gündeme taşımıştır. Böyle bir durumda sadece devlet okullarında verilmekte olan din derslerinin niteliği tartışılmakla kalmamış, toplumsal hayattaki bu değişimler sonucu kilise okullarında verilen din eğitimi de sorgulanmak zorunda kalmıştır. Özellikle gelişim psikolojisi alanındaki gelişmeler ve kurumsal dindarlık düzeyindeki azalmalar, İngiltere’de din eğitimi konusunda kiliselerin de yeni yaklaşımlar geliştirme çabasında etkili olmuştur. Bununla birlikte okullarda verilmesi amaçlanan din derslerinin çok daha farklı beklentilere cevap vermesi gerekmektedir.

Dinler arası din öğretimi, toplumların artık homojenlikten uzaklaşarak çok kültürlü/ çok inançlı bir hale dönüşmesi sonucu ortaya çıkan bir kavramdır. İngiltere örneğinde olduğu gibi yoğun bir şekilde göç alınmasıyla çok kültürlü bir yapıya sahip olan ülkelerde, verilecek din eğitiminin nasıl olması gerektiği konusundaki tartışmalar neticesinde öne sürülen fikirlerden biridir. Doktriner ya da belli bir mezhebe dayalı din öğretimi veren pek çok ülke çok kültürlü bir toplum yapısının oluşması ile birlikte din öğretiminde daha farklı arayışlar içine girmişlerdir.

Mezhebe dayalı veya doktriner bir din öğretiminde farklı dinlerle ilgili bilgilere ders programlarında ya hiç yer verilmemekte ya da yer verilse dahi bu bilgilendirme bilişsel düzeyde kalmaktadır.<sup>3</sup> Pek çok durumda ise diğer dinlere ait bilgiler, eğitimi verilen din ya da mezhebin bakış açısı ile verilmektedir.

Zaman içinde aynı sınıfta farklı inançlara mensup öğrencilerin ders alması ile onların inançlarının öğretilmesi veya tek yanlı olarak öğretilmesi çeşitli sorunlara neden olmuştur. Zira “çoğulcu bir toplumda zorunlu bir ders olarak din eğitimi, her bir öğrencinin benlik duygusunu, kültürel bağlılığını devam ettirmek için yeni öğretici yaklaşımları gerekli kılmaktadır.”

Çok kültürlülük, pek çok Avrupa ülkesinde din eğitimi alanında ciddi yapısal reformları gerekli kılmaktadır. Bu yeni durum sadece sosyal bir olgu olmakla kalmamış din eğitiminin nasıl ve nerede verileceği gibi pek çok sorularla din eğitimcilerini karşı karşıya bırakmıştır.

Din eğitiminin amaçlarından biri “çocuklara başka dinleri ve kültürleri hoşgörü ve dostluk içinde anlama yeteneği vermek” olarak ortaya koyarken, bu sebeple uygulanabilecek olan din derslerinde yapılabileceklerle ilgili bilgi sunarak dinler arası din öğretimi ile ilgili fikirler vermektedir. Bu noktada belirtilmesi gereken bir nokta da şudur: Dinler arası öğrenme, dinler arasındaki farklılıkların ortadan kaldırılmasını amaçlayan bir çoğulculuğu temsil etmez. Diyalog sayesinde öğrenciler diğer dinler ile direkt bir ilişkiye girerler. Diyalog öğrencilere diğer dinlere mensup kişilerin yaşamlarına nasıl bir derinlik kattıkları ve hayatlarını nasıl yönlendirdikleri, manevi alanlarını nasıl oluşturdukları, nasıl ibadet ettikleri, eylemlerinin ve inançlarının bireysel sonuçlarının ne olduğu gibi pek çok anlam üzerinde durma imkânı sağlar.

#### 5. Sorgulayıcı Yöntem

Sorgulayıcı yöntem, din eğitimi felsefenin kullanılması fikrine dayanan bir yöntemdir. Din ve ahlak bilgisinin felsefi yöntemlerle öğretilmesidir. Norveç’te pilot bir uygulama alanı olan ve tartışılan bu metod, doktriner olmayan bunun da ötesinde dini

3 Cemal Tosun, Din Eğitimi Bilimine Giriş, Pegem A Yayıncılık, Ankara 200, s.136.

olmayan bir din öğretiminin gereği noktasında başvurulmuş bir metottur. Hedef farklı dinlere mensup öğrenciler için ve hatta hiçbir dine mensup olmayan öğrenciler için de din ve ahlak eğitimi sağlayabilmektir.

Çocuklara felsefe öğretimi Amerika’da Matthew Lipman öncülüğünde başlayan bir çalışmadır. Norveç’teki pilot uygulama için Lipman’ın çalışmalarından faydalandığını belirten Borresen, felsefenin din eğitiminin bir parçası olarak ele alınması gerekliliğini iki sebebe dayanarak açıklar: Bunlardan biri anne ve babalar için felsefenin daha tarafsız olarak düşünülmesidir. Diğeri ise, çok dinli toplumlarda hoşgörü ve anlayışın gelişmesine yardımcı olma ve çocukların mantık ve ahlaki yargılarının güçlenmesinin sağlanmasıdır.

Sorgulayıcı metod, doktriner ya da mezhep merkezli din öğretimi yöntemlerinin eleştirildiği noktalarda farklı bir din öğretimi yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Doktriner din öğretimine getirilen eleştirilerden sıyrılarak tarafsızlık ilkesini temel alan bir yaklaşım sunma çabası gözlemlenmektedir. Bu yöntemin amacı şu şekilde ifade edilmektedir: “Çocukların kavramlarını, kelimelerini, bakış açılarını, düşünme ve konuşmalarını geliştirmektir.” Böylece dünyayı kendi kendilerine keşfedebilmeleri ve bunun mantığını kavrayabilmeleri beklenir.

Sorgulayıcı yöntem temelde insanın hayata bakışı ile ilgili temel konularda öğrencilerin düşünmesini ve ileri sınıflarda hayat ve insanın kendisi ile ilgili bu konularda felsefi teorileri öğrenmelerini temel almaktadır. Hangi dinden olursa olsun tüm insanların sorduğu temel sorular üzerinde felsefi yorumları öğrenerek öğrencilere düşünme becerisini kazandırmayı amaçlar.

İnsanlar ilk çağlardan beri varoluşları ile ilgili sorular sormuşlar ve bu sorulara çeşitli cevaplar üretmişlerdir. Hayatın anlamı, doğrunun ve iyinin neliği gibi sorular gerek dinin gerekse felsefenin ortak sorularıdır. Bu noktada sorgulayıcı metodun önerisi sorulan sorulara felsefenin verdiği cevaplardan yararlanarak din eğitimi verebilmektir. Gerçekte öğrencinin düşünmesi, kendi kararlarını verebilmesi, özgür bir tavır içerisinde seçme hürriyetine sahip olabilmesi ve sonuçta güçlü bir kişilik gelişimi din eğitiminin amaçlarından biri olmalıdır. Bunlar eğitimin de amaçları olduğuna göre, “din eğitimi, bir bilgi vasıtası olmakla beraber, insanın bilgi elde etme yollarını, aklını ve duygularını kullanma kabiliyetini geliştiren bir süreç olarak kabul edilmelidir”<sup>4</sup>.

## 6. Fenomenolojik Din Eğitimi

Fenomenoloji “görünüm bilimi” anlamına gelir. Edmund Husserl’e göre fenomenoloji, “bilinçte meydana gelen zaman ve mekân dışı varlıkların dolaysız yakalanabilmesidir. Tabiat ilimleri ve tarihi izahları paranteze alarak sonunda indirgenemez olan öz’e ulaşmaktır.” Bu yöntemi matematik ve tabiat bilimlerinde kullananlar olmuştur.<sup>5</sup>

Din araştırmalarında fenomenolojinin kullanılması ise, farklı dini bakış açılarının olduğu gibi anlaşılabilmesine, kişinin kendi inanç ve önyargılarından kurtularak diğer inançları da doğru ve tarafsız bir şekilde anlayabilmesine fırsat verebileceği düşüncesine dayanır. Din eğitiminde fenomenolojik yöntem, dinler arası din öğretimi yaklaşımının İngiltere’de uygulama alanı bulmuş ve daha sonra ortaya konulacak olan din eğitimi uygulamalarına esas oluşturmuş bir şeklidir.

Bu yöntem, din materyalini din mensubunun terimleriyle betimlemeye çalışmaktır. Bu yaklaşım din eğitiminin hedefini *anlamayı geliştirme* olarak görür. O bilim adamlığı araçlarını

4 Mualla Selçuk, “Din Eğitimi Özgürleştiren Bir Süreç Olabilir mi?”, İslamiyat, c.1, Sayı:1, s. 87.

5 Simon Blackburn, Dictionary of Philosophy, Oxford University Press, 2005, s.275.

bireylerin ve grupların inançlarının empatik biçimde deneyimlenmesine girme amacıyla kullanır. O herhangi tek bir dini görüşü geliştirme peşinde koşmaz fakat din araştırmalarının safi bilgi verici olmayı aşmasının zorunlu olduğunu belirtir.<sup>6</sup>

Bu yaklaşım öğrencilerin inançların yapısı ve çeşitli inanç sistemlerini anlamalarını amaçlar yani bu yaklaşım onları dine döndürmekten ziyade bilgilendirmeyi hedeflemektedir. Evden ve cemaatten farklı olarak okulun işlevi öğrencilerin dinin yapısını anlamaları, inanç sistemlerinin farklılığı, bu farklılıkların bireyler için önemli ve toplumla ilişkisi konusunda bilgi edinmelerinde onlara yardımcı olmaktır.

1960'lardan itibaren din eğitimi farklı bir boyut kazandı. Ekonomik, sosyal ve entelektüel etkilerin bütünü, geleneksel otoriteler ve benzer kurumlara meydan okunan yeni bir kültürel durum yarattı. Doğal olarak eğitimin bir dokunulmazlığı yoktu. Eğitimin ve din eğitiminin amaçlarının radikal bir değerlendirmesi yapıldı.

Din eğitimi konusunda bu değerlendirmeler; kurumsal din için sonsuz desteğin azalması, geleneksel Hıristiyan inanç değerlerinin yaygın biçimde sorgulanmasına karşı, savaş sonrası başta kolonilerden gelen göçlerin bir sonucu olarak İngiltere'nin çok kültürlü doğasının farkına varılması sonucunda yapılmaktaydı.

Toplumda meydana gelen bu değişimler sonucu, okullarda tek yanlı olarak verilmekte olan din eğitiminin (daha doğru bir ifadeyle Hıristiyan eğitiminin) artık çocukları istenildiği şekilde yetiştiremediği ve öğrencilerin Hıristiyanlığa ilgilerinin azaldığı dile getirilmeye başladı. Aynı zamanda farklı dinlere mensup pek çok insanın bir arada yaşadığı çok kültürlü; bunun yanında Hindu, Müslüman ve Budistlerin Hıristiyanlarla aynı haklara sahip olduğu demokratik bir toplumda geleneksel din eğitiminin yeterli olmadığı görüldü.

## II. Din Öğretiminde Ortaya Çıkan Farklı Modeller

Dünyadaki bazı temel uygulama modelleri analiz edildiğinde okulda din öğretiminin niteliğini belirleyen genelde şu 4 faktör öncelik kazanır:

- Din ve devlet ilişkisinin biçimi,
- O ülkenin dinî yapısı (tek dinin yaşandığı toplumlar, birden fazla dinin bir arada bulunduğu çoğulcu toplumlar v.b.),
- Ülkenin tarihinde ve geleneğinde dinin oynadığı rol,

Din eğitimi algısı ve din eğitiminden beklentiler.

Görüldüğü gibi okulda din öğretiminin niteliği ülkeden ülkeye değişiklik göstermektedir. Bu konuda genel bir bakış açısı ortaya koymak kolay değildir. Okulda din öğretiminin niteliği, o ülkenin yönetim anlayışı, o ülkedeki din anlayışı, dinin o ülkenin toplumsal ve kültürel dokusundaki etkisi, o ülkenin eğitim-öğretim sistemi ve yetiştirilmesi hedeflenen insan tipi gibi pek çok faktörle ilişkilidir.

Sosyal, politik ve kültürel değişmeler din eğitimini etkisi altına almıştır. Din eğitiminin nerede ve nasıl verileceğine ilişkin tartışmalar, farklı çözümlerin üretilmesine yol açmıştır. Din eğitimi uygulamalarında meydana gelen bu değişimlerde; toplumların artık dinî ve kültürel anlamda homojenlikten uzaklaşarak çok kültürlü/çok inançlı hale gelmesi ve bunun yanında devletin din ile ilişkisinde görülen değişimler etkili olmuştur.

Son yıllarda pek çok ülke din dersinin nasıl verilmesi gerektiği ile ilgili değişik yöntemler geliştirme çabası içindedir. Bu değişim çabalarının başlıca sebebi farklı dinlere/mezheplere

<sup>6</sup> Jackson, Robert, Din Eğitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım, DEM Yay., İst. 2005, s.23.

bağlı öğrencilerin farklı sınıf veya yerlerde din dersi görmelerini temel alan mezhebe dayalı din öğretiminin belli noktalarda yeterli görülmemesidir. Çok kültürlü bir toplumda yaşayan öğrencilerin, konu din olduğunda farklı sınıflarda eğitim almaları, birbirlerine saygı ve hoşgörü ile yaklaşmayı öğrenebilmelerini –en azından uygulama noktasında- engellemektedir. Bu sebeplerden dolayı Norveç ve Hamburg’da dini arka planını önemsemeksizin tüm öğrencileri aynı sınıf ortamında bir araya getirmeyi amaçlayan ve herhangi bir din ya da mezhebi dayatma çabası olmayan din dersi türleri geliştirilmektedir. Bu modellere göre, din dersi toplumun aynası olmalıdır. Yani bu ders her inanç grubunu, dünya görüşünü ve ahlak anlayışını öğretim konusu yapmalıdır. İngiltere’de ise yerel yönetimlerin yetkilendirildiği kamu okullarında bir okuldaki çoğunluk öğrencilerin dini aidiyetleri göz önüne alınmakta ve eğer Müslüman öğrenciler çoğunlukta ise bu durum çoğulculuk ve farklılığı yansıtması için müfredata da yansıtılmaktadır.

Avrupa Birliği ülkelerinde din dersinin seçmeli mi yoksa zorunlu mu olması gerektiği veya en azından kamu okullarında verilir verilmemesi gerektiğine dair tartışmalar geride kalmıştır. Bu konuda en katı politikaları izleyen Fransa’da bile öğrencilerin, göç ve küreselleşme süreçlerinin sonucu olarak gittikçe çok kültürlülüğe evirilen bir toplumda iyi, uyumlu ve hoşgörülü birer vatandaş olabilmeleri için farklı din ve inançlar hakkında bilgilendirilmesi gerektiği görüşü yaygınlık kazanmaktadır. Bu nedenle birçok ülke din dersi var olsun veya olmasın, zorunlu veya seçmeli olsun tartışmalarının ötesinde bu derslerin doğası, yapısı, pedagojisi, diğer bilim dallarıyla ilintisi ve içeriği üzerinde durmaktadır.

Dini inançları ve ahlak bilgisini taraf olmadan öğretmeyi hedefleyen birçok model bulunmaktadır. Burada kısaca Almanya/Hamburg, Norveç ve Türkiye modelinden kısaca bahsedebiliriz. Bu modellerde bağımsız olarak bütün öğrencileri dini arka planlarıyla birlikte içine almaya çalışan bir din dersi uygulanmaktadır.

Herhangi bir mezhebi dayatma amacı olmadan bütün öğrencilerin bir arada Din dersi almaları fikrinden hareket eden Norveç de; kiliseye bağlı olmayan (non-confessional) bir Din dersi modelini 1997’den beri zorunlu bir okul dersi olarak uygulamaktadır. Derste programın %55’i Hıristiyanlığa, %25’i diğer din ve seküler dünya görüşlerine ve kalan %20’si ahlak ve felsefeye ayrılmaktadır. Bu ders ile hem Norveç’in kültüründe büyük rolü olan Hıristiyanlık öğretilmekte hem de toplumdaki çoğulculuk sınıf ortamına yansıtılmaktadır.<sup>7</sup>

Bunları Hamburg ve Norveç modeli olarak ikiye ayrılabilir. Bu modellerde bağımsız olarak bütün öğrencileri dini arka planlarıyla birlikte içine almaya çalışan bir din dersi uygulanmaktadır.

### 1. Hamburg Modeli

Burada, öğrencilerin tamamını içine alan ve hepsinin ortak olarak sordukları sorulara ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek, ortak hususların, çeşitlilik içinde arandığı bir din dersi verilmesi amaçlanmaktadır.

“Herkes için din dersi” olarak isimlendirilen bu uygulama, öğrencilerin dünya görüşlerinden ve bağlı oldukları dinden etkilenmeden tüm öğrencilere yöneliktir. Bu modelin öncelikli görevi, farklı din ve mezheplerden öğrencileri mezhepler arası ve dinler arası bir diyaloga hazırlamaktır. Aynı şekilde onların kişilik gelişimine katkıda bulunmak, kendi kanaatlerinin oluşmasında ve bunları savunmada kendine güven duygusunu geliştirmek, Tanrı sorusuna beraber cevap aramaktır.

7 Çapcıoğlu, Fatma, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği (Din Eğitimi) Anabilim Dalı Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar Çerçevesinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi, Ankara Üni. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2006, s. 15–62. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Bu modelin temel enstrümanı da Avrupa kültürünün unsuru olarak Hıristiyanlığı dikkate almaktır.

## 2. Norveç Modeli

Herhangi bir mezhebi dayatma amacı olmadan bütün öğrencilerin bir arada din dersi almaları fikrinden hareket eden Norveç modeli de; KRL olarak isimlendirilen, kiliseye bağlı olmayan (non-coffessional) bir din dersi modelini 1997’den beri zorunlu bir okul dersi olarak uygulamaktadır.

Derste programın %55’i Hıristiyanlığa, %25’i diğer din ve seküler dünya görüşlerine ve kalan %20’si ahlak ve felsefeye ayrılmaktadır.

## III. Türkiye Modeli

Türkiye’de de ise, din dersi uygulamalarının farklı şekilleri tarih içinde tecrübe edilmiştir. Bu uygulamalar incelendiğinde, din öğretimi alanındaki değişmelerin diğer gelişmelerle birlikte daha çok ülkenin içinde bulunduğu siyasi gelişmelere göre şekillendiği görülebilir.

İslam dini, bütün diğer dinler gibi, bir eğitim-öğretim faaliyetidir. İlk zamanlar öğretim kurumlarında faaliyet olarak din eğitimi ve öğretimi olmasına rağmen “*Din dersi*” diye ayrı bir ders yoktur. Temel eğitim; Kur’an okuma ve ilmihal adlı pratik din bilgilerini içeren derslerden ibaretti. Dinin ve bütün diğer bilimlerin yüksek seviyede öğretimi ise, medreselerde yapılmaktaydı. Burada Din dersi, ayrı bir branş olarak ele alınmayıp, başlangıçtan beri öğretimin bütününe sinecek şekilde dinin öğretimi sırasında ortaya çıkan ve gelişen tefsir, hadis, fıkıh ve kelâm gibi bilimlerin öğretimi şeklindeydi. Medreselerde amaç, iyi Müslümanlar yetiştirmektir ve eğitimin merkezinde Allah yer alıyordu. Din dersi, ilk olarak geleneksel eğitim-öğretim kurumlarının yanında modern eğitim-öğretim kurumlarının yer almasıyla birlikte ortaya çıkmıştır. Dersin adı o zaman ki biçimiyle “*Ulum-u Diniye*” bazen de “*Ulum-i Diniye Maa Kur’an-ı Kerim*” idi.<sup>8</sup>

Osmanlı devletinin son döneminde Batılılaşma ve dolayısıyla modern eğitim projesinin bir parçası olarak ortaya çıkan “mektep” ile birlikte “Din dersi” bir branş dersi olarak ortaya çıkmıştır. Tanzimat ilan edildikten sonra kültür işlerinde ve öğretim metotlarında kendini hissettiren Batılılaşma temayülünün sonunda, Osmanlı toplumunda medresenin yanı başında batılı bir kurum problemi de kendiliğinden ortaya çıkmıştır. Bu dönemde her çeşit ırk, cins ve mezhepteki Osmanlı vatandaşlarını bir fikir birliği etrafında toplama harekâtı olan Osmanlılıktan dolayı idadi ve sultanilerde din derslerine yer verilmemiştir. Ancak devletin karşılaştığı siyasi krizler, iç ve dış olaylar, devleti yeniden İslami argümanları kullanmaya mecbur etmiştir. II. Abdülhamit döneminde gittikçe güçlenen ve Osmanlı devletinin bekasınının İslamcılıkta görülmesi Türk eğitim sistemini geniş ölçüde etkilemiştir. Bu sebeple bu dönemde diğer derslerin yanı sıra müfredat programlarında öğretimin her kademesinde bir branş dersi olarak Din dersine yer verilmiştir. Meşrutiyet dönemi ise, bir tartışma ve bocalama dönemidir. Yeni bir eğitim sistemi getirilmediği gibi Türkçülük akımı, eğitimi de etkisi altına alarak siyasi hedefleri belirsiz hale getirmiştir. Buna rağmen Din dersi bir branş dersi olarak diğer derslerin yanı sıra müfredat programlarında yer almıştır.

Batı ülkeleriyle karşılaştırıldığında Türkiye’nin farklı bir modernleşme ve laiklik deneyimi geçirdiğini söylemek mümkündür. Modernleşme ve sekülerleşme bağlamında

8 Bilgin, Beyza, Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi, Ankara, 1988, s.4.

Cumhuriyetle birlikte üzerinde en çok konuşulan ve tartışılan konulardan biri din olmuştur.<sup>9</sup> Bu çerçevede din eğitimi ve öğretimi, toplumsal kesimler tarafından sürekli tartışılan ancak üzerinde bir türlü geniş oйдаşma sağlanamayan bir konu olagelmıştır.

Cumhuriyetle birlikte varlığını sürdürmesine rağmen, devlet okullarında din dersinin yer almasının laiklikle bağdaşmayacağı düşüncesi ağırlık kazanınca, bu ders okul programlarından çıkarılmıştır. Cumhuriyet döneminde 3 Mart 1924 yayınlanan Tevhid-i Tedrisat Kanunu'ndan sonra okul programlarında din dersi yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenlemelerle Din dersine, ilkököl programlarında "Kur'an-ı Kerim ve Din Dersleri" adı ile 2, 3, 4 ve 5. sınıflarda ikişer saat; ortaokulun 1. ve 2. sınıflarında "Din Bilgisi" adıyla birer saat yer verilmiştir. Ancak Milli Eğitim çevrelerinde, laik bir eğitim sistemi içinde "dinin devlet okullarında yerinin olmadığı" anlayışı ağırlık kazanınca<sup>10</sup>, Din dersi 1929 ile 1931 yılları arasında kademeli olarak ilkököl ve öğretmen okullarının, 1939 yılından itibaren de köy ilkökullerinin programından çıkarılmıştır.<sup>11</sup> 1927 yılından sonra ortaokul programlarında din derslerine rastlanmamaktadır.<sup>12</sup> 1924 yılından sonra liselerde de Din dersine rastlanmamaktadır.<sup>13</sup> Genel olarak ise, 1930 ile 1950 yılları arasında Din dersinin okul programlarında yer almadığı görülmektedir

Din ve vicdan hürriyeti anayasanın teminatı altında iken ve Türkiye'de yaşayan azınlıklar Lozan Antlaşmasına bağlı olarak kendi din eğitimlerini hür bir şekilde sürdürürlerken<sup>14</sup>, ilk ve ortaöğretim kurumlarında din derslerinin kaldırılması sonucunda gençlikte ortaya çıkan manevi buhran zamanla artık dayanılmaz boyutlara ulaşmıştır.<sup>15</sup> 1940'lı yıllara gelindiğinde din eğitimi hizmetlerini ifa edebilecek gerçek din bilginlerinin bulunmaması sebebiyle, bu hizmetler ehliyetsiz kişilerin ellerine geçmiştir. Vatandaşlar, çocuklarına dini bilgiler verecek sorumlu bir kaynak bulamamışlardır. Bu yüzden halk, çocukları için gerekli din bilgisi ihtiyacını, gözetim ve denetimden yoksun bazı yerlerden karşılamaya yönelmiştir. Böylece din eğitimi-öğretimi düzensiz bir şekilde, çoğu zaman ve çoğu yerde gizli olarak sürdürülmüştür. Artık din elden gidiyor anlayışı hakim olmuş ve gerçek ile hurafe ayırımı yapılmaksızın elde kalana bağlanılmıştır.<sup>16</sup>

Dönemin Diyanet İşleri Başkanı olan Ahmet Hamdi Akseki'ye göre, aradan uzun zaman geçmiş ve 1948'li yıllara gelinmiş olmasına rağmen MEB ne de üniversiteler, Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile taahhüt edilen görevi yapmamış, Diyanet İşleri Başkanlığı'na dini hizmetlerde istihdam edilecek hiçbir eleman vermemiştir. Bütün bu güçlülere rağmen çalışan müftü, vaiz ve imam-hatipler maaşları çok düşük olduğu için ekonomik sorunlar içinde yaşamışlar, hatta cuma namazında cemaate kürsüde vaaz eden dersiam, namaz sonrasında cami önünde

9 Bu konuda bkz. Kara, İsmail, Cumhuriyet Türkiye'sinde Bir Mesele Olarak İslam, İstanbul: Dergâh Yayınları, 2008.

10 Bilgin, Beyza, Türkiye'de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri, Ank, 1980, s.45

11 Cicioğlu, Hasan, Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim-Tarihi Gelişim-, Ank. Üni. Dil Tarih Coğrafya Fak. Yay, Ank, 1982, s.94; Akyüz, Yahya, Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri(1848-1940), Doğan Basımevi, Ank, 1978, s. 279.

12 Yücel, Hasan Ali, Türkiye'de Ortaöğretim, Devlet Basımevi, İst, 1938, s. 163-173

13 Yücel, age, s.171.

14 Yıldız, İlhan, Minority Rights in Turkey, Brigham Young University Law Review, number 6, Utah, ABD, 2007, pp.112.

15 Bk. Alpar, Hayri, "Gençliğin Manevi Hüsranı", Vatan Gazetesi, (10.11.1947); Yetkin, S. Kemal, "Milli Eğitim Politikamız, Bulaşıcı Hastalık Olan Maddecilikten Korunmak", Ulus Gazetesi, (16.11.1947); Edip, "Artık Yeter Efendiler Milletin Vicdanından Elinizi Çekiniz!", SM, I, sy.17, (Ekim 1948), s.262

16 Banguoğlu, Tahsin, Kendimize Geleceğiz, Derya Dağıtım, İst. 1984, s. 50; Şerif Mardin, Türkiye'de Din ve Siyaset, İletişim Yay, İst. 1993, s.100 Gotthard, Jaeschke, Yeni Türkiye'de İslâmlık, (çev. Hayrullah Örs), Bilgi Yayınevi, Ank. 1972, s. 155-156; Bernard Lewis, Modern Türkiye'nin Doğuşu, Türk Tarih Kurumu Yay, Ank. 1984, s. 413.

dilenmiştir.<sup>17</sup> Diyanet İşleri Başkanlığı'nın ihtiyaç duyduğu elemanları yetiştirecek bir konuma sahip olmaması nedeniyle ülkenin birçok yerinde bilgili ve seviyeli imamlar şöyle dursun, camilerde mihraba geçerek halka namaz kıldırarak, minbere çıkıp hutbe okuyacak bir imam ve hatip bile bulunamaz olmuştur.<sup>18</sup> 1937 yılında yaklaşık 40.000 köye sahip olan Türkiye'de din görevlisi sayısı 480 olduğu için çoğu köyde cenazeleri dahi kaldıracak kimse bulunamamıştır.<sup>19</sup>

1950'li yıllara doğru devletin en üst kademelerde bile Türkiye'de din eğitimi konusuyla ciddi bir şekilde ilgilenmenin zamanın gelmiş hatta geçmek üzere olduğu ifade edilmeye başlanmıştır. Türkiye artık hurafelerden uzak rasyonel ve bilimsel verilere dayanan bir din ve ahlâk eğitimine ihtiyaç duymaktadır. Halk da Din dersinin okullarda yeniden yer alması için yoğun baskı yapmakta, gazete ve dergilerde konuyla ilgili birçok haber yer almaktadır.<sup>20</sup>

1946 yılında "Tevhid-i Tedrisat Kanunu" ruhuna yeniden dönülmesi isteğiyle, okullarda Din dersi'nin okutulması teklif edilmiştir. Teklif edilmesinin diğer bir sebebi de, dünyada yükselen ahlaki değerlerdir. Değerler kaybı, o sıralarda Avrupa'yı tehdit eden en önemli tehlike olarak görülmektedir. Aynı tehlikeyi gören Türkiye, Din dersinin bu tehlikeye karşı yararlı olabileceğini düşünmüştür. Fakat Din dersi adı altında okullarda bu dersin verilmesinin laik devlet anlayışına uygun olmayacağı düşüncesi dikkate alınarak, Fransa örneğine uygun "Muhasebat-ı Ahlakiye" dersinin konulabileceği kararına varılmıştır.<sup>21</sup>

II. Dünya savaşı sonrası Türkiye'de benimsenen yeni demokrasi, katı laiklik uygulamalarına karşı tepkileri dikkate alan ve toplumun her kesimine kulak vermeyi önemseyen bir yapıya sahipti. Her yerde açıkça tartışılan konu din eğitimi idi. Tartışma başında ılımlı makalelerle özel tartışmalar halinde başladı, sonra 24 Aralık 1946'da bu konu Ankara'da Büyük Millet Meclisi'nde enine boyuna tartışıldı. Hükümet partisinin birçok üyesi, din derslerinin okullara tekrar konulması gerektiğini bildirdiler, Başbakan bunların isteklerine uymayı kesinlikle reddetmiş olmakla beraber, bu konuda bizzat bir tartışma yapılmış olması, o zamanın daha otoriter Türkiyesinde, geniş ölçüde, gelecek bir politika değişikliğinin habercisi olarak görüldü.<sup>22</sup> Bunu, basında, parlamentoda ve diğer yerlerde uzun bir çekişme izledi.<sup>23</sup> Din eğitimi hoş görülmeli miydi? Din eğitimi okullarda zorunlu mu, yoksa seçmeli mi olmalıydı? Milli Eğitim Bakanlığı mı yoksa Diyanet İşleri Başkanlığı denetimi altında mı olmalıydı? Bu sorunlar sonunda bir uzlaşma ile çözüldü.<sup>24</sup>

1949'da ilkokulların 4. ve 5. sınıflarında haftada ikişer saat olmak üzere program ve ders saatleri dışında ve öğrenci velisinin isteğine bağlı Din dersi yeniden okutulmaya

17 "Dersiam Dileniyor", *Sırat-ı Müstakim*, c.I, sy. 24 (Aralık 1948), s. 375; Osman Çandır (İmam), "İmam-Hatipler, Müezzin ve Kayyımlar Zaruret İçinde Sürünüyorlar: Milletvekilleri Bunları Niçin Düşünmüyor?" *Sırat-ı Müstakim*, c.I, sy. 24 (Aralık 1948), s. 383.

18 Akseki, Ahmet Hamdi, "Din Tedrisatı ve Dini Müesseseler Hakkında Bir Rapor", *Sırat-ı Müstakim*, c.V, sy. 102, (Mayıs 1951), s. 19-20.

19 Akseki, agm, s.19.

20 Bk. Şenkan, Hakkı, "Mekteplere Konacak Din ve Ahlak Dersleri Ne Oldu? Din Üzerinde Baskı Daha Ne Kadar Devam Edecek?" *Sebilürreşad*, I, sy. 15 (Eylül 1948), s.233; Tanrıöver, Hamdullah Suphi; "Komünizm Afetine Karşı Din", *İslam-Türk Ansiklopedisi Mecmuası*, II, sy. 82, (Ekim 1974), s.3

21 Bilgin, Türkiye'de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri, s.57.

22 Yörükân, Y. Ziya, "Din Maarifi ve Din Tedrisatı", *İslam-Türk Ansiklopedi ve Mecmuası*, II, sy. 98, (Mart 1984), s.2-5.

23 Nadi, Nadir, "Din ve Devlet," *Cumhuriyet Gazetesi*, 12 Şubat 1948, s.1-3; Gökay, Fahretin Kerim, "Din Terbiyesi Laikliğe Aykırı Değildir," *Cumhuriyet Gazetesi*, 1 Temmuz 1947, Nakleden: *Selamet Dergisi*, c.1, sy. 8, s. 3-16; Doğrul Ömer Rıza, Hakiki Laikliğe Doğru: Vicdan Terbiyesi Nerede Verilir?" *Selamet Dergisi*, c.1, sy. 16, 5 Eylül 1947, s.3; "Laiklik Prensibi ve Din Dersleri", *Ulus Gazetesi*, 17 Şubat 1948, s.1-3.

24 Lewis, age, s.413.



başlandı. Bu durum karşısında dini mecmualar, bir yandan itirazlarını sürdürmekte, öte yandan halkın, çocuklarına Din dersi okutmasını teşvik etmekteydiler.<sup>25</sup> İlkokullardaki Din Bilgisi Dersi 1950 Eğitim-Öğretim yılından itibaren ise program içerisine alınmıştır.<sup>26</sup> 1956 yılında Ortaokulların 1. ve 2. sınıflarına, 1967–68 Eğitim - Öğretim yılından itibaren, Lise ve dengi okulların 1. ve 2. sınıflarına, 1976–1977 Eğitim-Öğretim yılından itibaren Ortaokul 3. sınıflarla birlikte Lise ve dengi okulların 3. sınıflarına da yaygınlaştırılmıştır.

Din derslerinde olumlu bir adım da Ekim 1950’de atılmıştır. Daha önce ebeveynlerin çocukları için Din dersi istediklerini beyan eden bir dilekçeyi okul idaresine vermeleri sonucunda onlara bu ders verilmekteydi. Ancak bu tarihte yapılan değişiklikle sadece, çocuklarına Din dersi verilmesini istemeyen ebeveynler okul idaresine yazılı başvuruda bulunmuştur.<sup>27</sup>

1982–83 Eğitim-Öğretim yılına kadar ilkokul 4. sınıftan lise son sınıfa kadar isteğe bağlı Din Bilgisi derslerinin devam ve sınav mecburiyeti ile birlikte okutulması sürdürülmüştür. Böylece isteğe bağlı Din dersi uygulaması 1948 yılından başlayarak 30 yıl boyunca devam etmiş ve işe yarar bir sonuç alınamamıştır. 1980 askeri müdahalesi öncesinde yaşanan ve ülkeyi bölünüp parçalanma noktasına getiren olaylardan sonra ilk ve orta öğretim kurumlarında din ve ahlak öğretimi zorunluluğu getirilmiştir. Zorunlu din ve ahlak öğretimi uygulaması bir ihtiyaçtan doğmuş ve bunu sağlam temele bağlamak için de anayasa hükmü hâline getirilmiştir. Şu anda uygulanmakta olan DKAB dersi, 1982 Anayasa’sına konulurken uzun ve birçok tarafın katıldığı tartışmalar sonucunda ortaya çıkmış bir durumdur. Bu tartışmalarda konu, akla gelebilecek her yönü ile tartışılmıştır. 1982 öncesi seçmeli Din dersi uygulamaları sırasında, her yerde dile getirilen görüşlerin dışında çoğumuzun unuttuğu veya bilmediği sorunlardan biri de dersin isteğe bağlı oluşunun, öğrencilerin birbirleriyle ilişkilerinde olumsuz etkiler bıraktığı ve aralarında ciddi bir ayrılık ve tartışmanın çıktığıdır. Örneğin, Din dersini seçen ve seçmeyen öğrenciler, birbirleriyle “dindar, dinsiz” şeklinde tartıştıkları çok görülmüştür. Yine bu dönemde Din dersini okutmakla görevli öğretmenlerin din aleyhtarı tutumları hakkında da bir takım tartışmalar yaşanmıştır.<sup>28</sup> Nitekim bunlar, o dönemde hazırlanan resmi raporlara da yansımıştır. Bunun yanında 1981 yılında Ankara İlahiyat Fakültesi öncülüğünde Din dersinin zorunlu olması için bir takım çalışmalar yapılmış ve daha sonra I. Din Eğitimi Semineri yapılarak Türkiye’de din eğitimi sorunu bütün yönleriyle ele alınmıştır. Burada Türkiye’de manevî alanda bir buhran yaşandığı, toplumsal çözümlerin görüldüğünü din eğitim ve öğretiminin eksikliğinin bunların ortaya çıkmasında çok önemli bir yer tuttuğuna ve isteğe bağlı din derslerinin 12 Eylül öncesindeki durumun temel sorumlusu olduğunun altı çizilmiştir.<sup>29</sup>

1982 Anayasasının yürürlüğe girmesinden sonra, 24. maddenin gereği olarak “Din Kültürü” daha önce okutulan “Ahlak Bilgisi” dersiyle birleştirilerek Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi adını almıştır; İlkokul 4. ve 5. sınıflar ile ortaokul 1. 2. ve 3. sınıflarında haftada ikişer saat, Lise 1. 2. ve 3. sınıflarında ise birer saatlik zorunlu olarak okutulan dersler haline getirilmiştir.<sup>30</sup> Günümüzde bu durum aynen devam etmektedir.

25 “Din ve Ahlak Dersleri: Görünüşte Din Hürriyeti, Din Tedrisatı Hakikatte Din Düşmanlığı”, Sebilürreşad, I, sy.5, (Hazar 1948), s.75; “Din Öğretimi ve Din Müesseseleri Hakkında”, Selamet Dergisi, c.2, sy. 42, 5 Mart 1948, s.6–7.

26 4 Kasım 1950 tarihli Milli Eğitim Bakanlığı Genelgesi.

27 Lewis, age, s.414

28 Aydın, M. Şevki, Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni, DEM, İst, 2005, s. 89.

29 Türkiye 1. Din Eğitimi Semineri (23-25 Nisan 1981), İlahiyat Vakfı Yay, Ank. 1981, s.398.

30 Ayhan, Halis, Türkiye’de Din Eğitimi, Marmara Üni. İlahiyat Fak. Yay, İst, 1999, s. 208.

1982 yılında hazırlanan yeni Anayasanın 24. maddenin ilgili paragrafı şöyledir:

“Din ve Ahlak eğitimi ve öğretimi devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din Kültürü ve Ahlak öğretimi ilk ve orta öğretim kurumlarında okulların zorunlu dersleri arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitimi ve öğretimi ancak kişinin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcilerinin talebine bağlıdır.”

Din öğretimi alanında ülkemizde olduğu gibi dünyada da yeni gelişmeler yaşanmaktadır. Özellikle Batı’da okullardaki din derslerinin niteliği üzerinde yeni arayışlar geliştirme çabaları dikkat çekmektedir.<sup>31</sup> Bu gelişmeler bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de izlenmekte ve bu alana ülkemizden de farklı açılımlar getirme çabası görülmektedir. Bu çabaların bir sonucu olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders programı yeni bir anlayış ile geliştirilmiştir.

Bütün bu açıklamalardan sonra Türkiye’de din öğretiminin yapısı hakkında konuşmaya başlayabiliriz. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi, Türkiye’de halen ilk ve ortaöğretim kurumlarında “Mezhepler üstü Diğer Dinler Açılımlı” bir şekilde zorunlu olarak okutulmaktadır. Program geliştirme sürecinde, gerek İslâm gerekse diğer dinler hakkında bilimsel ve araştırmaya dayalı bilgi ön planda tutulmuş, batıl ve hurafeye dayalı yanlış bilgilerden uzak durulmuştur.

İslâm’la ilgili bilgilerde; Kur’an merkezli, birleştirici ve belirtildiği gibi mezhepler üstü bir yaklaşım benimsenerek İslâm kaynaklı bütün dinsel oluşumları kuşatacak kök değerler öne çıkarılmıştır. Aynı zamanda inanç, ibadet ve ahlak alanlarıyla ilgili bu değerlerin, Kur’an’la ve Hz. Muhammed (s.a.)’in çabalarıyla oluşturulmuş ve bütün Müslümanları birleştiren ortak paydalar olmasına özen gösterilmiştir.

Amaç, yorumlardan birisini telkin edip diğerini dönüştürmek değil; sadece bireylerin, dinî kültür ve ahlâkî değerler hakkında doğru bilgilenmelerini sağlamaktır. Bununla birlikte, dinin anlaşılma biçimleri olarak tanımlanan mezhepler ve dinî oluşumlar, yok sayılmamış; kültürel zenginlik ve farklı düşünce ekolleri olarak görülmüştür. İlk aşamada dinin ortak paydaları, daha sonraki aşamada ise tarih boyunca ortaya çıkan farklı yorumlar hakkında, dinî-kültürel boyutuyla tasvir edici bir tarzda bilgi verilmesi hedeflenmiştir. Hatta diğer dinlere de yer verilerek dinler arası açılımlı bir ders niteliği kazandırılmıştır. Bu yaklaşıma uygun olan, bütün dinî ve ahlâkî değerler, öğretime konu edilmiş, ancak din eğitiminde kullanılan yaklaşımlardan birisi olan doktrin merkezli ya da mezhep merkezli bir din öğretimine dönüşmemesine büyük özen gösterilmiştir.

Amaç ve kapsam yönünden ise programda; dinin, insan yaşamına anlam kazandıran, insanın insanca yaşamasına yardımcı olan, insanların birbirlerini anlayabilmeleri için gerekli olan temel iletişim kodlarını bünyesinde taşıyan, Allah-insan ilişkilerini düzenleyen bir olgu olduğu bilgisi öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Yine inancın akılla bütünleştirilmesi ve insanların kendi din, örf ve adetlerini olduğu kadar, diğer milletlerin din, örf ve adetlerini de saygı ve hoşgörü çerçevesinde tanımları ve değerlendirmeleri, bilimsel verileri dikkate alan, “öğrenmeyi öğrenme” yeterliğini kazanan ve yaşam boyu öğrenmeyi beceri haline getiren, araştıran, soran, sorgulayan, demokrasiyi özümsemiş, bir arada yaşama kültürüne sahip bireyler yetiştirmeyi hedeflemiştir.

Bu çerçevede, din dersi öğretim programı hazırlanırken; insana, düşünceye, özgürlüğe, ahlaki olana ve kültürel mirasa saygı temeline dayalı olarak; dinsel olguların farkında oluş, sosyal bütünleşme, dayanışma ve hoşgörü, kültürel duyarlılık, iyi ahlak ve dürüstlük,

31 Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools, prepared by The ODIHR Advisory Council of Experts on Freedom Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools, Office for Democratic Institutions and Human Rights(ODIHR), Warsaw, 2007.

kendini anlama ve keşfetme, kendi başına düşünme, eleştirel zihniyet, objektif olma, seçme yeteneği, yaşamın anlamını keşfetme, inancını sorgulayabilme, akılcı yaklaşım vb. ilkeler esas alınmıştır.

Genel hatlarıyla incelediğimizde ülkemizdeki okulda din öğretimi yaklaşımı ile din eğitimi alanında ortaya çıkan yeni yaklaşımlar arasında örtüşen pek çok husus olduğu fark edilecektir.

*Sonuç olarak*, Türkiye din öğretimi konusunda önemli bir tarihi birikim ve tecrübeye sahiptir. Bu nedenle kendi tarihi tecrübemizi yeniden değerlendirip, kendimize özgü ve çağdaş değerlere açık bir din öğretimi geliştirme sürecinde elbette dünyadaki gelişmelere açık bir tavır içinde olmak durumundayız. Ülkemizin bu birikiminin din eğitimi alanında ortaya çıkan yeni yaklaşımlara din eğitimi bilimcilerinin vereceği uzman desteğiyle Türkiye'nin doğru anlaşılması ve anlatılması konusunda önemli olduğu düşünülmektedir. Din öğretimi, sadece Türkiye için değil, AB'ye üye tüm ülkeler için yeniden ele alınması gereken kritik bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Son zamanlarda din ve din öğretimiyle ilgili çalışma ve tartışmalar iyice yoğunlaşmıştır. Bunun bir nedeni AB sürecinde birçok kanun ve kurumun değişmesi bağlamında din eğitiminin de yeniden gözden geçirilmesi, diğeri ise son yıllarda tüm dünyada dine yönelik bir eğilimin iyice görülür olmasıdır. Başka bir ifadeyle, küreselleşen dünyada hızlanan nüfus ve göç hareketleri ve öte yandan AB'ye üye olmanın getirdiği zorunluluklar din öğretimini yeniden gözden geçirmeyi zorunlu kılmıştır.

Din eğitimi ile ilgili AGİT'in aldığı kararların altında Türkiye'nin de imzası bulunduğu için DKAB dersinde dikkat edilmesi gereken husus, bu dersin bir din öğretim ve eğitimi dersi değil, "din kültürü ve ahlak öğretimi" olduğudur. Yani, toplumda din olgusu, dinin tarifi, dinî değerler, dinin tarihsel tecrübesi, bugünkü dini oluşumlar, farklı dini inanışlar, dindarların duyarlılıkları, toplumun ahlâki değerleri konularında çağdaş insanı bilgilendirme ve çağdaş insanın bu bilgilerle toplum hayatına katılmasını sağlamak olarak anlamalıdır. Toplum halinde bir arada yaşayışımıza yön veren bir takım değerler vardır. Bireylere, aileye, topluma ve devlete karşı ödevler bulunmaktadır. Bütün bunların ahenkli biçimde yürümesi için, bir değerler sistemine ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun için batıda veya doğuda, her yerde ahlâk değerleri toplumun en temel eğitim ve öğretim programları arasında yer almaktadır. Rousseau'nun dediği gibi "çocukları serbest bırakalım, bu değerleri, bu kültürü almasınlar; 18 yaşına gelince kendileri seçerler" denemez. Çünkü çocukların bu bilgiyle, bu kültürle ve bu değerlerle çok erken yaşta tanışması gerekir ki modern toplumlarda da bu yapılmaktadır.

## Sonuç

Din eğitimi uygulamalarında meydana gelen bu değişimlerde; toplumların artık dinî ve kültürel anlamda homojenlikten uzaklaşarak çokkültürlü/çokinançlı hale gelmesi ve bunun yanında devletin din ile ilişkisinde görülen değişimler etkili olmuştur. Din eğitiminin nerede ve nasıl verileceğine ilişkin tartışmalar, farklı çözümlerin üretilmesine yol açmıştır. Bu bağlamda pek çok Avrupa ülkesi devlet okulları ve kilise okulları arasında din eğitimi açısından bir ayırım yapmaktadır. Avrupa ülkelerindeki devlet okullarında ve kiliselere bağlı okullardaki din derslerinde, öğrenciler ailelerinin üyesi olduğu kiliseye veya mezhebe göre ayrı sınıflarda ders görmekte, ayrı kiliselerde eğitim yapabilmektedirler. Bu bağlamda pek çok Avrupa ülkesi, devlet okulları ve kilise okulları arasında din eğitimi açısından bir ayırım yapmaktadır. Kilise okullarının verdiği din eğitimine karışılmamış, ancak Fransa gibi devlet okullarındaki din dersleri ya tamamen kaldırılma yoluna gidilmiş ya da Almanya gibi seçmeli hale getirilmiştir. Yani Fransa'da devlet okullarında Din dersi olmadığı için bu ülkede din eğitiminin zayıf olduğunu düşünmek son derece yanlış olur. Zira bu ülkede en küçük

yaşlardan itibaren kilise okullarında ve kiliseye bağlı kurumlarda din eğitimi verilmektedir. Bazı ülkelerde kiliseye bağlı olan öğrencilere Hıristiyanlık eğitimi verilirken, farklı dinlere/ mezheplere bağlı öğrenciler bu dersten muaf tutulmuş, onlar için alternatif Etik Dersleri müfredat programına konulmuştur.

Din eğitiminin farklı toplumlarda ve aynı toplum içinde farklı zamanlarda farklı uygulamalarını görmek mümkündür. Bu uygulamalardan biri genel olarak her toplumda görülen, devlet ve dinî kurumlar arasında birlikteliğin bulunduğu dönemlerden beri uygulana gelen “mezhebe dayalı din öğretimidir. Diğer bir yaklaşım ise, eski yöntemin değişen sosyal ve kültürel gelişmelere uyum sağlayamadığı son dönemlerde ortaya çıkan ve din eğitiminin doğasında değişiklikler öngören “mezhebe bağlı olmayan din eğitimi”dir. Özellikle devletin din eğitimi işini üstlenmesi, onu kiliselerin etkisinden kurtarmıştır. Ne var ki, din dersleri dinî organizasyonların görevi olarak görülmeye devam etmiştir. Bu durum din derslerinde yöntem olarak bir farklılığın yaşanmasını engellemiş ve bu derslerin doktriner bir karaktere bürünerek devam etmesine yol açmıştır. Günümüzde din derslerinde yapılması planlanan değişiklikler genelde sadece devlet okullarında verilen derslerle sınırlandırılmakta; kilisenin kendi okullarında vermekte olduğu din dersleri doktriner karakterini sürdürmektedir.

Din öğretiminde doktriner bir anlayıştan vazgeçilmesinin temel nedeni toplumların dini ve kültürel anlamda homojenlikten uzaklaşarak çok kültürlü bir yapıya sahip olmalarıdır. Ancak devletin resmi bir dini benimsediği ve toplumun dinî açıdan homojen bir yapıya sahip olduğu ülkelerde, devletin resmi olarak benimsediği dinin eğitimi yani doktriner/mezhebe dayalı din eğitimi verilmeye devam edilmektedir. Örneğin, Amerika ve Avrupa'nın dinî ve kültürel anlamda homojenlikten uzaklaşarak çok kültürlü/çok inançlı yani çoğulcu hale gelmeleri ve devletin din ile ilişkisinde görülen iyileşmeler mezhepler üstü ve mezhepler arası din eğitimi anlayışının ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Zira Amerika yoğun bir şekilde göç almakta ve bu ülkede 700'ün üzerinde farklı dini inanış bulunmaktadır. Amerika'daki okullarda hemen her sınıfta onlarca farklı dini inanışa sahip öğrenciler bulunmaktadır. Avrupa'da durum bundan çok farklı değildir. Bu nedenle bu ülkelerde okullarda doktriner/mezhebe dayalı Din dersinden vazgeçilmiştir. Din eğitimi alanında bir takım düzenlemeler yapılırken Türkiye'nin kendisine özgü durumu kesinlikle göz önüne alınmalıdır. Türkiye gibi yeterince mezhebe dayalı din eğitiminin verilemediği ülkelerde en azından ilköğretim okullarında mezhebe dayalı din eğitime devam edilmesi gerekmektedir. Mezhepler üstü ve mezhepler arası din eğitimi, mezhebe dayalı din eğitiminden sonraki aşamalarda verilmesi gerekiyor.

Özetle ifade etmek gerekirse, Batıda din eğitimi; dinî öğrenme, din hakkında öğrenme ve dinden öğrenme olarak üçe ayrılabilir. *Dinî öğrenme* inanılan dinin eğitiminin yapıldığı, o dine inanan bir kişi tarafından verilen ve hedefi, o dini benimseyenleri eğitmek, dine olan inancı ve ibadetleri artırmayı hedefleyen din eğitimidir. *Din hakkında öğrenme*, bu din eğitiminin yaşanan sosyal, politik ve kültürel gelişmeler karşısında yetersiz kaldığı inancı sonucunda ortaya çıkan; kişiyi herhangi bir dinin mensubu yapmayı değil, ona din hakkında bilgi vermeyi amaçlayan; betimsel, tarihi ve eleştirel bir din eğitimi anlayışıdır. Tarafsızlığı sebebiyle devletin vereceği bir din eğitiminin daha uygun olduğu kabul edilmektedir. Bununla birlikte, her iki din eğitimi şeklinin de yetersiz kaldığı noktada Hull tarafından da tercih edilen *dinden öğrenme* modeli ortaya atılmaktadır. Bu model, her iki yaklaşımda görülen eksikliklerin, öğrenciler ve öğretmenler temel alınarak düzenlendiği, din eğitimi ile öğrencilere neler kazandırılabilceği sorusuna cevap arayan bir din eğitimi

anlayışını yansıtmaktadır.<sup>32</sup> Burada amaç, öğrencileri insancıllaştırmaktır. Her ülke içinde bulunduğu sosyal ve kültürel özellikler, anayasalarındaki düzenlemeler ve din alanındaki yeni araştırmalar çerçevesinde kendi toplum yapısına uygun, farklı uygulamalardan bir ya da bir kaçını seçmekte, daha iyi ve daha uygun din öğretimi modelleri araştırmaktadır.<sup>33</sup>

#### Kaynakça

- Ayhan, Halis, Türkiye’de Din Eğitimi, DEM Yayınları, İstanbul 2004.
- Başkurt, İrfan, “Almanya’da Din Eğitimi”, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Çalışma Toplantısı 1, DEM Yay. İstanbul 2004.
- Batuhan, Hüseyin, Bilim, Din ve Eğitim Üzerine Düşünceler, ( 2. Baskı) YKY İstanbul 1998.
- Bilen, Mürüvvet, Plandan Uygulamaya Öğretim, (5.Baskı) Anı Yayıncılık, Ankara 1999.
- Bilgin, Beyza ve Mualla Selçuk, Din Öğretimi (4.Baskı), Gün Yayıncılık, Ankara 1999.
- Bilgin, Beyza, “Mezhepler Arası ve Dinler Arası Din Eğitimi”, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, c. 39.
- Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi, Gün Yay, Ankara, 1998.
- Borresen, Beate, “Sorgulayıcı Metod: Din Öğretiminde Norveç Yaklaşımı”, Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar, (28–30 Mart 2001), MEB, Ankara 2003.
- Demirel, Özcan, Eğitimde Program Geliştirme (3.Baskı), Pegem A Yayıncılık, Ankara 2000.
- Doğan, Recai ve Cemal Tosun, İlköğretim 4. ve 5. sınıflar için Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi, Pegem A Yayıncılık, Ankara 2002.
- Doğan, Recai, “1980’lere Kadar Türkiye’de Din Öğretimi Program Anlayışları (1924–1980)”, Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslar arası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar, (28–30 Mart 2001), MEB, Ankara 2003.
- Doğan, Recai ve Nurullah Altaş, “Din Öğretiminde Yeni Yöntem Tartışmalarında Kuramdan Uygulamaya: İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları (Ankara Modeli)”, Değerler Eğitimi Dergisi, c. 2, Sayı: 5, Ocak 2004.
- Egemen, Bedii Ziya, Terbiye İlminin Problemleri ve Terbiye Felsefesi, Ankara Üniversitesi Basımevi, 1965.
- Flornes, Kari, “Çoğulcu Topluların Okullarında Zorunlu Din Öğretimi” Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslar Arası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar, (28–30 Mart 2001), MEB, Ankara 2003.
- Hull, John M. “Religious Education in Germany and England: The Recent Work of Hans-Georg Ziebertz”, British Journal of Religious Education, Vol.27, No.1, January 2005.
- “Demokratik Çoğulcu Toplumlarda Din Eğitimi Üzerine Genel Değerlendirmeler” Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar (28–30 Mart 2001), MEB, Ankara 2003.
- Jackson, Robert, Religious Education and Interpretive Approach, Hodder& Stoughton Press, London 1997.
- Kaymakcan, Recep, Günümüz İngiltere’sinde Din Eğitimi, Dem Yayınları, İstanbul 2004.
- Küng, Hans- Karl Josef Kuschel, Evrensel Ahlaka Doğru, Gün Yay. Ankara, 1995.
- Lähnemann, Johannes “Almanya’da Din Eğitimi, Din Dersi Kitapları ve Ders Programlarından Örnekler”, Uluslar Arası Din Eğitimi Sempozyumu (20–21 Kasım 1997), Ankara 1999.
- “Doktriner Din Öğretimi Bağlamında Dinler Arası Öğretim İlkeleri” Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar (28–30 Mart 2001), MEB, Ankara 2003.
- Mokrosch, Reinhold, “Luther mi Yoksa Papa mı? Protestan ya da Katolik Din Eğitimi mi ya da Doktrinler Arası İş Birliğine Dayanan Bir Din Eğitimi mi? Alman Bakış Açısından Ana Hatları”, Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar (28–30 Mart 2001), MEB Yay. Ankara 2003.

32 Hull, John, “Demokratik Çoğulcu Toplumlarda Din Eğitimi Üzerine Genel Değerlendirmeler” Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar 28–30 Mart 2001, MEB, Ank, 2003, s. 44–45.

33 Çapcıoğlu, agt, s. 14.

- Selçuk, Mualla, “Din Öğretimi Özgürleştiren Bir Süreç Olabilir mi?”, İslamiyat, c.1, Sayı:1.
- Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar (Ankara Üniversitesi 2001–2002 Akademik Yılı Açış Dersi) Ankara 2001.
- “Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri”, Uluslar Arası Din Eğitimi Sempozyumu (20–21 Kasım 1997) Ankara 1999.
- Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools, prepared by The ODIHR Advisory Council of Experts on Freedom Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools, Office for Democratic Institutions and Human Rights(ODIHR), Warsaw, 2007.
- Tosun, Cemal, Din Eğitimi Bilimine Giriş, Pegem A Yayıncılık, Ankara 2001.
- “İki binli Yıllarda Türkiye’de Din Öğretimi: Bugünden Geleceğe”, Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar 28–30 Mart 2001, MEB, Ankara 2003.
- “Örnek Ders İşlenişi”, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programları ve Bir Uygulama Örneği (Ankara Modeli), MEB, İstanbul 2001.

YRD. DOÇ. DR. MEHMET ÖNAL  
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ  
FEN-EDEBİYAT FAKÜLTESİ

## İBN HALDUN'UN MUKADDİME'SİNDE DİN ve DİNÎ EĞİTİM

### Özet

Bu bildiriye, önce İbn Haldun hakkında kısaca bilgi verilecek, sonra onun tarih, asabiyet ve Umrân konusundaki görüşleri ana hatlarıyla ele alınacaktır. Takip eden bölümlerde ise, İbn Haldun'un din algısının niçin şu ana kadar çok fazla öne çıkarılmadığı tartışılacaktır. Devamla, onun din konusunda Mukaddime'de geçen temel fikirleri özellikle, felsefe ve bilimle karşılaştırmalı olarak işlenecektir. Çünkü din algısı bilinmeyen bir düşünürün din ve eğitim görüşlerini temellendirmek çok zor olduğu için önce onun din algısı incelenecektir. Bildirinin sonraki bölümlerinde ise bu fikri temele dayanarak, onun epistemolojisi, ilimlerin özellikleri ve eğitim-öğretim etkinlikleri konusundaki görüşleri işlenecektir. Son aşamada da İbn Haldun'un yaşadığı döneme ait örneklerden yararlanarak din eğitimi ve öğretimiyle ilgili hangi yöntem ve teknikleri önerdiği ortaya konacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** İbn Haldun, din algısı, din eğitimi

### I- Giriş

İbn Haldun, birçok mevki ve makama ulaştığı halde hayatı boyunca zulüm, haksızlık ve ihanetlerden kurtulamamış bir ilim ve eylem adamıdır. O, Endülüs'ten Mısır'a kadar uzanan bütün İslam coğrafyasında bulunmuş olup, buralarda yaşanan olayların 60 yıllık dönemine aktif bir ilim, din, devlet ve siyaset adamı olarak bizzat şahitlik etmiştir.<sup>1</sup> Onu, birçok hanedanda, kâtiplik, vezirlik, elçilik ve müderrislik yaparken ya da barış temsilcisi, kadı ve benzeri makamlarda hizmet sunarken görüyoruz. Haldun bazen medresede derin konularda tartışmalar yürütmüş bazen bir caminin kürsüsünde etkili vaazlar vermiş bazen de kadı olarak adalet dağıtmıştır. İbn Haldun siyasetçi kimliğinin bir göstergesi olarak da Endülüs'te Kastilya kralı Zalim Pedro'nun sarayında<sup>2</sup> elçilik göreviyle anlaşma görüşmelerine katılmıştır. İlerleyen yaşında Bağdat'ta Timur'un çadırında<sup>3</sup> barış temsilcisi sıfatıyla diplomatik bazı görevler

1 Miladi 1332 yılında Tunus'da doğan İbn Haldun meşhur eseri *Mukaddime*'nin girişinde kendini, *Abdurrahman b. Muhammed b. Haldun el-Hadramî* olarak takdim etmektedir. Ancak o kültür ve düşünce tarihinde hep *İbn Haldun* ismiyle meşhur olmuştur. Ömrünün 24 senesini Tunus'ta, 26 senesini Cezayir, Fas ve Endülüs'te ve geri kalan 24 senesini de Kahire, Hicaz ve Suriye'de geçirdikten sonra 74 yaşında 1406 yılında Kahire'de vefat etmiştir.

2 Fas'ta sürgünde iken tanıştığı ve kendilerine nezaketle davranıp bazı yardımlarda bulunduğu Ebu Abdullah Nasrî ve Vezir Lisanuddin tekrar Gırnata sultanlığını ele geçirince İbn Haldun da Endülüs'e gitmişti. Burada Sultan ve veziri tarafından çok iyi karşılanan İbn Haldun hemen Kastilya kralı Zalim Pedro ile, Müslümanların ellerinden çıkmış olan İşbilye için, anlaşma yapmak üzere elçi olarak görevlendirildi. İbn Haldun hem başarılı bir anlaşma imzaladı hem de Kastilya kralıyla samimi bir ilişki kurdu. Edebiyat ve şiire düşkün olan Kral Pedro İbn Haldun'un ilmi ve edebi gücünü fark edince onu yanına almak istedi. Onu yanında kalmaya ikna etmek için İbn Haldun'un atalarının Endülüs'ten göçmeden önce bıraktıkları yerleri ona iade etmeyi teklif etti. Teklifi nazikçe reddederek yeniden Gırnata'ya dönen İbn Haldun'un bu diplomatik başarısından dolayı Sultanın yanındaki itibarı artmıştı.

3 1400 yılında Timur'un Şam'ı işgal edeceğini öğrenince Sultan Melik Zahir ile birlikte Şama gitmiştir. Bu sırada Mısır'da ortaya çıkan karışıklık üzerine sultan Mısır'a dönünce Şam'ın nasıl davranacağı hususunda ciddi bir kargaşa yaşanmıştı. Timur'a karşı Şam'ı savunmak isteyenler olduysa da İbn Haldun ve diğer bazı ileri gelenler Halep şehrinin başına gelenleri hatırlatarak şehrin savaşız teslim edilmesi yönünde karar alınmasını sağladılar. Bunun için İbn Haldun Timur'la görüşmeleri yürüten heyette yer aldı. Bu onun son elçilik vazifesiydi. Bu son görevini sağ salim tamamlayan İbn Haldun Timur'un bütün ısrarına rağmen yanında kalmayarak Kahire'ye dönmüştür.

yürütmüştür. Bu yüzden o sadece kütüphanede yetişen ve medrese çevresi dışında yaşanan sosyal gerçeklikten bihaber tek boyutlu bir ilim adamı değildir. Çoğu kültür tarihçisinin onu ya tarih felsefesinin kurucusu ya sosyolojinin öncüsü veya kültür ve medeniyet tarihçisi olarak selamlamış olması da işte onun bu çok yönlülüğünden kaynaklanmaktadır.

Onu, hem çöldeki bedeviler arasında toplum yapısının gelişimini yerinde tetkik eden bir ilim adamı, hem ihtilallerin, siyasi çekişme ve komploların içinde yer alan biri, hem de bir kalede inzivaya çekilerek eserlerini kaleme alan sessiz ve sakin bir ilim adamı olarak görebilirsiniz. İbn Haldun, ömrünün sonunda, yazdıklarını yeniden gözden geçirip güncellemek kendisine nasip olan ender ilim ve düşünce adamlarından biridir.<sup>4</sup> Hatta düşünürümüz başından geçen bu müthiş ve bir o kadar da ilginç olayları otobiyografi tarzında, *et-Tarif* adıyla kaleme alıp hem ömrüne hem de fikirlerine gönül huzuru ile son noktayı koyan, ilim yönünden bahtı açık biridir. Zaten onu büyük yapan da hem hayat ve tarih hem de tabiat ve kütüphane kitaplarını birlikte tahsil etmiş olmasıdır.

Bütün bu bilgi ve tecrübe birikimini kendinde toplayan bir kişiye yakışan en güzel sıfat hikmet sahibi olma yani bilgeliktir. Çünkü bilge kişi, hem akıl, hem gönül, hem teori, hem de pratik bilgi kaynaklarına bir bütün olarak sahip olan, din, bilim ve felsefe bilgisini birlikte ustaca kullanan ama daha çok bireysel ve kolektif insanlık tecrübesinden yararlanmasını bilen çok yönlü, bütünü gören insan demektir. Bütün bu özelliklerin bir kişide toplandığı çok nadir olarak karşılaşılan bir durumdur. Bu bilgiler listesinde ilk akla gelenler Yunanistan'da Sokrates, Roma'da Stoalı Epiktetos, Hindistan'da Budha, Anadolu'da Mevlana Kuzey Afrika'da İbn Haldun ve çağdaş İslam dünyasında Muhammed İkbal'dir. Şimdi onun din ve din eğitimiyle ilgili temel görüşlerine Mukaddime'den hareketle bakalım. Fakat bundan önce kısa da olsa onun temel görüşlerini yansıtan, tarih ilmi, asabiyet ve umrân gibi ana kavramlarını tanıyalım.

## II- Mukaddimedeki Geçen Temel Kavramlar

İbn Haldun Mukaddime'nin hemen girişinde, tarihçilerin temel kriterler belirlemeden, olayları benzerleriyle kıyaslamadan, onları hikmet terazisinde tartmadan, varlıkların temel özelliklerini dikkate almadan, gözlem ve incelemeyi hakem yapmadan, sadece rivayetler yoluyla tarihi olayları değerlendirmeleri yüzünden pek çok hataya düştüklerini bildirerek işe başlamıştır.<sup>5</sup> Geçmişin geleceğe, suyun suya benzediği gibi benzediğini, söyleyen İbn Haldun, tarihçilerin bazılarının yukarıda sayılan kriterlere uymadığı için hataya düştüğünü ama diğer bazılarının ise iktidarlara yaranmak ve olayları abartarak dikkat çekme gibi kişisel zaafı yüzünden tarihi yanlış naklettiklerini söylemiştir.<sup>6</sup> Ona göre bir çeşit pozitif bilim olan tarih, kanunları olan bir araştırma alanı olduğuna göre bir nevi aklî hikmettir, nakli bilgi

4 İbn Haldun ömrü boyunca *El-İber* adında tek bir eser yazmıştır, diyebiliriz. Uzun künyesi, *Kitab'l-İber ve Dîvânü'l-Mübtedei ve'l-Haber fî Eyyami'l-Arab ve'l-Acem ve'l-Berber ve men aserehüm min zevi's-Sultani'l-ekber*'dir. *El-İber* in İbn Haldun tarafından kitap sıralaması ölçüyle yapılan tasnifi şöyledir:

- Önsöz ( *El-İber*'in başlıksız önsözü (Mukaddimenin Mukaddimesi),
- *El-İber*'in giriş kısmı (*Mukaddime* I. cilt),
- Birinci Kitap (*Mukaddime* II. cilt)
- İkinci Kitap (Araplar, Berberilerin ve onlarla ilişkisi olan milletlerin tarihi, *El-İber*'in 2, 3, 4,ve 5. ciltleri)
- Üçüncü Kitap (Berberilerin ve Kuzey Afrika'nın tarihi, *El-İber*'in 6. ve 7. ciltleri)
- *El-Tarif* (İbn Haldun'un otobiyografisi ve gezi notları, *El-İber*'in 7. cildinin bitimine konan ek)

5 İbn Haldun, *Mukaddime*, çev. Halil Kendir, İmaj, Ankara, 2004, 2 Cilt, s. 31, 32.

6 İbn Haldun, *Mukaddime*, s. 34, 37.



değil.<sup>7</sup> Çünkü meseleleri doğru dürüst araştırmayan, değerlendirip ölçmeyen herkes bu nakli rivayetleri ağızdan ağza aktararak tarihi asılsız ve uydurma haberlerle karışık bir ilim haline dönüştürmüştür.<sup>8</sup> Kısaca söylersek, İbn Haldun'un tarih ilmine ve dolayısıyla medeniyet ve kültürü anlamaya yönelik olarak yaptığı en önemli katkı, tarihte yaşanmış olaylar arasında nedensellik (illiyet) bağı kurması ve olayların sebep ve sonuçlarını ortaya çıkararak aynen tabiatta olduğu gibi tarihi olaylarda da genel geçer kanunların var olduğunu göstermesidir.<sup>9</sup> Bu yönüyle, onun tarih felsefesinin kurucusu olduğunu söyleyenlere hak vermek gerekir.

İbn Haldun tarih ilminin önemi, yöntemleri ve tarihçilerin yaptığı yanlışlar konusunu örneklerle açıkladıktan sonra, tarihin konusu olan topluma geçer. Onun umrân dediği şey kısaca, bir arada yaşamanın gerçekleşmesini sağlayan toplumsal durumdur. Bunun da iki temel biçimi vardır. Birincisi göçebelik/göçerlik şeklinde bir hayat tarzı sürdüren toplulukların oluşturduğu *bedevi umrân*, ikincisi ise, köy ya da şehir olmak üzere bir yere yerleşmek şartına bağlı *hadarî umrân*'dır.<sup>10</sup> O, kendisinin kurduğu Umrân İlminin insanı konu alan hitabet sanatı ve siyaset ilmi gibi diğer beşeri sahalarla karıştırılmaması gerekir. Çünkü, ikna edici sözler yoluyla herhangi bir amacı gerçekleştirmek isteyen hitabet hem konusu hem de açık bir amacı olmadığı için ilim sayılamaz. Oysa Umrân İlminin kendine has belli bir konusu ve amacı vardır.<sup>11</sup> Onun kurduğu bu ilim dalının konusunu, insan uygarlığı ve toplum hayatı ile bunlarda yaşanan problemler oluşturmaktadır. Amacı da bu problemler hakkında zorunlu "doğru" bilgilere erişmektir.<sup>12</sup> O, felsefeciler gibi olması gerekeni değil, bilim adamları gibi olanı inceler. Görünen o ki, umrân, sosyoloji, felsefe ve bilimin bir sentezi şeklinde olan, ancak bilime daha yakın duran bir bütüncü sosyal bilim felsefesi olarak düşünülebilir. Bu ilim sayesinde sosyal hayatta ortaya çıkan hükümdarlık, halifelik, kazanç, iskân, ilim ve sanayi gibi toplumsal durumlar ve bunlarla ilgili ayrıntılı halleri öğrenmek mümkündür.<sup>13</sup> Demek ki, Umrân İlminin tanımı, bütün sosyal faaliyetleri ve kurumları, geçmişi ve şimdiki içine alacak kadar geniştir.<sup>14</sup> Aynen tarih ilminde olduğu gibi Umrân İlminde de kanunluğa çok büyük önem veren ve toplumsal kanunlara ulaşmak için çabalayan İbn Haldun aşırı derecede determinist bir tutum takınmıştır. Uludağ'ın deyişiyle, o, İbn Rüşd'ün tabiat olaylarına ilişkin savunduğu determinizmi tarihe ve sosyal olaylara da başarıyla uygulamış<sup>15</sup> olan istisna bir şahsiyettir.

Mukaddime'de İbn Haldun canlı bir organizma gibi kabul ettiği toplumun değişim yasalarını belirlerken daha çok *asabiyet* denen, bir yönüyle siyasi başka bir yönüyle ise sosyal bir teori geliştirmişti. Bu teori, ırkçılık ve sınırlı milliyetçiliğe dayalı bir cemaat ruhu olarak da algılanmıştır. İbn Haldun'dan önce İslam düşüncesinde asabiyet hep olumsuz bir anlam taşımaktaydı. Çünkü Hz. Muhammed Kuran-ı Kerim'de geçen üstünlüğün Allah'ın emir ve yasaklarını takip etme hususunda titiz davranma anlamına gelen takvada olduğu<sup>16</sup> prensibine uyarak, asabiyetti (kabilecilik, ırkçılık) reddetmiştir. Asabiyet konusunda bu yolla yapılan itirazlara karşı İbn Haldun kendi savunduğu fikrin Peygamber'in kınadığı asabiyet olmadığını

7 Uludağ, Süleyman, *İbn Haldun*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara, 1993, s. 41.

8 İbn Haldun, *Mukaddime*, s. 18.

9 Uludağ, *İbn Haldun*, s. 37, 38.

10 İbn Haldun, *Mukaddime*, s. 72, 73.

11 Ahmet Arslan, *İbn-i Haldun'un İlim ve Fikir Dünyası*, Vadi Yayınları, 3. baskı, Ankara, 2002, s. 81.

12 Arslan, *İbn-i Haldun'un İlim ve Fikir Dünyası*, s. 81.

13 İbn Haldun, *Mukaddime*, s. 72-75.

14 Uludağ, *İbn Haldun*, s. 53.

15 Uludağ, *İbn Haldun*, s. 54.

16 *Kuran-ı Kerim*, Hucurat Suresi, ayet no: 13.

söyler. O, asabiyetin zaman içinde gelişerek hanedanlıklara ve devletlere dönüştüğünü ama gelişme ve değişimin devlet içinde de sürdüğünü söyleyerek bir nevi iç içe geçmiş bu değişim durumlarının kanunlarını tespit etmeye çalışmıştır. Bu değişim durumun 5 aşama içerdiğini savunan İbn Haldun, *tavırlar teorisi* adını verdiği bu süreci sırasıyla: zafer dönemi, istibdat dönemi, rahatlık ve huzur dönemi, kanaat ve barış dönemi, israf ve döküp saçma dönemi olarak sınıflamaktadır. Böylece her devlet bu tavırlara bağlı olarak ortalama olarak 3 kuşak (120) yıl kadar yaşar ve ondan sonra yıkılır gider veya başka bir hanedanlığa dönüşür. Ona göre, bunun tesadüfî istisnaları olabilir ama tarihteki birçok devlet ve hanedanlıkların ortalama ömrü bu tavırlar teorisine uygun düşmektedir.

İbn Haldun'a göre asabiyet olmadan dinî davetin başarılı olması çok zordur. Bu yüzden peygamberler asabiyet yönünden güçlü kabileler ya da gruplar içinden çıkmışlardır. Ona göre yine din asabiyetsiz olamaz ama asabiyet dinsiz olarak gerçekleşebilir.<sup>17</sup> Bu da İbn Haldun'un din algısı açısından ortaya koyduğu tipik tespitlerinden biridir. Şimdi bir bütün olarak onun din algısına bakalım.

### III. Mukaddime'de Din

Her ne kadar İbn Haldun, hayatı din ve din dışı diye ayırmasa da vahyin bildirdiği bilgiye akılla ulaşılamayacağını savunmakla bilgi türü olarak din ve din dışı bilgiyi kaynakları açısından akli ve nakli diye ikiye ayırarak işe başlar. Bu yüzden de dinî bilgiyi, içerikleri açısından hiçbir eleştiri ve yoruma tabi tutmamış, yani inanç konusunda herhangi bir rasyonel tutum takınmamıştır. Onun bu görüşü dine ait temel kavramlara yaklaşımını ve doğal olarak din eğitimine yönelik felsefesini de etkilemiştir. Ancak garip bir şekilde onun bahsi geçen bu din algısının çok fazla araştırmaya konu olmadığı bilinmektedir. Bunun elbette bazı haklı sebepleri olabilir. Ancak görünen o ki bazı araştırmacılar bilerek onun din konusundaki görüşlerini yok saymışlar ya da çalışmalarında ona çok az yer vermişlerdir.

İbn Haldun'un bahsi geçen din algısının çok fazla araştırma konusu yapılmamasının birinci sebebi, onun Mukaddime adlı eseriyle özdeşleşen görüşlerinin dinle direk ilgili olmaması ve daha çok toplum, devlet, siyaset, ilim ve eğitim-öğretim gibi konuları işlemesidir. Mukaddimedeki kendi ifadesiyle İbn Haldun bu kitapta, toplumların, nesillerin, ülkelerin ve devletlerin durumunu anlatacağını<sup>18</sup> söylerken dinin temel araştırma konusu olmadığını ima etmiştir. Her ne kadar onun varmak istediği asıl amaç dinî hayatla ilgili yanlışları düzeltmek ve yeni bir siyaset felsefesi ile hayata bütün olarak farklı bir tarzda bakmayı sağlamak ise de Mukaddime'nin bölümlerine şekli olarak baktığımızda ele aldığı konuların din ile ilgisi çok kolay sezilememektedir. Bu açıdan onun din konusundaki görüşlerinin çok fazla öne çıkarılmaması normal karşılanabilir.

Bu konuyu önemine binaen biraz açacak olursak, dinin toplumdaki yerini görmemiz kolay olur. İbn Haldun'a göre coğrafya ve tarihin geniş dairesinden bakacak olursak, bütün insanî değerlerin ve kurumların hepsini kapsayan din değil umrândır. Öyleyse din, toplumsal hayat için önemli olmakla birlikte, umrândaki çeşitli kurum ve değerlerden sadece biridir. Halbuki Ahmet Arslan'ın haklı olarak dikkat çektiği gibi, İbn Haldun genel anlamda umrân içinde dini konu ettiğinde onu herhangi bir toplumsal olay olarak ele alırken peygamberleri ve özellikle de İslam'ı konu edince, bu kez umrânı dinin bir sonucu gibi değerlendirmektedir. Yani birincisinde din umrânda, ikincisinde umrân dinde erimektedir.<sup>19</sup> Yine bu konuda İslam

17 İbn Haldun, *Mukaddime*, s.224-226

18 İbn Haldun, *Mukaddime*, s. 65.

19 Arslan, *İbn Haldun'un İlim ve Fikir Dünyası*, s. 165.

dini bir farklılık arz etse de İslam'ın altın çağı Hz. Muhammed ve dört halife devriyle geçmişte yaşanmış bir dönem olduğu için bugün İslam coğrafyasının durumu diğer milletlerinki gibidir. Yani din onlarda da sadece değerlerden bir değerdir. Toplumun kuşatıcı olan değeri umrândır din değil. Nitekim İbn Haldun'a göre elli yıllık saf İslamî dönem yavaş yavaş gücünü kaybetmiş ve dinin devleti devletin dinine dönüşmüştür.

Bu fikirleri yüzünden İbn Haldun üzerine araştırmaların yoğunlaştığı 20. yüzyılda onun bu görüşlerinin çok fazla taraftar bulmaması şaşırtıcı değildir. Çünkü özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra İslam dini Müslüman entelektüeller tarafından sanki bir ideoloji gibi algılanmaya başlamıştı. Çünkü bu çağda İslam dini çeşitli kurtuluş savaşlarında ve emperyalizm karşıtı mücadelelerde öne çıkmış ve kominizim, faşizm ve kapitalizm gibi ideolojilere karşı geliştirilen tepkinin meşruiyet zemini olarak görülmekteydi. Bir nevi diğer bütün ideolojilerin ve sömürü düzenlerinin antitezi gibi algılanan İslam, Müslüman düşünür, yazar ve eylem adamlarının gözünde hem siyasallaşmış hem de sanki bir ideoloji imiş gibi algılanmaya başlanmıştı. Bunun en dikkat çekici sonucu da geçtiğimiz yüzyılın son çeyreğinde bazı İslam ülkelerinde öne çıkan pek çok radikal söylemde Kuran-ı Kerim'in bir hukuk metni ya da anayasa maddeleri gibi okunmasının teklif edilmesidir. Hâl böyle olunca, bu son 50 yıllık dönemde ideolojilere nispet İslam dini bütün kurum ve değerlerin tek kaynağı olarak algılanır olmuştu. Bu da açıkça İbn Haldun'un din algısıyla uyuşmamaktaydı. İslamcıların İbn Halduna din algısı konusunda soğuk bakmalarının belki de en önemli sebebi buydu.

İbn Haldun'un din algısının çok fazla öne çıkartılmamasının bir diğer sebebi ise onun bazı ilmî yorumları ve şahsi görüşlerinin İslam'ın bazı referanslarıyla şekli çelişkisiydi. Mesela onun evrim fikrini savunması, ampirist bir yaklaşımla bilimler için beş duyunun çok önemli olduğunu vurgulaması ve insanların tarih, kültür ve hatta dinî tercihlerini bile iklimlere ve geçim durumlarına öncelik verilerek açıklanması, bazıları tarafından onun sanki materyalist ve ateist gibi algılanmasına yol açmıştır<sup>20</sup>. Onun açıkça Darwinizm i çağrıştıran evrimci yorumları,<sup>21</sup> daha çok ateist ve materyalistlerin Tanrı'nın varlığını inkâr etmek için kullandığı bir teori olması hasebiyle hiç benimsenmemiştir, diyebiliriz. Bu evrimci yaklaşımından ötürü İbn Haldun'a Türkiye ve dünyada pek çok Marksist yazar ve araştırmacının sahip çıkması anlamlıdır.<sup>22</sup>

İbn Haldun'un gayri İslami olarak algılanan diğer bir görüşü de, onun, soy ya da kabile tutkunluğu anlamına gelen asabiyet teorisi. Öyle ki, asabiyet teorisi umrânın varoluşu ve dinin başarıya ulaşması için zorunludur. Bu görüşlerinden dolayı o ırkçılık suçlaması tarzından çeşitli eleştirilere maruz kalmıştır. İbn Haldun'un Arap milliyetçiliğinin ya da müspet milliyetçilik (sınırlı milliyetçilik) fikrinin temsilcisi olarak görülmesinin sebebi de yine onun, genel olarak toplumsal hareketlerin başarılı olmasını dine değil de asabiyete bağlamasıdır. Bu anlamda onun asabiyeti meşru gördüğünü ve asabiyetin temelinde insan doğasının var olduğu ve bu doğanın da değişmez fitrat (yaratılış) ilkesi anlamına geldiği tezini savunduğu bilinmektedir<sup>23</sup>. Kısacası, onun bu ve benzeri bazı görüşleri gayri İslamî olarak algılanmış ve bu yüzden Müslüman araştırmacılar onun din algısı ile ilgili görüşlerini dillendirmekten çekinmişlerdir.

20 Ahmet Arslan, *İbn-i Haldun'un İlim ve Fikir Dünyası*, 165.

21 İbn Haldun'da evrim fikri için bakınız, Mehmet Bayraktar, *İslam'da Evrimci Yaratılış Teorisi*, 2. baskı, Ankara, 2001, s. 99- 101.

22 Ayrıntılı bilgi için bkz. *Mukaddime*, Süleyman Uludağ, Dergah Yayınları, 3. baskı, İstanbul, 2004, s. 125- 127.

23 H. Fırat Şenol, "Asabiyet Umrânın Önkoşulu mudur?" *Yeditepe'de Felsefe*, Sayı 53, İstanbul, 2008, s. 234, 244.

İbn Haldun'un din ile ilgili görüşleri açısından öne çıkarılmamasının bir diğer sebebi ise onun aşırı duyumcu bir tutum takınması ve gözlemlerle elde edilen bilgilere öncelik vermesi şeklinde özetlenecek ampirist yaklaşımıdır. Onun hem tabiat hem de tarihe duyumcu yaklaşması pek doğru anlaşılmalıdır. Halbuki İbn Haldun'un amacı kendi zamanına kadar dinî zannedilen pek çok sosyal ve tarihi olayın dindışı sebeplere dayandığını göstermektir. Mesele peygamberler tarihi ve İslam tarihi ile ilgili bilgileri bu şekilde kriterlere vurarak eleştirmiş ve doğru tarih felsefesi ve ilmi tarih yazıcılığına işaret etmiştir. Onun bu tutumu sadece maddi âlemin ilme konu olan algı boyutu ile sınırlıdır.

İbn Haldun'un din algısının çok fazla öne çıkarılmamasının bir diğer sebebi de 20. yüzyılda pozitivist yaklaşımın yaygınlaşması ve bilimselliğin bir nevi paradigma olarak meşruluk kazanması ile ilgilidir. Bu sebepten olsa gerek Mehmet Akif ve Muhammed Abduh gibi çağdaş Müslüman düşünürlerin dinin pek çok unsurunu bilim ile açıklamaya çalıştıklarını görüyoruz. Nitekim son 50 yılda bilim ile dini bilginin uyduğuna, imanın bilimsel dayanaklarla ispat edilebileceğine dair bir yaklaşım Müslümanlar arasında bir hayli kabul görmeye başlamıştır. Halbuki İbn Haldun'a göre dini bilgi ile bilimsel bilgi çok net olarak ayrı dünyaları temsil etmekteydi. O hiçbir zaman imanı bilimsel verilerle açıklama yolunu tasvip etmemiştir. Nitekim o peygamberlerin tevhit ve ahiretle ilgili mevzuları bize aktarmak için geldiklerini şer'î maksatları ve hedefleri kuşatan daire dışında kalan konularda dini kaynaklardan referans aramanın abesle iştiğal olduğunu söylemiştir<sup>24</sup>. Bu bağlamda tıbb-ı nebevî denen ilmin dinî değil kültürel olduğunu vurgulamak için "Hz. Muhammed bize dinî hükümleri iletme için gönderilmiştir. Yoksa tıp veya diğer sanatları öğretmek için değil" diye yazmıştır. İlk bakışta gayri İslamî gibi gözükken açıklamalarından ötürü bazı Müslüman araştırmacılar onun bu görüşlerini tamamen yok saymasalar bile en azından soğuk yaklaşmışlardır.

Ayrıca İbn Haldun'un ilim adamlığı yanında bir de eylem ve uygulama adamı olduğu düşünülürse onun politik tartışmalar ve toplumsal hareketlerle ilgi söyledikleri daha çok anlam kazanacaktır. İbn Haldun'un asabiyete dayanmayan, bugünkü siyasi jargonla söylersek toplumsal desteği olmayan hareketlerin başarılı olamayacağı, başarılı olsa bile çok fazla tutunamayacağı ile ilgili görüşleri de dikkatle ele alınmalıdır. Nitekim onun özellikle radikal söylemler ve meşruluk zemini olmayan toplumsal dini hareketlerin eylemlerini macera olarak görmesi ve bunları şiddetle reddetmesi İslam coğrafyasında doğan radikal dini hareketlerin Mukaddime'ye yeterince atıfta bulunmamalarından anlaşılabilir. Bu konuda Mukaddime'de şunları okuyoruz: "Bunun örnekleri pek çoktur ve yapılan temel yanlış da bu gibi hareketlerin asabiyete ihtiyaç duyduğunun inatla farkında olmamaktır. Bu hareketlerinde samimi olmayıp bunu bir araç olarak kullanmak isteyenler ise zaten hareketlerinde başarılı olamayıp kötülüklerinin cezasını çekmeleri en beklenen ve onlara en layık olan durumdur."<sup>25</sup> Halbuki sosyal ve siyasal olaylara bu kadar geniş yer veren bir ilim adamının bir siyasi tecrübe sahibinin ihmal edilmesi anlaşılır değildir.

Kısacası, Müslüman araştırmacılar burada örnekleriyle açıkladığımız görüşlerinden dolayı İbn Haldun gibi bir otoriteyi din konusunda eleştirmek yerine onun genelde din algısı özelde ise yukarıda bahsi geçen konulardaki görüşlerini pek gündeme getirmeyip sessiz kalmayı tercih etmişlerdir. Çünkü İbn Haldun gibi bir otorite ile çatışmak yerine onun hoşça gitmeyen görüşlerini ikinci plana itmek ya da gündeme getirmemek daha makul görünmüştür. Mesela Türkiye'de onun din konusundaki görüşlerini detaylı olarak inceleyen tek araştırmacının hala Ahmet Arslan'ın sonradan *İbn Haldun* adıyla kitaplaşan doktora tezi olması manidardır. Halbuki İbn Haldun'un, Mukaddime de dahil, bütün kitaplarında ulaşmak

24 Sâti Husrî, *İbn Haldun Üzerine Araştırmalar*, çev. Süleyman Uludağ, Dergah Yayınları, İstanbul, 2001. s. 350.

25 İbn Haldun, *Mukaddime*, s. 226.

istediği asıl amaç İslam'a dair olumlu bir din algısı oluşturmaktır. Umrân İlmini ve tarihi bunun aracı olarak görmekteydi. Bunun en güzel delili de eserlerindeki bütün hitap tarzının özellikle Müslüman ilim ehline yönelik olmasıdır.

#### IV. Mukaddime'de Din Eğitimi

İslam'ın iman esaslarını savunmak için kurulan ve bir nevi İslam teolojisi diyebileceğimiz Kelam'ın felsefeleşmesi İbn Haldun'un en çok itiraz ettiği husustur. Bu konuyu işlerken onun dinî ve felsefî bilgi arasına net bir çizgi çizmeye çalıştığını görüyoruz. İbn Haldun'un Mukaddime'nin çok çeşitli yerlerinde din ile bilim, bilim ile felsefeyi ana hatlarıyla birbirinden ayırmaya yönelik de çalışmalar yaptığını biliyoruz. Buna bağlı olarak onun, Tanrı, ilahî varlıklar, peygamberlik, ahiret ve mucize gibi konuları açıklarken Farabi ve İbn Sina gibi Müslüman filozoflardan çok farklı din felsefesi geliştirdiğini görüyoruz. O kendine mahsus tutarlı açıklamalarla bir nevi teolojik bir din felsefesi geliştirmiştir, diyebiliriz. Bu felsefede onun din algısını ana hatlarıyla okuyabiliriz.

İbn Haldun'a göre dinin sınırı, sebeplerin idrakimizin ve varlığımızın dışına çıktığı noktada başlar. Yani din duyu ve akıl yoluyla kavramanın mümkün olmadığı bir alana ait bilgiler içerir. İşte bu yüzden dinî bilgi inanç temeline dayanmak zorundadır. Ona göre, bu noktadan ileriye artık her şeyi yaratan Allah'ın bildirdiğine tabi olmaktan, ondan gelen bilgiye uymaktan başka çare yoktur. Çünkü ondan başka fail yoktur ve bütün sebepler ona yükselir, ona döner. Bizim insan olarak O'nu bilmemiz de O'ndan ortaya çıkmış olmamızdan kaynaklanır. Fakat bu iman İbn Haldun'a göre sadece bir bilme veya bir tasdik etme işi de değildir. Bu aynı zamanda bir hâl durumudur.<sup>26</sup> Bunun da İbn Haldun'un din felsefesinde bir yeri vardır.

İbn Haldun'un İlahî alemin varlığına ait bu açıklaması Descartes'in şüphe kanıtından çok daha ikna edicidir. Ancak Haldun bu noktada kalmayarak Allah'ın varlığını bize bildiren iman esaslarına geçerek dini bilginin iman üzerine kurulmuş olan bir özelliğe sahip olduğunu vurgular. Yani bu noktada o rasyonalizme değil bir nevi fideizme yakındır. Temel dini dogma ve öğretilerin akıl yoluyla ispat edilemeyeceğini ve yalnızca inanç yoluyla kabul edilebileceğini savunan fideizmi, benzer şekilde İslam kelamcılarının Eşarilerin savunduğunu biliyoruz<sup>27</sup>. Bu noktada, Gazali gibi İbn Haldun'un da Eşari kelam ekolüne mensup olduğunu hatırlatmalıyız. Bu yüzden olsa gerek, İbn Haldun'a göre din, korunmuş dinlerin şeriatlarının bize öğrettiği şeylerden ibaret olarak görülür. Bu konularda insanın duyu ve akıl bilgisi bize bir imkân sunmaz. İnsanın bilgisi, ancak insanın önceden bilgi sahibi olmadıkları nesnelere ile ilgili olarak sonradan kazandıkları (müktesep) şeylerle sınırlıdır. Benlik bunları öğrendikçe kendi kendisini de şekillendirir. Bu durum ölene kadar bu şekilde devam eder, gider.<sup>28</sup> O halde din eğitimi sunarken hem dinin bu inanca dayalı boyutunu hem de hâl ilmi olduğunu unutmamak gerekir. İşte bu epistemolojik ayırım ister istemez onun din eğitimi ve din öğretimi kavramlarını da belirlemektedir.

Mukaddime'ye genel olarak baktığımızda, onda eğitim derken genellikle din eğitimi ve öğretiminin kast edildiğini ve eğitim ile öğretim terimlerinin de birbirine yakın anlamda kullanıldığını görüyoruz.<sup>29</sup> İbn Haldun'un din eğitim ve din öğretimi arasında çok net bir

<sup>26</sup> İbn Haldun, *Mukaddime*, s. 640.

<sup>27</sup> Mustafa Alıcı, "Fideizm", *Felsefe Ansiklopedisi* 6, Ebabel, Ankara, 2009.

<sup>28</sup> İbn Haldun, *Mukaddime*, s. 654.

<sup>29</sup> Adem Gün, İbn Haldun'un Mukaddimesindeki Din Eğitimi İle İlgili Görüşleri, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, s. 115.

ayrım yapmamasının asıl sebebi de yukarıda geçen din algısı ile ilgilidir. Çünkü ona göre, dini konularda teorik bilgi sahibi olmak anlamına gelen din bilgisi veya din kültürü ile müslümanca bir hayat yaşamak için dini özümsemek anlamına gelen din eğitimi birbirinden ayırmak doğru değildir. Din eğitimi ve din öğretimi aynı süreç içinde birbirini takip eden aşamalar olarak görülebilir. Çünkü eğitimde alışkanlık kazandırmak suretiyle bir davranışın alışkanlık (meleke) haline gelmesi ana hedefdir. “İnsan nefsi, ancak yeni şeyleri idrak edip öğrenmekle ve bu şeylerin meleke halinde nefse dönmesiyle gelişip olgunlaşır”<sup>30</sup> diyen İbn Haldun eğitim ve öğretimin birbirinden ayrılamayacağını savunmuştur.

Genel anlamda eğitimin de temelinde olan öğrenme dediğimiz zihni süreç İbn Haldun’a göre şu şekilde gerçekleşir. Hayal, duyu organlarıyla algılanan şeylerden bir takım hayali şekiller çıkarır ve hafızaya iletir. Hafıza da bunları ileride ihtiyaç duyulursa kullanılması için depolar.<sup>31</sup> Bu anlamda, beşeri ilimlerin koruyucusu insan benliğidir. Çünkü Allah insan benliğine hakikatlerin tasavvurunu elde edecek idrak etme gücünü yerleştirmiştir.<sup>32</sup> Yani düşünce kendisinden istenen hakikatlere ilişkin sabitleyeceği veya uzaklaştıracağı sonuçları çıkarır. Bunların sonucunda insanın vicdanında ilmi bir suret oluşur. Bunlar ya öğretmek şeklinde ya bilinen ama yanlış olduğu için düzeltilmesi gerekenler şeklinde veya iyice netleştirilen hususlar üzerinde konuşmak biçiminde ortaya çıkarlar. İnsanlar vicdanlarında oluşan bu anlamları dil aracılığıyla birbirine iletirler. Bunlar ilimler olabileceği gibi sıradan haber ve bilgiler şeklinde de olabilir. Bu bir öğrenme ve öğretme etkinliğidir.<sup>33</sup> İbn Haldun bu tür öğrenmeyi gündelik bilgi ve bilim için kabul ederken dini ve felsefi bilgi için kabul etmez. Çünkü dini bilgi inanca, felsefi bilgi bütünü görmeye dayanır. Hâlbuki insan gaybı bilemeyeceği gibi bütünü de göremez. Bu anlamda o imana dayalı dini kabul ederken, salt akıl içinde kalarak hakikati bilebileceğini savunan felsefeyi geçersiz sayar ve onunla uğraşmayı kötü kabul eder<sup>34</sup>.

“İnsan geldiği soyun değil, yaşadığı ortamın ve alışkanlıkların çocuğudur”<sup>35</sup> diyen İbn Haldun, din dışı âlemlerle ilgili olarak, beş duyu aracılığıyla alınan ve akılla fehm edilen bir ampirist eğitim felsefesini benimsemektedir. Bu durum, ona göre, hem sanatlar, hem ilimler hem de günlük yaşantıların öğrenilmesi için aynıdır. Ancak, gerek dini gerek akli gerekse duyular alemine ait öğretilen müfredat olsun bu bilgi dallarının öğrenilmesinde bir öncelik sonralık sırası gözetmek gerekmektedir. Ona göre öğretimde tabii olan, önceliği basit ve kolay olana vermektir, çünkü bunlar aynı zamanda zaruri olan şeylerdir. Bu yüzden, insanlar zarurî ihtiyaçlarını karşılamak için öğrenmeye çok isteklidirler ve bunları öğrenmekte acele ederler. Bu zaruri şeyler aynı zamanda temel maddi ihtiyaçlar olduğu için İbn Haldun’a göre genelde doğrudan nakledilmeleri, daha mükemmel ve kapsamlı olarak verilmeleri mümkündür. Bu yüzden bunları öğretmek de doğal olarak kolaylaşır. Fakat fikri bir işte bir meleke geliştirmek çok uzun bir zaman gerektirir. Zaten fikri işlerin öğrenilmesi hem zaruri değildir, hem de öğrencilerin bunları öğrenilmek için acele etmeleri gerekmez.<sup>36</sup>

30 İbn Haldun, *Mukaddime*, s. 605.

31 İbn Haldun, *Mukaddime*, s. 683.

32 İbn Haldun’un bu konudaki görüşleri İngiliz filozofu J. Locke’un fikirlerini akla getirmektedir. Zira ampirizmin en önemli temsilcisi olan Locke, insanın bütün bilgilerinin doğuştan geldiğini, tecrübe öncesi zihnin boş bir levha (*tabula rasa*) olduğunu ancak doğuştan insanın sadece tecrübe edebilme yeteneğini getirdiğini savunmuştur. İşte İbn Haldun’un, Allah insan benliğine hakikatlerin tasavvurunu elde edecek idrak etme gücünü yerleştirmiştir, derken bunu kast etmektedir.

33 İbn Haldun, *Mukaddime*, s. 778.

34 İbn Haldun, *Mukaddime*, s. 757.

35 İbn Haldun, *Mukaddime*, s. 553.

36 İbn Haldun, *Mukaddime*, s. 846- 848.

İşte ilimleri bu temel epistemolojik yaklaşıma göre ele alan İbn Haldun, mevcut bilgi dalları ve ilimlerin öğrenilmesi ve öğretilmesinde, hem din, felsefe ve bilimin birbirinden farklı olduğu hem de eğitim sürecinde göz önünde bulundurulması gereken bazı hassas konuların olduğunu vurgulamıştır. Bunlara dikkat etmemek hangi bilgi dalında olursa olsun öğrenmeyi zorlaştırmakta ya da onların bir meleke haline gelerek benliğe yerleşmelerine mani olmaktadır. Şimdi bu zorlaştırmaya neden olan hususları görelim.

Genel olarak eğitim ve öğrenmeyi zorlaştıran meselelerden birincisi, öğretim esnasında kullanılan yanlış metotlarla ilgilidir. İbn Haldun, bir eğitim kurumunda öğretim hizmeti sunulurken üç aşamalı bir yöntem önermiştir. Bunlardan birincisi, öğretilecek olan ilmin her bölümünde konunun temel esasları niteliğinde olan meselelerin aktarılmasıdır. Sonra, öğrencilerin yeteneğine paralel olarak, söylenenlerin konuya biraz daha yaklaştırılması gerekir. Bu devrede konuya ilişkin genel açıklamalar yapılır ve böylece zayıf da olsa öğrencide bir meleke oluşmaya başlar. Bu meleke o öğrencinin o ilim dalını anlamaya ve öğrenmeye hazır hale gelmesini sağlar. İkinci aşamada, ilk aşamada öğretilen hususlarla ilgili olarak tekrar başa dönülür ve açıklamalar gereği kadar genişletilir. Böylece, işlenen konuyla ilgili görüş farklılıkları ve bunların sebepleri de ele alınmış olur. Üçüncü ve son aşamada ise tekrar başa dönülür ve anlaşılmayan, belirsiz ve kapalı kalan her şey ayrıntılı olarak incelenir ve çözümlenir. Böylece öğrenci o ilmi öğrenmiş olur.<sup>37</sup>

Öğrenmeyi zorlaştıran bir diğer problem ise bir ilim ya da bilgi dalının tahsiline başlamadan önce o sahanın gerektirdiği alet ilimlerinin öğretilmesine çok zaman harcanmasıdır. Öyle ki zamanla bazı İslam coğrafyasında öğrenciler bir ömür boyu mantık ve dil gibi (Günümüzde buna Matematiği de katabiliriz) alet ilimlerini öğrenmeye devam etmektedirler. Bu konudaki problemin nereden kaynaklandığını anlatan İbn Haldun'a göre tefsir, fıkıh, hadis, kelim, ilahiyat ve felsefe gibi amaç durumunda olan ilimlerde sözü uzatıp genişletmenin, meseleleri dallandırmanın, delilleri ve görüşleri açık ve ayrıntılı bir şekilde ortaya koymanın bir sakıncası yoktur. Ancak, Arapça, mantık ve matematik gibi alet ilimlerde söylenenlerin çerçevesini son derece genişletip ayrıntılara dalmak doğru değildir. Bu durumda amaç ilimlerine daha istekli olan öğrenciler yeteneklerine ve motivasyonlarına göre ilerleyemezler. Zaten insan ömrü ayrıntılarıyla bahsi geçen alet ilimlerini tahsil etmeye yetmez.<sup>38</sup>

Öğretimi zorlaştıran diğer bir yanlış yöntem ise öğrencilere sert davranmak ve şiddet uygulamaktır. Bu durum İbn Haldun'a göre özellikle küçük çocuklar için çok zararlıdır. Çünkü baskı, korku ve şiddet insanların kişilik gelişimini olumsuz etkiler. Bu durum onların üretkenliğini kırar ve tembelliğe yöneltir. Aynı zamanda baskı altında eğitilen çocuklar yalana ve ikiyüzlülüğe alışır ve bu onlarda zamanla karakter haline dönüşür.<sup>39</sup>

İyi modeller sunamamak da din eğitimine zarar veren ya da zorlaştıran meselelerden biridir. İbn Haldun bu durumu şu şekilde açıklamaktadır. Öğretim ya ders vermek şeklinde ya da model olmak biçiminde gerçekleşir. Yani, insanlar bilgilerini, ahlaklarını, görüşlerini ve erdemlerini iki şekilde biriyle ya da her ikisiyle elde ederler. Bunlardan birincisi öğretim etkinliği ile ilimleri tahsil etmek, ikincisi ise doğrudan bir başkasında görüp onu taklit etmektir. Bunlardan ikincisi birincisine göre daha sağlamdır. Bunun da en kestirme yolu, ilim merkezlerini ziyaret etmek ve ustalarla yüz yüze görüşmektir.<sup>40</sup>

37 İbn Haldun, *Mukaddime*, s. 846- 848.

38 İbn Haldun, *Mukaddime*, s. 788, 789.

39 İbn Haldun, *Mukaddime*, s. 793, 94.

40 İbn Haldun, *Mukaddime*, s. 795.

İbn Haldun'a göre, eğitim ve öğretimi zorlaştıran bir diğer husus da öğretilecek konularla ilgili yazılan eserlerin ve kullanılan metotların çokluğu ve teknik terimlerin farklılığından kaynaklanmaktadır. Yani öğretilecek müfredat her yönden yüküldür. Mesela, fıkıh alanında yazılan eserler o kadar çoktur ki, öğrencinin bunların hepsini okuması şöyle dursun sadece Maliki alimlerin yazmış olduğu eserleri bile bir öğrencinin ömür boyu okuyup bitirmesi mümkün değildir. Bu yüzden İbn Haldun bu tür durumlarda, bahsi geçen eserleri okuyup hazmeden alimleri takip etmeyi önerir. Nadir de olsa bu tür cins zekâlar mevcuttur. Mesela, ona göre Sîbeveyh ve İbn Cînî gibi istisna alimler bunu başarmışlardır. Buradan hareketle, İbn Haldun hep eski alimleri tahsil etmek yerine, bugün o eskilerin bütün yapıp ettiklerini okuyan, anlayan, sentezleyen ve bir araya getiren az sayıda ilim adamının eserlerini okumanın daha doğru olacağını belirtmektedir.<sup>41</sup>

İbn Haldun'a göre öğrenmeyi zorlaştıran diğer sebep de bazı uzun ve ayrıntılı konuları özetleyen eserlerdir. Ona göre bir eseri çok kısaltmak veya özetlemek de doğru değildir. Özellikle öğrenim süreçleri boyunca öğrencilerin kısa lafızlar içine sığdırılmış olan çok geniş manaları kavramaları mümkün değildir. Bu yüzden özetler işi kolaylaştıracağına iyice zorlaştırmaktadır. Halbuki, yeteri uzunlukta olan eserlerdeki tekrarlar ve geniş izahlar öğrenmeyi zorlaştıracığına pekiştirmekte ve o bilgilerin öğrencilerde meleke haline gelmesine yardım etmektedir.<sup>42</sup>

İbn Haldun'a göre özellikle dilin öğrenilmesi için kullanılacak ezber aracı metinlerin iyi seçilmemesi dil öğrenimini zorlaştırmaktadır. Ona göre, bir dil şayet bir metinden ezberler yaptırılarak öğretilecekse, ezberden elde edilecek melekelerin kalitesi, ezberlenen metnin kalitesine bağlıdır. Çünkü bahsi geçen meleke, o metinlerden beslenir ve onlardaki modele göre gelişir.<sup>43</sup> Öyleyse özellikle dil öğrenimi için ezberletilecek bir araç metin çok itinalı bir şekilde seçilmelidir.

## V. Sonuç

Dini bilginin özelliklerinin iyi bilinmesi, onun bilimsel ve felsefî bilgidan ayrılan yönlerinin göz ardı edilmemesi İbn Haldun'un din algısı ve din eğitimi hususunda kurmak istediği epistemolojik temeli oluşturmaktadır. İşte bu görüşlerinden hareketle, İbn Haldun din eğitiminin hem insanın gelişim özelliklerine dikkat edilerek, hem somuttan soyuta gidilerek, hem de fertlerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik öncelikleri göz önünde bulundurularak verilmesi gerektiği sonucuna ulaştırmıştır. Onun, özellikle felsefenin zararlarından kaçınmak için felsefeyi tamamen terk etmek yerine felsefe tahsilinden önce fıkıh, kelim, tefsir gibi dini ilimleri öğrenmeyi önermesi anlamlıdır.

Ayrıca, İbn Haldun'a göre ders kitaplarının ne özet ne de çok geniş olması, bir alanda her eseri okutmak yerine sadece seçkin alimlerin eserlerinin okutulması, dili ezber yoluyla öğretmek gerekiyorsa ezber için alet olarak kullanılacak eserlerin itinayla seçilmesi, onun müfredata yönelik ciddi uyarıları olarak okunmalıdır. Bunlara ilaveten, çeşitli ilim dallarının tahsilinden önce öğrenciye öğretilmesi gereken dil ve mantık gibi alet ilimlerinin ayrıntılarına girilmemesi, bu ilimlerin amaç olan ilimlerin yerine geçirilmemesi de onun dikkat çektiği bir başka husustur.

Eğitime hoca-talebe ilişkisi açısından da yaklaşan İbn Haldun, öğretim esnasında öğretmenlerin baskı ve şiddetten uzak durması gerektiğini özellikle vurgulamıştır. Çünkü ona göre eğitim sadece bilgi aktarma işi değil, aynı zamanda, karakter ve şahsiyet kazandırma amacı güden, insanı hayata hazırlayan bir etkinliktir. Buna bağlı olarak, İbn Haldun eğitimde

41 İbn Haldun, *Mukaddime*, s. 777.

42 İbn Haldun, *Mukaddime*, s. 782- 783.

43 İbn Haldun, *Mukaddime*, s. 846- 848.



çokça tartışılan model alma/olma meselesine de dikkat çekmiş ve eğitimin hem karakter kazandırma hem de kalıcı bilgi aktarma işlevi için iki temel uygulamaya işaret etmiştir. Bunlardan birincisi geleneksel hoca-öğrenci ilişkisinin sürdürülmesi, ikincisi de eğitim-öğretimi sunacak veya araştırma yapacak hocaların belli yaşlarda ilim merkezlerini ziyaret etme geleneğinin devam ettirilmesidir.

Son söz olarak, İbn Haldun'un içinde yaşadığı çağ ve görevleri icabı öne çıkardığı din eğitimi önerilerinin aslında bütün diğer eğitim-öğretim etkinlikleri için de geçerli olduğunu ve eğitim alanında çalışanlar için Mukaddime adlı enteresan eserinin paha biçilmez bir örnek ve kaynak olduğunu, söyleyerek bildirimi bitirmek istiyorum. İlginize çok teşekkür ederim.

#### **Kaynakça**

- İbn-i Haldun, *Mukaddime*, çev. Halil Kendir, İmaj, Ankara, 2004, 2 Cilt.
- Uludağ, Süleyman, *İbn Haldun*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara, 1993.
- Arslan, Ahmet, *İbn-i Haldun'un İlim ve Fikir Dünyası*, Vadi Yayınları, Ankara, 2002.
- Bayraktar, Mehmet, *İslam'da Evrimci Yaratılış Teorisi*, Kitabiyat, Ankara, 2001.
- İbn Haldun, *Mukaddime*, çev. Süleyman Uludağ, Dergah Yayınları, İstanbul, 2004.
- Şenol, H. Fırat, "Asabiyet Umrânın Önkoşulu mudur?" *Yeditepe'de Felsefe*, Sayı 53, İstanbul, 2008.
- Husrî, Sâtî, *İbn Haldun Üzerine Araştırmalar*, çev. Süleyman Uludağ, Dergah Yayınları, İstanbul, 2001.
- Alıcı, Mustafa, "Fideizm", *Felsefe Ansiklopedisi 6*, Ebabil, Ankara, 2009.
- Gün, Adem, "İbn Haldun'un Mukaddimesindeki Din Eğitimi İle İlgili Görüşleri" Yüksek Lisans Tezi, *Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 2002.

**DR. BÜLENT ÇELİKEL\***  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ  
İLÂHİYAT FAKÜLTESİ

## **DİN EĞİTİMİ NEDEN ÇAĞDAŞLAŞ(A)MADI? - Fazlur Rahman'ın Cevabı -**

Sempozyumun çerçevesini oluşturan küreselleşmenin belli başlı üç boyutu ya da tezahürü (i) ekonomik, (ii) siyasi ve (iii) kültürel küreselleşmedir.<sup>1</sup> Kompleks bir değişim sürecini daha net anlamak için yapılan bu ayırmadan, bu bildiride de faydalanılacaktır. Fazlur Rahman'ın söz konusu edeceğimiz görüşlerinin temel vurgusu, bunlardan sonuncusuyla daha çok ilgili olduğundan, değerlendirmeler küreselleşmenin kültürel boyutu ile sınırlandırılacaktır.

\*\*\*

Küreselleşme sürecinde ortaya çıkan önemli sorunlardan biri, “*millî ve kültürel değerlerini koruyarak günümüz dünyasının gerektirdiği bilgi, beceri, değer, tutum ve davranışlara sahip bireylerin nasıl yetiştirileceğidir.*”<sup>2</sup> Tek başına bu sorun eğitimin, küreselleşme sürecindeki önemini vurgulamakta ve Fazlur Rahman'ın “*İslâm'la çağdaşlaşma*” hedefiyle buluşmaktadır. Nitekim Fazlur Rahman, sömürge sonrası dönemdeki bazı siyasî ve iktisadî etkenleri ‘yeni durum’<sup>3</sup> olarak adlandırırken, aslında küreselleşme denilen sürece atıfta bulunmaktadır. Ona göre, bu “yeni durum”un en belirgin olumsuz yönü, gelişimin sadece maddî düzeyde algılanmış olmasıdır. Bu da siyasî, toplumsal ve ahlâkî durumun kötüleşmesine hatta daha tehlikeli bir hal almasına yol açmıştır.<sup>4</sup> Bu yeni durumun İslâm açısından ortaya çıkardığı asıl problem, diyor Fazlur Rahman, ‘İslâm’ın aktüel ve pozitif bir ifadeye kavuşturulması’ yani, İslâm’ın modern insana ve topluma ne verebileceğinin net bir şekilde ortaya konmasıdır.<sup>5</sup> Fazlur Rahman’a göre İslâm toplumlarının söz konusu probleme doyurucu bir cevap verememeleri, İslâm dünyasında lâikliğin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. İslâm hukukunda ve kurumlarında bu soruna çözüm olabilecek gelişmelerin kaydedilememiş olması da önemli bir etkidir. Bu açmaz, özellikle eğitim alanındaki çağdaşlaşma gayretlerini büyük oranda etkilemiş<sup>6</sup>, Fazlur Rahman’ın eğitimde çağdaşçı tartışmaların başlangıcı saydığı, iki temel yaklaşımın ortaya çıkmasına yol açmıştır: (i) Müslümanlar için gerekli olan çağdaş bilgi, sadece pratik ve teknolojik alandadır, düşünce alanında Müslümanların, Batı’nın fikrî tasavvurlarına ihtiyacı yoktur. (ii) Müslümanlar, çekinmeden sadece Batının teknolojisini değil, aynı zamanda düşünce sistemlerini de elde etmelidirler. Çünkü hiçbir bilgi türü zararlı olamaz.<sup>7</sup>

1\* Dokuz Eylül Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi ABD Araştırma Görevlisi.

2 Osman Özkul, *Kültür ve Küreselleşme, Kültür Sosyolojisine Giriş*, Pınar Yay., İstanbul 2008, s. 133; <http://www.canaktan.org/yeni-trendler/globalesme/ekonomik-global.htm> (Prof. Dr. Coşkun Can Aktan)

3 Temel Çalık, Ferudun Sezgin, “Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, C. 13, No:1 (Mart 2005), s.60,

4 Fazlur Rahman, *İslâm ve Çağdaşlık, Fikrî Bir Geleneğin Değişimi*, (Çev. A. Açıkgöçer, M. H. Kırbaşoğlu), Ankara Okulu Yay., Ankara 1996, s. 181.

5 F. Rahman, *a.g.e.*, s. 183-184.

6 F. Rahman, *a.g.e.*, s. 346-347.

7 F. Rahman, *a.g.e.*, s. 119.

Ona göre, yukarıda geçen birinci yaklaşım, dualistik bir tavır doğurmuş, bu da ‘seküler’ bir zihniyeti, yani din-dünya ayrımını ortaya çıkarmıştır.<sup>8</sup> Yine ona göre bu dualistik tavır Osmanlıda çağdaş eğitimin sadece teknik alanda gerçekleşmesine yol açmıştır. Dolayısıyla bunun toplum hayatı ve değerleri için ne gibi sonuçlar doğuracağı, ne ulema ne de çağdaşlaşmayı savunanlarca açık bir şekilde öngörülmüştür.<sup>9</sup>

Bununla birlikte, bu yeniden inşa döneminde din eğitiminin çağdaşlaşmasını gerekli kılan birtakım entelektüel gelişmeler de ortaya çıkmıştır. Şöyle ki;

a. Müslümanlar arasında bu gelişmelere paralel olarak hem İslâmî hem de millî geçmişlerini araştırma merakı uyanmaya başladı. Çağdaş bilgiye olan ilgi, Müslümanları Batıya yöneltirken, kendi tarih ve değer sistemlerini incelemeleri de onları yeniden, hem İslâm’a hem de kendi mahallî ve millî geleneklerine yöneltti.<sup>10</sup>

b. Yüksek öğretim düzeyinde çağdaşlaşmayı savunanlar, bazı hikâyelerle İslâm’ın pratik ahlâk düsturlarının farkına varılmasını sağlayan yeni eserler yayınlamaya başlamışlardı. Önceleri bir Müslümanın ahlâkî vazifeleri, onları sadece cennet, cehennem açısından vurgulayan ‘dinî’ eserler aracılığıyla öğretilmekteydi. Yeni literatürle birlikte bu vazifeler, kötülük yapmanın topluma ve yine toplumun bir parçası olarak kötülüğü işleyen bizzat kendisine verdiği zarar açısından öğretilmeye başlandı.<sup>11</sup>

c. Edebiyatta çok süslü, yapay ve anlaşılması güç Ortaçağ üslûbunun sadeleştirilmesi XIX. ve XX. yüzyıldaki bütün eğitimi, diğer bütün bilim dallarını ve özellikle ahlâk, tarih ve coğrafya gibi alanları çok etkilemiştir. İşte bu gelişme Fazlur Rahman’a göre büyük bir devrimdi ve eğitim sürecinde etkili bir şekilde kullanılmıştı.<sup>12</sup>

\*

Kültürel açıdan küreselleşme sürecinde Batı kültürü ‘baskın’ karakterdedir. Yani kültürel küreselleşmenin gerçekleşebilmesi için yerel kültürlerin, global kültürü benimsemeleri gerekir. Bununla birlikte yerel kültürlerin global kültüre karşı reaksiyon göstermesi de her zaman muhtemeldir. Ayrıca kültürel boyutuyla küreselleşmenin bir takım ikilemleri de ortaya çıkardığı bilinmektedir.<sup>13</sup> İslâm toplumlarının eğitimde çağdaşlaşma sürecinde bu anlamda karşılaştıkları ikilemler, “millî-dinî”, “Batılı-İslâmî”, “seküler-seküler olmayan” şeklinde belirginleşmişti. Bu ikilemler aslında, küreselleşme sürecinde baskın kültüre/Batıya, verilen yerel/İslâmî cevaplardı. Bunlardan batılılaşmanın ve sekülerleşmenin küreselleşmeye uyumu, millîleşme ve İslâmîleşmenin de muhalefeti yansıttığı söylenebilir.

Eğitim sistemi *dinî mi millî mi olmalı* tartışmasında Fazlur Rahman, eğitimin dinî ve millî değerlerle yoğrularak modernleştirilmesi gerektiğini savunur.<sup>14</sup> Zira ona göre, yeni eğitim kurumlarında İslâm’a ağırlık veren ve onu daha fazla temel kabul eden gelişmeler (*i*) milliyetçilik ve (*ii*) batının ahlâken çöktüğü fikri ile bağlantılıdır.<sup>15</sup>

8 F. Rahman, *a.g.e.*, s. 124.

9 F. Rahman, *a.g.e.*, s. 124.

10 F. Rahman, *a.g.e.*, s. 125. F. Rahman, bu bağlamda beş önemli düşünür etrafında çağdaşlaşma anlayışlarına da yer verir. Hindistan’da S. Ahmed Han ve Emir Ali, C. Afgani, Türkiye’de N. Kemal, Mısır’da M. Abduh, F. Rahman, *a.g.e.*, s. 128-129.

11 F. Rahman, *a.g.e.*, s. 133.

12 F. Rahman, *a.g.e.*, s. 132.

13 F. Rahman, *a.g.e.*, s. 156-158.

14 <http://www.canaktan.org/yeni-trendler/globallesme/tehlike.htm> (Prof. Dr. Coşkun Can Aktan)

15 F. Rahman, *a.g.e.*, s. 135.

Bu yeniden inşa sürecinde, Batı tarzı bir eğitim sistemi ile geleneksel eğitim sistemi arasındaki ikilem, Fazlur Rahman'a göre, yenileştirme çabalarının temel niteliğini de belirlemiştir. Şöyle ki, eğitim sistemi ya Batıdaki gibi seküler olacaktır ya da İslâmîleştirilecektir.<sup>16</sup> Eğitimin tamamen sekülerleşmesinin doğuracağı sonuçları sorgulayan Fazlur Rahman, Batının bile bu konuda başarısız olduğunu söyler. Batıda böyle bir eğitime tâbi tutulan bireyler, büyüdüklerinde çevrelerindeki her şeyin tamamen seküler olduğunu görmekte ve çocukluk çağlarında kendilerine verilen ve artık onlara bir tür 'sahte dindarlık' olarak görünen eğilim karşısında hayal kırıklığına uğramaktadırlar.<sup>17</sup> İslâm dünyasında din eğitiminin çağdaşlaşması bakımından bu durum muhafazakâr bir tutumun gelişmesine yol açmıştır. Buna geleneksel öğretim kurumlarının fikrî yoksulluğunu da kattığımızda, diyor Fazlur Rahman, ulemanın muhafazakârlığı daha tavizsiz bir noktaya gelmiştir. Öyle ki muhafazakâr, karşı karşıya bulunduğu durumu doğru tahlil edememiş ve modernizm kokan her şeyin, ilerlemenin mihrabı önünde dinî şuuru kurban etmeye çalıştığını düşünerek modernizmden ciddî olarak şüphe etmiştir. Ona göre bu durumun düzeltilmesinin tek çaresi modern eğitimin reforma tabi tutulmasıdır. Olması gereken, genel eğitim sistemi içerisinde yer alan okul ve kolejlerde diğer konuların yanı sıra gerçek İslâmî değerlerin de öğrencilere verilmesidir.<sup>18</sup>

İslâmîleştirme konusuna da değinen Fazlur Rahman, bu yaklaşımın iki farklı hedefine dikkat çeker: (i) Öğrencinin karakterini kendi hayatı, dolayısıyla toplum hayatı için dinî değerlerle şekillendirmek, (ii) çağdaş eğitim uzmanlarının, kendi alanlarını dinî bir değişim perspektifinden hareketle şekillendirmelerini sağlamak.<sup>19</sup> Fazlur Rahman'a göre, değerlerin kazandırılması eğitimin ilk devresinde daha kolay olur. Ancak bu değerlerin içselleştirilmesi için, bu yöndeki gayretlerin eğitimin her kademesinde yaygınlaştırılması gerekir.<sup>20</sup>

Fazlur Rahman, eğitime yön verme sürecinde Batılılaşma ile ilgili görüşlerini şu can alıcı soru etrafında ortaya koyar: "*Kendimizi tanımadan Batıyı karşımıza alabilir, iyi olanı, kötü olanı, bize uygun olan ve olmayan bilginin ne olduğunu belirleyebilir miyiz?*"<sup>21</sup> Bu sorunun arka plânında Fazlur Rahman'ın yukarıda bahsettiğimiz yenileşme sürecinde baskın roldeki Batı kültürünün nesnel olarak incelenmesi gerektiği fikri vardır. O, bu anlamda Batı kültürünü üç açıdan eleştirir: (i) Olumsuz psikolojik etki, (ii) insanın ihmali ve (iii) değer zafiyeti.

Fazlur Rahman'a göre, Batının İslâm toplumlarına etkisinin başlamasından itibaren, sorunlarla dolu yeni bir durum ortaya çıkmıştır. Batı sömürgeciliği Müslüman halklar arasında nefret yaratmış, bunun sonuçları sadece siyasî düzeyde değil, aynı zamanda toplumsal tepkiler açısından da menfî olmuştur. Sömürgecilik döneminde oluşan fetret devri Müslümanlar arasında öyle bir psikolojik hal yaratmıştır ki, İslâmî bir gelecek kurabilmek için geçmiş miraslarını belli bir zihinsel mesafe ve nesnellik ile yeniden düşünebilme yetenekleri ağır

16 F. Rahman, *a.g.e.*, s. 140; Fazlur Rahman, *İslâm*, (Çev. M. Dağ, M. Aydın), Selçuk Yay., İstanbul 1980, s. 360. Bu anlamda Türkiye'yi misal veren Fazlur Rahman, II. Meşrûtiyet sıralarında Türk ulemasının çoğunlukla, Türk gençliğine hem millî hem de bilimsel ruhu aşıl原因 bir eğitim verilmesi gerektiği hususunda hemfikir olduklarına değinir ve İslâmcılarla Batıcılar, liberaller ve teknik eğitimi savunanlar arasında yürütülen böyle bir tartışma ortamında, milliyetçi görüşün şampiyonu olarak Ziya Gökalp'e vurgu yapar. Gökalp'in Türk geleneklerinde ifadesini bulan İslâmî değerlerin, Türk gençliğine verilmesini savunduğuna ve bu anlamda "terbiye" ile "eğitim" i birbirinden ayırdığına dikkatleri çeker. Bkz., F. Rahman, *a.g.e.*, s. 145-146.

17 F. Rahman, *a.g.e.*, s. 242.

18 F. Rahman, *a.g.e.*, s. 246.

19 F. Rahman, *İslâm*, s. 352-353.

20 F. Rahman, *İslâm ve Çağdaşlık*, s. 242.

21 F. Rahman, *a.g.e.*, s. 242.

bir yara almıştır. Müslümanlar geçmişin mirası karşısında zihinsel bir mesafe yaratabilme bir tarafa, geçmişe daha da sarılır hale gelmişlerdir. Zaten güçlü olan tutuculuk, sömürge yönetiminden dolayı daha da güçlenmiş, yeni bir psikolojik temel ve mantık edinmiştir.<sup>22</sup> Bu yüzden sömürgeci bir güç olarak Batının, İslâm toplumlarındaki eğitimin niteliği ve İslâm araştırmalarının gelişimi üzerindeki etkileri birçok açıdan feci olmuştur.<sup>23</sup> On dokuzuncu asırdan bu yana İslâm dünyası, Batının önceleri politik ve daha sonraları da kültürel baskısını hissetmeye başlamıştır ve bugün “ekonomik nüfuz aracılığıyla politik amaçlarını gerçekleştirmek” günün kuralı olmuştur.

Müslümanların çağdaşlaşma sürecinde hedefledikleri Batı eğitim kültürünü ‘ıssız kalmış harabe’ olarak tanımlayan Fazlur Rahman’a göre, çağdaş eğitimin ortaya çıkışından beri, ulemanın geleneksel fikrî kültürü de büyük bir gerileme göstermiştir. Bununla birlikte Batı fikrî geleneği de gerilemeye başlamış ve bir kriz içerisine girmiştir.<sup>24</sup> Felsefî gelenek ve fikrî yaratıcılık II. Dünya Savaşı’ndan sonra Batı’da da inişe geçmiş, salt teknoloji, liberal hümanizmi silip süpürmüş, sosyal bilimler tehlikeli bir şekilde sıkışıp kalmıştır.<sup>25</sup> Batıdaki teknolojik patlamayla birlikte insan sorunlarıyla, yalnızlığıyla, acılarıyla, arayışlarıyla baş başa kalmıştır. Araçsal ama amaçsız rasyonalizm insanı, ahlâkî ve insanî bakımdan tatmin edememiştir.<sup>26</sup>

Eğitimde Batının ders programını uygulayan Müslümanların, kendilerini tamamen Batı kimliğinde görmemelerini Fazlur Rahman, millî duygulara ve İslâmî değerlere bağlar.<sup>27</sup> Müslümanların kendi geleneklerini yeniden keşfetmelerinde de bu iki unsur beraberce ve önemli bir rol oynamıştır.<sup>28</sup>

Batı tesirinin yoğun şekilde kendini göstermesiyle birlikte İslam dünyasında şu kanaat hâkim oldu: “İslâm, kendi kendini yeniden kurma yolunda bazı şeyleri yapabilecekse, bunu ancak Batı’nın tesirleri ve oradan aldıkları sayesinde yapabilir.”<sup>29</sup> Fazlur Rahman’a göre bu intiba yanlıştır. Çünkü Müslüman modernist kesinlikle, Batılı sosyal değerlerin hepsini birden kabul etmez. O, kadının toplumsal hayata katılımını savunurken, mesela yeni cinsel ahlâkın Batı’da yaptığı tahribata gözlerini kapamadığı gibi, aile kurumunun harap edilmesine de kör değildir.<sup>30</sup>

Bu arada şu da unutulmamalıdır ki, Ortaçağda Müslümanların kendileri tarafından ortaya konulan ve savunulan birçok fikir ve inanç da manevî-ahlâkî bakımdan son derece zararlıydı. Müslümanlar, kendilerinininkiler ve Batıninkiler dâhil bütün fikirleri, nesnel olarak incelemeyi öğrenmedikçe modern dünya ile başarılı bir şekilde yüzleşmeleri mümkün gözükmemektedir.<sup>31</sup>

\*

22 F. Rahman, “Bilginin İslamileştirilmesi: Bir Cevap”, (Çev. Mevlüt Uyanık), *İslâmî Bilimde Metodoloji Sorunu*, ed. Mehmet Paçacı, Fecr Yay., Ankara 1991, s. 141.

23 F. Rahman, “İslam Araştırmaları ve İslam’ın Geleceği”, (Çev. Adil Çiftçi), *Allah’ın Elçisi ve Mesajı, Makaleler I*, Ankara Okulu Yay., Ankara 1997, s. 112.

24 F. Rahman, *a.g.e.*, s. 113.

25 F. Rahman, *İslâm ve Çağdaşlık*, s. 160-161.

26 F. Rahman, *a.g.e.*, s. 160.

27 F. Rahman, *İslâm*, s. 368.

28 F. Rahman, *İslâm ve Çağdaşlık*, s. 135.

29 F. Rahman, *a.g.e.*, s. 134.

30 F. Rahman, *İslâm*, s. 298.

31 F. Rahman, “İslâm ve Siyasî Aksiyon: Dinin Hizmetinde Siyaset”, (Çev. Adil Çiftçi), *Allah’ın Elçisi ve Mesajı, Makaleler I*, Ankara Okulu Yay., Ankara 1997, s. 71; *İslâm*, s. 296.

İşte Fazlur Rahman için din eğitiminin niteliği bu yüzleşme, etkin mukabele ve sorunların çözümü açısından son derece önemlidir.<sup>32</sup> Şimdi onun bu konudaki fikirlerini tahlil edeceğiz.

F. Rahman, çağdaş eğitimin hedeflerinin ne Batı'da ne de bizde tam olarak ifade edilemediğini söyler. O, İkbâl ve benzeri Müslüman düşünürlerin, insanı insan olmaktan uzaklaştırdığı ve insan ruhunu uyuşturduğu için, Batı eğitimini şiddetle eleştirdiklerini vurgular. Ancak buna rağmen diyor Fazlur Rahman, İslâmî eğitimdeki çağdaşlaşma hareketleri de önemli bir hedefe yönelememiş, daha ziyade müdaafacı tarzda gelişmiştir. Bu müdaafacı eğilim, Müslümanların zihinlerini bozulmaktan ve hatta onları çeşitli bilimler yoluyla gelen Batı fikirlerinin, özellikle de İslâm ahlâkının geleneksel esaslarını tehdit eden yıkıcı fikirlerinin etkisi altında yok olmaktan korumak amacını gütmüştür. Dolayısıyla bu psikolojik panik içerisinde ve bu şartlar altında İslâm dünyasının hemen her yerinde geliştirilen strateji mekanik bir hüviyete bürünmüştür.<sup>33</sup> İşte bu yüzden İslâm ülkelerindeki eğitim özgün ve yaratıcı olamamıştır.<sup>34</sup> Ona göre yeni eğitim sisteminin başarılı olamamasının en temel iki nedeni, bu eğitim sisteminin, (i) yabancı bir ortamda oluşmaya başlaması ve (ii) yeni kültürle köklü herhangi bir bağının olmamasıydı. Yani bu yeni eğitim sistemi, Avrupa'da belli bir kültür ortamında oluşmuştu. Ayrıca kendine has bir tutarlılığı ve özel bir yapısı olan canlı bir medeniyetten nakledilmişti.<sup>35</sup> Eğitim sisteminin birkaç nesil boyunca başarılı olamamasının nedeni de buydu. Bu yeni eğitim kurumlarından ilk mezun olanlar, eski eğitim kurumlarından mezun olanlara göre çok zayıf yetişiyorlardı.<sup>36</sup> Eski eğitimle yetişenler ise, her zaman üretken ve özgün bir geçmişe sahip değil idiyeler de yine de gurur duyacakları bir tarihe sahiptiler. Bu yüzden onlar, yeni eğitim mezunlarını, yabancıların etkisiyle ortaya çıkmış garip mahlûklar ve kendi öğretim alanlarında bile özgün olamayan yeni yetmeler olarak görmekte ve onlarla alay etmekteydiler.<sup>37</sup>

Fazlur Rahman'a göre eğitimde kaliteyi düşüren bir başka husus da, eğitim sistemine yeni bilim dallarının girmesiyle, bu dallarda uzmanlar yetişmesi zaman aldığı için, eğitimin kalitesinin düşmesiydi.<sup>38</sup> Oysa yeni bilim dalları ancak eskileri ile uyum içinde bir bütünlük arz ederse zaman kaybı önlenir ve böylece geçiş dönemi kısaltılabilirdi. Ancak bizde bu iki eğitim sistemi uzun zaman birbirinden kopuk kalmıştır ve birçok ülkede, durum hâlâ böyle devam etmektedir.<sup>39</sup>

Fazlur Rahman, bu bağlamları gözetererek, İslâmî tutuculuğun yeniliklerin önünde bir engel olduğunu düşünürken, sömürgecilik dönemini ve bunun geleneksel eğitimi savunanlar

32 F. Rahman, "İslâm: Sorunlar ve Fırsatlar", (Çev. Adil Çiftçi), *Allah'ın Elçisi ve Mesajı, Makaleler I*, Ankara Okulu Yay., Ankara 1997, s. 95. Fazlur Rahman, klâsik çağdaşçılar diye tanımladığı Abduh, İkbâl ve Ziya Paşa'yı bu konuda örnek olarak gösterir. Ona göre bunların üçü de eğitim sorunları hususunda çok daha açık ve belirgin düşüncelere sahiptirler. Zira onlar, körü körüne takip edilen 'çağdaş eğitimi' ve Batının günümüzde hızla değişen değerlerini eleştirmişlerdir. Bunlara göre, eğitimin gereği gibi yerine getirilmesi ve başarılı olabilmesi için bir amacı olmalıdır. Ancak bu amaç sadece maddî gelişme ile özdeşleştirilemez. Çünkü bu, insanın fikren bozulmasına ve böylece alçalmasına yol açar. Bu eğitim, geleneksel eğitimle de özdeşleştirilemez. Zira geleneksel eğitim, yeni durumla uyum arz etmediği için, içine yeni bir hayat üflenmedikçe, sert ve ölü bir çekirdekten farksızdır. Ne var ki klâsik çağdaşçının bu bakış açısı bağımsızlığın elde edilmesinden sonra beraberrinde 'plânlı kalkınma' diye bir ideoloji getirdiğinden, öylesine acımasızca donuklaşmıştı ki ona eski dinamizmini kazandırmak pek o kadar kolay olmadı. Bkz., F. Rahman, *İslâm ve Çağdaşlık*, s. 185.

33 F. Rahman, *a.g.e.*, s. 177-178.

34 F. Rahman, *a.g.e.*, s. 180.

35 F. Rahman, *a.g.e.*, s. 185-186.

36 F. Rahman, *İslâm ve Çağdaşlık*, s. 158.

37 F. Rahman, *a.g.e.*, s. 158.

38 F. Rahman, *a.g.e.*, s. 158.

39 F. Rahman, *a.g.e.*, s. 157.

üzerinde doğurduğu psikolojik sorunların azımsanmaması gerektiğini asıl önemli nokta olarak vurgular.<sup>40</sup> Belki de bu yüzden, bugün bizim adına küreselleşme dediğimiz, o gün Fazlur Rahman'ın nazik dönem olarak nitelendirdiği sürecin ortaya çıkardığı ve Müslümanların karşı karşıya kaldıkları meselelerin en ciddi ve köklüsü, hâlâ canlılığını korumaktadır: İslâm'ı yeniden düşünmek ve ifade etmek.<sup>41</sup>

Fazlur Rahman, bu noktada atılacak yegâne adımın yüksek öğretim düzeyinde gerçekleştirilecek bir eğitim reformu olduğunu söyler.<sup>42</sup> Eğitim reformuna yükseköğretimden başlama fikri, bizde II. Meşrutiyet dönemindeki eğitimle ilgili tartışmalara seçkinler eğitimi kavramı ile giren ve 'Tûba Ağacı Nazariyesi' ile meşhur olan Emrullah Efendi'nin fikirlerini akla getirmektedir. Ona göre, "İlim yukarıdan başlar ve şecere-i marifet şecere-i tûbâ gibidir. Onun kökü yukarıdadır. İlm-i beşer de bu şekilde terakkî etmiştir."<sup>43</sup> Bütün bu tartışmalardan sonra Fazlur Rahman, din eğitiminin yenileşmesi ya da gelişimi önündeki engelleri üç şekilde açıklar:

### a. Sıkıntılı Durum

Bağımsızlıklarını kazanmalarından bu yana, İslâm ülkelerindeki eğitim, der F. Rahman, temel olarak sömürgeci güçlere hizmet etmek maksadıyla, sıradan devlet memurlarının yetiştirilmesini amaçlayan sömürge dönemi eğitiminin bir devamıdır. Dolayısıyla bu eğitim, ne geleneksel kültür için gerçek bir temel ne de hür ve çağdaş bir toplumda sorumluluk yüklenmek için gerçek bir öğretim sunar. Bunun yanında din eğitimi sisteminin de, gereği gibi ıslah edilmediği için yok olması mukadderdir. Nitekim şu veya bu şekilde bir çöküş içine girmiş bulunmaktadır. Tıp ve mühendislik gibi yeni teknolojik meslekler ihdas etmesi hasebiyle yeni eğitim, görünüşte, önceleri geleneksel eğitimin sahip olduğu her türlü makam ve itibarı bir daha iade etmemek üzere ondan çalmış bulunmaktadır.<sup>44</sup> İşte bu, Fazlur Rahman'a göre din eğitiminin karşı karşıya kaldığı "sıkıntılı durum"dur. Bunun ortadan kalkması için eğitim yoğun bir şekilde temel kültürel değerlerle bütünlük arz edecek tarzda geliştirilmelidir.<sup>45</sup>

### b. Kısırdöngü

F. Rahman'a göre yenilikler karşısındaki temel sorunlardan biri de bunların bir 'kısırdöngü' ile karşı karşıya olmalarıdır. Şöyle ki, yukarıda sözü geçen temel kültürel değerlerle önceden bütünleştirilmiş ve yaratıcı kafalara sahip nitelikli öğretmenler mevcut olmadıkça, öğrencilerin iyi niyet ve kabiliyetlerine rağmen öğretim sonuçsuz kalacaktır. Ayrıca, bütünleştirilmiş bir ders programı mevcut olmadıkça, bu tip öğrencileri yetiştirmek mümkün olamayacaktır. Bu yüzden eski ile yeniyi bütünleştirme imkânı, mevcut öğretimin büyük ölçüde mekanik karakterde oluşu ve eski ile yeninin yan yana bulunuşu yüzünden mevcut değildir.<sup>46</sup>

40 F. Rahman, *a.g.e.*, s. 157; F. Rahman, "Revival and Reform in Islam", *Cambridge History of Islam*, P. M. Holt, Vol. II, Cambridge University Press, Cambridge 1970, s. 655-656; F. Rahman, "Roots of Islamic Neo-Fundamentalism", *Change in the Muslim World*, ed. Philip H. Stoddart, N.Y. Syracuse University Press, Syracuse, 1981, s. 30.

41 F. Rahman, *İslâm ve Çağdaşlık*, s. 158.

42 F. Rahman, *İslâm*, s. 350.

43 F. Rahman, *a.g.e.*, s. 362, Charles J. Adams, "Fazlur Rahman ve Klâsik Modernizm", *İslâm ve Modernizm: Fazlur Rahman Tecrübesi*, 22-23 Şubat 1997, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür İşleri Daire Başkanlığı Yay., İstanbul 1997, s. 91, Wan Mohd Nor Wan Daud, "Bilginin İslamileştirilmesi: Attas ve Fazlur Rahman Arasında Kısa Bir Karşılaştırma", *İslâm ve Modernizm: Fazlur Rahman Tecrübesi*, 22-23 Şubat 1997, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür İşleri Daire Başkanlığı Yay., İstanbul 1997, s. 134; Mehmet S. Aydın, "Fazlur Rahman ve İslâm Modernizmi", *Prof. Dr. Mehmet S. Aydın ile İçe Kritik Bakış, Din-Felsefe-Lâiklik*, haz. Mehmet Gündem, İyi Adam Yay., İstanbul 1999, s. 257.

44 Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, Alfa Basım Yay., İstanbul 1999, s. 262; "Seçkinler eğitimi" kavramı ve alıntı için bkz. Mustafa Ergün, *II. Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri*, Ocak Yay., Ankara, 1996, s. 40-46.

45 F. Rahman, *İslâm ve Çağdaşlık*, s. 183-184.

46 F. Rahman, *a.g.e.*, s. 184.

### c. Din-Politika İlişkisi

F. Rahman'a göre, demokrasiye geçiş sürecinden sonra İslâm ülkelerinin başına dert olan önemli bir sorun da, din ile politikanın özel ilişkisi ve dinin politikaya acınacak bir şekilde boyun eğişidir. Doğru olan, İslâmî hedeflerin politik ve resmi kanallar yoluyla gerçekleştirilmesi için onların doğru bir şekilde ortaya konup yorumlanmasıdır. Oysa bugüne kadar yapıla gelen; İslâm'ı sadece politikaya değil, günübürlük politikalara da mahkûm eden, İslâm'ın parti politikası ve grup menfaati uğruna insafsızca tüketilmesidir. Birçok ülkede İslâmî partiler, dinin bu şekilde politika tarafından kullanılmasının başta gelen müsebbibi olmuşlardır ve "İslâm'da din ve siyaset birbirinden ayrılmaz" sloganı, vatandaşı "siyaset veya devlet, İslâm'ın uzun vadedeki hedeflerine hizmet edeceğine, İslâm, parti politikasının hâlihazırdaki ve uzağı göremeyen amaçlarına hizmet etmelidir" yanılığını kabule yöneltmiştir.<sup>47</sup>

### Sonuç

F. Rahman, kafaları şekillendirmek için güçlü bir araç olan eğitimin yenilenip yeniden oluşturulmasının mevcut koşullarda tasavvur bile edilemeyeceğini düşünür. Bu noktada onun yaptığı en çarpıcı öz eleştirisi 'dindarların söyledikleri ile yaptıkları arasındaki tutarsızlığın' seküler kesimin dine karşı yabancılaşmasına yol açtığı ve buna bağlı olarak dindara karşı alaycı tutumun gelişmesine sebep olduğudur. Bu bağlamda Fazlur Rahman, doğu toplumlarının, asılsız ve tamamen kendi kendini kandırmaya dönük bir kanaatin etkisi altında kıvrılmakta olduklarını belirtir: "*Biz maneviyat ve manevi kavrayış özelliği ile dolup taşarken, bu alanda çorak olan Batı, maddî teknoloji alanında bizi geçmiştir. Şimdi bizim muhtaç olduğumuz tek şey, işte bu teknolojidir.*"<sup>48</sup> Batının bilim ve teknolojide doğuyu geçtiği doğrudur. Asılsız olan, Doğunun maneviyatçılıkla dolup taşıdığıdır diyen F. Rahman, tam bu noktada şu soruyu sorar: "*Eğer durum böyle değilse 'niçin Doğu - veya Müslüman toplumlar - yukarıda sözü edilen - fikrî, manevî ikileme maruz kalmıştır?'*"<sup>49</sup>

Eğitimde meydana gelen büyük değişmelerin, klâsik eğitim geleneğini tekelinde tutan ulema tarafından kesinlikle hoş karşılanmadığını söyleyen F. Rahman'a<sup>50</sup> göre Müslümanlar, geleneksel eğitimin düzeltilip, eski bilgilerle çağdaş ilmin birleştirilmesi konusunda gittikçe artan bir duyarlılık göstermişlerdir. Ancak bu gelişme, temelde bazı önemli zayıflıklarla ihlal edilmiş, yenilik çabaları farklı yönde, bizzat geleneksel eğitim çerçevesinde gerçekleşmiştir.<sup>51</sup>

Fazlur Rahman'a göre, eğitimde yenilik sürecinde "işe nereden başlanacağı" konusundaki kısırdöngüden kurtulmanın tek yolu, ehil ilim adamlarının bu konudaki iyi niyetli teşebbüsleri olacaktır. Bu çerçevede atılacak mantıklı ilk adım, düşünce alanında yeni malzemeler yaratmaktır. Zira yeni okullarda eski ve yeni konuları bütünleştirmek veya sabahları ders yapılan resmi okullara ilave olarak öğleden sonra eğitim veren dinî okullar kurmak şeklinde gerçekleşen yenilik sürecinin şekli bölümü, şu ana kadar bütün İslâm ülkelerinde gerçekten de iyi bir şekilde işlemektedir. Ancak bu işleyiş, sorunun çözümü için tek başına yeterli değildir.<sup>52</sup>

47 F. Rahman, *a.g.e.*, s. 252.

48 F. Rahman, *a.g.e.*, s. 252.

49 F. Rahman, *a.g.e.*, s. 253.

50 F. Rahman, *a.g.e.*, s. 253.

51 F. Rahman, "İslam: Sorunlar ve Fırsatlar", s. 89.

52 F. Rahman, *İslâm ve Çağdaşlık*, s. 248-252.



Fazlur Rahman, eğitim alanında yeniden yapılanma için iki hususu gerekli görür. Bunlardan *birincisi*, önceliğin nelerde olduğunu görebilmek, *diğeri* de dini günübürlük politikaların kaprislerinden kurtarmaktır. Bunları sağlamanın tek yolu da yine eğitimden geçer.<sup>53</sup> Özellikle söz konusu kısır döngünün nasıl kırılabileceği sorusuna cevap arayan F. Rahman, iki çözüm yolu önerir: Bu, *öncelikle* eskinin özünü, yeninin kavramlarıyla açıklayabilecek ve yeniye, eskinin ideallerine hizmet edecek istikamette yön verebilecek bir takım birinci sınıf kafalar yetişirse kırılabilir. *Daha sonra* bunu, Kelâm, Ahlâk ve diğer alanlarda yeni ders kitaplarının yazılması takip etmelidir.<sup>54</sup>

Bu birinci sınıf kafaları yetiştirebilmek için de atılması gereken önemli iki adım vardır: *İlk adım*, tarihî İslâm ile normatif İslâm arasında kesin bir ayırım yapmaktır. *İkinci adım da* eski ve yeni meselelerin ve ilimlerin kaynaştırılıp bir bütün haline getirilmesidir. Bunları bugün olduğu gibi şeklen yan yana getirmekle bu tür bir kafa üretilemez.<sup>55</sup> Fazlur Rahman, bu konuda elde bulunan en iyi kabiliyetleri ortaya çıkarma ve bu alanda kendilerine yüklenen bu fikrî görev için gerekli teşvik unsurlarını onlara sağlama konusunda, kesinlikle bir şeyler yapılması gerektiğini söyler. Onun burada kastettiği nitelikli beyin gücünü esasen tarihçiler, sosyal bilimciler ve ilâhiyatçılar oluşturacaktır. Ancak Fazlur Rahman, - bizce üzülmeye de olsa - mevcut durumla ilgili şu tespiti yapmadan da geçememektedir:

“Bugün bu alanları (İlahiyat) tercih eden öğrencilerin çoğu, hem itibar hem de para kazandıran mesleklere giriş için (gerekli imtihanları) kazanamayıp, başarısız olanlardır. Bu ise, hem üretken kafaları yetiştirmenin ne kadar zor bir iş olduğunu ve hem de bunun - son tahlilde - köprü inş a etmekten daha acil olduğundan ne derece habersiz olduğumuzu gösterir.”<sup>56</sup>

\* \* \*

#### Kaynaklar

ADAMS, Charles J., “Fazlur Rahman ve Klâsik Modernizm”, *İslâm ve Modernizm: Fazlur Rahman Tecrübesi*, 22-23 Şubat 1997, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür İşleri Daire Başkanlığı Yay., İstanbul 1997.

AKYÜZ, Yahya, *Türk Eğitim Tarihi*, Alfa Basım Yay., İstanbul 1999.

AYDIN, Mehmet S., “Fazlur Rahman ve İslâm Modernizmi”, *Prof. Dr. Mehmet S. Aydın ile İçer Kritik Bakış, Din-Felsefe-Lâiklik*, haz. Mehmet Gündem, İyi Adam Yay., İstanbul 1999.

ÇALIK, Temel-SEZGİN, Ferudun, “Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, C. 13, No:1 (Mart 2005).

ERGÜN, Mustafa, *II. Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri*, Ocak Yay., Ankara 1996.

FAZLUR RAHMAN, “Bilginin İslamileştirilmesi: Bir Cevap”, (Çev. Mevlüt Uyanık), *İslâmî Bilimde Metodoloji Sorunu*, ed. Mehmet Paçacı, Fecr Yay., Ankara 1991.

\_\_\_\_\_, “İslam Araştırmaları ve İslam’ın Geleceği”, (Çev. Adil Çiftçi), *Allah’ın Elçisi ve Mesajı, Makaleler I*, Ankara Okulu Yay., Ankara 1997.

\_\_\_\_\_, “İslâm ve Siyasî Aksiyon: Dinin Hizmetinde Siyaset”, (Çev. Adil Çiftçi), *Allah’ın Elçisi ve Mesajı, Makaleler I*, Ankara Okulu Yay., Ankara 1997.

\_\_\_\_\_, “İslâm: Sorunlar ve Fırsatlar”, (Çev. Adil Çiftçi), *Allah’ın Elçisi ve Mesajı, Makaleler I*, Ankara Okulu Yay., Ankara 1997.

\_\_\_\_\_, “Revival and Reform in Islam”, *Cambridge History of Islam*, P. M. Holt, Vol. II, Cambridge University Press, Cambridge 1970.

53 F. Rahman, *İslâm*, s. 260.

54 F. Rahman, *İslâm ve Çağdaşlık*, s. 254.

55 F. Rahman, *a.g.e.*, s. 252-253.

56 F. Rahman, *a.g.e.*, s. 255.

\_\_\_\_\_, “Roots of Islamic Neo-Fundamentalism”, *Change in the Muslim World*, ed. Philip H. Stoddart, N.Y. Syracuse University Press, Syracuse, 1981.

\_\_\_\_\_, *İslâm ve Çağdaşlık, Fikrî Bir Geleneğin Değişimi*, (Çev. A. Açıkgenç, M. H. Kırbaşoğlu), Ankara Okulu Yay., Ankara 1996.

\_\_\_\_\_, *İslâm*, (Çev. M. Dağ, M. Aydın), Selçuk Yay., İstanbul 1980.

<http://www.canaktan.org/yeni-trendler/globallesme/tehlike.htm> (Prof. Dr. Coşkun Can Aktan)

<http://www.canaktan.org/yeni-trendler/globallesme/ekonomik-global.htm> (Prof. Dr. Coşkun Can Aktan)

ÖZKUL, Osman, *Kültür ve Küreselleşme, Kültür Sosyolojisine Giriş*, Pınar Yay., İstanbul 2008.

WAN DAUD, Wan Mohd Nor, “Bilginin İslamileştirilmesi: Attas ve Fazlur Rahman Arasında Kısa Bir Karşılaştırma”, *İslâm ve Modernizm: Fazlur Rahman Tecrübesi*, 22-23 Şubat 1997, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür İşleri Daire Başkanlığı Yay., İstanbul 1997.

F. Rahman, *a.g.e.*, s. 253.

## **12- DEĞER ve İDEOLOJİ**

DOÇ. DR. MEHMET EVKURAN  
HİTİT ÜNİVERSİTESİ  
İLÂHİYAT FAKÜLTESİ

## DEĞERLER EĞİTİMİ ve EĞİTİMDE İDEOLOJİ SORUNU

-Eğitim, Özgürlük ve İdeoloji Kavramları Ekseninde  
Bir Tartışma- “Kendine buyruk veremeyen boyun eğecektir.”  
NIETZSCHE

### Özet

Eğitim insanın varlıksal yapısında hareketle temellendirilir. İnsanın tamamlanmamışlığı onu eğitime ve eğitime açık kılar. İnsanın bir toplum içinde yaşamak durumunda kalması eğitime düşen görevi daha da arttırdı. Eğitim, toplumsal kuralları özümsemenin ve bir kültüre ait olmanın en büyük sağlayıcısı olarak görüldü. Modern dönemle birlikte eğitim üzerinde yapılan tartışmalar da hızlandı. Eğitimi radikal olarak eleştiren düşünürlerin yanında onu kurumsal olarak reddeden kimseler de çıktı. Günümüzde eğitim aşırı biçimde toplumsal hedeflere odaklanmış ve bireylerin insancıl ve varoluşsal ihtiyaçlarını göz ardı etmiştir. Eğitimciler bu durumun farkına varmış ve bireyi tekrar keşfeden ve onu hayata kazandıran bir eğitim paradigmasının koşullarını araştırmaktadırlar. Bu eksende değerler eğitimi kavramını öne çıktığı görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, özgürlük, ideoloji, toplum, birey, değerler eğitimi.

### Sorun

Bayanlar baylar hepiniz hoş geldiniz.

Sunacağım bildiride ideoloji sorununun eğitim alanındaki yansımalarını değerler eğitimi bağlamında tartışacağım. Konunun eğitim ve dogma olarak da ele alınmaya açık bir tarafı vardır. Ancak tartışmanın yönü büyük oranda aynı kalır ve benzer problemler önümüzde durur. Buradaki temel sorun, değerler eğitimi ile ideolojik eğitimin kolaylıkla birbirine karıştırılmasıdır.

Bir “olanaklar varlığı” olması insanın ayırıcı varlık özelliğidir. Farklı yönlerde eğilip-bükülebilme, yeni formlar kazanma ve bunları geliştirme yetisi sadece insana özgüdür. Canlı varlıklar arasında *plastisitesi* olan tek varlık yine insandır.<sup>1</sup> Biyo-psişik bakımdan gelişmeye açık olması, eğitmeyi ve eğitilmeyi onun varlık-temeli ile ilgili özellikler yapar.

Antropolog, insanın zamanından önce doğmuş bir canlı olduğunu belirtir. Hayvan doğduğu anda ne ise o iken, insan *olması gereken* şey haline gelmek zorunda olan bir varlıktır. İşte eğitimi mümkün kılan şey de, insanın bu varoluşsal kırılma noktasıdır. Yani insan *tamamlanmamış* bir varlıktır ve bu, onu paradoksal bir şekilde birbiriyle çatışan iki pozisyonla karşı karşıya getirir. İnsan zayıftır ve uzunca bir süre korunmaya ve öğrenmeye ihtiyaç duyar. Ancak insanın bu tamamlanmamışlığı aynı zamanda onun büyüklüğü ve biricikliğidir. Tamamlanmamışlığı ve bitmemişliği, insanın yörgülabilirliğini ve eğitilebilirliğini de mümkün kılar. Eğitimi ontolojik açıdan mümkün kılan da işte bu özelliktir ve bu, sadece insana özgüdür.

1 Mengüşoğlu, Takiyettin, *İnsan Felsefesi*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1988, s. 173 vd.

1920 yılında Hindistan’da ormanda vahşi kurtlar arasında yaşarken bulunan birisi iki diğeri sekiz yaşındaki Amala ve Kamala adlı iki kız kardeşin önceleri geri zekâlı oldukları ileri sürülmüştü. Ancak araştırmalarına devam eden Lucien Malson bu tezi yalanladı ve şu sonuca vardı. Bu çocuklar, insan tarafından eğitilmeyen bir insanın, insani hiçbir yan taşımadığının kanıtıdır. Gerçekten de kurtlar arasında yaşayan çocuklar, kurtlar gibi dört ayakla yürümeye çalışıyor, çiğ ete saldırıyor ve ayrıca hiçbir cinsel tepki göstermiyorlardı.<sup>2</sup>

Eğitim kavramı semantik ve anlambilimsel açıdan bir hiyerarşiyi çağırır. İnsan, insanlaşmak için kendini eğitecek bir başka eğitilmiş (insana) ihtiyaç duyar. Şu halde eğitim bir ortam işidir ve bir toplumsal yapıyı gerektirir. Bu fikir, teolojik açıdan da onaylanır. İlk insanı eğiten Tanrı’dır. İnsan anılmaya değer bir varlık değildi. Mümkün ve fakat zayıf, yatkın ve fakat bilgisiz bir varlıktı. Tanrı onu alıp bazı şeyler öğretti ve o varlık da insan diye anılmaya başladı. İnsan, eğitimle insan oldu. Bu nedenle Tanrı’ya, Rab denir. Eğitici olduğu için. Eğer istenirse vahiylerin iniş süreci birer eğitim olayı olarak da okunabilir. Ve bu okumadan din öğretimi açısından da zengin ve yararlı sonuçlar elde edilebilir.

İnsanın yaşamdaki temel değerleri kazanması, sahip olduğu olanakları özgürce geliştirmesi bireysel bağlamda; toplumsal ihtiyaçların giderilmesi ise sosyal bağlamda eğitimi zorunlu kılar. Ancak günümüzde eğitim, ideolojik tektipleştirmeye alet olma, bireye aşırı ve amaçsız bilgi yükleme, değerler öğretimini gerçekleştirememesi, piyasanın hegemonyası altına girmesi gibi büyük sorunlarla karşı karşıyadır.

Tartışma iki temel üzerinde ilerleyecektir. Eğitimin felsefi imkânından yola çıkılacak ve toplumsal bir kurum olarak taşıdığı riskler ele alınacaktır. Eğitim anlam arayışında bireye rehberlik eden bir yardımcı diğer yandan da onun özgürlüğüne göz diken güçlerin bir ajanı olmaktadır. Bildiride eğitimde ideoloji sorunu değerler eğitimi bağlamında tartışılacak ve bazı önerilerde bulunulacaktır.

## Tartışma

Her eğitim programının temelinde bir dünya görüşü vardır. Bu dünya görüşünün önceliklerini ve dayandığı ilkeleri tartışmaksızın, uygulamaya koyduğu eğitim sistemini anlamak mümkün değildir. 18. yüzyılda William Godwin ile başlayan Ferrer ve Rousseau ile devam eden Illich, Freire, Stirner, Reich ve Neill’de olgunlaşan radikal pedagoji geleneğinin ilk öğrettiği ders, ideolojiler karşısında insan özgürlüğünün savunulmasıydı. Bu çerçevede *özgür insan* ile *eğitilmiş insan* arasında yapılan radikal ayırım belirginlik kazanır.<sup>3</sup> İktidarların ideolojilerini yaymak amacıyla okulu kullanmaları ve okul eğitimini kutsallaştırmaları değerler krizine yol açtı. Okul mitleşirken toplumun geleneksel bilgi üretme ve aktarma mekanizmaları çöktü. Eğitim, en temel işlevi olan bireylerin zihnini insanî mirasa açmak ve onunla sağlıklı ve üretken bir iletişim kurmalarını sağlama görevinden uzaklaştı.

Aslolan bireyi, onu bağımlılaştırıran her şeyden kurtarmak, onu özerk ve sorumlu bir yetişkin, kelimenin en yetkin anlamıyla bir insan yapmaktır. Eğitim çocuğa/bireye, kültüre girme imkânı sağlaması açısından insanlık mirasına saygıdır. Diğer yandan da bilinç uyanmasıdır. Eğitim, bir modele göre yetişkinler üretmek değildir. Her insanda kendi olmasını engelleyen şeyi açığa çıkarmak, ona kendi tekil kişisel dehasına ve bireysel keyiflerine göre olma ve yaşama imkânı tanınmalıdır.

2 [http://www.speedylook.com/Amala\\_and\\_Kamala.html](http://www.speedylook.com/Amala_and_Kamala.html).

3 Bazı pedagoglar, doğru düşünmek ile özgür düşünmek arasındaki köklü fark üzerinden eğitimin asıl işlevinin bireyin özgürlüğüne hizmet etmek olduğunu düşünürler. Bkz. Uludağ, Zekeriya, “Savater’e Göre Eğitim ve Özgürlük”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, sayı 10, İstanbul, 2005, s. 97.

Bazı düşünürler eğitim ile öğretim kavramları arasındaki farka dikkat çekerler. İnsanın eğitilemeyeceğini, eğitim sözcüğünün insan için kullanılamayacağını söyleyerek öğretim sözcüğünü öne sürerler. Onlara göre eğitim, hangi alanda kullanılırsa kullanılsın her zaman bir baskı, sindirme ve özgürlüğü hiçe sayma tehlikesi içerir. Bu konuda yapılan tartışmalara girmek şu an için gereksizdir. Çünkü tanım düzeyinde yapılan temellendirmeler en azından bu konuda indirgeme riski taşımakta ve diğer pek çok önemli sorunu perde arkasında bırakmaktadır.

Teknoloji, bürokrasi ve sanayinin ihtiyaçlarının giderilmesine odaklanmış yabancılaştırıcı bir eğitim anlayışı, kendi değerlerini de yarattı. Rekabet, yüksek verim, sürekli üretim, çocukların adeta büyük toplum makinesinin sorunsuz çalışan dişlileri haline gelmesini amaç yaptı. Bu tip eğitim anlayışı uyumluluğu, hata yapmamayı yüceltti ve yaşam için gerekli olan yaratıcılığı öldürdü. Teknoloji ve sanayinin daha da büyümesi ve hayatımızın her alanını kuşatacak boyutta devasalaşması için sergilenen “yaratıcılık” acaba gerçekten de övülesi bir başarı mıdır? Bundan emin değilim. Zira dünyamızın giderek artan düzeyde yaşadığı çevre felaketleri, her şeyi açıkça anlatıyor. Radikal pedagogların ve ekolojistlerin başlangıçta hafif ironilerle geçiştirilen sözlerinin haklılığını olmasa bile kaygılarının ne kadar yerinde olduğu anlaşılmaktadır. Katolik kilisesi Karl Marx’ın kapitalizm hakkındaki sözlerini bugün doğrulamakta ve Marx’ın hakkını vermektedir.

Okul eğitimine ve ona temel teşkil eden eğitim paradigmasına karşı çıkan radikal pedagoji yaklaşımları, konuyu salt bir eğitim sorunu olarak almaz. Sorun, çocuğun *zihnini denetleme* mücadelesidir. Bu yüzden radikal pedagoglar, örgün eğitimi toplumun gelecekteki üyelerini şekillendirme süreci olarak görürler ve eğitim tekniklerinin ötesine giderek toplumsal değişimin doğasını tartışırlar. Eğitim teknikleri, eğitim teori ve müfredatları, daha derinlerde yer alan toplumsallaşma biçimleriyle birlikte ele alınmalıdır. Bu nedenle radikal pedagoji, okullarda uygulanan formel öğrenme modellerinin yanı sıra çocuk yetiştirme yöntemleri ve ailenin örgütlenme biçimiyle de yakından ilgilenir.

Kitlesel eğitime geçiş ve devletin okullarda sistemli eğitim verme gerekçeleri, modern sanayi devletinin ihtiyaçları doğrultusunda gerçekleşmiştir. Kitlesel okul eğitiminin amacı, vatandaşları ve işçileri modern sanayi için yetiştirmektir. Kitlesel üretimin yapıldığı sanayi tesisleri, fabrikalar ve devlet kurumlarında ağır koşullar altında saatlerce itiraz etmeksizin, sabırla çalışıp üretimde bulunacak itaatkâr insanlara ihtiyaç duyulmuştu. Batı’da devlet denetimindeki okullar, bu pragmatik amaçlar doğrultusunda kuruldu. Daha sonra ise sanayi toplumunun artan ve çeşitlenen ihtiyaçları doğrultusunda, muhafazakâr bir işlev görmek; yani var olan toplumsal yapı ve ilişkileri sürdürmek üzere örgütlenmişlerdir.

Bu perspektiften hareket eden radikal eleştiri, okulun politik, toplumsal ve ekonomik işlevleri üzerinde durur. Ona göre eğitim, değişkenliği artırmaktan çok toplumsal sınıflar arasındaki bölünmeleri daha bir belirginleştirmektedir. Buna karşı modern toplumda eğitimin neredeyse her şeyi değiştirebileceğine dair bir efsane, bir tür mit yaygınlaştırılmıştır. Radikal pedagoji yanlısı düşünürler, okul eğitimi ile toplumsal sistem arasındaki ilişkiye dikkat çekmiş, toplumu yeniden düşünmeksizin eğitim sorunlarının çözüme kavuşturulamayacağını savunmuşlardır.

Joel Spring’in saptaması sorunun politik doğasına işaret etmesi bakımından çarpıcıdır: “Bir bireyin eylemlerine, kaçışı olmayan, içselleşmiş bir otorite kılavuzluk ediyorsa politik özgürlüğün çok az anlamı vardır.”<sup>4</sup> İçselleşmiş otoriteyi bireylerin zihinlerine yerleştiren bir mekanizma olarak ele alındığında, eğitimin kendisi de politik bir sorun olarak karşımıza

4 Spring, Joel, *Özgür Eğitim*, çev.: Ayşen Ekmekçi, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1991, s. 25.

çıkar. O halde sorun, politik özgürlüğe değil kendi kendine sahip olma durumuna nasıl ulaşılacağıdır. Bireylerde, başka insanların duygu ve düşünceleriyle iletişim ve empati kurma yeteneğinin gelişmesi önemlidir. Bu da ihtiyaç duyduğumuz insancıl eğitim modelinin başarıları arasında yer almaktadır.

Pre-modern toplumlarda siyasal meşruiyet, metafizik temele dayanıyordu. İktidarlar, kendilerini belirli inanç ve ideolojileri savunmakla yükümlü gördüler. Batı’da ve Doğu’da durum böyle gelişti. İktidarı elinde tutanlar, doğru inancı sapık gruplara karşı koruduklarını dile getire gelmişlerdir. Doğal olarak bu tutum, sadece teolojik değildir. İktidarlar ve onlarla ittifak kuran kesimler, doğru inancı savunma adına muhalif grupları da siyasal olarak tasfiye ettiler. Dışlayıcılık ilkesi etkin biçimde uygulandı.

Dışlayıcılık ilkesinin öne çıkmasını sağlayan bu tarihsel süreç, iktidarlara muhaliflerini kolaylıkla saf dışı etme imkânı sağlamıştır. Tarihte gerçekleşen bu durum, aslında günümüzde “ideolojik devlet” olarak nitelenen anlayışın habercisidir. Bu anlayışın siyasal ve toplumsal hayatımızda yol açtığı pek çok sorundan başlıcaları şunlardır:

- Çoğulculuğun ve farklılığın tehdit olarak algılanmaya başladı.
- Tektipleştirme ve bunun için otoritenin kullanılması uygun ve normal görüldü.
- Entelektüel hayatın fakirleşti. Çünkü hakikat bulunmuştur, devletin/iktidarın yanındadır. Bu yüzden onu aramak bidattir/sapkınlıktır. Siyaset de makam ve konum elde etme mücadelesine indirgendi.
- Zihnin aşırı politikleşmesine paralel olarak diğer alanların özerkleşmesi gecikti. Diğer toplumsal alanlar ve kurumlar reel siyasetin baskısı altına girdi.

Bu geleneksel yapı ile yüzleşmeksizin hızlı bir modernleşme süreciyle karşı karşıya kalınması, eski ve yeni sorunların birleşmesine, kadim olumsuzlukların yeni görüntüler altında yaşamasına imkân sağlamıştır. İdeolojik devlet anlayışının incelenecekse eğer, bu geleneksel teolojik-politik paradigmanın sorgulanması ihmal edilemez. Çünkü bu paradigma çok eskilerden, hatırlanması oldukça güç köklerden gelmekte, üzerine kutsallık örtüsünü almakta ve tarihte kendi hikâyemizi her aradığımızda karşımıza çıkmaktadır.

Batı’da kilise, devlet, hükümdar kendini Tanrı’nın yeryüzündeki tecellisi olarak görüyordu. Bu çerçevede eğitimci de kutsalın hizmetkârı olarak egemen bilgi yapısının aktarıcılığını yapıyordu. Eğitime düşen görev, iktidarın temsil ettiği egemen ideolojiyi/anlayışı topluma aktarmaktı. Modernleşme ile birlikte buna kalkınma idesi eklenmiştir. Ulus devlet modeline geçildiği süreçte ulusun yeniden tanımlanması ve bu tanıma uygun yurttaşlar/bireyler yetiştirilmesi eğitimin öncelikleri arasında yer almıştır. “Yeni bir ulus yaratma” projesinde ağır görev eğitime yüklenmiştir. Modern ulus devletin eğitime bakışı ve bu bakışın getirdiği yükümlülükler, modern öncesi eğitimin üstlendiği görevlerden hayli ağırdır.

Eğitimde ideoloji sorununu tartışmak temelde devlet-toplum ilişkisini ve ileri aşamalarda toplum-birey ilişkilerini ele almayı gerektirir. “Nasıl bir eğitim?” sorusu, “nasıl bir toplum?” sorusuyla yakından ilgilidir. Demokratik ve çoğulcu bir toplum oluşturmak ideolojileri değil, bireyi merkeze alan bir anlayış kaymasını getirir. Bu, bizim için radikal bir gözden geçirmedir. Tüm bunların yanında hakikat kavramının teolojik ve felsefi bağlamda ve çoğulcu bakışla ele alınması gerekir.

Siyaset-toplum ilişkisinde özgürlük alanının genişlemesi gerektiğine dair düşüncelerin güçlendiği görülmekte ve “daha fazla toplum” seçeneği ekseninde liberal yaklaşımın ağırlığı hissedilmektedir. Özgürlük ve çoğulculuk gibi kavramlara daha çok hak tanıyan tartışmanın sivil alana da taşınması gerekir. Fakat dikkat! Devletin değil bizzat sivil ve toplumsal

güçlerin bunun üstlenmesi ve kendi sorunlarını tartışmaları çok önemlidir. Bu bağlamda her türden vesayetçi ilişkinin ve tahakküme dayanan anlayışın eleştirilmesi ve aydınlanmayla elenmesi öncelikli hedeflerdendir. Bu bir zihniyet sorunudur ve derinlikli çözümlenmesi, etkili eleştirileri gerektirir. Zihniyet sorunlarının çözümünde ise kestirme bir yol yoktur.

Vesayetçi anlayış temel olarak bir yaşam paradigmasıdır. Politik olarak kendini açığa vuran baskıcı mekanizmalar, toplumsal ve kültürel köklerden beslenmektedir. Yani vesayetçi anlayışın kökleri toplumda gizlidir. Bu yüzden onu sadece siyasal ilişkiler ve toplumsal kurumlarla ilgili bir problem olarak görmek yanıltıcıdır. Tahakkümün toplumsal ve düşünsel köklerini talep eden bir çözümlenme, sadece mevcut yapısal düzenlemelerle yetinemez. Bireysel ilişkilere sirayet eden ve her an üretilen tahakküm biçimlerini de sorgulamak durumundadır. Otoriter kişilik kavramı<sup>5</sup>, bu anlayışın başat sorunlarından biridir. Gündelik dilin yapısı, çocuk eğitimi, yasalar, çevre politikaları, cinsellik, kadın konuları üzerinde özellikle duran ve her birinde özgürlüğü kısıtlayan dilsel ve mantıksal yapıları deşifre eden çözümlenmeleri dener.

Siyasal alana odaklanmış ve devlet-toplum ilişkilerinde otoriter, ideolojik ve vesayetçi modelleri hedef alan tartışmalar sınırlı bir aydınlanma sağlar. Sorgulamayı daha derin düzlemlere taşımak, kişilerarası ilişkilerde köle-efendi dikatomisini besleyen tahakküm biçimlerine karşı da dikkat etmek gerekir. Bu başarı, ancak bireyin önemi üzerinde duran eğitim projeleri ile gerçekleştirilebilir. Eleştirel pedagoji, geleneksel eğitim anlayışının eril ve baskıcı yönlerini deşifre ederek özgürleşmenin olanaklarını araştırır. Bu çerçevede önde gelen dışıl unsurların eğitime yansıtılmasını önemli bulur. Kapsayıcılık, besleyicilik, duygusal ifade, barışçılık, iş birliği ve eşitlik gibi değerlerin yeniden kazandırılması üzerinde durur. Tüm bunların ötesinde bireyde uyandırılmak istenen duygu, öteki için kaygılanmadır. Kendi çıkarlarına ve kişisel hazlarına odaklanan bir benlikten sıyrılarak öteki için kaygılanan bütüncül bir benliğin inşası amaçlanır.<sup>6</sup>

Batı, fanatizm sorununu nihilizm ve aşırı görelilik ile aştı. İnkârcı tezlerin de eşlik ettiği bu çözüm şeklinin vardığı sonuç, değer duygusunun ortadan kalkması ve etik çöküntü olmuştur. Dinden kaynaklanan fanatizmi önlemenin tek yolunun, dini ve din duygusunu yok saymak olduğu düşünüldü. İnanç sahibi olmayı bizzat olumsuz bir durum sayan modernist anlayış, kategorik olarak fanatizmle özdeş gördüğü dindarlığı ortadan kaldırmaya çalıştı. Ancak toplumsal yaşam sadece yasalara dayanmaz. Yasa toplumsal yapının dışsal, görüntüsel ve biçimsel yönünü oluşturur. Derinlerde inanç, ahlak, sağduyu vs. unsurlarının oluşturduğu canlı ve devingen bir değerler alanı vardır. Bunu hisseden Batılı düşünürler, dinsel inançtan bağımsız biçimde ahlak ve değer kavramlarını temellendirmeye çalıştılar. Kendilerini adeta yeni bir insanî dinin peygamberleri gibi gören aydınlanmacı düşünürler yapay bir kutsallık yaratmaya çalıştılar.

Demokratik ve çoğulcu bir toplum anlayışını mümkün kılan ilke, hakikatin radikal inkârı değildir. Bunun yerine daha gerçekçi ve uygulanabilir bir formül vardır. O da hakikat konusunun tümüyle sivil, bireysel ve entelektüel alana bırakılmasıdır. Devlet hakikatin arandığı alan değildir. Devletin varoluş nedeni, toplumsal çoğulcuğu ve kamu düzenini dengelemek ve birini diğerine feda etmeksizin her ikisini de korumaktır.

5 Otoriteryan kişilik kavramı çalışmalarının Batı'daki öncüleri Frankfurt Okulu olarak bilinen eleştirel düşünce okulunun öncüleri başlarında T. W. Adorno ve W. I. Benjamin'in bulunduğu bir grup filozof düşündürür. Konu felsefi bir arayıştan çok Avrupa'da yaşanan antisemitizm dalgasının doğurduğu ağır ve insanlık dışı koşullardan kaynaklandığı görülmektedir. Yine de bu eleştirel süreç insan haklarına saygı ve dogmatizmin önlenmesi yolunda güçlü bir farkındalık oluşturmayı başarmıştır. Bkz. T. W. Adorno, *Otoriteryan Kişilik Üzerine- Niteliksel İdeoloji İncelemeleri*, çev. Doğan Şahiner, Om yay., İstanbul, 2003, s. 15 vd.

6 Miller, Ron, "Bütüncül Eğitimin Felsefi Kaynakları", *Değerler Eğitimi Dergisi*, sayı 10, İstanbul, 2005, s. 37.



Hakikat ve değer kavramları birbirleriyle yakından bağlantılıdır. Hakikat kavramının ve bireydeki anlam arayışının baskılanması, sonuçta değer duygusunun da yara almasına ve toplumsal yaşamda değer krizinin doğmasına yol açacaktır. Dolayısıyla bunları birbirinden ayıran nihilist yaklaşımların yıkıcılığına karşı durmak zorundayız. Uygulanacak eğitim anlayışının bu konudaki yaklaşımı dengeli olmalıdır.

Kültürel sistemimizde modern öncesi dönemle modern dönem arasında kopuklukların yanında kendini geliştirerek yaşatan bazı süreklilikler de vardır. Siyaset-eğitim ilişkisi bunlardandır. Eskiden hükümdarlar belirli bir inancı resmîleştirip onun karşıtlarına savaş açarlardı, bunu yapmadıklarında kutsal görevlerini ifa etmemiş sayılırlardı. Modern döneme gelindiğinde ise bu işlev, ulus-devlet kurma ve ona uygun bir toplum/millet yaratma sorunuyla güncellendi. Ulus-devletin çatısı altında belirli bir ideolojinin topluma yukarıdan aşağıya benimsetilmesi birincil öncelik oldu. Modernleşme, kalkınma ve uluslaşma süreci bütünsel bir proje olarak ele alındı. Toplumun, tarihin, bireyin, hakikatin, coğrafyanın vs. yeniden tanımlanmasını gerektiren yoğun bir ideolojik program uygulamaya konuldu. Tüm kurumlar bu ortak hedefe ulaşma konusunda yükümlü sayıldı. Eğitim kurumlarının üstlendiği görevin de çok net olarak tanımlandığı görülmektedir. Resmî ideolojinin bireylere benimsetilmesi, istenen nitelikte bireylerin yetiştirilerek bürokrasiye kazandırılması ve bunlar üzerinden yeniden tüm bir toplumun düzgülüleştirilmesi, uygulanan eğitim programlarının temelindeki felsefi (ideolojik) ilkeyi oluşturdu.

Bireyde değer duygusunun oluşmasını amaçlayan bir eğitim, değerlerin dışsal ve toplumsal gerekçelerinden çok bireysel ve duygusal yaşantılara ağırlık verecektir. Bir temellendirme toplumsal ve kurumsal açılardan ne kadar değerli olursa olsun, bireysel açıdan o kadar anlamlı görünmeyebilir. Bir yasayı öğretir gibi bir değeri bireye öğretmek bu ikisinin arasındaki farkı kaçıracaktır. Oysa değer kavramı, nitelik açısından yasadan farklıdır. Yasayı öğreten dil ve yöntemler, değerler söz konusu olduğunda pek işe yaramaz. Aksine değer duygusunun aşınmasına neden olur.

Anlamlı bir değerın bireyler tarafından benimsenmesi amaçlanıyorsa, her bireyin duygusal olarak öznel biçimde onu deneyimlemesine imkân tanıyan yöntemler izlenmelidir. Aral'ın ifade ettiği gibi, değerler ancak duygusal yaşantı ile benimsetilebilir. Anlamak ile duyumsamak birbirinden farklı süreçlerdir. Bu nedenle değerlerin, bireyin iç dünyasında canlı örnekler kullanılarak ya da tiyatro, sinema, roman ve şiir gibi sanatsal olanaklar yardımıyla yaşanması, duyumsanması sağlanmalıdır.<sup>7</sup> Sonuçta değerler, dışarıdan bireye bir otorite tarafından öğretilen şeyler değildir. Bunların her birey tarafından kişisel olarak keşfedilmesi, yaşanması ve içselleştirilmesi gerekir.

Modern kapitalist toplum rekabetin ve bencilliğin erdemine inanıyor. Tüm insan eylemlerini kazanç sağlamak ya da tüketmek ile sınırlandırıyor. Rekabet, tüketim ve kazanç, çarpık toplumsallaşmanın öne çıkardığı ve sahiciliği tartışılır yapay değerlerdir. Hayatın temel değil belki tâli öğeleri olması gereken bunların, insan olarak gelişmemize ne düzeyde hizmet ettikleri kuşkuludur. Teknoloji ve ticaretin hayatımızı egemenliği altına aldığı bir dünyada, alternatif ve muhalif sesler ne yazık ki yüzyıl öncesi kadar güçlü duyulmamaktadır. Çünkü sistem aykırılıkları budayarak evcilleştirmeyi başarmıştır. Bu durum değer öğretimini önemseyenler açısından oldukça ciddi bir problemdir.

Sistem içinden zaman zaman karşı çıkışlara da rastlanmaktadır. İnsanın doğayla olan yabancılaşmasının, kendine karşı da bir yabancılaşmayı doğurduğu ve bunun yeryüzündeki

7 Aral, Vecdi, "Eğitimin Temeli Olarak Özgür İrade", Düşün ve Ötesi Dergisi, Eğitim Sorunu sayısı, sayı 2, İstanbul, 1998, s. 22.

ekolojik yaşamı büyük oranda tehlikeye düşürdüğünü anlamak için artık özel bir ideoloji, bilgelik ya da duyarlılık oluşturmaya gerek bile yoktur. Bunun zararlı sonuçlarını her yerde görmek mümkündür. Etik tarafından desteklenen yeni bir akılcılığa ihtiyaç vardır. Yeni akılcılık, hiç şüphesiz bir değerler eğitimi-öğretimi modelini de içerecektir. Geleneksel eğitimde insanın toplumsal bir varlık olduğu fikri öylesine aşırı biçimde vurgulandı ki, sonuçta insan olmanın doğadan kopmakla sağlandığı yanlış tezi yaygınlaştı. Doğanın ötekileştirilmesi ve tahakküm altına alınması sürekli olarak açıktan ve el altından işlendi.

Tahakküm ve ötekileştirmeye hizmet eden bazı açmazları, din öğretimi alanında da görmek mümkündür. Bu noktada genelde ilahiyat programlarında, özelde ise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarında insanın biricikliği ve üstünlüğü anlayışının teolojik gerekçeleri sayılırken insan-doğa ilişkisinin çarpık biçimde temellendirildiğini öne sürüyorum. Modern eğitim paradigmasının din öğretimine bir yansıması olarak nitelendirmek istediğim bu durum, dinin özgün öğretisi ile de uyumsuzluk içindedir. Programlarda insan Tanrı'nın en gözde ve en değerli varlığı olduğu mesajı vurgulanmakta, bu tezi destekleyici olarak da her şeyin insanın hizmetine ve kullanımına sunulduğu belirtilmektedir. İnsan-Tanrı ilişkisi kurulurken doğa, sanki bir aksesuar sayılmakta en azından dışarıda bırakılmaktadır. Oysa özgün dinsel öğreti dikkatle incelendiğinde bütüncül ve birleştirici bir varlık anlayışının yerleştirilemeye çalışıldığı ve bunun da var oluşsal ve etik sorumlulukla birleştirildiği fark edilecektir.

Bir bütünü oluşturan dizgeyi bileşenlerine ayırarak ve nesnelere bağımsız bir varlık olarak incelemek aşırı uzmanlaşmanın bir sonucudur. Ancak bu yaklaşım, değerler eğitiminin doğasıyla pek bağdaşmaz. Çünkü ihtiyaç duyduğumuz şey, ayırmak değil birleştirmek, parçalamak değil bütünleştirmektir. Teolojide ve Din öğretiminde de bütünleştirici yaklaşımın yaygınlaşması gerekir. Teolojinin geçmişte felsefe ile kurduğu yakınlığın ve analitik yöntemin sonucu olarak dinsel kavramlar bizatihi, izole ve yalıtılmış ele alındılar. Bunun üzerine modern eğitim anlayışının niceliksel tutumu eklenince ortaya dinin manevi özüne yabancı bir dinsel eğitim söylemi çıkmış olmalıdır.

Bu sorunu düzeltmek için değerler öğretimi ve din öğretimi ekseninde kavramlar arasındaki ilişkinin ve kazanımların yeniden yapılandırılacağı bütünlükçü bir kavrayışın yerleştirilmesi zorunludur. Dinsel mesaj, gücünü ve etkisini temel varlıkları ve kavramları (Tanrı, insan, doğa) birleştirmekten ve bunlar arasında sağlam etik bağlar kurmaktan alır. O halde insanı doğadan ayıran değil onunla barışık kılan bir dinsel söylemin ele alınması bir öncelik olarak önümüzde durmaktadır.

Bütüncüllük (holizm) bir bütünün, onu oluşturan parçalara indirgenemeyeceğini çünkü bütünün parçalarından daha farklı bir anlam taşıdığını ileri sürer. Bütüncül anlayışların sosyal bilimlerde daha yüksek sesle dile getirildiği ve değişik alanlara uygulanmak için metodolojik altyapısının hazırlandığı gözlenmemektedir. Bütüncül epistemoloji yaklaşımı; analiz ve parçalara ayırmayı değil, sentez ve entegrasyonu amaçlar. Hileci ve hesapçı bir zekadan çok dünya ile empati içinde ve ilgi gösteren bir diyalogu el üstünde tutar.<sup>8</sup>

Çarpık, yabancılaştırıcı toplumsallık biçimleri ve onların gerisinde yatan tehlikeli ve yanlış metafiziği eleştirel bir yaklaşımla incelemek, insanı, çevresindeki varlıklarla anlamlı ilişkiler kurarak kendini gerçekleştiren ilişkili ve ilişkiyel bir varlık olarak tanımlamak çok önemlidir. Bir ilişkiler metafiziği üzerinde durmak, varlıkları karşılıklı ilişkiler sistemi içinde gören yeni bir etiğin de güçlenmesini sağlayacaktır.

Kanımcı değerler öğretimi alanında önümüzde duran iki köklü zorluk vardır. Bunlardan ilki eski düşünce alışkanlığımızdan gelen ve modern yapılarla da kolaylıkla uzlaşmayan

8 Miller, Ron, agm, s. 36.

ideoloji merkezli eğitim anlayışının baskısıdır. Bunu az önce tartıştım. Diğeri ise artan ahlakî kayıtsızlık ve ben-merkezcilik eğilimleridir. Esasen ideolojiden arınmış ve sanayii toplumunun talepleri doğrultusunda uzmanlaşma ihtiyacı, modern-kapitalist uygarlığın zorladığı bir noktadır. Teknolojinin ilerlemesine paralel olarak da süreç kendi sonucuna ulaşmış bulunuyor. Göreliliğin felsefeden gündelik yaşama indiği ve bireyciliğin, bencilliğin alabildiğine yüceltildiği bir popüler kültür kuşatması ile karşı karşıyayız. Bu dayatma, medya ve kültür olanaklarını da kullanmakta ve gücünü daha da arttırmaktadır. Bu yaklaşım, ahlakî ideal düşüncesinin bir kenara bırakılmasını ve gündelik pragmatik amaçlar için çalışılmasını öngörmektedir. Bu anlayışın kuşaklar üzerindeki etkileri açıkça gözlemlenmektedir.

Ahlakî değerler, bireylerin eylemlerinin itici gücünü oluşturur. Değerlendirme bir insan fenomeni ve insan için bir var olma şartıdır.<sup>9</sup> Bireyler, ahlakî yargılamalarda bulunarak anlayışlarını ve izledikleri yolu ilan ederler. Etik yargılama, soyut prensip ve standartlara bağlı kalarak olgusal bir durumu değerlendirmeyi içerir. Bu, kolay bir görev değildir. Kendiliğinden gerçekleştirilemez. Bunun için entelektüel donanımına ihtiyaç vardır. Ahlakî prensipleri soyut ve ilkesel temelde kavramak kolaydır. Zor olan bunları belirli tikel bir olay üzerinde uygulamaktır. İnsan unsuru işin içine girdiğinde süreç karmaşıklaşır. Kişisel bağlılıklar, sevgi ve öfke, arzu ve hedefler doğru yargıda bulunmayı güçleştirir. Oysa bu, insan için bir zorunluluk ve bir görevdir.

Birey; ilişki içinde olduğu, hayatına etki eden kişi ve olayları ahlakî açıdan değerlendirme sürecinden geçirerek, rasyonel değer ve hedefleri doğrultusunda yargılamaktan kaçınmamalıdır. **Ahlakî bilinemezlik** kadar bir kültürü ya da insan karakterini bozan bir davranış kuralı yoktur. İrrasyonel bir toplum, ahlakî açıdan kararsız ve korkak insanlar toplumdur. Ancak insan, nasıl yaşayabilmek için hareket etmek zorunda ise hayatta da bir yön belirlemek durumundadır. Üzerine düşen bu sorumluluğu kendisi yapmazsa, başka birinin yörüngesine girer.

Eğitimin görevinin sanayi toplumuna uyumlu ve üretken bireyler yetiştirmek olduğu ileri sürüldüğünde, bireyin insanî olan ile ilişkisi sorunu açıkta kalacaktır. Çağlar önce eğitim üzerinde düşünen filozoflar birey mi toplum mu? ikilemi sorusu üzerinde kafa yormuşlardır. Platon'a göre eğitimden anlaşılması gereken şey, öncelikle çocuğun kazandığı erdemlerdir. Çocuğun akıl yürütme ve anlama yeteneğini geliştirmeden önce, onda estetik duyguları geliştirmek, iyiyi sevme ve kötüden uzak durma eğilimini oluşturmaktır.<sup>10</sup> Günümüzün aşırı kurumsallaşmış ve karmaşıklaşmış dünyasında insanda etik ve estetik değerlerin yerleşmesini sağlayacak olan eğitim modeli sadece okul ile sınırlandırılmaz. Okulda verilecek olan temelin yaygın kültür araçları ile de desteklenmesi kaçınılmazdır. Alexis Carrel buradaki sıkıntıyı iyi tespit eder ve şunları söyler: "*İnsan iyiyi kötüden, güzeli çirkinden ayırmayı bir kursa devam ederek öğrenemez. Ahlâk, sanat ve din, gramer, matematik ve tarih gibi öğretilemez.*"<sup>11</sup>

Etik ya da manevî değerler karşısında kayıtsızlığın yaygınlaştığı ve hazcıl bir yaşam tarzının belli çevrelerde öne çıktığı ortadadır. Parçalı bir dünyaya doğru evrildiğimizi söylemek istiyorum. Bir yandan dinsel ve ideolojik bağnazlığın elinde hayatlarını tüketmekten başka seçeneği kalmamış kesimler, diğer yandan da tüm inançlara ve değerlere karşı bağışıklık kazanmış umarsız çevreler... Bu ikisi arasındaki duvar sadece düşünsel değil aynı zamanda ekonomiktir ve tam da bu nedenle toplumsal gerilimler ve çatışmalar yaratmaya uygundur.

9 Kuçuradı, İoanna, *İnsan ve Değerleri- Değer Problemi*, Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, Ankara, 1998, s. 25 vd.

10 Reboul, Olivier, *Eğitim Felsefesi*, çev.: Işın Gürbüz, İletişim Yayınları, İstanbul, 1991, 38.

11 Carrel, Alexis, *İnsan Denen Meçhul*, çev.: Refik Özdek, yağmur yayınları, İstanbul, 1973, s. 182

Değer öğretimini sadece yoksul ve eğitim düzeyi düşük kitleler için gerekli gören ve kendilerini bu programın dışında ve tepesinde gören bir elitizm, ikiyüzlülüğünü ve samimiyetsizliğini gizlemeyi uzun süre başaramayacaktır. Eski deyimlerle avam-havass ikilemine dayanan bir ayırımın değer öğretiminin doğasına uymadığı hatta onu zayıflatacağı unutulmamalıdır.

### Değerlendirme ve Öneriler

Devlet-toplum ilişkisi, birey odaklı bir değerler dizisi ekseninde yeniden tanımlanmalıdır. Eğitim yalnızca devletin ihtiyaçlarına ve keyfiliğine göre düzenlenmesine itiraz edilmeli ve toplumsal/sivil ihtiyaçlara odaklı eleştirel ve özgürlükçü bir eğitim paradigması kurgulanmalıdır. Böyle yapıldığında daha çoğulcu, sağlam ve kalıcı bir eğitim sisteminin yerleşmesi sağlanacaktır.

Toplumsal yaşamın çok değerli, çok perspektifli ve çok gerçekli doğasına saygı, en üst felsefi ilkedir. Eğitim, hem gerçeği arama ve paylaşma süreci, hem de toplumsallaşma sürecidir. *İdeolojiyi* değil farklı ideolojileri tanıtan çoğulcu bir mantık ve buna uygun bir söylem geliştirilmelidir. Örneğin tarih öğretimi öncelikli olarak ele alınması ve düzeltilmesi gereken yanlışlıklarla doludur. Etrafımızın düşmanlarla çevrili olduğu ana fikri üzerine kurulu bir tarih öğretimi uygulanmaktadır. Oysa bunun yerine öğrencinin daha üstten ve kapsamlı bakabilmesini sağlayan “olabildiğince nesnel” bir tarih öğretimi sunulmalıdır. Bunun alternatifi, kopukluklar yerine süreklilik kavramına dikkat çeken yaklaşımdır.

Bireyde gerçeklik algısı, zaman ve mekân algısına bağlı olarak gelişir. Değerler algısı da buradan süzülerek gelişir. Tarih öğretiminde tarihsel dönemlerin, savaşlar, anlaşmalar, devletlerin kurulması-yıkılması ekseninde anlatılmasından çok uygarlık, düşünce, kültür, sanat ve edebiyat yapıları ile eklenmiş biçimde verilmelidir. Uygarlıklar arasındaki çatışma kadar iletişim ve etkileşimlere de yer verilmelidir. Böylece öğrencinin zihninde, genel uygarlık kavramı ve evrensel kültür duyarlılığı oluşturmalıdır.

Dinin dogmatik bir alan olduğu gerekçesiyle, bu alanda demokratik ve eleştirel modellerin uygulanmayacağını düşünmek bir hatadır. Elbette her dinin kendine özgü inanç sistemi ve kutsalları vardır. Ancak din öğretimi de sonuçta bir eğitim-öğretim etkinliğidir. Burada asıl konu, doğmanın öğretilmesinden vazgeçmek değil, inançlar karşısında rasyonel bir bakış geliştirilmesidir. Değer öğretimi aslında dinden de bağımsız bir şekilde verilebilir. Çünkü dinin kötülediği ve yasakladığı davranışları, akıl ve vicdan da kötüler ve zararlı bulur. Bu nedenle rasyonel bir bakışla da değer eğitimi/öğretimi modelleri üzerinde durulabilir. Ancak değer kavramını, insandaki anlam arayışıyla bütünleşmesinin antropolojik kaçınılmazlığı, değer öğretimi ile din öğretiminin birlikteliğini gerektirmiştir. Diğer yandan din gibi köklü bir sosyal kurumun kültürel yapı ve geleneklerle iç içe gelerek bireysel ve toplumsal hayatı etkilediği bir gerçektir.

Dünyada dindarlığın yükselişe geçtiği bugün herkesçe bilinen ve gözlemler tarafından da doğrulanan bir olgudur. Ancak bu durum, başlı başına iyi bir haber sayılmaz. Eğer Ortaçağ’ın yeni bir versiyonunu yaşamak istemiyorsak, din konusunu ciddiye almak zorundayız. Din konusunda aydınlanma her zamankinden daha öncelikli bir hal almıştır. Din öğretiminde geleneksel yöntemlerin tümüyle bir kenara bırakılması pek gerçekçi değildir. Ancak değişen dünyada, bireyleri algı ve imgelem dünyalarının olabildiğince çeşitlendiği görsellik dünyasında din öğretimi alanında da yeni yöntemlere kesinlikle ihtiyaç vardır.

Eğitilmiş birey, sorunu başkasında değil önce kendinde arar. Çözümün de önce kendi katkılarıyla gerçekleşeceğinin farkındadır. Özgür irade, sorumluluk, bilinç ve vicdan kavramları eğitim felsefesinin temel değerleri olacaktır.

Küreselleşme süreci hasır-altı edilmiş, yeterince ciddiye alınmamış sorunlarımızın yol açtığı sıkıntıların üzerimizdeki baskısını daha da arttırmıştır. Yanı sıra bunların cesaretle ele alınması ve artık çözümlenmesine duyulan ihtiyacı da öne çıkarmıştır. Eğitim sistemimizin bu sürecin mantığına göre yeniden yapılandırılması ve tarihimizde kayıp olan bireyi keşfetmesi gerekiyor. Eğitimin; dil, üslup, içerik, kazanımlar ve yöntem açısından hakikat ve ideoloji odaklı değil, birey odaklı biçimde sistematize edilmesi gerekir. Bunun için sivil katkıların da yer aldığı entelektüel bir sinerjinin yakalanması zorunludur. Saygılarımla...

#### **Kaynaklar**

- Adorno**, T. W. (2003), *Otoriteryan Kişilik Üzerine- Niteliksel İdeoloji İncelemeleri*, çev. Doğan Şahiner, Om yay., İstanbul.
- Aral**, Vecdi (1998), “Eğitimin Temeli Olarak Özgür İrade”, *Düşün ve Ötesi Dergisi*, Eğitim Sorunu sayısı, sayı 2, İstanbul.
- Carrel**, Alexis (1973), *İnsan Denen Meçhul*, çev.: Refik Özdek, Yağmur Yayınları, İstanbul.
- Evkuran**, Mehmet (2005), *Sünnî Paradigmayı Anlamak- Bir Ekolün Politik ve Teolojik Yapılanması*, Ankara Okulu Yayınları, Ankara.
- Illich**, Ivan (1989), *Şenlikli Toplum*, çev.: Ahmet Kot, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Kuçuradi**, İoanna (1998), *İnsan ve Değerleri- Değer Problemi*, 2. Baskı, Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, Ankara.
- Mengüşoğlu**, Takiyettin (1988), *İnsan Felsefesi*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Miller**, Ron (2005), “Bütüncül Eğitimin Felsefi Kaynakları”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, sayı 10, İstanbul.
- Uludağ**, Zekeriya (2005), “Savater’e Göre Eğitim ve Özgürlük”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, sayı 10, İstanbul.
- Reboul**, Olivier (1991), *Eğitim Felsefesi*, çev.: Işın Gürbüz, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Spring**, Joel (1991), *Özgür Eğitim*, çev.: Ayşen Ekmekçi, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- [http://www.speedylook.com/Amala\\_and\\_Kamala.html](http://www.speedylook.com/Amala_and_Kamala.html). 11/02/2009.

**YRD. DOÇ. DR. MUSTAFA GÜNDÜZ<sup>1\*</sup>**  
FIRAT ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM FAKÜLTESİ

## **EĞİTİM BİLİMİ ARAŞTIRMALARINDA ve SOSYAL BİLİM ÖĞRETİMİNDE YERLİ KAYNAKLARI KULLANMA MESELESİ**

### **Özet**

1950'lerden sonra sosyal bilim alanlarından bazılarında sıkça görülen ağırlıklı yabancı kaynak kullanımı son zamanlarda eğitim bilimi araştırmalarında artma eğilimindedir. Bu durum alanda yazılan ders kitaplarına da yansımaktadır. Ders kitaplarında ve yardımcı materyallerde yerli edebî, felsefî ve kültürel kaynaklar ve materyallere gereken önemin verildiğini söylemek güçtür. Yeniye intibak uğruna geleneksel olana karşı cephe alma bir köksüzlüğü, yüzeyselliği ve çözülmeyi beraberinde getirmektedir. Bu durum öğretilenlerin sosyal hayatta karşılığını bulamamasına sebep olduğu gibi, yeni yetişen nesillerin de kültürel kimlik bunalımı yaşamalarına ve kültürel yabancılaşma içine girmelerine sebep olmaktadır. Böylesi bir uygulama eğitimin millîlik vasfına ve muhafazakâr ruhuna da aykırı bir gelişmedir. Başarılı olarak görünen test sınavlarındaki yüksek puanlı öğrenciler, analitik düşünme, problem çözme, yorum yapma ve hepsinden önemlisi dili(Türkçe) kullanma kabiliyetlerinde büyük bir zaaf içindedirler. Bütün bunların temelinde eğitim araştırmalarında yerli edebî, felsefî, dinî ve diğer kültürel kaynakların hakkıyla kullanıl(a)maması, ulusal olmadan evrensel olmaya özenilmesi ve sosyal bilim öğretiminde kültür ürünlerinin gereğince dikkate alınmamasının yer aldığı var sayılmaktadır. Ders kitabı olarak okutulan kaynakların seçimi ve temini başlı başına bir mesele olduğu gibi, bunların içeriği ve yazımı daha da büyük bir mesele durumundadır.

Bu bildiriye, eğitim fakültelerinde sosyal bilim öğretiminde karşılaşılan sorunlardan ders kitapları ve kaynakları konusu üzerinde durulacaktır. Yabancı makale, kitap ve test materyalleri kullanılarak yapılmış araştırmalardan hareketle yazılmış ders kitaplarının ortaya çıkardığı meseleler tartışılacaktır.

**Anahtar Terimler:** Eğitim fakülteleri, Ders kitapları, Eğitim bilimi araştırmaları, Yerli kültür ürünleri, Sosyal bilim öğretimi.

### **Giriş**

“Geleneksiz bilim olmaz. Kendi ülkesinin eğitim tarihindeki gelişmelere duyarsız bilim hiç olmaz. Fakat azından yabancılar ölçüsünde kendi bilim adamlarının ürettiklerine karşı duyarlı olmadıktan sonra bilim alanındaki gelişmelerin tıkanmasını doğal karşılamak gerekmektedir.”<sup>2</sup>

Eğitim, dinamik, statik, değişimci, muhafazakâr, millî, ideolojik, ekonomik ve sosyal nitelikleriyle devlet ve toplumların hayatlarında önemli ve efsunlu bir yere sahiptir. Bu durum, devlet ve toplumlar için olduğu kadar bireyler için de önemlidir. Zira eğitim sayesinde hem geleneksel yapının muhafazası, tarihin, kültürün, değerlerin ve inançların korunması sağlanır bunlar yeni nesillere aktarılır, hem de aynı sürecin içinde, yeni durumlara ayak uydurulur, gelişimlere açık olunarak, problemlere çözüm üretilir, icatlar yapılır, geçmişle olan bağlar koparılır, geleneğe meydan okunur. Buradan da görüleceği üzere eğitim paradoksal biçimde bünyesinde dinamik ve statik bir vasfı barındırır. Her ne kadar görünüşte tezat gibi dursa da, düzemler iyi ayarlandığında paradoks değil, tam da eğitimden istenen ortaya çıkar. Burada bütün mesele zamana bağlı olarak ne kadar geleneksel, ne kadar değişimci, ne kadar yerli, ne

<sup>1\*</sup> Yrd. Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, mstgndz@gmail.com

<sup>2</sup> Kurtuluş Kayalı, **Türk Düşünce Dünyasında Yol İzleri**, İstanbul: İletişim Yay., 2001, s.143-144.

kadar evrensel olunacağına hesabıdır. Ölçü kaçırıldığında ise eğitim birey, toplum ve devlet açısından gelişmenin ve ilerlemenin katalizörü olmaktan çıkarak, bütün sorunların kaynağı haline dönüşür ki bu tam bir keşmekeş manzara ortaya koyar.

Türkiye'nin son iki yüzyıllık değişim, gelişim ve modernleşme sürecine bakıldığında üzerinde en çok konuşulan, düzeltilmek istenen, sorunların ve çözümlerin kaynağı olarak görülen kurumun eğitim olduğu görülür. Avrupa ile yaşanan muvazenesizliği çözmek için el atılan ilk sahanın, ilk yenileşme çabalarının askerî eğitim kurumları olması, Tanzimat'ın her şeyden önce yeni bir eğitim sistemi ihdas etmeye çalışması tesadüfî değildir. Devlet ve toplumun içinde bulunduğu buhrandan kurtulması için önerilen reçetelerin temel ortak yönü, eğitim sistemi düzeltilirse (Osmanlı devletinde son zamanlara kadar bu medreseler olmuştur) diğer bütün sorunların da bir ölçüde çözüleceğine yönelik inançtır. Hatta son iki yüz yılın, aydın, bilim, modernleşme ve kültür konularındaki sorunların kaynağı olarak da eğitim sistemi görülmüştür. Bu konuda mebzul miktarda örnek vermek mümkün, ancak meseleyi vüsatlı bir şekilde ele alan İsmet Özel'in izahı hayli ilginç: "Tanzimat'tan Cumhuriyet'e uzanan dönemde aydınları verimsizliğe, derme-çatmalığa mahkûm eden *gerçek etken eğitim ve kültür kurumlarındaki istikrarsızlıktır(...)* Kültür hayatı teşebbüslerle doludur. Ne var ki *doğruyu korumak bir yana tek yanıfta bile ısrar edilmemiştir*. Kültür hayatının ve düşünce üreten kişileri yetiştirmenin tek güvencesi süreklilik sahibi kurumlardır, *değişme kurumları bünyesinde gerçekleşir*. Ama *her beş ya da on yılda yeni tohumların atılmaya kalkışıldığı* çalkantılı bir yapıda düşünce dünyasının mesele koyucu ve tanıdığı meselelere yeni yaklaşımlarla bakmayı bilen bir aydın türünü doğurması beklenemez. *Önce yapılanı bozan, sonra bozuk olanı da bozan bir sistemle ilerleyen eğitim kurumlarının temel bilgileri almadığından* ötürü resmî aydın tipi önünde boynu hep kıldan ince kalan bir *okumuşlar yığını ortaya çıkarmakta*; gerçek ve sahte değerleri ayıracak bir ölçüden yoksun, 'asrî' bir toplumsal kesim oluşturmakla görevlerini yeterince yerine getirdiğini söyleyebiliriz."<sup>3</sup> Bu durum bir meseleyi sarıhçe ortaya koymaktadır. "Türk eğitiminin gelenek vasfı yoktur. Eğitim, tarihilik vasfından yoksundur. Değişmenin prensibinde 'devam' fikrinin olduğu anlaşılammıştır."<sup>4</sup> Girişte bahsedilen 'düzem'in ayarlanamaması işte böylesi bir fecaati ortaya çıkarmaktadır.

Bu yazıda, eğitimin Türkiye'ye özgü tarihsel süreci dikkate alınarak, temel vasıflarından olan değişimcilik, evrensellik ve yerlilik ile millilik ilkesinin önemine değinilecektir. Öncelikle eğitimde 'milliliğin' neden önemli olduğuna vurgu yapılacaktır. Bu gün gelinen noktada özellikle eğitim araştırmalarında ve eğitim fakültelerinde ders kitabı olarak okutulan 'derlemelerde' milliliğin, yabancı yayınlara özel önem verilerek, tercüme eserlere rağbet edilerek ve en kötüsü de Türkçe katledilerek nasıl derdest edildiği gösterilerek eğitimin bu serencamına dikkat çekilecektir.

### Eğitimde Millilik

Modern Türkiye Cumhuriyeti'nin kültür ve ideoloji temellerinin atılmasında Mustafa Kemal'in en büyük fikir kaynaklarının başında Ziya Gökalp ve Yusuf Akçura gelir. "İkisi de Mustafa Kemal'in Türk devletine vereceği biçimi öngörmemişti, ama ulusal bir ideoloji oluşturulmasında katkıları vardı[r]"<sup>5</sup> Her iki aydın ideologun II. Meşrutiyet'in evvelinden başlayarak üzerinde durdukları konuların başında millilik, kimlik, ulus, millet vb. kavramlar

3 İsmet Özel, "Tanzimat'ın Getirdiği Aydın", **Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi**, C.1, s.66.

4 Birol Emil, "Eğitimde Şahsiyet ve Kültür", **Türk Edebiyatı**, Haziran 1997, S.284, s.27.

5 François Georgeon, **Osmanlı Türk Modernleşmesi (1900-1930)**, Çev: Ali Berktaş, YKY, İst. 2006, s. 91. (Yeni Türk devletinin kültür ve ideoloji temellerinin atılmasında Gökalp, Akçura ve Ahmed Ağaoğlu'nun katkıları hakkında Georgeon'un bu eseri önemli bilgi ve yorumlar vermektedir.)

gelir. Gökalp ve Akçura'nın bu dönemdeki yazıları millîlik kavramıyla doludur. Çünkü 19. yüzyıl milliyetçilik çağıdır, bu dönemde buhranlar geçiren Osmanlı imparatorluğunun yerine yeni kimlikte, yeni bir birey, toplum ve devlet ideali içine girilmiş, bunun arayışları başlamıştır.

Millîlik, her şeyden önce içinde yaşanılan toplumun tarihine, kültürüne, alışkanlıklarına, duygu ve hislerine, özgün değerlerine, inanç ve ananelerine muvafık bir düşünce ve ruh yapısına sahip olmak ve bu konularda şuurlu davranışlar sergilemektir. Toplumun yeni nesillerine bu haletiruhiyeyi, alışkanlıkları ve davranışları farklı mekânlarda farklı kişiler değişik usullerle verirler ve aktarım yaparlar. Bu mekânlar ve uygulamalar içinde en önemlisi, etkilisi ve vazgeçilmez olanı eğitimidir. Zira toplumlara yönetmenin, idare etmenin, müstemleke haline getirmenin en kesin ve kestirme yolu, o topluluğun eğitiminden geçer. (Fransızlar Hatay'ı işgal ettiklerinde yaptıkları ilk iş, okulların eğitim dillerini Fransızca yapmak olmuştur. Yine bu konuda Türkiye'deki azınlık ve yabancı okullarının politikaları oldukça ibretamizdir.) Özellikle 19. ve 20. yüzyılda ulus devletlerin oluşmaya başlamasıyla eğitim hayati daha da önemli hale gelmiştir. Artık devletler meşruiyet kazanmak, birlik, bütünlüğü sağlayabilmek için neredeyse yegâne araç/silah olarak eğitimi görmüşlerdir. Dolayısıyla eğitimin mutlak biçimde millî olması gerekmektedir. Bu vasfa sahip olmayan bir eğitim sisteminin faydadan çok zarar tevliid etmesi her türlü izahtan varestedir.

Yeni Türk devletinin önde gelen ideologu Ziya Gökalp, Balkan savaşlarından sonra dönmez biçimde, eğitimde millîliği savunmuş, bu uğurda büyük gayretler vermiştir. Gökalp, 1916-1918 arasında yayımlanan ve eğitim camiasında hayli etkili olan *Muallim Mecmuası*'nın önde gelen bir yazarıdır. Dergide çok sayıda makalesi vardır ve bunların hemen hepsi eğitimin niçin ve nasıl millî olması gerektiğine yöneliktir. Konuyla ilgili olarak dönemin eğitimcilerinden Satı Bey, İsmayıl Hakkı(Baltacıoğlu) ve Mehmed Emin ile uzun ve şiddetli tartışmalara girmiştir. Bu tartışmalara uzunca yer verilemeyeceğinden, sadece Gökalp'in eğitimin niçin millî olması gerektiğine yönelik görüşlerine değinilebilir:

Gökalp'e göre "eğitimin amacı millî fertler yetiştirmektir. Millî fertler yetiştirmek ise, doğrudan doğruya 'millet yapmak' demektir; çünkü fert, ancak millî kültürünün temsilcisi olduğu zaman bir şahsiyete sahiptir(...) Gayr-i millî fertler ise, dejenere denilen şahsiyetsiz insanlardır."<sup>6</sup> O halde eğitim mutlak şekilde millî olmalıdır. Bu gerekliliği de şöyle açıklar:

"Bir kavmin vicdanında yaşayan kıymet hükümlerinin toplamına, o kavmin kültürü denir. Eğitim bu kültürü, o kavmin fertlerinde 'ruhi melekeler' haline getirmektir. Bir kavmin zihninde yaşayan şe'niyet(realite=gerçeklik) hükümlerinin toplamına o kavmin fenniyâtı denilir. Talim bu bilgileri o kavmin fertlerinde ruhi itiyatlar haline getirmektir.

Kıymet hükümleri her cemiyette başka türlü olduğu için millî bir mahiyeti haiz olduğu gibi onların mecmuu olan hars da millîdir. O halde harsın çocukların ruhuna zerk edilmesinden ibaret olan 'terbiye'nin millî olması iktiza eder. Bilakis, şe'niyet hükümleri ve onların toplamı olan fen bilimleri(fenniyat), lamillîdir. O halde fennî bilgilerin, çocuklara öğretilmesi demek olan 'talim'in de lamillî olması lazım gelir."<sup>7</sup>

Görüldüğü üzere Gökalp, eskilerin deyimiyle 'talim ve terbiyeyi', bugünün dilinde, 'eğitim ve öğretimi' birbirinden ayırır. Bir milletin kıymet hükümlerini öğretecek olan, yeni nesillere milliyet ve benlik şuuru kazandıracak olan eylem süreci 'eğitim'in millî olmaması demek, o topluluğun kendi eliyle intihar etmesi, mezarını kazması demektir. Şu halde bu

6 Ziya Gökalp, "Millî Terbiye -3, Terbiyenin Gayesi Nedir? Ferdi mi Yoksa Millet mi?", *Muallim Mecmuası*, 15 Eylül 1332, C.1, S.3, s.68.

7 Ziya Gökalp, "Millî Terbiye", *Muallim Mecmuası*, 15 Temmuz 1332, C.1, S.1, s.3.



günkü durum nedir? Eğitimde millîlik nasıl cereyan etmektedir? Meseleye bu noktadan bakıldığında başarılı bir ‘millî eğitim’den bahsetmek söz konusu mudur? Konuya yine biraz geriden başlamak gereklidir.

### **Taklitten İntihale, İntihalden İzmihlale**

Klasik Osmanlı eğitim sisteminin faydadan çok zarar getirdiği görülüp, öncelikle Tanzimat ve II. Meşrutiyet, sonrasında da Cumhuriyet döneminde yeni bir eğitim zihniyet ve uygulamasına geçildi. Elbette bu geçiş çok sancılı, sıkıntılı, dolambaçlı oldu. Millî bir eğitimin gerçekleşebilmesi için modern araç-gereç ve yöntemlere de ihtiyaç vardı. Bunun temininde ihtiyar edilen tercih bu güne kadar gelen eğitim serencamının da sebebi durumundadır. Zira, modern bir eğitim sistemi ihdas ederken, Batı kurumları, eserleri, bilim ve tekniği alınmış, taklit edilmiştir. Bu süreçte dikkatli ve titiz bir süzgeç kullanılmadığından, Gökalp’in terbiye ve talim kavramındaki ayrımı birbirine karışmıştır. Batıdan tercüme edilen eserler, metot, araç, yöntem olarak değil, bilimin, kültürün, hayatın bizatihi kendisi olarak telakki edilmiştir.

Bu dönemde eğitimin yeni kavram, kitap ve bilgi eksikliği Batıdan yapılan tercümelemlerle giderilmeye çalışıldı. Bu süreçteki temel hatalara Ülken şöyle dikkat çeker: “Meşrutiyet’ten sonra mekteplerin ıslahı münasebetiyle terbiyeden çok bahsedildi, birçok pedagojik mecmualar çıkarıldı. Fakat terbiyeye ait mühim hiçbir tercüme yapılmadı. Bu yüzden Garp terbiyecilerinin fikirlerine esaslı bir surette nüfuz edilemedi. Ancak Cumhuriyet devrinden sonra terbiyeye ait tercümelere ehemmiyet verilmeye başlandı. En çok Amerikan muharrirlerinden nakiller yapıldı. Son zamanlarda Almanlara doğru da bir temayül görülmektedir.”<sup>8</sup> Bu temayülün Cumhuriyet’in başlangıcından bu güne nasıl bir evrim gösterdiği ayrı bir yazının konusu olabilecek önem ve genişliktedir. Ancak burada bir hususa dikkat çekmek gerekiyor: özellikle eğitim alanında yapılan tercümelemlerde yerellik, millîlik ve evrensellik ilkesi hamur haline gelmiştir. Yapılan bir tercümenin ne suretle kullanılması gerektiğine yönelik hiçbir ölçü konulmamaktadır. Bu durum eğitimde tam bir keşmekeş yaratmaktadır.

Özellikle eğitim bilimi araştırmalarında birçok araştırmacı, yaptığı çalışmanın kaynakçasındaki yabancı dillerden (hemen hepsi İngilizce) kaynakların çokluğuyla Türkçe eser kullanmamasıyla iftihar etmektedir. Bu durum fenniyât ve şe’niyet hükümleri öğreten ve araştıran alanlar için makul görülebilir. Ancak eğitim gibi normatif bir alanda bu uygulamanın ve zihniyetin revaç bulması, bu ülkede yer edinmiş aşırı ‘politizasyonun beyinleri dipsonamik’<sup>9</sup> bir hale sokmasından kaynaklanabilir. Bu durum, cellâdına gülümseyen mahkûm gibi bir tip, bir nesil yaratmış durumdadır. Buna birkaç örnek vermek gerekirse:

Toplum olarak okuma kültürüne olan meylin sınırlarının istenilen düzeyde olmadığı malum. Ancak ironik bir şekilde Türk toplumunun, okuyana, kitaba, âlime, din adamına, öğretmene ayrı bir muhabbeti ve hürmeti söz konusu. Okumanın, eğitim görmeyen, aydın olmanın doğal sonuçlarına katlanma, rıza gösterme, bu noktada insanların, gençlerin yolunu açma konusunda ise tam tersi bir tutum söz konusudur. Ironik olan ise, insanların okumaya taraftar olmasına karşın, okumanın neticelerine karşı olmasıdır.

Bu panoramaya üniversite öğrencileri de dâhildir. Üstelik üniversite öğrencisi, okuma, araştırmaya en çok mecbur olan kesimdir. Buna karşın üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının son derece düşük olduğu söylenebilir. Eğitim fakültesi son sınıfına geldiği halde, bu güne kadar doğru dürüst bir kitabı okumadığını, fotokopi ile yetindiğini,

8 Hilmi Ziya Ülken, **Uyanış Devirlerinde Tercümelemlerin Rolü**, İstanbul: Ülken Yay., 1997, s.338.

9 Bu ifade Hasan Bülent Kahraman’dan mülhemdir: “Dağdan gelip bağdakini kovanlar”, **Sabah**, 30.08.2008. Eğitimdeki söz konusu olan durum, her ne kadar normatif bir bilim dalı olmasa da sosyoloji için de geçerlidir. Cumhuriyet öncesinden bu yana sosyoloji araştırmalarında yerli değerler, sorunlar ve çözüm denemeleri sınırlı sayılır.

bu fotokopileri ‘iş bitince!?’ elden çıkardığını, alanı ile ilgili kütüphane oluşturma gibi bir gayretinin/kaygısının olmadığını söyleyen hatta bunu iftiharla dile getiren öğretmen adayları vardır (*Merd-i kıpti şecaatin arz eylerken sirkatin izhar eylermiş*). Bu tablonun oluşmasında öğretim elemanlarından, yayımlanan kitaptan, lise eğitiminden sınav sistemlerine varıncaya kadar birçok sorumlu vardır. Burada kısaca ders kitaplarına değinilecektir.

Son dönemlerde, özellikle eğitim fakültelerinde okutulan bazı ders kitaplarının hem okuma alışkanlığına ket vurucu, hem de millî bünyeye ve eğitimde millîliğe aykırı nitelikte olduğu görülmektedir. Kaynakçalarında yerli isimlere, tarihi şahsiyetlere yer vermeyen (birkaç tane isme yer verenler de var) eğitim ders kitaplarında tercih edilen Türkçe, oldukça kaba, kısır ve dili yozlaştırıcı biçimdedir. Ders kitabı olarak kullanılan bu materyallerin dil adına hiçbir estetik, zenginlik, millî, tarihi, manevî duyarlılık içinde olmadığı açıktır ve Türkçenin bu kitaplarda büyük bir kıyım uğradığı aşikârdır. Büyük ölçüde ticari kaygılarla yazılan bu kitaplar dil zevk ve estetiği barındırmadığı gibi, tarihsel birikimi, kültürel hayatı, geleneksel yapıyı da göz ardı etmektedir.<sup>10</sup> Öğrenciler, her ne kadar KPSS vb sınavlarda karşılığında bu kitaplardan soru çıkacağı için, burada verilen bilgileri satır satır ezberleseler de, benliklerine, duygu ve düşüncelerine, zevklerine, kültür ve geleneklerine uygun çok az şey bulabildiklerinden sürekli müstekidirdir. Bunun başlıca sebebi, psikoloji, gelişim, öğrenme, eğitim bilimine giriş, materyal geliştirme gibi ders kitaplarının büyük ölçüde tercüme kaynaklardan yararlanılarak yazılmasıdır. Yazarlardan birçoğu, evrensel ile yerel olanın bile farkında olmayarak, karşısına çıkan her türlü bilgiyi ders kitabına fütursuzca koyabilmektedir.

Bir yılda birkaç baskı yaparak, binlerce öğretmen adayı üniversite öğrencisine okutulan bir ders kitabından birkaç örnek vermek meseleyi vuzuha kavuşturacaktır: *Eğitim Psikolojisi* ve *Gelişim Psikolojisi* derslerinde ders kitabı olarak kullanılan bir çalışmanın<sup>11</sup> kaynakçasında 244 yabancı kaynak verilirken, 10 kişiye ait olan sadece 15 yerli kaynak zikredilmiştir. Kitap içinde de yerli isimlere birkaç yerde atıf yapılmıştır. Yabancı kaynakların zikredilmediği paragraf ise yok gibidir. Elbette bu durum alanda yeterli yerli kaynak yok ise makul görülebilecek bir tercihtir. Ancak çocuk ruh ve beden gelişiminin anlatıldığı böylesi bir kitapta verilen örnekler, Amerika ve Avrupa’da yapılan araştırmaların aynısı olursa ortaya büyük fecaatler çıkmaktadır. Mesela söz konusu kitapta, zihinsel gelişim anlatılırken, “anne babalar çocuklarının batı kültüründeki *Noel Baba* gibi masal figürlerinin gerçek kahramanlar olduklarına inandıklarını belirtmişlerdir”<sup>12</sup> ifadesi yer alır. Yine konunun devamında “bazı ergenler bir an için kendilerini dünyayı değiştirmek için büyük çaba harcayan *Mesihler* olarak görürler”<sup>13</sup> ifadesi vardır. Öğrencilerin demokratik tutumları konusu işlenirken, çocuklar arasında beyaz siyah ayrımına yönelik ilişkilere dikkat çekilir. “*ABD’de evlat edinilmiş* çocuklarla ilgili olarak yapılan uzun süreli bir araştırmada beyaz annelere verilmiş, *siyah çocukların zekâ düzeylerinin onları evlat edinen anne babalardan çok, biyolojik anne babalarıyla benzerlik gösterdiği*”<sup>14</sup>ne değinilir ancak hiçbir yoruma, toplumsal ve kültürel farklılığa da işaret edilmez. Şimdi sormak lazım gelmez mi, bu toplumun yeni nesilleri ne zamandan beri, *Noel baba*’nın gerçek masal kahramanı olduğunu zanneder? Ne zamandan beri, yeni yetişen çocuklar kendilerini *Mesih* olarak görürler? Bu topraklarda yetişen çocuklar olsa olsa, kahramanlıklarını Dede Korkut, Oğuz Kağan, Kara Murat, Köroğlu, Atatürk gibi kendi kahramanlarıyla özdeşim kurarak oluştururlar. Hangi çocuk rüyasında *Noel Baba*’yı

10 Bazı üniversite ve ortaöğretim ders kitaplarının yazımındaki *etik ve tercüme* sorunu ise çok önemli ve ayrı bir konudur.

11 Banu Yazgan Kılıç ve diğ. *Gelişim Psikolojisi, Çocuk ve Ergen Gelişimi*, Ankara: PegemA Yay., 2007.

12 Kılıç ve diğ. *a.g.e.*, s.112.

13 Kılıç ve diğ. *a.g.e.*, s. 130.

14 Kılıç ve diğ. *a.g.e.*, s.66.

görür? Hangi sohbette, *Mesih* dinler? Bu toprakların inanç ve itikadında beklenen *Mesih* midir, *Mehdi*'midir?

Bu noktada ilginç örneklerden biri de, cinsel eğitimle ilgilidir. Cinsel eğitim, toplumsal hayatın sağlıklı bir şekilde devamı açısından oldukça önemlidir ve bu konu toplumda büyük oranda bir tabu hükmündedir. Konuşulması, tartışılması ve doğruların gösterilmesi şarttır. Ancak cinsel eğitim adına ders kitaplarında verilen bilgiler, her ne kadar iyi niyetli olarak ele alınmış olsa da yarardan çok zarar getirici durumdadır. Yukarıda adı zikredilen eserin ilgili bölümü de bu hükme tabidir. Burada Cinsel eğitim ile ilgili verilen bilgiler kafa karışıklığı yaratmaktan başka bir işe yaramaz görünümündedir.<sup>15</sup> Bu konunun üzerine nasıl gidileceğine yönelik Ahmet Selim'in önerisi hayli faydalı görünmektedir: "Cinsel eğitim verilmez, alınır. (...) Normal gelişmişlik eğitiminin çizgisinde yürüyen biri, dolaylı verilerden ve 'akıl edip de alsın' diye konulmuş dolaylı bilgilerden sezgilerine yönelik işaretlerden faydalanmayı bilir. Cinsel eğitim, armut gibi verilmez; öyle verilirse, cıvıklığın ve yozlaşmanın kapılarını açar. Çocukluktan gençliğe geçişin kişilik eğitimi, ailenin ve okulun birlikte vereceği bir feraset (sezgi) eğitimidir ve vermekten çok "almayı-algılamayı" önde tutan bir sunuş zarafetiyle ilgilidir. Her eğitimin matbu müfredatı olmaz. Bunu bilmeyen de gerçek eğitimci olmaz. Düşünce eğitimi, kişilik eğitimi, sevgi eğitimi ve cinsel eğitim böyledir."<sup>16</sup> Dolayısıyla konuyla ilgili ders kitabı yazarken bu hususlara azami önem göstermek icap eder.

Kişilik, karakter, ruh, bilinç vb. çalışmalar salt bilimsel bir kaygıyla araştırılmasına karşın, aynı zamanda, bir diğerine psikolojik ve kültürel tahakküm ve üstünlük kurma mekanizması olarak da kullanılabilir. Meselenin bu tarafına bakmadan, özellikle sosyal bilimlerde üretilen her bilgiye 'atlamak' toplumların mevcudiyeti için hayati önem arz eder. Araştırmacılar kasıtlı sonuçlara gitmeseler de, bu sonuçlardan siyaseten yararlanmak ve bir kültür silahı olarak kullanmak olasıdır. Yine birçok fakültede ders kitabı olarak okutulan bir *Eğitim Psikolojisi* editöryal çalışmasında şöyle bir yorum hayli dikkat çekicidir:

"Piaget, bir aşamadan diğerine, daha önceki aşamadaki düşünce tarzı yetersiz kaldığı ve çevresine uyum sağlayabilmek için zorlandığı için geciken çocuğun bilişsel gelişimini içinde yaşadığı kültürel ve toplumsal çevrenin şu şekilde etkilediğini açıklar: Bazı toplumlarda çocuk soyut-varsayımsal bilişsel işlemleri kullanmak için zorlanmaz, doğa ve toplum çevresine uyumunu somut işlemler aşamasındaki düşünce tarzıyla yeterli olacak şekilde sağlayabilir. Belki de bu nedenle bilim ve teknolojinin gelişmiş olmadığı bir çok ülkede yetişen insanlarda zihinsel gelişimde soyut düşüncenin gelişmesi durmaktadır.(sic)"<sup>17</sup> (Alıntıdaki dil (Türkçe), kitabın geneli hakkında da bir kanaat verici niteliktedir). Aynı kitabın başlangıç sayfasında 'Psikoloji'de insan yaklaşımı' konusu ilenirken, Freud'un 'İnsan kötüdür teorisi'nin kökeninin dinlere dayalı olduğu<sup>18</sup> vurgulanmakta ve bu dinin hangi din olduğuna yönelik bir ayırım da yapılmamaktadır. İnsanın doğuştan murdar, günahkâr, bencil, saldırgan ve cinsel dürtülerinin esiri olarak doğduğuna yönelik muharref Hıristiyan itikadı ile 'insanı ahsen-i takvîm üzere yarattık' diyen İslâm nasıl aynı kefeye konulabilir?

Yegâne medeniyet merkezi ve üreticisi olarak kıta Avrupa'sını gören zihniyet, hariçteki bütün medeniyet ve üretimi bir kenara ittiği gibi, çevrenin asla medeniyet üretme kabiliyetinin de olmadığına yönelik ince siyasetini her vesile ile ortaya koymaktadır. Bu paragraf bunun özgün örneklerinden biri olarak görülebilir. Her ne kadar *gelişim psikolojisi* dersi de olsa,

15 Kılıç ve diğ. a.g.e., s.103-111.

16 Ahmet Selim, "Hayat Bilgisi Anabilim Dalı", *Zaman*, 12.10.2008.

17 *Eğitim Psikolojisi, Gelişim-Öğrenme-Öğretim*, Ed: Binnur Yeşilyaprak, Ankara: PegenA Yay., 2006. s.88.

18 Yeşilyaprak, a.g.e., s.10.

araya sıkıştırılan bir paragrafla, ‘bilim ve teknolojinin gelişmediği bütün topluluklar soyut düşünemezler, soyut düşünememek demek, medeniyetten pay sahibi olmamak demektir’ hükmü verilmiştir. Oysa bazı topluluklar tarihin bir döneminde bilim ve teknolojiye geri kalmış olsalar bile bu durum onların soyut düşünmedikleri/düşünemeyecekleri anlamına gel(e)mez.

Yine yakın bir geçmişte önde gelen bir üniversitede “Ninni ile dil eğitimi projesi”<sup>19</sup> adı altında bir AB projesi hayata geçirilmeye başlanmıştır. Projeye göre bebekler İngilizce ninniler dinleyerek büyütülecekler, böylece yabancı dili (İngilizce) daha çabuk ve rahat öğreneceklerdir. Projenin amaçları şöyle özetlenmektedir: “*Avrupa’daki dillerin özellikle az öğretilen dillerin ninniler aracılığı ile tanıtımını yapmak... Anne-babaları, büyük anne-büyük babaları ve çocuk eğitimi ile ilgilenen tüm yetişkinleri farklı dilleri tanımaya ve öğrenmeye teşvik etmek... Çocuklara erken yaşlarda yabancı dil bilincini kazandırmak... Küçük yaştaki çocuklar ve yetişkinlerin bütün dillerde aynı duygusal işlevi görmüş ninnilerin sevgi dolu sözleri ve melodileri ile tanıştırılması* böylelikle o dilleri ve kültürleri öğrenmeye ve anlamaya özendirilmesi hedeflenmektedir”<sup>20</sup>(vurgular bize ait).

Dil, kültür, zihniyet, gelenek ve millîlik kavramlarının konu edildiği bir yazıda Türk dil ve kültürünün uykuya yatırıldığı ve bunun büyük bir başarı olarak takdim edildiği bu elim zihniyet ve uygulama karşısında ancak, ‘vâ esafâ ki nasıl?’ denilebilir.

Burada sadece iki kitaptan birkaç örnek vermekle yetinildi. Ancak, konuyla ilgili mebzul miktarda örnek var ve bunlar öğretmen yetiştiren ve adının önünde ‘millî’ sıfatı bulunan eğitim sisteminin önemli eğitim mekânı olan eğitim fakültelerinde, harıl harıl okutulmakta, ezberletilmektedir. Bu kitapların pek çoğunda ecnebi isimler arasında ancak yerli bir iki isim görülebilir. Dolayısıyla eğitim fakültesi öğrencileri mezun olduklarında önlerine çıkacak olan sınav kaygısıyla Piaget, Bloom, Kohlberg, Vygotsky, Pestalozzi, Froebel, Bruner, Skinner, Maslow, Asubel, Rogers, Althusser, Adler, Bandura, Coleman, Tolman vd. gibi öncelikle kendi toplumlarının sorunlarını araştıran ve onlar adına çözümler üretmeye çalışan onlarca yakın dönem sosyal bilimcinin terim ve teorilerini bütün ayrıntıları ile ezberlerken, bin beşyüz yıllık Türk eğitim tarihinin neredeyse hiçbir birikimini, tecrübesini, önde gelen eğitimcisini tanımamaktadır. Üstelik bu kitaplarda öğretilen yabancı sosyal bilimcilerden pek çoğu Rousseau, Voltaire, Kant, Montesquieu, Locke, Hume, Fichte, Hegel, Weber vd. gibi bütün insanlığa mâl olmuş Batının önde gelen teorisyen ve ideologları da değildir.

Millî eğitimin en önemli noktasında görev alacak olan öğretmen adaylarından pek çoğu, dünyada ‘eğitim teknolojisi’nin kurucusu olarak görülen ismin İbn-i Sina olduğunun farkında değildir. ‘Türk Frobeli’ olarak tesmiye edilen Mustafa Satı Bey’in adını çok az kişi bilir. Emrullah Efendi, Yusuf Akçura, Sadri Maksudi, Hasan Âli Yücel, İsmail Hakkı Tonguç, Ahmed Ağaoğlu, Mustafa Şekip Tunç, Mustafa Necati, Hilmi Ziya Ülken, İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, Mümtaz Turhan, Nurettin Topçu, Erol Güngör, Semiha Ayverdi, Ali Fuat Başgil, Mehmet Kaplan, Necmeddin Hacıemmioglu’nun ne esamesi okunur, ne de dört yıllık eğitim boyunca bir kitabına, makalesine başvurulur.<sup>21</sup> *Sosyal Psikoloji* alanında dünyaca saygın Mümtaz Turhan’ın ve talebesi Erol Güngör’ün kitaplarına, üniversitede okutulan ders kitaplarının hiç birinde atıf yapılmaz. Ziya Gökalp, ise ancak Türkçülüğün babası şeklinde ve slogan düzeyinde müştehirdir. Bin yıllık medrese geleneğinden hiçbir şekilde

19 “Ninni İle Dil Eğitimi Projesi”, **Yeniçağ**, 15.09.2007. Konu hakkında dijital hafıza bolca materyal hıfz ediyor.

20 “Ninnilerle Diller Projesi Başarıyla Tamamlandı”, **Eğitim ve Gençlik**, Avrupa Birliği Eğitim Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı, Aralık 2008, S.9, s.22.

21 “Necmettin Tozlu İle Eğitim Meselelerimiz Üzerine”, **Muhafazakâr Düşünce**, Ankara:2005, S.6, s.148.

istifade edilmez. Herkesin ezberden bildiği Piaget ve Kohlberg'in kendi kültür ve değerleri noktasından üretilmiş ahlâk kuramına karşılık, bu toprakların kendine has ürettiği ahlâk anlayışından, ahlâk tasniflerinden, nefis muhasebesinden, nefisler ikliminden, ilm-i ruh ve ilm-i nefis'ten tasavvuf kültürünün farklı şubelerinden hiçbir surette yararlanılmaz.<sup>22</sup> *Ahlâk-ı Âlaî* müellifi Kınalızâde Ali ve *Tarikü'l Edeb* müellifi Amasyalı Hüseyinoğlu Ali gibi yüz yıllarca bu toplumun ahlâk dünyasına yön vermiş ahlakçılardan, Aşık Paşa'dan, Eşrefeoğlu Abdullah'tan, Birgivi'den, Koca Nişancı'dan, Sururî Çelebi'den vd. onlarca isimden hiçbir surette söz edilmez. Türk eğitim tarihinin nev'i şahsına münhasır teori ve uygulamalarından *Enderun, ceditizm, usul-i cedit, Tuba ağacı, maarif mıntıkları, üssü'l-hareke, usul-i ifade ve talim, köy enstitüleri, heyet-i ilmiye, içtimai mektep*<sup>23</sup> gibi tecrübeler de kıymete, tetkike ve tecdide değer bulunmaz. İşte bu ilgisizlik, ders kitaplarına kadar yansıyan elim yanlışlara sebep olmaktadır. Böylesi bir eğitim uygulamasının millî olması mümkün değildir. Bu sebeple millî bir eğitimin olabilmesi için mutlak anlamda geçmiş ile sağlam bir irtibatın kurulması, toplumun kıymet hükümlerinin iyi bilinmesi ve bu doğrultuda hareket edilmesi şarttır. Türk Eğitim tarihinin kıymetli eserlerinden birinin müellifi olan Unat, "milli eğitim hayatımızın dünü hakkındaki bilgisizliğimizin hudutları her gün biraz daha genişleyecek ve bu gün henüz elimizde imkânlar var iken yapamadığımız işlerin yarın yabancılar tarafından gerçekleştirildiğini veya yanlış açılardan yorumlandığını görmenin en az mahcubiyeti altında bunalmak icap edecektir"<sup>24</sup> der. Eğer bu nevi çalışmalar hakkıyla ve yerinde yapılırsa eğitim tarihinin ilklerinden söz etmek imkânı olduğu kadar, bütün dünyaya gururla sunulacak eğitim tecrübelerinin olduğunu görmek mümkün olacaktır.

### Millî Bir Eğitim Nasıl Tesis Edilir?

Nurettin Topçu, eğitim ve millîlik ilişkisine büyük önem veren bir aydındır. *Türkiye'nin Maarif Davası* büyük ölçüde bu ilişki üzerine kurulmuştur. Ona göre, "millet maarifi demektir," millî mektep, devletin mektebidir.<sup>25</sup> "mazisiz mektep olmaz, mazisiz, geleneksiz mektep denemeleri, ortaya mektep yerine bir okuma yeri, konferans salonu veyahut da bazen bir oyun ortaya çıkarmıştır."<sup>26</sup> *Dünden Bugünden, Tarih-Kültür-Milliyetçilik* eserinin müellifi Erol Güngör de benzer düşünceler ileri sürer. 'Millî eğitim' demek, Türk milleti için düşünülen bir eğitimidir ona göre. "Milliyeti teşkil eden kültür unsurları ile milletin millî kültür istikametinde bir öğretimden geçirilmesi gerekir."<sup>27</sup> Güngör'e göre burada kilit rol oynayacak unsur öğretmendir. Öncelikle öğretmenlerin millî bir şuurla yetiştirilmesi gereklidir. Ancak, "millî eğitimin esasları bir devlet politikası halinde tespit edilmedikçe, öğretmen karanlık orman içinde yol bulmaya çalışan bir insan olmaktan kurtulamayacaktır."<sup>28</sup> Eğitimde millîliğin nasıl tesis edileceğine yönelik bu sorunun cevabı Ahmed Agayef'in 1911'de *İçtihad*'da telif

22 Henüz inceleme fırsatı bulamadığım, İbn-i Sina'nın **Psikoloji Şerhi**, İstanbul: Litera Yayıncılık, 2008, yakın zamanlarda Türkçeye kazandırıldı. Ancak böylesi bir eserin psikoloji araştırmalarında kullanılmasını beklemek herhalde iyimser bir umuttan öteye gitmeyecek gibi.

23 Türk Eğitim tarihinin özgün birikimi, kurumları, kavramları, teorileri ve denemeleri hakkında bak: Yahya Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi, M.Ö. 1000-M.S.2008**, Ankara: PegemA Yay., 2008; Mustafa Ergün, **II. Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri**, Ankara: Ocak Yay., 1996, s.41-154. (Akyüz'ün kitabının sonuna eklediği, 30 sayfalık *Türk Eğitim Tarihi Sözlüğü*, Türk eğitiminin özgün birikimi hakkında oldukça önemli bir kaynaktır).

24 Faik Reşit Unat, **Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış**, Ankara: MEB Yay., 1964, s.VIII.

25 Nurettin Topçu, **Türkiye'nin Maarif Davası**, İstanbul: Dergâh Yay., 1998, s. 55.

26 Topçu, **a.g.e.**, s. 56.

27 Erol Güngör, **Dünden Bu Günden, Tarih-Kültür-Milliyetçilik**, İstanbul: Ötüken Yay., 1997, s.58.

28 Güngör, **a.g.e.**, s.64.

ettiği ‘millî eğitimin’<sup>29</sup> hangi esaslar üzerine bina edilmesi gerektiğini anlattığı kısa ama özgün makalesi üzerinden verilecektir: Ahmed Agayef yazısında son dönem Osmanlı eğitim sisteminin millî esaslar üzerine bina edilmediğinden şikâyet eder. Ona göre medrese eğitimi günün şartlarına uygun değildir ve geri kalmıştır. Avrupa’dan örnek alınarak uygulanan eğitimde de birçok aksaklıklar vardır ve bunlar yeni oluşturulacak toplum ve devlet için uygun değildir. Ona göre eğitimin millî olması için şu esaslar üzerinde olması gerekir:

“Din eğitimi ve din adına verilen bilgilerin pek çoğunun gerçekte faydası yoktur. Çünkü çoğu hurafedir, hurafe olmayanlar da çocuğun anlayabileceği düzeyde değildir. Bu sebeple okullarda verilecek din eğitiminin herkesin anlayabileceği bir lisanda, üslupta ve seviyede olması gerekir. İkinci olarak, okullarda öğretilen lisan ile kimse hakkıyla bir anadil şuru edinmemektedir. Çocuklar dil eğitimi adına bir takım kaideleri ezberlemektedirler. Bu da kendini ne yazılı ne sözlü asla anlatamayan bir nesil ortaya çıkarmaktadır. Oysa dil eğitiminden asıl maksat, duygu ve düşüncelerin yazılı ya da sözlü açık ve etkili şekilde ifade edilmesidir.

Üçüncü olarak, okullarda hakkıyla tarih ve coğrafya dersi okutulmamaktadır. Okutulan tarih, öğrencilere millî his, heyecan ve şuur vermekten uzaktır. Oysa Fransa’da Almanya’da, İngiltere’de İtalya’da dokuz-on yaşındaki çocuklar mensup olduğu kavmin bütün kahramanlarının, ünlülerinin isimlerini, özgeçmişlerini söylerler. Onlar ile övünürler ve kendilerinin onlara bağlı ve mensup olduklarını anlatırlar! Fakat bizde dokuz-on yaşında çocuklar değil, otuz-kırk yaşındakilerden bilen kaç kişidir? İşte bunun içindir ki milliyet hissi bizde başkaları derecesinde gelişmemiştir!

Agayef dördüncü olarak millî edebiyata dikkat çeker. Edebiyat ve milliyet denilince akla gelmesi gereken, özellikle ilkokullarda milletin yetiştirmiş olduğu büyük ediplerin çocukların kalbinde yer almasıdır. Fransa’da bu gün bir ilköğretim çocuğu bulamazsınız ki La Fontaine, Racin, Molière yahut başkalarından birer kıta bilemesin. Keza Almanya’da, Shiller’i, Geothe’yi bilmeyen çocuk bulunmaz! Bunları milletin çocuklarına bildiren tanıtın ve şu suretle millî birlik ve beraberliğin temellerini daha çocuklukta atan, ancak o ufacak okuma kitaplarıdır. Fakat bizde bu gün millî edebiyat kelimenin tam manasıyla ilkokullardan atılmıştır: Fakat düşünelim: Namık Kemallerin “Git vatan-ı kubbede siyaha bürün” yahut Mehmed Emin(Yurdakul) Beylerin, “Ben bir Türküm, dinim cinsim uludur” gibi vatan şiirlerinin pervaneleri yavrularımızın kalplerinde nasıl vatan ve millet hisleri çıkarabilir! İşte millî birlik, vatan duygusu bu gibi şeylerle oluşur! Edebiyatını bilmeyen bir millet de, millet olamaz!

Agayef son olarak millî ananeye dikkat çeker. Ona göre millî anane, Rumeli ve Anadolu ovalarında zaman içince birikmiş, bütün geçmişlerimizden miras olarak öteden beri gelen masallardan, hikâyelerden, rivayetlerden, şarkılardan, türkülerden, atasözlerinden ibarettir! Bunların ruha ve insan kalbine hissettirdiği tesiri herkes kendi tecrübesi ile takdir eder. Avrupalılar çocuklukta beri onların eğitimdeki etkisini takdir etmişler ve ettikleri içindir ki çocukların ellerine kitap olarak *İncil* ve *Tevrat* ile beraber bu gibi millî masalları, rivayetleri, şarkıları içeren yayınları veriyorlar. Biz de bu gibi şeylerden istifade edip, millî ananemiz arasından en seçkinlerini seçerek çocukların millî bir temel üzerinde terbiyelerine çalışmalıyız.”

Şu halde, eğitimde millîliğin sınırları belirlenirken, üzerinde durulması gereken temel konunun, kültürün temel payandaları olan, dil, edebiyat, tarih ve din olduğu görülmektedir. Eğitimden müspet neticeler elde etmek isteniyorsa, tarihi mirasa önem vermek gerekmektedir.

29 Ahmed Agayef, “Terbiye-i Millîye” *İctihad*, [1]327, No: 27, s.782-786. Burada yazının tamamı özetlenmiştir.

Bu da ancak sağlam bir dil ve kültür eğitimi ile gerçekleştirilebilir. Bu noktada bu günün Türk akademisyenlerinin ve üniversite öğrencilerinin üzerlerindeki yük tahmin edilenden çok daha ağırdır. Zira “Garp Rönesans’ını açanların omuzları üzerindeki yük, bu gün bizim taşımamız lazım gelen yükten hafif idi. Onlar yalnız Yunanlıları ve İslâm devrini tanımaya mecbur idiler. Biz ise, hem onları, hem onlardan sonra gelenleri tanımaya mecburuz. *Bazı rahat düşkünlerinin heveslenecekleri gibi bütün bu zahmetli yoldan vazgeçmek ve yalnızca son devrin kemale gelmiş eserlerini tercüme etmekle melese hiçbir zaman hallolmayacaktır. Bu adeta bir ağacın çiçeklerini toplayıp onların kök salmasını beklemek kadar faydasızdır.*”<sup>30</sup> Ülken bu uyarıları Cumhuriyet’in kuruluşundan on yıl sonra yapmıştır. Benzer bir uyarı da bugünün bir aydınından gelmiştir: “Tarih biz Türklere, her ne kadar henüz farkında değilsek de, çok ağır bir manevî sorumluluk yüklemiştir. Bu, Avrupalı bir aydının üstlenmesi gerekenden en az iki kat daha ağır olan manevî bir uygarlık sorumluluğudur. Bunun açık anlamı şudur: Gerçek bir Türk aydını klasik batı dillerinin (Eski Yunanca ve Latince) yanı sıra klasik doğu dillerine de (Arapça ve Farsça’ya) aşina olarak eğitilmek zorundadır. Eski Türkçe’yi, dolayısıyla Osmanlıca’yı bile okuyup anlamaktan yoksun bir Türkiye’de böyle bir taleple ortaya çıkmanın bugün için ne denli ütöpik ve –bazı çevreler için– korkunç ve hatta gülünç bulunacak bir teklif olduğunun elbet bilincindeyim.”<sup>31</sup>

Yaklaşık 75 yıl ara ile yapılan bu uyarılar nerede ise aynı kapıya çıkmaktadır. Ancak gelinen noktada evrensel olmak ile yerel olmanın sınırları fülulaşmış, böylece aslında merkez kaybedilmiştir. Merkezi kaybolan, başkalarının koordinatlarıyla hareket eden bir bilim ve eğitim zihniyetiyle de güvenli limana vuslat zor olacaktır. Yazıyı Ülken’in evrensel olmak ve yerel olmak arasında savrulurak ‘şirazeyi dağıtan’ bazı Türk aydınlarına yönelik ironik tenkidleriyle bitirelim: “Sınırları aşmak!... Bu da ne demek? diye Şeytan çenesini avucuna alarak düşündü. Buna siz ‘beynelmilel’ olmak diyorsunuz, evet, işitiyorum. Aranızda pek moda bir kelime. Beynelmilel sporcu, beynelmilel gazeteci, beynelmilel şair, beynelmilel âlim, beynelmilel romancı. Ölçünüz çok keskin. Bir adam kendini başka milletlere kabul ettirdi mi önünde eğiliyorsunuz. Falan kongrede elinde bir kâğıtla gelirse çehreniz değişiyor; yerden selamlar, iltifatlar... Fakat aranızda kaldı mı onun değeri yok, değil mi? Bu ne biçarelik ne düşkünlük! *Kendinize itimadınız yok. Sizden çıkanın mutlaka sakat olacağından şüpheleniyorsunuz.* Hele gitsin de kendini büyük meclislere kabul ettirsin. Sarbonne’da ücretle en ufak bir iş görsün, yeter ki oradan olsun: sonra döndü mü istediğini söyleyebilir.”<sup>32</sup>

Burada sözü edilen eğitim bilimi araştırmalarındaki kaynak kullanımı meselesi bir tür yerli koordinatları kaybolmuş skolâstik zihniyeti çağrıştırmaktadır. Bilindiği üzere skolâstik zihniyet ve tarz<sup>33</sup>, otoriteler ve otoriter kitaplar üzerine bina edilen ve bu metinleri okuma, ezberleme ve tartışarak nesilden nesle aktarma esasına dayanan bir eğitim modelidir. Yusuf Akçura bundan doksan sene önce Türk eğitiminde ‘skolâstik zihniyetin değişmediğini, sadece bilgi ve kadrosunun, kitapların, üstatların ve otoritelerin değiştiğini’ savunuyordu. Bu gün gelinen noktada da neredeyse değişen bir şeyin olmadığını söylemek mümkün. Burada yanlış olan şey, batılı kaynakları kullanmak değil elbette. Yanlış olan artık her türlü bilgi ve belleğin internetteki makale ambarlarından temin edileceği zannıyla, her türlü yerli kaynağın bir kenarı itilmesi, hatta bunlara müracaatın bir zül olarak görülmesidir. Yine burada “yanlış olan, bir şeyin salt Batı kaynaklı olmasının ya da Batılılar tarafından onaylanmasının onun

30 Ülken, a.g.e., 1997, s.17-18.

31 Sencer Şahin, “Bilim Üretmeyen Uygarlık Evrensel Değildir”, Toplumsal Tarih, Nisan 2005, S.136, s.47-8.

32 Hilmi Ziya Ülken, **Şeytanla Konuşmalar**, İstanbul: Ülken Yay., 2003, 2. baskı, s.45.

33 Bu konuda özgün metinler ve bir değerlendirme için bkz: Salih Zeki, Yusuf Akçura, Muallim A. Cevdet, **Skolastik Eğitim ve Türkiye’de Tarz**, Derleyen ve Çeviren: Hasan Ünder: Ankara: Epos Yay., 2002.

iyi, doğru güzel ve hatta bilimsel olduğunun kanıtı sayılması ve yargıların ve beğenilerin batılılarinkine tâbî kılınmasıdır.”<sup>34</sup> Son dönem Osmanlı ve erken dönem Cumhuriyet eğitimcilerinin anılarından makale üretip uluslararası bilim piyasasına sunmak, Benjamin Fortna<sup>35</sup> ve ekibinden önce sayıları yetmiş bulan eğitim fakültesi öğretim elemanlarının işi olmalıdır.

### Kaynakça

- “Necmettin Tozlu İle Eğitim Meselelerimiz Üzerine”, **Muhafazakâr Düşünce**, Ankara:2005, S.6.
- “Ninni İle Dil Eğitimi Projesi”, **Yeniçağ**, 15.09.2007.
- “Ninnilerle Diller Projesi Başarıyla Tamamlandı”, **Eğitim ve Gençlik**, Avrupa Birliği Eğitim Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı, Aralık 2008, S.9.
- Ahmed Agayef, “Terbiye-i Milliye” **İçtihad**, [1]327, No: 27.
- Ahmet Selim, “Hayat Bilgisi Anabilim Dalı”, **Zaman**, 12.10.2008.
- Banu Yazgan Kılıç ve diğ. **Gelişim Psikolojisi, Çocuk ve Ergen Gelişimi**, Ankara: PegemA Yay., 2007.
- Benjamin C. Fortna, “Education and Autobiography at the End of the Ottoman Empire”, **Die Welt des Islams**, New Series, Vol. 41, Issue 1 (Mar., 2001).
- Birol Emil, “Eğitimde Şahsiyet ve Kültür”, **Türk Edebiyatı**, Haziran 1997, S.284.
- Eğitim Psikolojisi, Gelişim-Öğrenme-Öğretim**, Ed: Binnur Yeşilyaprak, Ankara: PegemA Yay., 2006.
- Erol Güngör, **Dünden Bu Günden, Tarih-Kültür-Milliyetçilik**, İstanbul: Ötügen Yay., 1997.
- Faik Reşit Unat, **Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış**, Ankara: MEB Yay., 1964.
- François Georgeon, **Osmanlı Türk Modernleşmesi (1900-1930)**, Çev: Ali Berktaş, YKY, İst. 2006.
- Hilmi Ziya Ülken, **Şeytanla Konuşmalar**, İstanbul: Ülken Yay., 2. baskı. 2003.
- , **Uyanış Devirlerinde Tercümelemlerin Rolü**, İstanbul: Ülken Yay., 1997. Hasan Bülent Kahraman, “Dağdan gelip bağdakini kovanlar”, **Sabah**, 30.08.2008.
- İbn-i Sina'nın **Psikoloji Şerhi**, İstanbul: Litera Yayıncılık, 2008.
- İsmet Özel, “Tanzimat'ın Getirdiği Aydın”, **Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi**, C.1, İstanbul: İletişim Yay., 1985.
- Kurtuluş Kayalı, **Türk Düşünce Dünyasında Yol İzleri**, İstanbul: İletişim Yay., 2001.
- Muallim Cevdet, Yusuf Akçura, Salih Zeki, **Skolastik Eğitim ve Türkiye'de Tarz**, Derleyen ve Çeviren: Hasan Ünder: Ankara: Epos Yay., 2002.
- Mustafa Ergün, **II. Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri**, Ankara: Ocak Yay., 1996.
- Nurettin Topçu, **Türkiye'nin Maarif Davası**, İstanbul: Dergâh Yay., 1998.
- Sencer Şahin, “Bilim Üretmeyen Uygarlık Evrensel Değildir”, **Toplumsal Tarih**, Nisan 2005, S.136.
- Yahya Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi, M.Ö. 1000-M.S.2008**, Ankara: PegemA Yay., 2008.
- Ziya Gökalp, “Milli Terbiye -3, Terbiyenin Gayesi Nedir? Ferdi mi Yoksa Millet mi?”, **Muallim Mecmuası**, 15 Eylül 1332, C.1, S.3.
- . “Millî Terbiye”, **Muallim Mecmuası**, 15 Temmuz 1332, C.1, S.1.

34 Ünder, a.g.e., s.11.

35 Benjamin C. Fortna, “Education and Autobiography at the End of the Ottoman Empire”, **Die Welt des Islams**, New Series, Vol. 41, Issue 1 (Mar., 2001), pp. 1-31.



ARAŞ. GÖR. HÜSEYİN AYDOĞDU  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ  
K.K. EĞİTİM FAKÜLTESİ

## EĞİTİMDE İDEOLOJİK ARAYIŞLAR: “TEK TİP İNSAN” ve “DENGE” SORUNSALI

### Özet

Günümüzde demokratik olmayan tek tip eğitim modellerinin doğurmuş olduğu temel sorunlardan biri hiç şüphesiz “tek tip insan” ve onun bireyselleşmesinde ve kimliğini kazanmasında ortaya çıkan sosyo-psişik ve kültürel “denge” sorunudur. Eğitimin en genel amacı, kişinin farklı niteliklerinin yok sayılması, onların değişik şekillerde inkâr edilmesi değil, o nitelikleri bir ayrıcalık ve yıkıcılık olmaktan ziyade bir zenginlik ve bireyin kendini ifade etmesinin ve tanımlamasının bir aracı olarak görülmesi gerekir. Eğitimde “tek tip insan” ve “kimlik” tanımlaması veya bu paraleldeki eğitim anlayışlarından kurtulabilmek için, eğitim felsefemizi değişik ideolojik çıkarlar ve kaygılar üzerine değil de evrensel sorgulayıcı felsefe ve bilim üzerine kurmalıyız. Özellikle eğitimde her türlü dengesizliği ortadan kaldırmak için eğitimin temelinde var olan eşitlik, adalet, sevgi, hoşgörü, demokrasi ve laiklik gibi kavramları herhangi bir ideolojiye indirgemenin insanın evrensel doğası içerisinde küreselleştirmeliyiz. Bu yüzden bireyin kendine özgü ontik-epistemik doğasını inşa ederken bu doğaya özgü kimliğini kazanmasında bireysel yetenekleri ve sosyo-kültürel yapısı gibi kendi tercihleri de önemlidir. Bu özellikleri dikkate almayan eğitim zamanla dengesizleşerek “ideoloji”leşir. Bu durumu ortadan kaldırmanın yolu ise eğitimde herhangi bir ideolojiye saplanmadan “evrensel insan” niteliklerinden ve tanımlanmasından geçer. Onun için her şeyden önce, ruh-beden bütünlüğünün kazanıldığı bir kültüre ve bu kültürü aktaracak bir eğitime ihtiyacımız var.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, Eğitim Felsefesi, İdeoloji, Felsefe

Felsefede disiplinler arasında oldukça değişken olan ve hem açıklamalarıyla hem de aynı sistem içerisinde ortaya çıkan değişik uygulamalar açısından farklılıklar gösteren önemli bir disiplin eğitim felsefesidir. Eğitim felsefesi varlık, bilgi, bilim, ahlâk, sanat ve din gibi eğitime de bir üst bakıştır. Eğitim felsefesinin amacı, eğitimin doğasını, özünü, amaçlarını, kapsamını ve içeriğini araştırmak, gerek öğretici gerekse öğrenci açısından ideal bir eğitim ortamı için gereken eğitim içi ya da eğitim dışı koşulların neler olduğunu ortaya koymak ve eğitimin belli bir ideolojinin sesi olmaktan nasıl kurtulabileceği üstüne düşünerek eğitim sürecini bütün yönleriyle dizgeli bir biçimde anlamaya çalışmaktır.<sup>1</sup> Yani eğitimi, amaç, yöntem, program gibi eğitim sorunlarını sorgulayarak eğitimi engelleyen sorunları, eğitime yön veren düşünce, kavram ve ilkeleri açıklamaya çalışarak bunlarla ilgili gerekli düzenlemelerin yapılması için gerekli düşünsel altyapıyı oluşturmak ve sorgulamaktır. Günümüzde eğitimin temel sorunlarından biri kendisini her zamankinden daha çok hissettiren her yönüyle demokratik eğitim süreçlerinin oluşturulmasında ve uygulamasında ortaya çıkan amaç, yöntem ve program merkezli sorunlardır. Bu bağlamda geçmişte olduğu kadar günümüzde de demokratik olmayan tek tip eğitim modellerinin doğurmuş olduğu temel sorunlardan biri de hiç şüphesiz “tek tip insan” ve onun bireyselleşmesinde ve kimliğini kazanmasında ortaya çıkan sosyo-psişik ve kültürel “denge” sorunudur. Bu sorun eğitim tarihinin her safhasında gündeme gelmiş olmasına karşın küreselleşme sürecinde de hala canlılığını her zamankinden daha çok korumaktadır ve gündemin temel sorunlarından biridir. Özellikle yaşam gerçeğini yadsıyan büyük anlatıların iflas etmesi<sup>2</sup> eğitim dünyasında yeniden yapılandırılmaları çokça

1 A. B. Güçlü-E. Uzun-S. Uzun-Ü. H. Yolsal, Sarp Erk Ulaş Felsefe Sözlüğü, Ankara, Bilim ve Sanat Yayınları, 2002, s.455.

2 S. Büyükdüvenci, “Eğitimiz Nereye Koşuyor” Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi 23-26 Ekim 1996, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Van, 1997, s.149.

gündeme getirmeye başladı. İdeolojik eğitim yaklaşımlarıyla yarım insan ortaya çıkmıştı. O da ne kendisi, ne de başkası olabilmisti. Bu da ister istemez insanla birlikte eğitimin ne olduğu noktasında soruların ideolojilerle birlikte anılmasına ve sorulmasına neden oldu. Bu sorunlar ve sorular da eğitimin ne olduğu noktasında felsefeyi ve sosyal bilimleri her zamankinden daha çok yeni arayışlara itti.

Dar anlamıyla eğitim, insanın bir varoluş halinden başka bir varoluş haline geçme sürecidir. Genel anlamıyla ise eğitim, insanın içinde yaşadığı toplumun ve evrenin uyumlu bir üyesi olabilmesi için gerekli olan bilgi, beceri ve değerleri kazanabilme sürecidir; öngörülmuş olan yaşam felsefesinin uygulamaya ve pratiğe aktarılmasıdır. Demek ki, eğitim insanın kafasının (zihninin) ve elinin birlikte geliştirilmesi sürecidir. Eğitimin objesi insandır. İnsan biyolojik özellikleri açısından olmasa da özellikle ruhsal, zihinsel, sosyal ve kültürel yönlerden eksik yaratılmış bir varlıktır. Yani her durumda kendi kendine yetemeyen eksik, tamamlanmamış bir varlıktır. Bu yapısından dolayı canlılar içerisinde her boyutuyla sürekli öğrenmeye ve “eğitime ihtiyaç duyan tek varlık” insandır.<sup>3</sup> İnsan eksikliğini ve yetersizliğini, ancak, eğitim almasıyla giderir. Yalnız eğitim her türlü siyasal/ideolojik kaygılardan uzak sadece ve sadece insan için olmalıdır. İnsan için eğitim ise, doğumdan önce başlayıp ölene kadar devam eden bir süreç olarak onun dünyaya açılımıdır, bir dünya görüşü kazanması sürecidir.

İnsan eksik bir varlık olmasına rağmen aynı zamanda bütün bir varlıktır; “insan; bilgisi, duygusu (ve) bedeniyle bir bütündür”.<sup>4</sup> Bu bütünlüğün sergilendiği, okunduğu ve okutulduğu süreç ise öncelikle eğitimidir. Eğitim, insanın bu bütünlüğünü, onun iç ve dış dinamikleriyle birlikte koruması gerekir. Eğer insanın istenilen yönde değiştirilebilmesi gerekiyorsa da gerekli ve etkin stratejiler geliştirilmeli, yeni yöntem, teknik ve materyaller gibi uyarıcıların devreye sokulması gerekir. Tüm bu açıklamalar “ışığı altında eğitim, çevre ayarlaması yoluyla kişinin istendik yönde değiştirme ve değerlendirme süreci olarak tanımlanabilir.”<sup>5</sup> Ancak eğitim sadece bilgi edinim süreci değildir, iyilik, mutluluk ve güzellik gibi değerleri de kazanım sürecidir.

Yapılmış olan bu tanımlara ve hatta yapılabilecek yeni tanımlara rağmen günümüzde küreselleşme süreci içerisinde eğitimin ideolojilerden bağımsız olarak yeniden tanımlanmasına ve sorgulanmasına her zamankinden daha çok ihtiyaç vardır. Eğitime nasıl tanımlayarsak tanımlayalım ya da ona hangi açıdan yaklaşırsak yaklaşalım ta eğitim kavramının kendisinden itibaren bu süreçte ortaya çıkan her kuram, yöntem ve tekniğin eğitim kurumlarıyla birlikte ideolojik bir söylem şemsiyesi altında çeşitli sloganlarla tarif edildiğine ve ideolojik bir söylem meşrutiyeti içerisinde dikte ve kontrol düzeyinde simgeleştirildiğine şahit olmaktayız.<sup>6</sup> Bu nedenden olacak ki, eğitim, eğitim kurumları ve öğretim süreçlerinin hem tanımı hem de içeriği içinde bulunduğu siyasal-ideolojik koşullardan yoğun biçimde etkilenmektedir.

İnsan temas içerisinde olduğu her alanı sorgulama ve anlamada ideolojiyle direkt ilişki içerisindedir. Her çağda olduğu gibi özellikle son dört yüz yıldır insan ideolojiden kurtulamamıştır. Felsefe, bilim ve sanatta olduğu gibi eğitimde de ideolojik yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. En genel anlamda ideoloji, toplumsal yaşamla ilgili düşünce, anlamlar ve sembolik temsillerin alanına işaret eden bir kavramdır. Özne aracılığıyla özneler için var olan ideolojilerin amacı, yeni özneler tasarlamaktır. Bu bağlamda ideolojiler “ancak ve ancak

3 İ. Kant, Eğitim Üzerine, –Ruhun Eğitimi-Ahlaki Eğitim-Pratik Eğitim– (Çeviren: Ahmet Aydoğan), Say Yayınları, İstanbul, 2007, s.27.

4 A. İnam, “Hulyâ Eğitimi” Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi 23–26 Ekim 1996, s.199.

5 V. Sönmez, Eğitim Felsefesi, Anı Yayıncılık, Ankara, 2008, s.37.

6 K. İnal, Eğitim ve İdeoloji, Kalkedon Yayınları, İstanbul, 2008, s.397.

somut özneler için vardırırlar ve ideolojilerin gerçeklik kazanması öznelerin dolayımıyla olanaklıdır. ...”<sup>7</sup> Yani ideolojilerde özne kategorisi her ideolojinin kurucu kategorisidir. İdeolojiler, bilimlerde ve toplumda “yanlış bilinç” algısı, söylem ve yorum oluşturarak onları kendi hegemonyası altına alır. Var oluş şartını özne üzerine oturturan ideoloji, toplumsal gerçekliği öznelerin bilincinde bir yanılısma olarak kurduğundan, bu gerçekliğin çarpık ve bozulmuş bir bilgisi olarak ortaya çıkar. Ayrıca “toplumsal sistemin çatışmalı yanını bir arada tutan ve esas olarak toplumsal sistemin kendini yeniden üretmesini sağlayan egemen ideoloji olarak” ortaya çıkar<sup>8</sup>. Sonuçta ideoloji hangi açıdan ortaya çıkarsa çıksın o bir hegemonyadır ve onun değişmez bir söylemidir. İdeoloji özneleri farklı toplumsal pratikler içinde tanımlayıp adlandırır ve yeniden biçimlendirir. Bunun için ideoloji toplumsal iktidar ve resmi söylemle iç içedir, öznenin onlarla olan ilişkisini, hatta bireysel ve toplumsal kimlik oluşumlarını belirler. İdeoloji eğitimde bir anlamda “güçlü bir çarpıtıcıdır, şekillendiricidir. İçeriği inanca ve değere dönüştürülmüş bir eylemin ateşleyicisidir, besleyicisidir. ... Eğitim, bunlarla yüklenir ve insanı bu içerik doğrultusunda kurmada kullanılır.”<sup>9</sup> Eğitimde ideolojinin görevi tasarlanmış olan öznenin pratikte nasıl temsil edilebileceğini gösterebilmektir. Toplumsal ve bilimsel iktidarın kendisi için üretebileceği ve devam ettirebileceği yeni özneler var etmektir. Böylece insan eğitim vasıtasıyla ideolojinin doğrultusunda yeniden kurulum, şekillendirilir ve bu tasarı doğrultusunda yeniden işlenip yönlendirilir. Başka bir ifadeyle ideolojiler tasarlanmış oldukları düşünceye göre bireyi yaşama hazırlamayı ister. Bu da insanı var olan ontik-epistemik yapısının dışında disipline etmeyi, kontrol altında tutmayı, yeniden kurmayı ve üretmeyi ifade eder. Bu yüzden ideolojilerde tek tip bir eğitim ve öğretim vardır. Bunu gerçekleştirmek için de kendi sürecini soran, sorgulayan, inceleyen ve araştıran öğrenci merkezli bir eğitim ve öğretim merkezine değil de oldukça aktarmalı ve tekrarlı eğitim temeline kurmaktadır. Böylelikle eğitim ve öğretim ideolojiyle okul duvarları arasına sıkışmıştır.

İdeolojik eğitimin temelinde korku eğitimi yatar, eğitim ve öğretim nesnesi gerçekten belli olmayan bir korku nesnesi üzerine oturturulmuştur. İdeolojik paradigma hep bu gerçek dışı korkudan beslenir ve eğitim ve öğretim sosyal gerçeklikten uzaklaşmaya başlar. Öyle ki, zamanla korku antidemokratik davranışların meşrutiyeti kaynağına dönüşür. Bunlar sonradan demokratik eğitim inşasında büyük problem oluşturur. Korkudan baş etme ise, ancak korku nesnesiyle yüzleşmeyle gerçekleşebilir. Daha doğrusu kendisi dışındaki dünyayı görmeyle, onunla barışmayla ve onu tanımlamayla gerçekleşebilir.

Günümüzde “eğitim” denildiğinde daha çok zihni bir işlem ve onunla ilgili çeşitli kademelerde eğitim ve öğretim yapan kurumlar akla gelmektedir. Oysa eğitim yalnızca “zihne ait bir işlem değildir.”<sup>10</sup> Kültürün yeniden yaratıldığı ve üretildiği yerdir. Bu doğrultuda insan hayatının geçtiği her yerin, yapılan her işin, etkileşimde bulunulan her varlığın eğitimle az veya çok bir ilgisi vardır. Çünkü kişiliğin, dolayısıyla istenilen ve arzulanan “kimlik”in oluşmasında sadece okul değil, aile, sokak, arkadaş çevresi, ibadethane, kitap, gazete, televizyon gibi birçok dış faktörlerin de etkisi vardır.

Eğitimin ana malzemesi insandır. İnsana harcanan emeğin, yapılan yatırımların insanın yapısına, özellikle de sosyo-psişik ve kültürel yapısına uygun olması gerekir. Çünkü eğitimin bir amacı da bireyin psişik ve sosyo-kültürel niteliklerinin yok sayılması değil, çağının evrensel demokratik bilimi çerçevesinde ele alınarak sağlıklı bir “birey” ve “kimlik” olarak hayata kazandırılmasıdır. O zaman eğitimin en genel amacı, kişinin farklı niteliklerinin yok

7 S. Özbek, İdeoloji Kuramları, Bulut Yayınları, İstanbul, 2000, s.152.

8 S. Sancar Üşür, İdeolojinin Serüveni, İmge Kitabevi, Ankara, 1997, s.7.

9 N. Tozlu, Eğitim Felsefesi Üzerine –Makaleler–, Elis Yayınları, Ankara, 2003, s.193.

10 H. Z. Ülken, Eğitim Felsefesi, Ülken Yayınları, İstanbul, 2001, s.35.

sayılması, onların değişik şekillerde inkâr edilmesi ya da tırpanlanması değil, o nitelikleri bir ayrıcalık ve yıkıcılık olmaktan ziyade çağının felsefe ve bilimi ışığında değerlendirilerek bireyin kendi kendini tanımlaması ve ifade özgürlüğü olarak görülmesi gerekir. Bu da insanı “birey” ve “kimlik” oluşumunda onun kendi varoluşunun en önemli niteliği ve sonucudur. Böylelikle “tek tip insan” ya da “şabloncu eğitim ve kimlik” tanımlamalarından kurtulmuş oluruz. Şu halde herhangi bir toplumda resmi paradigmanın görevi yukarıda da ifade ettiğimiz gibi şablonsal eğitim ya da kimlik modelleri oluşturarak kişileri bu kimliğe giydirilmesi için zorlanmamalı, aksine bireyin tüm nitelikleri dikkate alınarak çağının gereksinimleri içinde yönlendirme ve topluma kazandırma olmalıdır.

Eğitimde hangi amaç ve yöntem uygulanırsa uygulansın sonuçta insan etkilendiği ve şekillendiğinden eğitimin insan için olması gerekir. Yani hayatın merkezinde olduğu gibi eğitimin merkezinde de insan olması gerekir. İnsan için eğitim, ne insan doğasını yükseltmek için, ne de “toplumun hedeflerini göz ardı etmek anlamını taşımamaktadır. Hatta tam aksine, her bireyi toplumsal gelişmeye maksimum yarar sağlayacak biçimde değerlendirmeyi esas alan, bireyi kendi değerlerine sahip çıkacak, onları en iyi tanıyıp, yüceltebilecek bir şura kavuşturmayı amaçlayan bir eğitimidir. ...”<sup>11</sup> Her bireyin kendine özgü bir doğası vardır ve bu doğanın merkezinde yaratıcı etki yer alır. İşte insan merkezli eğitimin amacı, “bu yaratıcı itkinin büyümesi için gerekli olan zemin ve özgürlüğün sağlanması olmalıdır. Diğer bir deyişle, amaç, çocuğun yaratıcı bir biçimde keşfedebileceği ve bu sayede kendine özgü yaratıcı itkisini hızlandırabileceği, oldukça çeşitli ve benzersiz biçimlerde kendi hayatını zenginleştirebileceği karmaşık ve düşünmeye zorlayan bir çevre sağlamaktır. ...”<sup>12</sup> Bunu sağlayabilmek için de bireyi bu çevreye uyum sağlayabilecek şekilde bilgi, beceri ve alışkanlıklarla donatmak gerekir. Başka bir ifadeyle insan merkezli eğitim, insan doğasına her yönüyle saygının olduğu bir eğitimidir. Sonra insan merkezli eğitim, demokratik süreçlerin işlediği, insanın temel hak ve özgürlüklerinin dikkate alındığı bir eğitimidir. Demokrasinin eğitime bağlılığı tartışma götürmeyen bir olgudur. Demokratik olmayan “sınırlı yetenekler ve sınıflar doktrini” üzerine kurulu bir eğitim anlayışı bireyin doğasının küçülmesine ve fabrikada herhangi bir ürünün üretilmesi gibi eğitimde tek tip ürünün, arketip ürünlerin ortaya çıkmasına neden olur. Oysa “eğitimin temel görevinin de bireyin doğal yeteneklerini keşfetmek ve etkili bir biçimde yararlanılabilmesi için geliştirmek olduğunu”<sup>13</sup> unutmamalıyız. Bunu gerçek anlamda gerçekleştirebilmenin yolu ise, her alanda olduğu gibi eğitimde de demokratik tutumdan geçer. Demokratik tutum ihmal edilecek ya da ertelenecek bir şey değildir. Çünkü öğrencilerde akıl yürütme, nedensellik mantığı ile doğru karar verme yeteneğinin ancak demokratik tutum ile gelişebilir.

İnsan merkezli demokratik eğitim bir anlamda “doğa”ya uygun eğitimidir. “Doğa”ya uygun eğitim ise, sosyal topluma dönük, kendini ifade edebilen yaratıcı, üretken bireylerin yetişmesi demektir. Ancak özellikle 20. Yüzyılın sosyal yaşam ve kurumları “doğa”yı bozmasından dolayı bu amaca hizmet edemeyecek ölçüde yanlış ve yozlaşmıştır. Bu yozlaşmadan demokrasi de nasibini almıştır. Demokrasi ve onun temel kavramları olan özgürlük, eşitlik, adalet ve laiklik gibi kavramlar yıllar içinde daraldı, daha kısıtlı hale getirildi ve fakirleştirildi. Oysa bu kavramlar gerçek anlamda demokrasiyi demokrasi yapan kavramlardı; onun varlık alanını ve ontik-epistemik düzlemini daha da genişleten kavramlardı. Sonuçta bu kavramlar resmi ideolojinin devreye girmesiyle eğitim politikalarında “kaynaklara

11 N. Serter, 21. Yüzyıla Doğru İnsan Merkezli Eğitim, Sarmal Yayınevi, İstanbul, 1997, s.55.

12 N. Chomsky, Demokrasi ve Eğitim (Çeviren: E. Abadoğlu-B. Karadağ-Z. Kutluata-N. Ersoy-A. K. Saysel-A. Sönmez), bgst Yayınları, İstanbul, 2007, s.173.

13 J. Dewey, Demokrasi ve Eğitim (Çeviren: Tufan Göbekçin) Yeryüzü Yayınevi, Ankara, 2004, s.109.

sahip olanlar ve bunların nasıl kullanılacağına ilişkin kararlar empoze etme iktidarına sahip olanlar tarafından çok sıkı bir şekilde” denetlenmektedir.<sup>14</sup> Böylelikle demokrasi seçkinlerin egemenliğine ve “seçkinler demokrasisi”ne dönüşmektedir. Birey adeta demokrasi ile törpülenip örülenmektedir. Bu da eğitimde demokrasi bilincini zedelemekte, geniş halk kitlelerini hiçbir ayırım gözetmeksizin kamusal alana çekememektedir. Üretim, değişim, reklâm, ulaşım ve iletişim araçlarında olduğu gibi demokraside de denetimin üst düzeyde olduğu bir eğitim anlayışının ve uygulamalarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Oysa eğitimde demokrasinin ilkesi, özgürce kendi akıllarını kullanabilen bireylerin yetişmesi olması gerekirdi. Bu da demokrasiyi kurumsal düzeyden birey düzeyine çeker, her alanda olduğu gibi eğitimde de toptan bir kalkınma gerçekleşmiş olur. Kalkınma sadece GSMH büyümesiyle, sanayileşmeyle, teknolojik ilerlemeyle ya da modernleşmeyle ölçülemez ve özdeşleştirilemez. Aksine kalkınma öncelikle hepsine hitap eden ve kapsayan demokrasi ve özgürlükler alanının genişletilmesiyle ölçülmelidir. Herhangi bir toplumda demokrasi ve özgürlük yoksunluğu, “kamusal imkânların ve sosyal hizmetlerin yetersizliğiyle, sözgelimi salgın hastalıkları önleme programlarının, sağlık hizmetleri ve eğitim imkânları için örgütlü düzenlemelerin ya da yerel barış ve düzenin sürdürülmesi için gerekli etkin kurumların yokluğuyla yakından bağlantılıdır. ...”<sup>15</sup>

Eğitimde tek tip insan ve kimlik tanımlaması veya bu paraleldeki eğitim yaklaşımlarından kurtulabilmek için eğitim felsefemizi evrensel sorgulayıcı felsefe ve bilim üzerine kurmalıyız. Birtaraftan bilgiyi sistemli bir şekilde verirken birtaraftan da eğitimi “dogmatizmden uzak, diğer görüş ve düşüncelere saygı gösteren ve gerektiğinde onlardan faydalı bulduklarını mümkün olduğu kadar objektifliğe sadık kalarak aktarabilecek düzeyde olmalıdır. ...”<sup>16</sup> Felsefede olduğu gibi eğitimde de “hakikat” araştırıcılığı “gönül” araştırıcılığı ile birleşmediği ölçüde eksik kalır. Günlük pratik kaygılar nedeniyle varolanları çeşitli açılardan tanıma çabalarını göz ardı etmek; bilginin üretilmesi ve görevini, dolayısıyla eğitimi tıkamaktadır. Kurallar ve değerler “düşünme”nin ve “eğitim”in önüne geçirilmemelidir. Eğer eğitim modelimizi bu felsefe üzerine kurarsak her yıl sorunlar yumağında boğuşan gözyaşlı eğitim ve öğretimden kurtulmamış oluruz. Bu durum ve mevsimlik politikalar üzerine kurulan eğitim felsefemiz sonucu günün problemlerinde bocalayan, çağının ve kendi sorunları üzerinde düşünemeyen, hedefsiz, gününbirlik bir gençlik yetişmiş olur. Oysa sağlıklı toplum her açıdan ideolojik kaygılardan uzak sağlıklı bireyler ve kimlikler yetiştirmekten geçer. Eğitimdeki ideolojik arayışlar bizde de özellikle eğitim felsefemizde ve politikalarımızda kendini göstermektedir. Örneğin Cumhuriyet Döneminde Türk Eğitim Sistemi teorikte pragmatizme göre düzenlenmiş olsa da uygulamada realist ve idealist felsefelere dayanan esasici ve daimici eğitim akımlarını kullanarak kendisini sürekli yeni arayışlara itmiştir.<sup>17</sup> Eğitimimizdeki müfredat programları yöntem ve öğretim süreçleriyle ilgili arayışlar ve sıklıkla değişen uygulamalar gösteriyor ki, tam olarak bir “zihniyet” değişikliğini gerçekleştirememiş durumdayız. İdeolojik kaygılardan uzak olarak kendi iç ve dış dinamiklerimize uygun olarak felsefe, etik, estetik, bilim ve teknikte harmanlanmış bir “zihniyet” değişikliğini gerçekleştirmek zorundayız. Bunun da gerçekleşmesinde öncelikle çağdaş dünyada bilginin üretim yeri olan üniversitelere büyük rol düşmektedir.<sup>18</sup>

14 N. Chomsky, a.g.e., s.249.

15 A. Sen, Özgürlükle Kalkınma (Çeviren: Yavuz Alogan), Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2004, s.18.

16 G. Küken, Felsefe Açısından Eğitim, Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul, 1996, s.23.

17 V. Sönmez, “Cumhuriyet Dönemi Eğitiminin Dayandığı Felsefeler” Atatürk Döneminden Günümüze Cumhuriyetin Eğitim Felsefesi ve Uygulamaları Sempozyumu Bildirileri 16–17 Mart 2006, Gazi Üniversitesi Rektörlüğü, Ankara, 2006, s.289. Ayrıca bkz.: V. Sönmez, Eğitim Felsefesi, ss.169–176.

18 S. Büyükdüvenci, “Eğitim felsefeleri Işığında Çağdaşlaşma ve Ulusal eğitim Sisteminin Sorunları” Atatürk Döneminden

Sağlıklı düşünen ve üreten toplum, yani sağlıklı birey ve kimlik oluşumu ve tanımlamasında eğitimin hedefi bilgilendirmek, yönlendirmek ve uygulamaktan geçer. Eğitim ve öğretimde bilgilendirmekte yapılacak ilk iş kişiye başta evren ve çevresi olmak üzere varlıkları, nesnelere, kültürünü, değerlerini ve özellikle kendini tanıması ve bilmesi olmalıdır. Kendini tanıyan bir birey çevresini ve evreni o ölçüde tanıyarak evren içerisindeki konumunu dolayısıyla kimliğini o ölçüde şekillendirip ortaya koyabilecektir. “Böyle bir eğitim, insanda var olan yeti ve güçlerin dış etkilerle iletişime sokularak bireyin kendisi ve ortak yaşam yararına biçim ve yön kazandırılarak geliştirilmesiyle olanaklıdır.”<sup>19</sup> Bu olanağın gerçekleşmesi için benimsenecek ilke, yöntem ve amaçlar herhangi bir ideolojide değil, insanın kendisinde, bizzat yaşamın kendisinde aranıp bulunmalıdır. O zaman insan yaşam pratiği içerisinde kendisine dönerek herhangi bir ideolojiyi değil, yaşam ve doğayla birlikte kendisini okumuş olur. Bilgilendirmede ikinci yol okumaktan, ama nitelikli okumaktan geçer.

Okumak insanı bir “keşiş” ve “kul” yaşamından kurtararak insanın kendi güç ve yetilerini keşfetmesine, tanımasına, onları üretici, yaratıcı olmaya sevk ederek gelişmesini sağlar. Ancak gelişmekte ya da gelişmemiş olan toplumlarda okuma temel sorunlardan biridir. “Neslimiz; asırlardan beri gelip geçen nesillerimiz, okumaktan hoşlanmayan, dinlemekten kaçan, en ufak zekâ enerjisini kullanmaktan çabucak usanan, ruh yapısı hasta, beden yapısı bitik nesiller”<sup>20</sup> görüntüsündedir. Papağan gibi değil de sistemli ve nitelikli bir şekilde okuyan, okudukları üzerine düşünen bireyden zarar gelmez. Bu kişi birey olma sürecini tamamlamış, insanlık ve gelecek için yeni bir şeyler üreten, hayatın sorunları karşısında ürkmeyen ve korkmayan, dolayısıyla da korkulmayacak olan insandır. Oysa asıl korkulması gereken sistemli ve nitelikli bir şekilde okumadan daha doğrusu hiç okumadan, derinlemesine düşünmeden fildişi kulelerde masa başında o toplumun sosyo-kültürel yapısını dikkate almadan toplumun her sorunuyla ilgili şablonsal modeller, ideolojiler, üreten, yazan ve çizen olmalıdır. Kısaca hangi düşünce olursa olsun inandığı değerler ölçüsünde kendini tanımlayan ve ifade edebilen değil de kendini ifade edemeyen ve tanımlamayan fertlerden korkmalıyız. Modern bir toplumda geleceğin en büyük sorunu bunların doğurmuş olduğu problemler olmaktadır. Örneğin, bir insan üniversite dâhil eğitim ve öğretiminde 16–18 gibi uzun bir öğretim süresince ders kitapları ve ders notları hariç herhangi bir kitabın kapağını açmadan mezun olarak doktor, mühendis, avukat, öğretmen vs. olmaktadır. İleride bunların hem meslek hayatında hem de çeşitli kurumlarda bir bürokrat olarak görev aldıkları zaman doğuracakları problemleri varın sizler düşünün.

Eğitim ve öğretim sadece bir kültür ve bilgi kazanım vasıtası değildir. İnsana bilimin değerleri kazandırılırken onun öncülüğünde yön ve hedef tayini yapılması gerekmektedir. Hedefini bilen bir birey, geleceğe umutla ve güvenle bakar. Eğitimde yönlendirme hep olumsuz olandan olumlu olana doğru olmalıdır. Örneğin faydasızdan faydalıya, geçicilikten sürekliliğe, rasgelelikten planlıya, dağınıklıktan disipline gibi. Bu şekilde gerçekleşecek bir eğitim ve öğretim süreci bireyi ideolojilerin mengenesinden kurtardığı gibi bireyde geniş bir algı dünyasının da ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Eğitim ve öğretimde amacı ve hedefi olmayan bilgiler bilime fayda vermediği gibi, uygulanmayan bilgilerden de istenilen davranışları değiştirmek yönünde hedeflenen sonuçlar alınmaz. Bilgilerimizi uygulamada niyet, amaç, usul, zaman, mekân ve süreklilik çok önemli unsurlardır. Verilen bilgilerin ve yapılan yönlendirmelerin bu çerçevede içerisinde uygulanmasını sağlayacak bir tarzda eğitim ve öğretim yapılmalıdır. Bu üç özellik içerisinde yapılan bir eğitim

Günümüze Cumhuriyetin Eğitim Felsefesi ve Uygulamaları Sempozyumu Bildirileri 16–17 Mart 2006, s.275.

19 Ö. N. Soykan, “Eğip Bükmeyen Eğitim Nasıl Olanaklıdır?” Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi 23–26 Ekim 1996, s.2.

20 N. Topçu, Türkiye'nin Maarif Davası, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2006, s.77.

hem hayatı israf eden bir eğitim yapılandırmasından kurtarmış olur hem de “birey” olmanın vasıflarını kişiye kazandırarak onu, öz kimliğiyle “kul” olmanın değil de “birey” olmanın tadına ve zevkine vardır. Artık, kurallar ve değerler düşünmenin önüne geçirilmemiş olur. İdeolojik eğitim modellerinde ise durum böyle değildir. Daha ziyade “kul felsefesi” içerisinde koruyucu kanatlar altında yapılan, kültür adına yeni bir şey üretemeyen, şekilci ve kuralcı bir eğitim vardır. Birey ortaöğretimini hatta üniversite eğitimini tamamladıktan sonra bile çevreye ve bulunmuş olduğu medeniyete uyum sağlayamıyor, medeniyetin temellerini ontik-epistemik zeminde güçlendiremiyor. Oysa “medeniyet hayatını eğitime borçludur.”<sup>21</sup>

Bireyin kendine özgü kimliğini kazanmasında sosyo-kültürel yapısı ve bireysel yetenekleri gibi kendi tercihleri de önemlidir. Bu özellikleri dikkate almayan eğitim zamanla “ideoloji”leşmeye kayar. İdeolojiye kayan bir eğitimde insan kendi sosyo-kültürüne ve değerlerine yabancılaşacağı gibi başlangıçta kişiyi, gelecekte ise, toplumu nevrotik bir bunalıma sürüklemesi kaçınılmaz olur. Örneğin son zamanlarda gençliğin “kimlik” sapmaları sonucu içerisine düşmüş olduğu her türlü kötü alışkanlıklar, davranışlar, sağlıksız ve dengesiz gruplar (satanizm gibi), şizofrenik intihar ve cinayetler bunun en güzel örnekleridir. Tarihsel köklerinden uzak bir eğitimin sonucunda bu olayların yaşanması da kaçınılmazdır. Bu gibi olumsuz tabloların yaşanmasının en büyük sebebi demokratik bilinçten uzak, köksüz “kimliksiz eğitim” ve bu eğitim sonucu şekillenen sağlıksız ve dengesiz “kişilik” ve “kimlik” oluşumlarıdır. “Bütün bunlar insan tabiatının bozulmadan, çarpıtılmadan geliştirilmesiyle ve doğru bir eğitimle kazanılır.”<sup>22</sup> Öğrencilerin yeteneklerini geliştirecek ortam ve teknikleri hazırlayarak, bunun için gerekli olan bilgi ve becerinin verilmesi sonucu, öğrenci hem kendisine sağlanan bu imkânları kullanmasıyla potansiyel olarak sahip olduğu yeteneklerini geliştirecek hem de toplumu ile uyumlu ve ihtiyacını karşılayacak kadar bilgi ve beceri sahibi bir insan olacaktır. Böylelikle eğitimde “Yat Kaya yat!” felsefesinden de kurtulmuş oluruz. Demek ki, eğitim modelimizle birlikte kendi insan tanımladığımızı da dünya standartlarında evrensel ilkelerle birlikte hiçbir ideolojiye yer vermeden öncelikle iç dinamiklerimizle oluşturmalıyız. İşte o zaman gerçek anlamda eğitim, ideolojiden uzaklaşarak insanı dar kalıplardan sıyrarak hayata hazırlamış olur. Zaten gerçek anlamda eğitim, bir etkinlik olarak “yaşama sanatıdır; insanı yaşamın içinde gelecek durumlarına alıştıra alıştıra hazırlama sanatıdır.”<sup>23</sup>

Eğitim insanı her yönüyle dengede tutması gerekir. İnsan fiziki, ruhî, kültürel, ahlâki ve teknik boyutuyla bir bütünlük gösterir. İnsan bu bütünlüğü içerisinde herhangi bir boyutunu dışarıda bırakmayacak şekilde doğal yetenekleriyle birlikte kendi çaba ve gayreti içerisinde yavaş yavaş geliştirilmelidir. Bu da insanın yeteneklerini geliştirerek onu iyiye ve doğruya doğru yönlendirerek dengede tutar. İnsanı dengede tutacak olan asıl güç, Kant’ın da ifade ettiği gibi ahlâki eğitimidir. Ahlâki eğitim insanı ruhu incelterek yoldan sapıp çıkmasını önler.<sup>24</sup> Ahlâki eğitim bir anlamda kültür ve şahsiyet eğitimidir. İnsana bir kişilik ve kimlik kazandıracak olan eğitim ahlâki eğitimidir. Ahlâk eğitimi eğitimde disiplinin temeli olup hem kişiye disiplinler arası hem de kendi iç bütünlüğünde bir denge sağlar. Bunun için “her türlü ahlâki yaşamın temelinde bulunan ahlâki güçleri yeniden ortaya”<sup>25</sup> çıkaracak bir eğitim anlayışına ihtiyacımız var. Bunun nasıl gerçekleşeceği eskiden olduğu kadar günümüzde de bir sorundur. Ancak bu sorun karşısında uzun tartışmalara girmeden şu cevabı verebiliriz.

21 W. Durant, Medeniyetin Temelleri (Çeviren: Nejat Muallimoğlu), Birleşik Yayıncılık, İstanbul, 1996, s.150.

22 N. Tozlu, a.g.e., s.191.

23 Ö. N. Soykan, a.g. e., s.1.

24 İ. Kant, a.g.e, s.35.

25 E. Durkheim, Ahlâk Eğitimi (Çeviren: Oğuz Adanır), Dokuz Eylül Yayınları, İzmir, 2004, s.35.

Genel olarak ahlâkçılara göre, her insanda ahlâki bir öz vardır. Eğer insanı bu öze, kendi iç dünyasına yeterince dikkatli bir şekilde bakmasını sağlarsak, insan önce o özü keşfeder, sonra da kişi kendine döner ve bulunmuş olduğu durumu sorgular. Böylelikle ne için var olduğunu bilen yaratıcı, üreten ve düşünen insanların yetişmesinin yolunu açmış oluruz. Yine ahlâki eğitimde amaç “ne yapmalıyım” ya da “bu doğru olur mu?” teziyle değil, eleştirel düşünülebilen ve sorgulamaya açık bir yaşamı kendi yaşamıyla oluşturabilecek bir tezle olmalıdır. Yani ahlâki eğitimde teorikten ziyade pratik önemlidir. Örneğin öğrencinin verilen ödevleri yapması ahlâki bir görevdir, ancak görev aksatmaları yüzünden öğrenci okuldan veya öğretmeninden kendisine zorbalık etmesinden ölesiye korkuyorsa bu eğitim etiğe uygun mudur. Şu halde ahlâki eğitim, benliğin yapılandırıldığı, yani ne yapmam gerektiği düşünürken başkalarının haklarının ve çıkarlarının da dikkate alındığı eğitimdir.<sup>26</sup> Bu doğrultuda gerçekleştirilecek bir ahlâk eğitimi ister istemez sadece teorikte değil, pratikte de uygulanabilen bir ahlâk kültürü doğurur. Bireyde değer yargısı ile değer bilgisini birbirlerine karıştırmayan ve modaya kaptırmayan etik boyutun olduğu bir algı dünyası meydana getirir. Ruhun iç yaşamından doğmayan, ideolojik kaygılarla dışsal ve yapay icatlarla üretilen bir ahlâk kültürü bunu gerçekleştirmez, askıda bırakır.

Çağdaş eğitim, korku yerine sevgi temeline dayanan özgürlükçü ve eşitlikçi bir ahlâksal dokuyla yapılan eğitimdir. Eğitimin temelini korku değil, sevgi oluşturduğu zaman birey hem disiplinler arası ilişkileri çok iyi kavrar hem de kendi varoluşunu doğru anlayarak evrende sağlıklı bir dengeye oturtturur. Bu da doğru bir ahlâki yaşamdan geçer. Ancak geçmişte olduğu gibi günümüzde de “ahlâki yaşamın kurulması için çocuğun içinde yaşadığı koşulların ayarlanması, eğitimin temel sorunlarından biridir. ...”<sup>27</sup> Ahlâk eğitimi hem bireyin kültürlenmesinde hem de kişinin sorumluluğunun ne olduğunun farkına vardığı, birey olmanın tadına vardığı bir eğitimdir. Ahlâk kültürü, sadece ve doğrudan doğruya ruhun iç yaşamından doğduğundan “yalnızca insan doğasında canlandırılabilir, dışsal ve yapay icatlarla asla üretilemez. ...”<sup>28</sup>

Günümüz toplumunda ve eğitimdeki tek merkeze indirgenen ideolojik kaygılar, yaratıcı, üretken kılmayan ve düşündürmeyen modlardaki eğitim anlayışı içerisinde kişiyi var oluş kaygılarından uzaklaştırarak bireyi özgürleştirecek imkânları ortadan kaldırdı. Çağdaş eğitim anlayışı, bu kaygı (!) içerisinde hareket ederek, sadece görevinin insana bazı toplumsal rolleri öğretmekten iyi vatandaş özellikleri taşıması gerektiğinden ibaret sayarak “birey üzerinde sosyo-ekonomik baskı oluşturarak onun kendi kimliğini yaratmasını” engelledi.<sup>29</sup> Öğrencilere sorgusuz bir şekilde bu rollere hazırlanmaları ve bunları en şekilde yaşama geçirmeleri hedeflendi. Böylelikle bireyin kendi kimliğinin yaratılması ve teşvik edilmesi engellendiği gibi kişinin bireysel sorumluluğu tehlikeye girdi, hatta onu özgürleştirecek imkânlar ortadan kalktı. Kurumların, kanunların ve kuralların otoriter, emredici yapısı bir zorlama ve baskı oluşturmaya başladı. Artık, birey adına düşünen ve karar veren üst bir kimlik vardı, o her şeyi olduğu gibi eğitimi de standartlaştırıyordu, kategorize ediyordu, sınıflıyordu ve onunla ilgili görev dağılımları yapıyordu. Oysa gerçek eğitim, bireye iyi-kötü, doğru-yanlış gibi tercihlerin var olduğu, bunlarla ilgili nasıl bir ayırımın yapılabileceğinin teşvik edildiği ve de “öğrenen kişide yoğun bir bilinç/farkına varma düzeyi” oluşturabilen bir eğitimdir.<sup>30</sup> Böyle bir eğitimi başarabilmenin yolu ise eğitimi günübirlik sığ ideolojik tartışmalardan ve kaygılardan kurtarmaktan yatar.

26 F. Haynes, Eğitimde Etik (Çeviren: Semra Kunt Akbaş), Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2002, s.17-19.

27 G. Küken, a.g.e., s.34.

28 N. Chomsky, a.g.e., s.176.

29 G. L. Gutex, Eğitimde Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar (Çeviren: Nesrin Kale), Ütopya Yayınevi, Ankara, 2001, s.138.

30 G. L. Gutex, a.g.e., s.138.



Sonuç olarak diyebiliriz ki, bir toplum yükselirken veya çökerken bütün unsurlarıyla ya yükselir ya da çöker. Toplum kalkınması ise temelde eğitimden ama nitelikli eğitimden geçer. Eğitim ise insanın kimliğinin şekillenmesinde ve oluşmasında en büyük unsurdur. Bu unsur da eğitimde herhangi bir ideolojiye saplanmadan “evrensel insan” niteliklerinden ve tanımlanmasından geçer. Onun için her şeyden önce içerisinde hikmetin olduğu “ruh-beden bütünlüğünün kazanıldığı bir kültüre ve bu kültürü aktaracak bir eğitime ihtiyacımız var.”<sup>31</sup> Böyle bir kültür ve eğitimde evrensel normları, değerleri ve insanı yakalayarak bireyde herhangi bir kimliksel boşluk ve kriz ile dengesizlik yaratmadan geleceğe güvenle bakmış oluruz. Daha doğrusu kendine öz-güveni olan, kendini yargılayabilen, her yönüyle dik durabilen, kendi yaşamına, hatta kendisi için tasarlanan yaşamlara söz geçirebilen insanlar yetişebilir. Sonra insana emreden değil, onunla konuşan diyalog eğitimine; insan adına düşünüp karar veren değil, ona kendi becerisi ve yetileri içerisinde düşünme ve karar verme becerisi kazandıran eğitime; insanın adına çizilmiş hayatları sorgusuz yaşayan değil, kendine yeni bir yaşam sanatı resmedebilen ve yönünü tayin edebilen bir eğitim anlayışına ihtiyacımız var. Daha da önemlisi yarım ve yapay bir insan tipi yetiştirmek yerine, insanı herhangi bir şeye indirgmeden ideolojilerden arındırılarak eğitimin verildiği ve çok yönlü şahsiyetin geliştirebildiği bir eğitime ihtiyacımız var. Bu da eğitimde tek tipleşmeyi ortadan kaldırarak insan ve topluma ontik-epistemik zeminde kimliksel, sosyo-psişik bir denge getirecektir.

Ayrıca hayatın merkezinde insanın olduğu, soran, sorgulayan, inceleyen ve araştıran öğrenci merkezli bir eğitim felsefesi olmalıdır. Ancak, böyle bir felsefe içerisinde dilini iyi kullanan, varlıklar ve olaylar arasında bağ kurabilen ve onlarla ilgili zorunlu sonuçlar çıkarabilen ve de modaya kapılmayarak ona mesafe alabilen evrensel bir insan yetişebilir. Bu tavırla hareket eden bir insan, zihin, dil ve el becerisini birlikte geliştirerek varlığa ve hayata dair birtakım tutum ve beceriler geliştirir, değer yargılarıyla değer bilgisini birbirlerine karıştırmaz. Aksine çağdaş felsefi kaygılarla kodlanan bir eğitim anlayışı, bireysel farklılıkların korunduğu, eleştirel bakışlı etik ve estetik boyutun olduğu bir eğitimin ortaya çıkmasına neden olur. Eleştirel olamayan insandan korkmalıdır, çünkü böyle bir kişi, hep marjinaldir, hayata ve topluma katılamaz, ne kendisi için ne de başkası için üretemez. Eleştirel olmak sadece insanın ihtiyacı değildir, devletin de ihtiyacıdır. Devletin de her şeyden önce ideolojilerden uzak eleştirebilen bir vatandaşa ihtiyacı var.

### Kaynakça

*Atatürk Döneminden Günümüze Cumhuriyetin Eğitim Felsefesi ve Uygulamaları Sempozyumu Bildirileri 16-17 Mart 2006*, Gazi Üniversitesi Rektörlüğü, Ankara, 2006.

BÜYÜKDEVENCİ, Sabri; “Eğitim Nereye Koşuyor” *Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi 23-26 Ekim 1996*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Van, ss.147-151.

BÜYÜKDÜVENCİ, “Eğitim felsefeleri Işığında Çağdaşlaşma ve Ulusal eğitim Sisteminin Sorunları” *Atatürk Döneminden Günümüze Cumhuriyetin Eğitim Felsefesi ve Uygulamaları Sempozyumu Bildirileri 16-17 Mart*, Gazi Üniversitesi Rektörlüğü, Ankara, 2006, ss.274-277.

CHOMSKY, Noam; *Demokrasi ve Eğitim* (Çeviren: E. Abadoğlu-B. Karadağ-Z. Kutluata-N. Ersoy-A. K. Saysel-A. Sönmez), bgst Yayınları, İstanbul, 2007.

DEWEY, John; *Demokrasi ve Eğitim* (Çeviren: Tufan Göbekçin) Yeryüzü Yayınevi, Ankara, 2004.

DURANT, Will; *Medeniyetin Temelleri* (Çeviren: Nejat Muallimoğlu), Birleşik Yayıncılık, İstanbul, 1996.

DURKHEİM, Emile; *Ahlâk Eğitimi* (Çeviren: Oğuz Adanır), Dokuz Eylül Yayınları, İzmir, 2004.

31 Ö. N. Soykan, a.g.e., s.9.

- GUTEX, Gerald L.; *Eğitimde Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar* (Çeviren: Nesrin Kale), Ütopya Yayınevi, Ankara, 2001.
- GÜÇLÜ, A. Baki – UZUN, Erkan – UZUN, Serkan – YOLSAL, Ü. Husrev; *Sarp Erk Ulaş Felsefe Sözlüğü*, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 2002.
- HAYNES, Felicity; *Eğitimde Etik* (Çeviren: Semra Kunt Akbaş), Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2002.
- İNAL, Kemal; *Eğitim ve İdeoloji*, Kalkedon Yayınları, İstanbul, 2008.
- İNAM, Ahmet; “Hulyâ Eğitimi” *Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi 23–26 Ekim 1996*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Van, 1997, ss.199–205.
- KANT, Immanuel; *Eğitim Üzerine, –Ruhun Eğitimi-Ahlaki Eğitim-Pratik Eğitim–* (Çeviren: Ahmet Aydoğan), Say Yayınları, İstanbul, 2007, s.27.
- KÜKEN, Gülnihâl; *Felsefe Açısından Eğitim*, Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul, 1996.
- ÖZBEK, Sinan; *İdeoloji Kuramları*, Bulut Yayınları, İstanbul, 2000.
- SANCAR ÜŞÜR, Serpil; *İdeolojinin Serüveni*, İmge Kitabevi, Ankara, 1997.
- SEN, Amartya; *Özgürlükle Kalkınma* (Çeviren: Yavuz Alogan), Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2004.
- SERTER, Nur; *21. Yüzyıla Doğru İnsan Merkezli Eğitim*, Sarmal Yayınevi, İstanbul, 1997.
- SOYKAN, Ömer Naci; “Eğip Bükmeyen Eğitim Nasıl Olanaklıdır?” *Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi 23–26 Ekim 1996*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Van, 1997, ss.1–9.
- SÖNMEZ, Veysel; “Cumhuriyet Dönemi Eğitiminin Dayandığı Felsefeler” *Atatürk Döneminden Günümüze Cumhuriyetin Eğitim Felsefesi ve Uygulamaları Sempozyumu Bildirileri 16–17 Mart 2006*, Gazi Üniversitesi Rektörlüğü, Ankara, 2006, ss.284–289.
- SÖNMEZ, Veysel; *Eğitim Felsefesi*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2008.
- TOPÇU, Nurettin; *Türkiye'nin Maarif Davası*, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2006.
- TOZLU, Necmettin; *Eğitim Felsefesi Üzerine –Makaleler–*, Elis Yayınları, Ankara, 2003.
- Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi 23–26 Ekim 1996*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Van, 1997.
- ÜLKEN, Hilmi Ziya; *Eğitim Felsefesi*, Ülken Yayınları, İstanbul, 2001.

## **13- DİSİPLİNLER ve FELSEFE**

**PROF. DR. YAKUP ÇELİK<sup>1</sup>**  
BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM FAKÜLTESİ

## **LİSE EDEBİYAT ÖĞRETİMİNDE FELSEFEDEN YARARLANABİLİR MİYİZ?**

Konuşmama, sosyal bilimler alanında ülkemizde disiplinler arası çalışmaların gerekliliğini konu alan bir başlık bulmalıydım. Ancak kongrenin isminin ilgi çektiği alan dolayısıyla konuşmamı sınırlandıran bir başlıkla yetindim. Bu nedenle felsefe ile edebiyat arasındaki ilişki ve yeni lise müfredatında felsefeden hangi seviyede yararlanılabilir üzerinde duracağım.

Türk edebiyatı üzerinde derin araştırmalar yapan Mehmet Kaplan, bir Türk felsefesinden henüz söz edilemediğini, eğer bir gün geçerli Türk felsefesinden söz edilecekse bunun kaynağının mutlaka Türk edebiyatı olacağını söyler. Tarihten gelen yaşama tarzımızın, inanç dünyamızın nüfuz ettiği edebiyatı metinlerindeki düşünceler bir sisteme dönüştürülürse Türk felsefesinin zemini de oluşturulur.

2005 – 2006 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan lise Türk edebiyatı dersi müfredatı bize disiplinler arası çalışmaların zorunluluğunu bildirmektedir. 9. sınıf müfredatının birinci ünitesi Güzel Sanatlar ve Edebiyat adını taşır. Burada sanat ile insan arasındaki ilişkinin varlığı ortaya konulduktan sonra “*Sanatın insanın ‘varlık şartları’ndan biri olduğu; insan olan her yerde güzel sanat etkinliği olduğu vurgulanır*” açıklaması getirilir. (Alıntılar Talim Terbiye Kurulu’nun web sayfasından alınmıştır)

Bu açıklama İnsan felsefesinden yararlanmayı zorunlu kılar. İnsan felsefesinden yararlanma yalnızca “*sanat yapan bir varlık olarak insan*” unsurundan hareketle olmamalıdır. Edebi metinlerin biricik malzemesinin insan olduğu dikkate alınırsa onun yapıp – eden, değerleri duyan, isteyen, inanan, devlet kuran varlık şartları da bilinmelidir. Bunlar gençlerimizin kendilerini tanımalarını bakımından da zorunludur. Burada Takiyettin Mengüçoğlu’nun İnsan Felsefesi adlı çalışmasının edebiyat öğretiminde yararlanılabilirliği gündeme getirilmelidir.

Yine 9. sınıfın birinci ünitesinde “*edebiyatın insanı konu alan diğer bilim dallarıyla ilişkisini belirler kazanımında*” felsefe, psikoloji, sosyoloji bağıntısı ortaya konur. Müfredatta ilgili kazanımın açıklaması da bu konudaki duyarlılığı ortaya koyar mahiyettedir: “*Edebiyat, sosyoloji, psikoloji, felsefe ve bilim-teknik ilişkisi açıklanır. Her türlü insan etkinliğinden, doğal varlık ve görünüşten edebî eserlerden yararlandığı belirtilir. Ayırıcı özellikleri, güzel sanata özgü bakış tarzında ve değerlendirme biçiminde aramak gerektiği sezdirilir. Edebiyatın diğer bilim dallarından nasıl yararlandığı üzerinde durulur.*” Burada 9. sınıfta insan felsefesinden diğer sınıflarda da çeşitli düşünce sistemlerinden yararlanılabilir.

Güzel Sanatlar ve Edebiyat ünitesinin Edebiyat ve Gerçeklik bahsindeki “*Edebî metnin yazıldığı dönemin özelliklerinden ve o dönemdeki her türlü gerçeklikten nasıl yararlandığını açıklar*” kazanımı, her edebiyat eseriyle o eserin olduğu dönemdeki düşünce sistemi, felsefesi arasındaki ilişkiyi niteler. Zaten açıklama kısmında da bu ilgi ortaya konulur: “*Edebî metnin, yazıldığı dönemin ilmî, felsefî, teknik ve sosyal alandaki verilerini; siyasî tartışmalarını kurmacanın olanaklarıyla değerlendirildiği vurgulanır*”. Bu kazanım, öğrencilere her dönemin belirli bir düşünce sistemini barındırdığı tezini de sunacaktır. Düşünce sistemlerinin

<sup>1</sup> Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi

insanlara özgü yaşayış tarzını nasıl değiştirdiği de kurmaca dünyanın dikkatlere sunulduğu romanlar okunduğunda daha net belirecektir.

Aynı ünitenin Edebi metnin konusunu kavrar kazanımında ise insan – doğa ilişkisi edebiyat eserlerinin yansıtma yoluyla oluşturulduğu üzerinde durulur. Buranın açıklama kısmında ise edebî metnin konusunun ve doğa ile ilişki hâlindeki en geniş anlamıyla duyan, düşünen, tasarlayan, yaşayan insan olduğu vurgulanır. Burada da sosyoloji, estetik ve felsefe ilgi alanı ortaya çıkar, bu bilim dallarından yararlanma gereği duyulur.

9. sınıf Türk edebiyatı programından hareketle ilgi kurduğumuz felsefe alanı bağıntısı bu kadar ile sınırlı değildir. Her edebî metnin arka planında bir düşünce vardır. Tema ve yapının temelini de böyle bir düşünce oluşturur. Edebî metnin imkânları ile aktarılan bu düşüncelerde felsefeye özgü gerçeklik söz konusudur. Edebî metni oluşturan düşünce, bütün çıplaklığı ile gözler önüne serilmez. Onun çağrışım değerleri ve anlam zenginlikleri vardır. Edebî metinde düşünce, çayda eriyen şeker gibidir. Ne şeker eski şeker ne de çay eski çaydır. İkisinin sentezi bir farklı unsur vardır ortada. Tema ve yapının içerisinde eriyen düşünce de edebî metinde sunduğu zenginliklerle çoğalır, her okuyanın çağrışımları ve yorumlarıyla zenginleşir. Bu bakımdan Türk Edebiyatı 9. sınıf müfredatının Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler adlı 2. ünitesi ile Olay Çevresinde Gelişen Metinler adlı 3. ünitesi geniş boyutta felsefe, sosyoloji ve psikoloji bağlantılıdır. Bu bilimlerin edebiyat öğretimine katkıda bulunacağı bir çok nokta bulunmaktadır.

Türk Edebiyatı 9. sınıfta 2. 3. ve 4. ünitelerde zihniyet konusu bulunmaktadır. Zihniyet yalnızca bu sınıfta değil Türk edebiyatının dönemlerinin ele alındığı 10, 11 ve 12. sınıfların tüm ünitelerinde de karşımıza çıkmaktadır. Zihniyet kavramının müfredata belirgin bir şekilde yerleştirilmesinin nedeni; her edebiyat metninin bir dönemin sosyal ve siyasal olaylarının, insanlar arası ilişkilerin, bilimsel ve teknik düzeyin, kültürün, yaşama biçiminin, eğitim anlayışının, inanç sistemlerinin izlerini taşımasıdır. Burada elbetteki edebî dönemlere damgasını vuran felsefî düşüncelerin varlığından da söz etmemiz gerekecektir.

10. sınıf Türk edebiyatı programında Yunus Emre ve Kaygusuz Abdal'dan bahsederken insan merkezli düşünce tarzından söz etmemiz ve açıklamamız gerekecektir. İnsan sevgisinin doruk noktaya ulaştığı dinî – tasavvufî düşüncenin oturduğu zemini felsefe destekli açıklamakta yarar var sanıyorum.

11. sınıf Türk edebiyatı programında Tanzimat ve Servet-i Fünun edebiyatlarını ve dönemlerini pozitivizm gibi bir felsefi akımın varlığıyla açıklamak Divan edebiyatından sonraki farklılaşmayı daha netleştirecektir. Servet-i Fünun döneminde sembollerin insan düşüncelerini yansıtmada yüklendiği rolü, insan – doğa ilişkisini yine gelişen düşünce sistemleri ile birlikte yani felsefe destekli açıklamak daha yararlı olacaktır.

12. sınıfta Cumhuriyet'ten sonra gelişen edebiyatımızı değerlendirirken II. Dünya Savaşı sonrası ortaya çıkan felsefî akımlardan, sanat akımlarından yararlanmamız gerekecektir. İmgelerle örülü İkinci Yeni şiirini sosyolojik ve felsefî bir zemine oturarak açıklamak konunun daha iyi anlaşılmasına neden olacaktır.

Bu örnekleri istediğimiz kadar çoğaltabiliriz. 2005 – 2006 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan Türk edebiyatı programı, sosyal bilimler alanında disiplinler arası bağlantıların güçlendirilmesi gerektiği mesajını net bir şekilde vermektedir.

Ancak dikkat çekmemiz gereken bir konu var: Sosyal bilimler alanında bu tarz çalışmaların yapılabilmesi için gerekli donanımı almış öğretmenler yetişiyor mu? Fen – Edebiyat fakültelerinin ilgili bölümleri disiplinler arası çalışmaları hangi seviyede gerçekleştirmektedir?

**YRD. DOÇ. DR. BEKİR S. GÜR**  
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM FAKÜLTESİ

## EĞİTİMDE PSİKOLOJİNİN TAHAKKÜMÜ

*Öncelikle, 19. yüzyılın sonunda ve özellikle 20. yüzyılın başında psikoloji ile eğitim arasında nasıl bir ilişki kurulduğunu ele alacağız. William James, John Dewey, Edward Thorndike ve William Bagley gibi düşünür, psikolog ve eğitimcilerin eğitim ve psikoloji arasındaki ilişkiyi nasıl gördüklerini inceleyeceğiz. Ardından, eğitimde çocuk doğasını izlemeyi öneren yaklaşımların, eğitimsel ve felsefî bir eleştirisi sunulacaktır. Eğitimi psikolojiyle temellendirmeye bir alternatif olarak, Vygotsky'den hareketle, psikolojinin eğitimle temellendirilmesi gerektiğini savunacağız.*

*Kimseye solak bir çocuğun, özellikle de yazarken, sol elini kullanmasına izin vermesini tavsiye etmem.*

**Michel Serres** (1997, s. 12)

20. yüzyıl boyunca özellikle Amerika'da eğitim, psikologların gölgesinde gelişmiştir. Psikoloji, bir bilim olduğu ve insan hakkındaki yasaları keşfetmek amacıyla olduğu iddiasıyla varlık kazanmıştır. Bu varlık iddiası sayesinde psikoloji, eğitime bilimsel bir temel sunmaya girişmiştir. Psikolojinin eğitimi geleneksel bir “zanaat” olmaktan kurtarıp ona bilimsel bir hüviyet kazandırdığı düşünülür. Eğitimin, psikoloji etkisinde gelişmesi, psikolojinin imkân ve sorunlarını eğitime taşımıştır. Eğitim, önemli ölçüde, eğitim psikolojisine indirgendiği için eğitim ile psikoloji arasındaki farklar silikleşmiştir.

Bu çalışma, psikolojinin eğitimbilimleri üzerinde tahakküm kurmasının bir soykütüğünü çıkarma ve bu tahakkümün yol açtığı sorunları incelemek amacıyla. Öncelikle, 19. yüzyılın sonunda ve özellikle 20. yüzyılın başında psikoloji ile eğitim arasında nasıl bir ilişki kurulduğunu ele alacağız. William James, John Dewey, Edward Thorndike ve William Bagley gibi düşünür, psikolog ve eğitimcilerin eğitim ve psikoloji arasındaki ilişkiyi nasıl gördüklerini inceleyeceğiz. Ardından, eğitimde çocuk doğasını izlemeyi öneren yaklaşımların, eğitimsel ve felsefî bir eleştirisi sunulacaktır. Eğitimi psikolojiyle temellendirmeye bir alternatif olarak, Vygotsky'den hareketle, psikolojinin eğitimle temellendirilmesi gerektiğini savunacağız. Çalışmada, psikolojinin eğitimde kullanılmasını reddetmekten ziyade, eğitimin psikolojiyle temellendirilmesini eleştirilmektedir. Eğitimde kullanılabilecek bir psikoloji, öğrenme ve öğretme sürecini epistemolojik ve doğal bağlamına indirgememeli ve bu sürecin sosyokültürel yönleri dikkate alınmalıdır.

### 20. Yüzyılda Eğitim ve Psikoloji

Avrupa ve Amerika Birleşik Devletleri'nde bilimin ciddi bir toplumsal saygınlığa kavuşmasıyla birlikte, bilimsel bir hüviyet taşımadığı düşünülen eğitime, 19. yüzyılın başlarından itibaren ama özellikle sonlarına doğru bilimsel bir temel sağlama çabasıyla karşılaşmaktayız. Yani, sosyoloji, iktisat ve siyaset bilimi gibi sosyal bilimler kendilerini bağımsız birer bilimsel araştırma alanı olarak ortaya koyarken, eğitim alanında da bu yönde bir arayış başlamıştır. Zanaatkâr olarak görülen eğitimciler, bilim sayesinde artık profesyonel olacaklardı. Amerika'da eğitimin bir bilimi olup olamayacağı ve üniversitelerde bu tür bir disipline yer olup olmadığı eğitimci, psikolog, felsefeci ve üniversite rektörleri tarafından yoğun olarak tartışılmaktaydı (Johanningmeier, 1969). Bütün bu tartışmaların odak noktasında, eğitim ile psikolojinin ilişkisi yer almaktaydı. Eğitimle ilgilenenlerin önemli

bir kısmı, bir eğitim teorisi veya eğitim bilimi için, psikolojiye ve diğer biyolojik veyahut davranışsal bilimlere yöneldiler. 19. yüzyılın sonlarına doğru, psikoloji de üniversitelerde yeni bir bilim alanı olarak kendini kabul ettirmeye çalışmaktaydı. 19. yüzyılın sonunda ve 20. yüzyılın başlarında, eğitim ve psikoloji ilişkisinde iki farklı tavır gözlemekteyiz.

Birinci tavrı, Johann H. Pestalozzi'den John Dewey ve Edward L. Thorndike'a kadar çok sayıda Avrupalı ve Amerikalı düşünür ve psikologlarda görmek mümkündür. Örneğin, Pestalozzi, öğretimi "psikolojize" etmek arayışındaydı; yani, öğretimi, doğal insan gelişiminin yasalarına ve basamaklarına uygun şekilde düzenlemek istiyordu (Saettler, 1990). Ayrıca, Dewey, Moore, Angell ve O'Shea gibi işlevselci psikologlar da, psikolojiyi insan davranışlarına uygulamayı savunuyorlardı (Johanningmeier, 1969). Dewey, ders konusu ve materyalinin psikolojize edilmesini yani öğrencinin ilgi ve tecrübelerine yaklaştırılmasını önerir (Dewey, 1959). Ona göre, çocuğa okuma, yazma, coğrafya ve matematik gibi dersleri erken ve hızlı bir şekilde sunmakla, çocuğun doğasını ihlal ediyoruz. Eğitim çocuğun kapasite, ilgi ve alışkanlıkları açıklayan psikolojik bir bakış ile başlamalıdır. Çocuğun psikolojik yapısı ve etkinlikleri anlaşılmadan başlanan bir eğitim süreci, rastgele ve tesadüfidir. Müfredat konusu öğrencinin tecrübeleriyle ilişkilendirilmeli ve öğrenme kişisel olmalıdır. Eğitime psikolojinin uygulanması konusunda en iyimser tavrı, Thorndike'da bulmak mümkündür. *Eğitim Psikolojisi Dergisi*'nin (*The Journal of Educational Psychology*) ilk sayısında Thorndike (1910), kâmil bir psikoloji bilimi sayesinde, "kişinin zekâsı, karakteri ve davranışı hakkındaki bütün gerçekleri" bileceğimizi belirtir (s. 6). Ona göre psikoloji, eğitimsel süreçlerin sonucunu bize bildirecektir. Thorndike, kâmil bir psikolojiyle, doğa bilimlerindeki gibi bir kesinlik ve kullanışlılığa sahip olacağımız kanaatindedir. Yani, insan doğası hakkındaki bilgimizle, insan doğasını kontrol edebilir ve değiştirebiliriz. Thorndike, psikolojinin olgunlaşmaya doğru ilerlediğini düşünür. Thorndike, eğitimi eylem, psikolojiyi o eylemin hakikati olarak konumlandırır. Buna göre, eylem, eylem hakkındaki hakikatin rehberliğinde ilerlemelidir.

İkinci tavrı, William James gibi devrin önde gelen filozof ve psikologlarında görmekteyiz. Bunlar, psikolojinin eğitimde kullanımına şüphe ile yaklaşmaktaydılar. James'a göre, öğretmenin çocuğa yaklaşımı somut ve etik bir ilişkiyle belirlenirken, psikologların yaklaşımı soyut ve analitiktir. Dolayısıyla, psikoloji bilmek, iyi bir öğretmen olunacağı anlamına kesinlikle gelmez. "Psikoloji ve Öğretme Sanatı" başlıklı makalesinde James (1899) şöyle demektedir: "Doğrudan sınıfta kullanabileceğiniz öğretimin belirli program, çerçeve ve yöntemlerini, zihnin yasaları bilimi olan psikolojiden çıkarabileceğinizi düşünüyorsanız, çok, çok büyük bir hata yapıyorsunuz" (s. 7). James'e göre, psikoloji bir bilimdir, eğitim ise bir sanattır; oysa bilimler asla bir sanat doğurmazlar. Devrin modasına uyararak, psikolojiden çok şey bekleyen ve psikoloji bilmedikleri için kendilerini öğretmenlik mesleği açısından yetersiz gören öğretmenlere ilişkin olarak James, bu tür bir beklenti ve bakışın isabetli olmadığını düşünür. James, bir öğretmenin psikoloji hakkında bilmesi gereken genel ilkelerin, "bir insanın avuç içine yazılabilecek" (s. 12) kadar az olduğuna vurgu yapar.

Eğitim ve psikoloji ilişkisinde iki farklı tavrı daha iyi anlamak için, bu iki tavır arasında bir serüven yaşayan ve 20. yüzyılın ilk bölümünde eğitim alanında Amerika'da öncü isimlerden olan William C. Bagley'ye işaret edebiliriz. Bagley, psikoloji alanındaki doktora eğitimine, psikolojinin eğitime uygulanmasının, psikoloji için bir felaket olacağını ve psikolojinin bilimsel kimliğine zarar vereceğini düşünen Titchener'in yanında 1898'de başlamıştır (Johanningmeier, 1969). Bagley, hocasından farklı olarak, eğitimin, araştırma ve deney sonucu ortaya çıkan sağlam ilke ve yasalara dayandırılabilirliğini düşünmekteydi. Bagley'nin ilk çalışmaları, bu istikamette olmuştur. Ancak, 1909'den itibaren Bagley,

psikolojinin daha önce düşündüğü kadar sağlam bir temel olmadığını fark etmiştir. 1912’ye geldiğinde Bagley, artık, psikoloji ilke ve yasalarından eğitime dair çıkarımlar yapmanın çok zor olduğunu düşünmekteydi. Ona göre, eğitim, psikolojiden bağımsız olarak, bilimsel bir yöntemle bağımsız olarak ele alınmalıydı. 1918’e geldiğinde ise Bagley, eğitimin bir bilim olabileceği düşüncesinden dahi vazgeçmişti. Bagley, daha sonraki yıllarda, düşüncelerini felsefi bir temele dayandırmaya çalışmıştır.

20. yüzyılın ikinci yarısında, Amerikan eğitimi teorisinden bahsetmek, bazı öğrenme kuramlarının eğitime uygulanmasından bahsetmektir (Richards, 1998). Örnek olarak, davranışçılık (Skinner ve Mager), bilişselcilik (Piaget, Kohlberg ve Bruner), hümanizm (Maslow, Rogers ve Glasser) ve inşacılık (von Glaserfeld) sayılabilir. Ampirik çalışmaların değerli görüldüğü Amerikan Eğitim Araştırmaları Topluluğu (AERA) yaklaşık 26.000 üyeye sahipken, Eğitim Felsefesi Topluluğu (PES) 500 üyeye sahiptir. 20. yüzyıl bittiğinde, eğitim alanında, daha çok, Dewey ve Thorndike gibi isimlerin eğitim ve psikoloji hakkındaki görüşlerinin bilindiğini ve etkili olduğunu, buna karşın, James ve Bagley gibi isimlerin geri planda kaldığını görmekteyiz. Aşağıda açıklayacağımız üzere, psikoloji ve eğitim ilişkisindeki hakim paradigma hâlâ değişmemiştir. Dewey’den Piaget’ye ve Gardner’a kadar, psikoloji eğitimde merkezi bir yer işgal etmiştir. Spencer, Pestalozzi ve James Ward’dan itibaren savunulan anlayışa göre, öğretmen, öğrencinin gelişimini bilmeli ve eğitimi buna göre tasarlamalıdır. Öğretmen, öğrenci zihninin gelişim sırasını ve zihnin derece derece nasıl ilerlediğini bilmelidir. Öğretmenin çocuk doğasını psikoloji aracılığıyla bilmesi gerektiği ve eğitimi buna göre tasarlaması gerektiği, ilerlemecilik ve türevleri eğitim yaklaşımlarının çıkış noktasıdır (Egan, 2002).

Türkiye’de II. Dünya Savaşı öncesi ve sonrasında, psikolojide Avrupalı ve özellikle Alman etkisi gözlenmektedir (Kağıtçıbaşı, 1994). Bu dönemde psikoloji Avrupa’dan ithal edildiği için, Türkiye’ye has bir psikoloji gelişmemiştir. 1960’lara kadar akademik alanlar arasında ancak marjinal bir yeri olan psikoloji, 1960’larda ciddi bir Amerikan etkisine girmiş ve psikolojideki Avrupa etkisinin yerini almıştır. İlk zamanlar toplumsal değişimin psikolojik yönleri üzerine daha çok çalışılmıştır. 1960’lardan sonra Amerika’da yetişen psikologlar ve eğitimciler Türkiye’ye döndükçe, Türkiye’de eğitimbilimleri alanında bazı dönüşümler ve değişimler olmuştur (Akyüz, 2008). Eğitim Psikolojisi, Karakter Formasyonu ve Ruh Sağlığı gibi dersler öğretmen okullarının programlarına girmiştir. Bu üç dersle birlikte, Pedagoji dersi, programlardan çıkarılmıştır. Türkiye’de genelde eğitimin özelde eğitim psikolojinin disiplin olarak bir sorunu, Amerikan ana-akım psikolojiyi model almasıdır. Eskiden beri, Amerika kökenli eğitim psikolojisiyle ilgili sayısız kitap ve makale Türkçeye birebir çevrilmiştir.

Günümüzde eğitim psikolojisinin ve bilişsel biliminin, eğitime büyük katkılar yapacağına dair inanışlar hâlâ çok güçlüdür (Rosenfield, 2008). Amerikan Millî Bilimler Akademisi, Millî Mühendislik Akademisi ve Tıp Enstitüsü konseyleri tarafından üyeleri belirlenen Amerikan Millî Araştırma Konseyi Yöneticiler Kurulu tarafından onaylanan ünlü *İnsanlar Nasıl Öğrenir: Beyin, Zihin, Tecrübe ve Okul* adlı raporda, öğrenme biliminde son 30–40 yıldaki gelişmelerin, eğitimde çok önemli sonuçları olduğu iddia edilir (Brandsford, v.d., 2000). Rapor, interdisipliner çalışan biliş bilimcilerin öğretmenlerle çalışma hususunda daha çok zaman geçirdiklerini ve artık bilişsel bilim ile eğitim arasındaki mesafenin kolaylıkla aşılabilirliğini belirtir. Raporda, öğrenme hakkında gelecekte daha çok şey bileceğimiz şeklinde müjde verilir. Bu iyimser yaklaşımlara göre, eğitimdeki temel sorun, öğrenme bilimindeki (psikoloji) araştırma bulgularının sınıf pratiğine aktarılmamasıdır. Bir başka deyişle, sorun, “üretici” psikologlar ile “müşteri” eğitimciler arasında sağlam bir ilişki kurulamamasıdır. Psikologlar, üniversitelerinde kuramlarını ortaya atarken, öğretmenlere düşen bu kuramları



uygulamaktır (Eisner, 2002). Peki, psikolojinin, bütün iyimser yorumlarına rağmen, sınıfta pratik anlamda yer bulduğunu söyleyebilir miyiz? Aşağıda açıklanacağı üzere, 20. yüzyılda psikolojinin eğitimdeki uygulamaları, genellikle, hayal kırıklığıyla sonuçlanmış ve bunun gayet anlamlı metodolojik nedenleri vardır.

### Metodolojik Sorunlar

Psikoloji, pozitivist kökenlerine dayanarak, fizik ve biyoloji gibi doğa bilimlerini kendine model almıştır; oysa bu modelin eğitime uygulanmasının sayısız sorunları vardır ve eğitimdeki araştırmaların geçerli ve güvenilir oluşlarıyla ilgili kuşkular serdedilmiştir (Egan, 2002; Eisner, 2002; Gür ve Wiley, yayınlanacak; Hsylop-Margison ve Naseem, 2007; Kaestle, 1993; Usher ve Edwards, 1994). Özellikle eğitim psikolojisindeki araştırmaların bir kısmı, “beşeri” konuları, beşeri anlamaya uygun olmayan doğa bilimi modelleriyle ele almaktadırlar. Bu model, pozitivistin etkisiyle, zihnin yasalarını keşfedilmeyi bekleyen doğal şeyler olarak kabul eder. Oysa aşağıda işleyeceğimiz üzere, öğrenci davranışları ve zihnin işleyişi, keşfedilmeyi bekleyen tarih-dışı “doğal” şeylerden ziyade, kültürel yapı ve ürünler olarak ele alınmalıdır. Zaten söz konusu modele göre eğitim psikologlarının ürettikleri ampirik araştırmalar, okullarda ciddi derecede kullanılmamıştır. Öğretmenlerin psikolojik öğrenme kuramlarını sınıflarında uygulamaya çalışmaları, genellikle, hiçbir sonuç vermemiştir. Sözelimi, çocuk gelişimiyle ilgili çalışmalarında tanınan Piaget’in 1960’ların ortalarına kadar, okul pratikleri üzerine etkisi çok sınırlı olmuştur, sonrasında da bu etkinin yüksek düzeyde bir artış kaydettiğini söylemek mümkün değildir (Phillips, 1976). Öğrenme kuramları, öğretmenlerin her gün karşı karşıya oldukları sorunlardan çok uzak görünmektedir. Pozitivist psikoloji, normatif bir yaklaşım sergilemez ve davranışı kontrol etmeyi amaçlar. Eğitim ise normatiftir ve değerlerle şekillenir; sınıfta, psikolojik deneylerle kontrol edilemeyen sayısız değişken vardır. İnsan, tarih-dışı ve değişmez bir varlık değildir. Dolayısıyla insan hakkındaki yasaların, doğa yasaları gibi olmasını beklemek yersizdir.

Eğitim psikolojisindeki ampirik araştırmaların çoğunun başlıca sorunlarından biri, kavramsal olarak zaten bir biriyle ilişkilendirilmiş iki şey arasında ampirik bağlantılar kurmaktır (Egan, 2002). Yani, araştırma cümleleri mantıksal totolojilerden ibarettir veya analitiktir. “Hiçbir bekâr evli değildir” önermesini, ampirik olarak test etmek anlamsızdır. Eğitim psikolojisindeki araştırmalarda, araştırma soruları öyle bir kurulur ki, araştırma sonuçları zorunlu olarak, istenen neticeyi verir. Yani, ampirik çalışmaya başlamadan önce, çalışmanın sonucu kavramsal olarak zaten kurulmuştur. Örneğin, “Düzenli bilgiler, rastgele dizilmiş bilgilere göre daha kolay ezberlenir.” şeklinde bir hipotez düşünelim. Bunun eğitimsel bir yorumu, bilgilerin düzenli sunulmasının öğrenmeyi artıracığı olabilir. Konuyla ilgili deneylerden sonra, hipotezimizin desteklendiğini düşünebiliriz. Fakat bu tür bir araştırmanın bilimsellikle bir ilgisi yoktur, çünkü “düzenli” dediğimiz şeyin kendisi kavramsal olarak zaten “kolay ezberlenebilir” şeylerle doğrudan ilişkilidir. Bunu ortaya koymak için ise ampirik çalışmaya gerek yoktur. Bir başka örnek, “Michael Jackson neden iyi bir dansçıdır?” diye sordüğümüz zaman, çoklu zekâ kuramının açıklaması (“Çünkü Michael’ın bedensel-kinestetik zekâsı yüksektir.”) bir totolojiye yol açar (Klein, 1997). Çünkü Gardner’ın çoklu zekâ kuramına göre, bedensel-kinestetik zekânın tanımı, dansın tanımıyla aynıdır. Dolayısıyla elimizde şu vardır: Michael Jackson iyi bir dansçıdır çünkü o iyi bir dansçıdır. Bu türden bir totoloji, kuramı zorunlu olarak doğru kılıyor fakat aynı zamanda onu bayağılaştırıyor oluyor. Çoklu zekâ kuramından bir örnek vermişken, bu konuya daha geniş yer vermemiz uygun olacaktır zira bu kuram, psikolojinin eğitime uygulanmasının güncel sorunlarına iyi bir örneklik teşkil ediyor.

### **Vygotsky: Psikolojiyi Eğitimle Temellendirmek**

Psikolojide yaygın yaklaşım, birey ile toplum arasında bir karşılıklı oluşturmak ve toplumu bireye dışsal bir şey olarak yorumlamaktır. Dahası, bu hem davranışçı hem bilişselci hem de hümanistik psikoloji için böyledir (Usher ve Edwards, 1994). Sözgelimi, Piaget gibi gelişimcilerin yaklaşımı, öyle bir çocuk resmi çizmiştir ki, bu çocuk tarih ve toplumdaki soyutlanmıştır (Burman, 1994). Oysa çocuk ancak sosyalleşme sayesinde var olmaktadır ve onunla gelişmektedir. Dolayısıyla psikoloji, sosyallik-öncesi ve asosyal bireyden, kültür ve tarihe gömülü sosyal insanları incelemeye evrilmelidir. Piaget ve çocuğun zihinsel gelişiminin nasıl olduğunu söyleyen diğerlerinin ortaya attıkları psikolojik kuramlar, eğitim sayesinde öğrenciye neler kazandırıldığı hakkında bir şey belirtmezler (Phillips, 1976). Bir başka ifadeyle, çocuğu eğitim sürecinden önce laboratuarda çalışmak, sınıftaki karmaşık durum hakkında bize bir fikir sunmaz. Çocuğun öğrenme sürecindeki davranışlarını gözlemenin en doğru mekânı, sınıftır. Eğitim psikolojisi kitapları, genellikle, Piaget'nin gelişim basamaklarını anlatırlar ve bu yaklaşımı doğrulayan kimi deneylerden bahsederek; bu yaklaşımı kuşkuya düşüren yaklaşımlar söz konusu edilmez (Hsylop-Margison ve Naseem, 2007). Tipik bir eğitim psikolojisi kitabında, Piaget'nin çalışmalarından uzun uzadıya bahsedilse de, örneğin, Vygotsky'nin yaklaşımından çok kısaca bahsedilir ama bu yaklaşımın sonuçları ele alınmaz (Selçuk, 2008). Aşağıda savunacağımız üzere, Piaget'nin yaklaşımı gelişimde doğal seyri izlemeyi öngörürken, Vygotsky eğitimsel seyri izlemeyi öngörür.

Marx ve Engels'i izleyerek tarihsel materyalist bir çizgi izleyen Vygotsky, insanın doğayı etkilediğini ve değiştirdiğini ifade eder. Vygotsky'ye göre, bir çocuğun mevcut öğrenmesi, onun geçmiş öğrenmelerinin bir sonucudur, gelişim basamaklarının bir sonucu değil. Dolayısıyla, zihinsel gelişimimiz, “doğal” değil, sosyokültürel bir süreçtir. Çocuk toplumdaki öğrendiği dili içselleştirerek dünyayı kavrar. Piagetçi ve diğer ilerlemeci ve çocuk-merkezli yaklaşımlarından farklı olarak, Vygotsky'nin anladığı şekilde bir eğitim, çocuk zihninin gelişiminde çok önemli bir rol oynuyor. Böyle bir yaklaşım, eğitimde çocuk “doğa”sını izlemeyi reddeder. Vygotsky'ye göre, Piaget gibi gelişim psikologları, çocuğun tek başına ne yapabileceğini incelemişlerdir. Oysa çocuğun bir yetişkin yardımıyla neler yapabileceğini araştırmak, çocuğun zihinsel gelişimini anlamak açısından daha makuldür (Vygotsky, 1978). Vygotsky, “erişilebilir gelişim alanı” (EGA) kavramıyla, çocuğun bir başına yapabilecekleriyle bir yetişkin veya öğretmen yardımıyla yapabileceklerini niteler. Vygotsky, EGA ile birlikte, Piaget'ten farklı olarak, fakat klasik pedagojiyle uyumlu bir yaklaşım ortaya atar: “İyi öğrenme”, doğal gelişimin önünden gider (s. 89). Bu yaklaşım, romantik veya doğalcı değildir. Özetle, Vygotsky'nin psikolojisi, eğitime dayanıyor; oysa Piaget gibi bütün çocuk-merkezli eğitimciler, tam tersine, eğitimi psikolojiye (çocuk doğasına, insan doğasına vs.) dayandırmayı savunuyor (Egan, 2002).

### **Sonuç**

İlerlemecilikteki temel sorun, çocuğun bir doğası olduğunu ve bu doğanın psikolojiyle anlaşılacağını düşünmesiydi (Egan, 2002). Bu doğayı anlamak için psikoloji ve öğrenme bilimi kullanılmaktadır. Oysa sosyokültürel gelişimden ve eğitimden bağımsız ne böyle bir doğa vardır ne de mevcut ampirik çalışmalarda kullanılan yaklaşımlar bu doğayı anlamaya elverişlidir. Eğitimin nasıl olması gerektiği, yöntemlerinin ne olacağı ve neyi içereceği gibi en temel soruların cevaplarını ampirik araştırmalarla bulmaya çalışmak yerine felsefî analiz, ahlak ilkeleri ve toplumsal değerler ışığında tartışmalıyız. Bütün öğrenciler matematik öğrensin mi? Matematiğin belli bir konusunda herkes belli bir yaklaşımı mı öğrensin? Bu ve benzeri sorular için, psikoloji bize bazı ipuçları sunabilir ama bir cevap asla sunamaz. Bu tür sorulara cevap vermek, felsefecisiyle, politikacısıyla, eğitimcisiyle hepimizin ortak işidir.

**Kaynakça**

- Akyüz, Y. (2008). *Türk eğitim tarihi: M.Ö. 1000-M. S. 2008*. Ankara: PegemA.
- Brandsford, J. D., v.d. (Ed.) (2000). *How people learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, D.C.: National Academy Press. (Expanded edition)
- Burman, E. (1994). *Deconstructing developmental psychology*. New York: Routledge.
- Dewey, J. (1959). *Dewey on education*. With an introduction and notes by M. S. Dworkin. New York: Teachers College Press.
- Egan, K. (2002). *Getting it wrong from the beginning: Our progressivist inheritance from Herbert Spencer, John Dewey, and Jean Piaget*. New Haven: Yale University Press.
- Eisner, E. W. (2002). From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 18(4), 375-385.
- Gür, B. S. & Wiley, D. (yayınlanacak). Psychologism and instructional technology. *Educational Philosophy and Theory*. doi:10.1111/j.1469-5812.2008.00421.x
- James, W. (1899). *Talks to teachers on psychology: And to students on some of life's ideals*. New York: Henry Holt and Company.
- Johanningmeier, E. V. (1969). William Chandler Bagley's changing views on the relationship between psychology and education. *History of Education Quarterly*, 9(1), 3-27.
- Kaestle, C. F. (1993). The awful reputation of education research. *Educational Researcher*, 22(1), 23, 26-31.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1994). Psychology in Turkey. *International Journal of Psychology*, 29(6), 729-738.
- Klein, P. (1997). Multiplying the problems of intelligence by eight: a critique of Gardner's theory. *Canadian Journal of Education*, v. 22 (4), 377-394.
- Richards, A. L. (1998). Beyond the psychologization of American education. (A translation of "Jenseits der Psychologisierung der amerikanischen Erziehungswissenschaft," published in W. Boehm and A. Wenger-Hadwig (Eds.), *Erziehungswissenschaft oder Paedagogik?* Wuerzburg, Germany: Ergon Verlag.)
- Rosenfield, S. (2008). Psychology and education, together again. *Psychology in the Schools*, 45(3), 257-259.
- Saettler, P. (1990). *The evolution of American educational technology*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Selçuk, Z. (2008). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel. (15. baskı)
- Serres, M. (1997). *The troubadour of knowledge*. (Translated by S. F. Glaser with W. Paulson). Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Thorndike, E. L. (1910). The contribution of psychology to education. *The Journal of Educational Psychology*, 1(1), 5-12.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

## **14- KÜRESELLEŞME ve ÜNİVERSİTE**

YRD. DOÇ. DR. ŞAMİL ÖÇAL\*  
ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ  
FEN-EDEBİYAT FAKÜLTESİ

## KÜRESELLEŞME EĞİTİM ve ULUSLARARASI KURULUŞLAR

### 1-Giriş

16. yüzyıla gelinceye kadar geleneksel dünyada karşılaşılan problemler geleneksel bilgi kaynaklarına müracaat edilerek çözülmeye çalışılıyordu. Bu anlamda farklı farklı gelenekler olduğu için her geleneğin kendine özgü sorunları ve bunlara teklif ettiği çözümler vardı. Modernizmin ortaya çıkmasıyla birlikte bilgi, teknoloji, siyaset teorisi, epistemolojide büyük devrimler ve paradigma değişiklikleri yaşandı. İnsanın rotası artık geleneğe yani geriye değil ileriye doğru çevrilmiş durumdaydı. Buradan hareketle modernizmin “gelecek” ve “yenilik” odaklı bir hareket olduğunu söyleyebiliriz. 18. yüzyıl aydınlanma hareketinin hedefi tüm doğaya hâkim olan evrensel yasayı bulmaktı. Bu şekilde o insanlığı, “onun iflahını kesen” ve “ileri adım atmasını engelleyen” bir geriye doğru yürüyüşün içine hapsolmaktan kurtarmış olacaktı. O zamandan günümüze kadar gelişen olayları gözden geçirdiğimizde, modernitenin yaratmış olduğu kudretli kültürün gerçekten de insan hayatının tüm boyutlarına nüfuz etmiş ve yerkürenin her parçasına kadar sızmış olduğunu görürüz.

Yaklaşık beş asır boyunca dünyanın önemli ölçüde değişimine yol açan modernizmin, modern kültürün belki de en önemli dinamiklerinden birisi de içermiş olduğu evrenselleştirme gücüdür. Bir başka deyişle modern kültürün alâmet-i fârikası gittikçe artan bir oranda birbirine bağlı hâle gelen küresel ilişki biçimleri yaratmış olmasıdır. Belki de bu bildirimizin temel konusunu teşkil eden küreselleşme olgusu kendinde başına ele alındığında kökenleri itibariyle yeni bir şey değildir ancak, modernite sürecinde yeni ve önemli bir aşamadır, olgunlaşmış ya da radikalleşmiş halidir.<sup>1</sup> Bir başka ifadeyle küreselleşme daha çok birbirine entegre hale gelmiş bir dünya sisteminin adıdır. Bu anlamda küreselleşme aslında moderniteyi yaşayan insanlığın kaçınılmaz bir kaderidir .

### 2-Küreselleşme Kavramı

Küreselleşme ile ilgili belli bir tanım üzerinde mutabakat sağlanmamakla birlikte, kavramın tanımlamasını yapanların üzerinde durduğu temel düşünceler bellidir: Sıklık, hız ve zaman düzeninde meydana gelen değişimle birlikte insanlar ve toplumlar arasında entegrasyon ve birbirine bağlılığın büyük bir artış göstermesidir. Bu temel düşünce esas alınarak küreselleşmeyle ilgili George Ritzer’in yaptığı tanımın kapsayıcı olduğunu söyleyebiliriz: “Küreselleşme, gittikçe daha büyük miktarda dünyevi mekânı kapsayan ve bu mekanlar arasındaki entegrasyon ve birbirbirine bağlılığı artıran bir akımla ilgili hızlanmış süreçler toplamı”dır.<sup>2</sup> Buna ilaveten J. Boli ve V. Petrova’nın yaptığı tanımlarından yola

\* Yrd. Doç. Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü/ Çankırı Karatekin Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü samilocal@yahoo.com

1 William İ. Robinson, *Theories of Globalization, Blackwell Companion to Globalization* içinde Ed. George Ritzer, (Blackwell Publishing, London 2007) s. 138

2 George Ritzer, *Blackwell Companion to Globalization, (Introduction to Part I )* s. 20, Blackwell Publishing, London 2007.

çıkarak küreselleşmenin “dünyayı tek bir sosyal mekan -örneğin her yerde yaşayan insanları kapsayan bir dünya toplumu, dünya siyaseti ve dünya kültürü ya da dünya ekonomisi- olarak algılamamızı lüzumlu kılan bir süreç olduğunu söyleyebiliriz.<sup>3</sup>

Devrimlerin yerleşik alışkanlıkları adet ve gelenekleri ortadan kaldırıp yerine yenilerini koyma gibi bir iddiası taşıdıklarını hatırladığımızda ve dünya ölçeğinde meydana gelen önemli devrimlerle kıyasladığımızda küreselleşmenin aynı zamanda yeryüzü ölçeğinde gerçekleşen sessiz bir dünya devrimi olduğunu söyleyebiliriz. Devrimlerin güven verdiği ümitvâr yaptığı insanlar ve kurumlar olduğu gibi korku ve endişe kaynağı olduğu kurumlar ve insanlar da vardır. Hiç kuşkusuz küreselleşme için de aynı şeyleri söyleyebiliriz. Bu anlamda küreselleşme hem taraftarlar hem de bir karşıtlar kitlesi oluşturmuştur. Ancak bu noktada küreselleşmenin özelliği, şimdiye dek bilinen belli bir ideolojik yapıyı izleyerek küreselleşmenin onlara güven verdiğini ya da ümitsizliğe sevkettiğini söylemenin imkansızlığıdır. Küreselleşme zaman, mekan, renk, din, dil, ya da statü ayırt etmeden herkes ya da her kurum için her an bir umut ortamı ya da tersi umutsuzluk ortamı oluşturabiliyor olmasıdır.<sup>4</sup> Küreselleşme taraftarları ve karşıtları arasındaki tartışmaları izleyerek küreselleşmenin çerçevesini çizmek mümkün olsa bile, küreselleşmenin aynı zamanda geleneksel metodolojiyi de anlamsız hale getirdiği için, sosyal bilimlerin ve özellikle de modern sosyal teorinin küreselleşme sonrası ortaya çıkan durumu ihâta edebileceği yeni bir yapılanmaya ve paradigma değişikliğine gereksinim duyduğu ileri sürülmüştür.<sup>5</sup> Küreselleşme ile ilgili tartışmalarda geleneksel sağ-sol kutuplaşmasının dışında bir kutuplaşma meydana gelmiş olması da aslında bizzat küreselleşmenin meydana getirmiş olduğu bir olgudur. Bu konudaki ayrımın daha çok ideolojik ve post-ideolojik tavır benimseyenler arasında, bir başka deyişle küreselleşmeyi ideal bir hayatı ya da “iyi bir yaşamı” hedef alan ilerlemeyi geliştirmesi ya da sınırlaması bakımından değerlendirenler ile, farklı ve çoklu hayat biçimlerini ya da çoğulculuğu kolaylaştırıcı ya da engelleyici olması bakımından değerlendiren arasında olduğunu görüyoruz.<sup>6</sup>

II. Dünya savaşından sonra ulaşım ve iletişim araçlarında meydana gelen hızlı gelişmeler, sadece insanları değil ülkeleri, grupları ve kurumları da birbirine yeni yollarla bağlamıştır. İnsanlar artık daha kolay bir şekilde başka yerlere seyahat ya da göç edebilmektedirler. Uydu yayınları, ya da Internet dünyada olup biten olaylardan sayıları gittikçe artan küresel izleyici ya da dinleyiciyi haberdar etmektedir. Artık insanlar gibi ülkeler ve gruplar ve enstitüler de tek bir sistemin parçalarıymış gibi hareket etmektedirler. Frank Lechner, bu kültürün oluşturduğu topluluğa “dünya cemaati” demektedir.<sup>7</sup> Kabul etmek gerekir ki “dünya cemaati” üyeliği yeni bir kültür yarattığı kadar yeni bir bilinç de yaratmıştır. Bu da artık küreselleşmenin salt bir birbirine bağlılık olarak olmanın ötesinde bir şey olduğu anlamına gelir. Küreselleşme artık aynı zamanda bu birbirine bağlılığın farkındalığını ve bu farkındalığın yerel örüntü ve kimlikler üzerindeki etkilerini de yaygınlaştırmaktadır. Malcolm Water’in ifadesiyle insanlar giderek coğrafi sınırların ekonomik, politik, sosyal ve kültürel düzenlemeler üzerindeki

3 J. Boli and Velina Petrova: “Globalization Today” Blackwell Companion to Globalization, içinde s. 121

4 Hatta James Kurth gibi bazıları daha da ileri giderek küreselleşmenin neredeyse yeryüzünde yaşayan herkesin güvenliğini tehdit ettiğini bile ileri sürmüşlerdir. Kurth’a göre Amerika’nın önderliğinde yürütülen ve yeni bir sekülerleşme türü olarak görülmesi gereken küreselleşmeye en büyük tepki ihyacı islam hareketlerinden ve “Asya değerleri”ni öne çıkartmasıyla ünlenen “Yeni Konfüçyanizm” ve ihyacı Hinduizm ve Doğu Ortoksluğundan gelmiştir. Bkz James Kurth, Religion and Globalization, ORBİS, <http://www.fpri.org/fpriwire/0707.199905.kurth.religionglobalization.html>

5 J. Scholte, Globalization : A Critical Introduction , *The Global Civil Society* , içinde , ed. M. Kaldor ve diğerleri ( London, Sage 2003)” s. 18. vd.

6 Antony McGrew, Beyond The Antimonies of Globalization, “Blackwell Companion to Globalization” içinde s. 48.

7 Lechner, General Introduction to The Globalization Reader, *The Globalization Reader* Lechner Frank J. and John Boli, 2nd Edition, (Oxford, Blackwall , 2004); s. xvii.

etkisinin yok olmaya başladığının daha fazla farkındadırlar ve buna uygun davranmaya başlamışlardır.<sup>8</sup>

### 3-Küreselleşme ve Kimlik Dönüşümleri

Küreselleşmeyle birlikte karşılaştığımızı olgulardan birisi de bireylerin geleneksel, statik, değer yüklü, monolitik kimliklerini tedricen ve adeta farkına varmadan terk ederek daha evrensel ve kültürler arası diyebileceğimiz bir kimlik kazanmaya başlamış olmalarıdır. Bu anlamda “toplumsal kimlikler” henüz varlıklarını “sınırları belirsizleşmiş” bir şekilde sürdürmeye devam ederlerken, değişime daha açık hale gelmeye başlamıştır. Bu süreçte biz ve “onlar”ın işaret ettiği şeyler eski keskinliğini kaybetmiş, dünya toplumu farklılıklardan ziyade benzerliklerin aranmaya başladığı bir döneme girmeye başlamıştır. Esasında biraz sonra da işaret edeceğim üzere uluslararası kuruluşların eğitimle ilgili gündemleri de bu benzeşmeyi organize etmekten ibarettir. İşte bu süreçte gerek ilk ve orta öğretim seviyesinde gerekse üniversite seviyesinde verilen eğitim uluslararası kuruluşlar aracılığıyla öğrencilerde böyle bir kimlik oluşturacak bir yapıya dönüştürülmektedir.<sup>9</sup>

### 4-Küreselleşme ve Eğitim

Küreselleşme süreci ile birlikte eğitim artık insandaki erdemleri geliştiren ve onu toplum içinde saygın bir birey kılma süreci olmaktan çıkarak, küresel markette daha bilinçli üretici ve tüketici ve ihracat listesine girecek mallar üretme işini üstlenecek ya da bu işin etrafında oluşacak işlerle ve sorunlarla ilgilenen (teknisyen, muhasebeci, avukat, sosyolog, psikolog, vs) yetiştirme sürecine dönüşmüştür.

Eğitim alanında küreselleşme ile birlikte ortaya çıkan mevcut durumu da şu ana başlıklar altında özetleyebiliriz.

1- Doğurganlığın düşmesiyle birlikte ortaya çıkan problemler ve fırsatlar: 21. yüzyılın başlarında mesela OECD ülkelerinde sadece Meksika ve Türkiyenin, istikrarlı nüfus yapısının sürdürülmesi için eşik rakam olan, 15-49 yaş arası her bir kadın için ortalama doğurduğu çocuk oranı 2.1’in üzerine çıkmaktadır. Bu da yeterli öğrenci olmadığı için boş kalan okullar anlamına gelebileceği gibi, sınıf mevcutlarının azalması dolayısıyla daha kaliteli eğitim verilmesi anlamına da gelebilir. Bu olgu aynı zamanda, yaşlı anne ve babası olan ve belki de hiç kardeşi olmayan çocukların eğitimi sorununu gündeme getirmektedir. Okul sistemlerimizin bu sorunlarla nasıl yüzleşeceği sorgulanmaktadır.

2- Yaşlanma sorunu : Uzun yaşam beklentisinin artmasıyla birlikte şimdiye kadar insanın erken yaşlarına ait bir olgu olarak görülen ve genç insanları hayata hazırlamak için planlanan eğitimin, “kaç yıllık” bir hayata hazırlaması gerektiği konusu tartışılmaya başlanmıştır. Mevcut okul sistemlerinin nispeten daha yaşlı olan insanların eğitimi için uygun olup olmadıkları sorgulanmaktadır. Bununla ilgili ortaya çıkması tahmin edilen bir başka sorun da yaşlılıkta insanın daha kırılğan olması ve daha fazla bakıma muhtaç olması sonucu, başka alanlarda olduğu gibi okulların, gerek finansal kaynak olarak gerekse program bakımından bu sorunla nasıl yüzleşeceklerinin belirlenmesinin gereği ortadadır.<sup>10</sup> Özellikle ülkemizi ilgilendiren bir başka sorun da şudur: 2050 yılına Türkiye de 65 yaş üzeri nüfusun 14-64 yaştaki insanların çalışmalarına bağlı olarak yaşamlarını sürdürme oranının % 30'lara çıkması beklenmektedir.

8 Waters, Malcolm , *Globalization* , (Routledge, New York 2001) s. 5.

9 Nuhoglu Soysal, *Limits of Citizenship: Migrants and Postnational Membership in Europe* (University of Chicago Pres, Chicago, 1994), s. 164-165.

10 OECD, *Trends Shaping Education 2008*. s. 15-20

Bunun eğitim açısından önemi şudur: Emekli olanların bıraktığı “çalışan nüfus boşluğunu” dolduracak insan bulamamanın zorluğu yüzünden , “okuldan ayrılma yaşı”, “işe başlama yaşı”, “emeklilik yaşı”nın değişmesi konusu tartışmaya açılmış durumdadır. Bu kadar uzun süren eğitim hayatının tüm bu olgular göz önüne alındığında bu şekliyle devam ettirebilir miyiz? Yoksa eğitim hayatına öğrencinin sonradan devam etmesine imkân veren daha fazla esnek olan ve daha az doğrusal olan bir eğitim yaşı belirlenebilir mi? Yaşlanan insanların bakımı için daha çok para harcamamız gerekeceğine göre bu genel bütçeden genç neslin eğitimine harcanan paranın düşmesine yol açabilir mi? Çalışan insanların sayısı düşünce eğitimin ana finans kaynağı olan vergiler kimden toplanacak?

### 3- Genel olarak dünyada nüfusun artmaya devam edecek olması

Dünya nüfusunun 2050 yılında 8 milyara çıkacak olması ve bu artışın genellikle fakir ülkelerde görülecek olması “herkes için kaliteli eğitim” hedeflerinin ne kadar gerçekçi olduğunun sorgulamamız gerektiğini göstermektedir. Bunun dışında, aşırı kalabalık şehirlerdeki eğitim ihtiyaçlarının karşılanması ve göç sebebiyle boşalan okulların durumu da bu bağlamda tartışılan konular arasında yer almaktadır. Yine şehirleşmenin insanlar arasındaki geleneksel bağların çözülmesine yol açmasıyla birlikte ortaya çıkan yabancılaştırma, izolasyon, kimlik bunalımı gibi sorunların çözümüne yönelik okullara düşen görev nedir? Okulları bu bağlamda birer sığınak haline getirmek mümkün olabilir mi?

### 4- Zengin ve Fakir Ülkeler arasındaki uçurumun büyümesi

19. yüzyılın sonlarıyla 20. yüzyılın başlarında bugün zengin olan ülkelerle fakir olan ülkeler arasında büyük bir farklılık yoktu. Bugün fark kişi başına düşen milli gelir bağlamında artmıştır. İşin eğitimle ilgili olarak sorun şu şekilde gündeme gelmektedir: Eğitime yapılan büyük yatırımlar bir ülkenin diğer ülkelerle rekabet etmesini mümkün kılarken aynı zaman da dolaylı da olsa eşitsizliğe neden olmakta mıdır? <sup>11</sup> Az gelişmiş bölgelerde eğitimin bu ülkelerin kalkınmasında önemli bir rol oynadığı açıktır. Ancak aşırı fakir ülkelerde bunun sağlayacağı eğitime yatırım yapılması nasıl mümkün olacaktır? Gelişmiş ülkelerdeki öğrenciler, bu gerçeklerin farkında mıdır? Eğer öyleyse bu konu hakkında ne düşünülmektedirler?

### 5- Göç Olgusu

Fakir ülkelere zengin ülkelere yapılan göçlerin temel itici gücü bu ülkelerdeki fakirlik, daha iyi bir eğitim alma isteği ve zengin ülkelerin de nüfusa olan ihtiyacı ve bu zengin ülkelerdeki bazı şirketlerin nitelikli insanları cazip teklifler sunmasıdır.

Göç olgusu ile birlikte önemli oranda göçmen nüfusa sahip olmak suretiyle çoğulcu bir toplum haline gelen gelişmiş ülkelerde eğitimle ilgili ortaya çıkan en önemli sorun, farklı kültürlerden gelen ailelerin çocuklarının eğitimleriyle ilgili farklı taleplerinin nasıl karşılanacağı ve çok kültürlü bir temele dayanan eğitimin mümkün olup olmadığıdır. Çoğu kez ihtiyatla karşılanan göçmen ailelerin çocuklarının eğitiminde okulların eşitsizliğin önüne geçmek için yeteri donanıma sahip olup olmadığı da tartışılan konular arasında yer almaktadır. Göçmen aileler gibi çocukları da, okul ya da başka ortamlarda her bakımdan farklı bir kültürle karşılaşmaktadırlar. Tüm okullarda çocukların kültürel farklılık konusunda öğrenmesi gereken şeyler nelerdir?

### 6- Küresel Çevre Sorunları

Diğer çevre sorunları yanında küresel ısınma gibi acil önlem gerektiren çevre sorunlarının artması ve bunların insan faaliyetlerinin bir sonucu olarak ortaya çıktığının bilinmesi sonucu eğitimin insanlarda çevre bilinci, oluşturması, çevre konusundaki bilgilerimizi, tutum ve

11 OECD , a.g. e. , a. 25.



davranışlarımızı şekillendirme açısından önemini gündeme getirmiş durumdadır. Eleştirel ve sivil kabiliyetlerin geliştirilmesine karşı çevre konusunun müfredat programlarına girmesi için elimizde kanıtların olup olmadığı tartışılmaktadır.

#### 7- Ekonomik Küreselleşme

Küreselleşmenin en çok etkin olduğu alan hiç şüphesiz ekonomidir. Ekonomik küreselleşme ülke ekonomilerinin birbirlerine entegre olmalarını ve uluslararasılaşmasını da beraberinde getirmiştir. Teknolojik ilerleme, ucuz taşıma ve ticari sınırlamaların kalkması gibi konuları sürecin hızlanmasına yol açmıştır. Firmalar, artık yatırımlarını birden fazla ülkeye yaymayı tercih etmektedirler. Bu süreçte Çin ve Hindistan gibi mevcut gelişmiş ekonomilerle rekabet eden yeni ekonomilerin de ortaya çıktığını görüyoruz. Sermaye küreselleşen ekonomilerde çok kısa sürede başka bölgelere transfer olabilmektedir. Doğrudan yapılan yabancı yatırımlar aynı zamanda hızlı bilgi ve teknoloji transferine de yol açmaktadır. Sadece teknoloji değil, bu süreçte hizmet, mal ve iş gücü transferini de hızlı bir şekilde yapmak mümkün hale gelmiştir.

Küresel pazarda rekabetin artmasıyla birlikte ülkeler en azından mevcut durumlarını korumak için sürekli yenilik yapmak durumundadırlar. Yenilik için gerekli olan yaratıcılık eğitim yoluyla beslenip geliştirilebilir. Eğitim ve öğretim sistemi geleneksel olarak ulusal karar verme mekanizmalarının altyapılarını oluşturan en güçlü ocakları durumundadır. Hem bir bütün olarak eğitim sistemlerinin bu gelişmelere cevap verebilecek kapasitede olup olmadığı , eğitim camiasının bu sürece ne kadar hazırlıklı olduğu sorgulanmaktadır. Asya ülkelerinde ekonomik bağlamda yaşanan bu gelişmeler dünyanın diğer ülkelerinin eğitim programlarında (dil, tarih ve coğrafya, kültür) bir değişim yapmasını gerekli kılacak mıdır?

İleri düzeyde bilgi ve beceri gerektiren hizmet ekonomisinin son yıllarda her tarafta yaygınlaşması ile birlikte, daha fazla eğitilmiş ve vasıflı eleman ihtiyacına yol açmıştır. Bunun sonucu olarak da, ekonomik büyüme için hayati önemi haiz olan eğitim büyük önem kazanmakta ve her ülkenin siyasi gündeminde en önemli sırayı teşkil etmektedir. Ülkeler bu alandaki rekabete dahil olmak amacıyla eğitim sistemlerinde reformlar yapmışlardır.<sup>12</sup> Konuyla ilgili zihinlerde uyanan temel soru şudur: Mevcut eğitim sistemleri bilgi temelli ekonomiye ne derecede cevap verebilmektedir. Ülkelerin araştırma ve geliştirmeye ayırdıkları kaynak bu süreçte büyük önem kazanmıştır. Bilgi temelli hizmet ekonomisine uygun müfredatlar nasıl oluşturulabilir? Eğitim sürecinde, bakım, karar, sezgi, ahlak, ilham, arkadaşlık ve tahayyül, dostluk gibi kavramlara daha fazla vurgu yapılması gerekmekte midir? Öğrenciler başkalarıyla birlikte bir takım içinde çalışma kapasitesi ve yenilik yapma kapasitesi nasıl oluşturulabilir? Üniversitelerimizde buna yönelik yüksek seviyeli araştırmalar yapılmakta ve öğrenci yetiştirmekte midir?

İş saatlerindeki azalmayla birlikte boş zamanlarda bir artış olmuştur. Bu da hem eğlenip hep de bilgilenme ihtiyacının çoğalması anlamına gelmektedir. Okul sistemleri bu süreçte bu talebi karşılayabilecek midir?

Küreselleşme süreciyle birlikte bazı ülkelerde erkeklerin çalışmayı daha erken yaşlarda bıraktıkları kadınlarinsa daha geç dönemlerinde bıraktıkları görülmektedir. Bu erkeklerin okullarla daha çok işbirliği içinde olacakları ve okul faaliyetlerine daha fazla katılacakları anlamına gelmektedir.

İş piyasasında ortaya çıkan bir durum da daha garantili ve tam zamanlı iş akitleri yerine daha gevşek ve az garantili ve geçici istihdam anlamına gelebilecek olan iş akitlerinin

<sup>12</sup> Torres, A. C. , *Education and Neoliberal , Globalisation*, ( New York, Routledge 2009) , s. 16.

artmasıdır.<sup>13</sup> Mevcut eğitim sisteminin insanları bu yönde eğitip eğitmediği kuşkuludur. Eskiden iş piyasanın talep ettiği özellikler ve kabiliyetlerle bireysel ve sosyal hayatın ihtiyaçlarının aşağı yukarı aynı olduğu varsayıldı. Halbuki bugün bu iki alan gittikçe birbirine uzaklaşmakta ve belki de artık ayrı ayrı eğitimi gerektirmekte ya da yeni bir eğitim anlayışının ortaya çıkmasını gerektirmektedir.

Kadınların iş hayatında gittikçe artan bir oranda yer almaları beraberinde yeni durumlar ve sorunlar ortaya getirmiştir. Okulların kız öğrencileri bu yeni duruma uygun olarak uygun meslek ve kariyer seçimi için yeteri kadar yönlendirip yönlendirmedikleri, tam mesaili bir işte çalışan annelerin okula giden çocuklarıyla gereği gibi ilgilenip ilgilenemedikleri, bunun çocuk için iyi mi yoksa kötü mü bir şey olduğu tartışılmaktadır. Bu eğilim aynı zamanda kadın öğretmenlerin sayısının gittikçe artması demektir. Bu olgu nasıl değerlendirilmelidir?

14

Devletin ekonomiden olduğu gibi, eğitim, sağlık ya da diğer kamu hizmetlerini de azalttığı görülmektedir. Okullar tüm bu hizmetlerin devlet eliyle yürütüldüğü bir sistem içinde eğitim vermekteydi. Bu değişiklik eğitim ve müfredat programlarında da bir değişiklik yapılmasını gerektirecek mi?

8-Okula devamlılığın artışı ve yüksek öğrenim görmüş kişilerin sayısındaki artış ve bu konuda kadınların erkeklerden önde oluşu

Son yıllarda okula devam eden öğrencilerin sayısında önemli artış olduğu ve ortaöğretim sonrası ön-lisansın neredeyse evrensel hale geldiği görülmektedir. Bu artışın kaliteye yansıyor yansımıyor , insanların artık daha fazla şeyler öğrenip öğrenmedikleri ya da gelirlerinin eğitimlerine paralel olarak yükselip yükselmediği tartışmalıdır. Daha eğitilmiş olan anne ve babalar okulların işini kolaylaştırmakta mıdır yoksa bu veliler, çocuklarını daha özellikli okullara göndermek için başka bölgelere taşınmakta ya da çocuklarını özel okullara mı göndermektedirler? Eğitimin bu şekilde bir sınıfsal ayrışmayı derinleştirdiğini söyleyebilir miyiz? Kadınların yüksek öğrenime erkeklerden daha fazla itibar etmesinin nedeni nedir? Bu eğilim sürecektir midir? Bunun gelecekteki toplumsal ve ekonomik alanda ne gibi sonuçları olacaktır?<sup>15</sup>

Ülkelerin gelişmişlik düzeyi göz önüne alındığında hem gelişmekte olan ülkelerde hem de az gelişmiş ülkelerde okula kayıt oranlarında önemli bir yükseliş görüldüğü doğru olsa bile okula kayıt olamayan ya da kayıtlı görüldüğü halde devam etmeyen öğrencilerin sayısının bu ülkelerde hala yüksek olduğu bilinmektedir. Gelişmiş ülkelerin bunun önüne geçmek için yeteri kadar tedbir alıp almadığı sorgulanmaktadır.

Yüksek öğrenim için kendi ülkelerini terkedendenlerin sayısı bugün tüm dünyada 2.5 milyona ulaşmış durumdadır. Bu öğrencilerin çoğunun gelişmekte olan ya da az gelişmiş ülkelerden olduğu düşünülürse bu göçün sözkonusu ülkelerin kalkınmasına katkıda bulunan bir şey mi yoksa onların kaynaklarının israfına yol açan gereksiz bir harcam mı olduğu konusu tartışılmaktadır?<sup>16</sup>

9- Eğitime yapılan yatırım artışı bunun muhtemel sonuçları

Eğitime yapılan her ülkede artmış olmasına rağmen her ülke aynı sonucu alamamaktadır. Mesela Finlandiya Pisa sınavı sonuçlarına göre bu yatırımın karşılığını almışken ABD, Norveç gibi gibi ülkeler alamamıştır.

13 OECD , a.g.e., s. 43.

14 OECD, a.g.e.,s. 49

15 OECD, a.g.e., s.

16 OECD, a.g.e. , 53.

10- Teknolojinin ve bilgisayar (internet) bilgisayar kullanımının artmasının okullara ve eğitim sistemine etkisi

Bilgiye ulaşmanın kolaylaşmasıyla birlikte öğretmenin geleneksel rolünde nasıl bir değişim olmalıdır? Öğretmen yetiştiren okullarımız buna hazır mıdır? Okullarımız interneti bir fırsat olarak mı yoksa geleneksel bilgi kaynaklarına bir tehdit olarak mı algılamalıdır? Çocuklarımızın internet aracılığıyla bilgi bombardmanına tutulması karşısında ne gibi önlemler alınmalıdır? İyi bilgi ile kötü ve yanlış ilgiyi bu bağlamda nasıl ayırdedilecektir? Çocuklar bunun için gerekli donanıma sahip kimseler olarak yetiştirilmekte midirler? İnternette gelen bilgiler geleneksel bilgi disiplinleri için bir tehdit teşkil ettiği söylenebilir. Buna karşı ne yapılabilir?

İnternet kullanıcıları artık sadece sörf yapmamakta wikipedi youtube, filiclr, facebook, blog gibi örneklerinde olduğu gibi bilgilerini ya da bilgi kaynaklarını başkalarının kullanımına açmaktadırlar. Gazeteler on line basılmakta amazon gibi on-line pazarlama yapan şirketler kitaplara on-line olarak eleştiri yapma imkanı vermektedir. Tüm bu gelişmeler eğitim sistemleri için nasıl bir sonuç doğuracaktır? Okulların müfredatları buna uygun olarak nasıl değiştirilmelidir? <sup>17</sup>

12- Oy verme oranı düşmesine rağmen demokratik katılım başka biçimlerde artmaktadır

Bugün okullarımızda demokratik katılma biçimi ve bir bakıma pasif katılma biçimleri öğretilmektedir. Artık ortak imza toplama, gösterilere katılma, internet aracılığıyla görüş beyan etme anketlere katılma biçiminde daha aktif ve güncel katılım biçimleri geliştirilmiştir. Giderek daha az hiyerarşik daha fazla katılımcı bir vatandaş profili ve yetkilerini vatandaşlarıyla daha fazla paylaşan ve aynı zamanda sorumluluğu kısmen bireylere yükleyen bir devlet profili belirmektedir. Okul sistemlerimizin de buna uygun olarak kendisini yenilemesi gerekmektedir. Ülkelerin parlamentolarında kadın parlamenterlerin sayısının gittikçe artmasının eğitim üzerinde ne gibi sonuçlar doğuracağı incelenmeye değer bir konu olarak karşımızda durmaktadır. <sup>18</sup>

13- Aile olgusunun değişmesi evlenme sayısındaki azalış ve boşanma sayısındaki artış, tek bir kişi tarafından yetiştirilen çocuk sayısındaki artış

Geleneksel anlamda iyi eğitim iyi bir okul-aile arasındaki işbirliğine dayanmaktadır. Bugün bir çok ülkede aile kavramı değiştiği için eğitim sistemimizin bu yeni aile kavramına nasıl cevap vermesi gerektiği yeteri kadar incelenmiş bir konu değildir.

Bir yandan özellikle okul-öncesi eğitimde bayan öğretmenlerin sayısının artmış olması ve babaları olmadan anneleri tarafından yetiştirilen çocukların sayısının hızla artması çocukların daha az erkek rol modelle karşılaşması anlamına gelecektir. Bunun eğitim açısından ne gibi sonuçları olacaktır? Ailenin bu şekilde dönüşümü, çocukların sosyalleşmesinin sağlanması açısından okulların daha fazla rol üstlenmesini gerektirebilir. Okullar buna hazırlıklı olmalıdır.

14- Toplum değerlerinde meydana gelen değişim

Geleneksel dünyada dini değerlerin büyük bir önemi haiz olmasına karşılıklı küreselleşmeyle birlikte laik-rasyonel değerler ön plana çıkmaya başlamıştır. Otoriteye olan saygı, milliyetçilik duyguları azalırken, boşanma, ötenazi, intihar, hoşgörü, çok çalışma daha fazla saygı gören değerler haline gelmiştir.

Bu değer değişmelerinin eğitim açısından, özellikle öğretmenin sınıftaki rolünün ne olacağını tartışma konusu yapmıştır. Çok değerli bir okul ortamı ne anlama gelmektedir? Okullar buna nasıl cevap verecektir?

<sup>17</sup> OECD, a.g.e. s. 61.

<sup>18</sup> OECD, a.g.e., s. 65.

### 15. 11 Eylül Hadisesi ve Küreselleşme

11 Eylül hadisesinden terörün ve teröre karşı savaşın da küreselleştiğini görüyoruz. Küreselleşen bir dünyada sadece ekonominin ya da uluslararası ilişkilerin değil, şiddetin de aynı hızla küreselleşebileceğini göstermektedir. Dünyayı şiddet kullanarak dönüştürmeyi ilke edinen ideolojiler ve örgütler kısa süre de küresel bir boyut kazanmaktadır. Şiddet, her din ve kültür içerisinde kendisine neşvü nema bulacağı bir ortam bulabilir. Buna rağmen olarak terörün ürettiği merkezler olarak sürekli “medrese”lere atıfta bulunulması sadece günümüzdeki geleneksel islami eğitimi değil, geleneksel bilgi biçimlerini de hedef alan kasıtlı bir davranış olarak görülebilir. Diğer yandan terörle mücadelenin de küreselleşmesi sonucunda, özellikle farklı kültürlerin birarada bulunduğu ABD gibi ülkelerin okullarda demokrasi eğitiminde bir değişimin olduğunu görüyoruz ki bunun sonuçları belki daha sonra ortaya çıkacaktır. ABD okullarının neredeyse , demokrasi eğitimini “vatan sevgisi” eğitimine dönüştürmek için birbirleriyle yarıştıklarını görüyoruz. Esasında küreselleşmenin mantığıyla örtüşmeyen bu tutumun, “biz ve onlar” duruşu yaratacağı ve din alanında ve eğitim alanında hoşgörülük ortamı oluşturacağı açıktır.<sup>19</sup>

### 5- Küreselleşme ve Yüksek Öğretim Kurumları

Küreselleşme ile birlikte özellikle yüksek öğretim kurumlarında büyük bir artışın olduğu gözlenmektedir. Amerika Birleşik Devletlerinde 1980 yılında 32.000 olan diploma veren yüksek öğrenim kurum sayısı 2004 yılı itibarıyla 42.000’e ulaşmıştır. Bu sadece küreselleşmenin merkezi sayılan Amerika için değil aynı zamanda Hindistan için de geçerlidir. Hindistan bugün hala okuma yazma bilmeyenlerin sayısı %40’lardadır. Bağımsızlığını kazandıktan sonra Hindistan liselerin sayısı %18 artmış, genel eğitim veren yüksek okulların sayısı ise %24 artmıştır. 1950 yılında Hindistan 370 yüksek okul, 27’de üniversiteye sahipti. Bugün itibarıyla ise yüksek okul sayısı 16.000’e üniversite sayısı da 320’ye ulaşmıştır. Bu kurumlara devam eden öğrenci sayısı ise 9,3 milyon civarındadır. Aynı şeyleri bugün Çin, Endonezya, Tayland, Kore gibi ülkeler için de söylemek mümkündür.<sup>20</sup> Ülkemizde de son yıllarda gerek resmi gerekse özel yüksek öğrenim kurumlarında büyük bir artış gözlenmektedir. Bu artışın önümüzdeki dönemlerde de devam edeceğini tahmin etmek zor değildir. Dünya Bankası verilerine göre 2015 yılı itibarıyla yaklaşık tüm dünyada yaklaşık 97 milyon öğrenci yüksek öğrenim kurumlarına kayıt yaptırmış olacaktır. ABD dışındaki yüksek öğrenim pazarının değeri 111 milyar dolardır. Tüm bunlar sadece küreselleşmeyle alakalı olmayıp aynı zamanda ülkelerin “ilerleme” idealine daha fazla bağlanmış olmaları ve eğitimin bu anlamda önemli bir faktör olduğunu inanmış olmalarından ileri gelmektedir.

Küreselleşmeyi kapitalizm bağlamında açıklayanlar, küreselleşme süreci ile birlikte eğitimde önemli bir değişimin meydana gelmekte olduğunu ve özellikle de yüksek öğrenimde Amerika’da olduğu gibi artık masrafların devlete değil anne ve babaya ve öğrenciye fatura edilmeye başladığını söylemektedirler.<sup>21</sup>

Bugün büyük üniversitelerin en önemli kaynaklarından biri bağışlardır. Harvard’a yapılan bağışlar 2004 mali yılının sonunda 22.milyar dolara ulaşmış durumdaydı. Bu birçok ülkenin yıllık bütçesinden daha fazla bir miktara tekabül etmektedir. Üniversitelerin devlet dışından almış olduğu kaynaklar üniversiteyi daha fazla otonom hale getirmektedir. Ancak üniversitelerin çeşitli biçimlerde özelleşmesi piyasada iş yapabilen bazı bölümlerin aşırı

19 11 Eylül olayının eğitim açısından tartışıldığı şu makale önemlidir. Michael Apple, Patriotism, Pedagogy, and Freedom: On the Educational Meanings of September 11th.” *The Teachers College Record*, 2002; 104 (8): pp. 1760–1772.

20 Peter Manicas, *Globalisation and Higher Education*, *Routledge Companion to Globalization*” içinde , s. 462.

21 Johnston B. , *CCGSE Newsletter* ( Center for Cooperative and Global Studies in Education) 2001 (4) 1.

zenginleşmesine ve bu ölçüde de itibar sahibi olmasına yol açarken piyasada iş yapamayan bölümlerin gerilemesine yol açmıştır. Artık klasik dillerin öğretim üyelerine fakülte yöneticilerin “sizin bilgisayarlarınızı biyoloji ve kimya bölümüyle yaptığımız anlaşmaların içine dâhil ederek aldık” gibi ifadeler kullandığını sıkça işitir olduk. Şüphesiz ülkemiz henüz bu seviyeye gelmiş değildir. Çünkü ülkemizde hala en azından devlet üniversitelerindeki tüm bölümlerin bilgisayarları genellikle devlet bütçesinden karşılanmaktadır. Ancak bunun ne kadar devam edeceği belli değildir.

Bu süreçte bir başka sorun da devletin bütçeden yüksek öğrenime ayıracağı paydır. Bu oran Amerika’da düşüktür. Avrupa’da ve diğer ülkelerde ise hala yüksektir. Gelirlere giderek öğrenci harçlarının da daha yüksek oranda eklenmesi eğilimi vardır. Gelişmekte olan ülkelerde öğrencilerden harç alınmaya başlanmışsa da hala düşük seviyelerdedir. Çünkü ailelerin gelirleri yüksek miktardaki harcı karşılayacak seviyede değildir.

Doğmakta olan küresel orta sınıfın muhtemel temel oyuncularını üniversite eğitimi almış kimseler arasından çıkacaktır. Fakat bu kıran kırana rekabetin olacağı bir yarış olacaktır. Bugün çok sayıda üniversite mezunu bulunan Hindistan’da beş milyon işsiz bulunmaktadır. Master derecesi olan otobüs şoförlerinin sayısı bir hayli fazladır. Hindistan dışında Çin, Türkiye ve Ortadoğu ülkeleri, Rusya ve gibi ülkelerin de bu yarışta var olacağına işaret etmemiz gerekir. Friedman’in dediği gibi, endüstrileşmiş toplumların iyi eğitilmişlerinin yerine gelişmekte olan ülkelerin iyi eğitilmiş elitlerinin geçmesi ve Amerika birleşik devletlerinin küçük oyuncu durumuna düşmesi şimdilik zayıf bir ihtimal olarak görünmektedir.

Eğitim kendi başına sorunların çözümüne yetmemektedir. Bugün dünyada insan hakları ihlali, insan emeği kaçakçılığı ya da kötü çalışma şartları, düşük ücret politikası, sadece yetersiz eğitim kurumlarına sahip ülkelerde değil, tüm ülkelerde görülmektedir. Eğitilmiş sayısının tüm dünyada artması, gelişmiş ülkelerde beyaz yakalılar olarak kabul edilen meslek erbabının ücretlerinin düşmesine yol açmaktadır. Teknolojik olarak sofistike diyebileceğimiz işlerde işleri yapan nitelikli kimselerin yaptıkları işler bile artık düşük ücretli ve genellikle cazip olmaktan çıkmış durumdadır. Tarihsel olarak üretim sektöründeki yenilikler yeni becerilerin öğrenilmesini gerektirmesine karşılık, genellikle çalışanları, becerilerden yoksun bırakmaktadır.<sup>22</sup>

Bireysel olarak başkasının önüne geçme sonucu elde edilenle herkesle paylaşılan genel ilerleme sonucu elde edilen arasındaki farkla karşı karşıya gelmediğimiz için, eğitim için çabalamak bize makul gibi gelmektedir. Ortada paylaşılacak pastanın miktarı belli olunca insanlar sadece çok çalışarak bu pastadan en büyük payı alma şansını elde edemeyeceklerdir. Çünkü küreselleşme ile birlikte eğitim bir piyasa haline gelmiş ve para kazanılacak alan olmuştur. Zaten eğitim kurumları en iyi eğitimi vererek en çok parayı kazanmak için yarışmaktadır. Bir serbest piyasa unsuru haline gelen eğitime aileler ve öğrenciler kendi başına gerekli olmadığı halde sırf piyasanın verdiği psikolojik etki sonucu büyük yatırımlar yapmaktadırlar. Bugün birçok kurumda liseli ile üniversite mezunlarının hatta mastır ve doktora yapanların aynı işi kolaylıkla yapmalarının sebebi budur. Bir oyuna çok sayıda kişi iştirak ediyorsa bu, sadece her bir oyuncunun oyunu kazanmakla elde edeceği şeyi etkilemekle kalmaz aynı zamanda oyunu da etkiler. Eğer lisans diplomasını almakla iyi bir iş bulmayı ve iyi bir gelir elde etmeyi hedeflemişseniz, lisans diploması almanız makul bir şey olmakla beraber, çok sayıda insanın bu aynı hedefe yönelmesi, sonuçta (özellikle de diplomanın işaret ettiği bilgi ve beceriden mahrumsanız) diplomanızın taşıdığı değeri düşürecektir. Elbette ki yeni ekonomide, sosyoekonomik merdiveni tırmanmak için bir üniversite derecesine

<sup>22</sup> Peter Manicas, *Globalization and Higher Education*, (Blackwell Companion ... , içinde) s. 479.

sahip olması zaruret halini almış durumdadır. Ancak, üniversiteye giriş ve masraflarını karşılayabilme konusunda adaletsizlikler artarak devam etmektedir.

Üniversitelerde okuyan öğrencilerin üniversiteden beklentileriyle de ilgili önemli değişimler olduğunu fark etmemek mümkün değildir. 1964 yılında yapılan bir araştırmada üniversite öğrencilerinin %84'ü “anamlı bir hayat felsefesine sahip olmak”, %44'ü ise “maddi bakımdan rahat bir hayat yaşamak” olarak açıklarken 1990 yılında bu oranlar tersine dönüşmüştür.<sup>23</sup>

Bu olgu şüphesizi üniversiteye olan ilgiyi de bazı bölgelerde azaltmıştır. Bugün Hindistan'da bazı üniversitelere kayıt oranları düşmektedir ve insanlar iş hayatına bir an önce atılmanın daha karlı olacağını düşünür hale gelmişlerdir.<sup>24</sup> Çok uzak olmayan bir tarihte ülkemizde de benzer durumun yaşanmasını tahmin etmek zor olmasa gerekir.

Üniversitenin hedefi ile ilgili de bu süreçte bazı belirsizlikler ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri şudur: Yüksek Öğretim kurumunun hedefi lisans eğitimi mi yoksa, yüksek lisans ve doktora eğitimi mi vermektir? Bir diğer soru da şudur: Üniversitelerin hedefi olarak da, genç beyinleri özgürleştirilmesi ulusal bir kimlik oluşması, istihdam için yeterli becerilere sahip ve kimseler yetiştirme, politik elitler geliştirerek demokratik vatandaşlar yetiştirmek gibi konular tartışılmaktadır. Eğer yeni bir bilgi türü hedeflenmişse hangi bilgi türlerine öncelik verilmesi gerekir? Üniversite ürettiği bilginin yayılması için mi çalışmalı yoksa onu ekonomik gelişme ya da topluma ya da bireye hizmet etmek için pratik konularda mı kullanılmalıdır?

Küreselleşmeyle birlikte yüksek öğretimin artık bir iş olarak görülmeye başlandığını tekrar etmeye gerek yoktur ancak, maalesef kapitalist piyasa şartlarında üniversitelerin iyi bir iş sergilediklerini söyleyemeyiz. Kötü ve pahalıya mal olan bir yönetim biçimi, yetersiz sorumluluk, çok az şeffaflık..Talebin ne olduğuna çok az dikkat edilmesi bir yana, ürüne hemen hiç önem verilmemektedir zira bunun kısmen sebebi ürünün ne olduğu tam olarak bilinmemektedir. Öğrenci midir? İş midir? Bilgi midir? Programlar, yeteri kadar düşünülmeden tasarlanmışlardır. Öğrenciler bir sürü bürokratik engelle cebelleşmek durumundadırlar.

## 6- Uluslararası Kuruluşlar ve Eğitim

Uluslararası kuruluşlar ile dar anlamda devletlerin üye oldukları, BM, Dünya Bankası, OECD, Avrupa Birliği, Dünya Ticaret Örgütü vb. örgütler ile uluslararası Green Peace etkin STK kuruluşları kastedilmektedir.

Devletler ya da şirketler birbirlerine yakın bölgelerde faaliyet gösterirken bunların yapmış oldukları basit işbirliklerinin ve karşılıklı alışverişlerin herkesin ihtiyacına cevap veremediğini bir başka deyişle en yüksek (optimum) faydayı sağlama konusunda yetersiz kalmaları dolayısıyla kontrol ve kordinasyonu sağlayacak kurumlara ihtiyaç duyulmuştur.<sup>25</sup> Teknolojik gelişmeler, yeni ekonomik eğilimler, siyasi-coğrafi değişimler ile göç hareketlerinin oluşturduğu karmaşık sorunların ortaya çıkardığı uyum, koordinasyon ve kontrol problemlerinin basit bir ilişki ve alışveriş biçimi ile çözülemeyecek kadar karmaşık bir hale geldiğini ve en üst düzey faydayı elde edemediklerini görmeleriyle birlikte tüm sistemi kontrol ve koordine edecek uluslararası kuruluşların kurulmasına ihtiyaç duymuşlardır. Bu kuruluşlar üye devletler tarafından kurulmuş ve besleniyor olmalarına rağmen bugün

23 Peter Manicas, *Globalization and Higher Education*, (Blackwell Companion ... , içinde) s. 470

24 S. Neelakantan, “Higher Education Proves no Match for Indian Booming Economy”, *Chronicle of Higher Education*, 51 (39), A25-7. Naklen Peter Manicas, *Globalization and Higher Education*, (Blackwell Companion ... , içinde) s. 471.

25 Keohane and Nye, *Power and Interdependence*, (Oxford, 3rd editinin 2000) s. 56.

kendi kendilerine yaşayabilen ve belli dereceye kadar bağımsızlıkları olan varlıklar haline gelmişlerdir. Bu kuruluşlar hem devletler hem de diğer kuruluşlar üzerinde önemli etkiye sahiptirler. Bu kuruluşlar devletlerin ya da devletlerin içinde yer alan birimlere, ya da diğer kuruluşlara yön vermekle kalmamakta aynı zamanda bizzat doğasını tanımlamaya kalkışmaktadırlar. Bu kuruluşların otoritelerinin kaynağı, evrensellik iddiaları, gönüllük esasına göre çalışma, gelişmeyi, insan haklarını, temel kriter olarak değerlendirmeleri ve almış oldukları kararları üye ülkeler adına almalarıdır.

Uluslararası sivil toplum örgütlerinin otorite kaynağı ise faaliyetlerini gönüllük esasına üzerine kurmuş olmalarıdır. Uluslararası ekonomik kuruluşlar aracılığıyla yayılan ve dindarından dinsizine ılımlısına kadar hemen her çevrede hakim olan iş anlayışı şudur: İş piyasası, pazar için iyi olan insan için de toplum için de iyidir. En hayırlı insan piyasada iyi bir iş kurup başarı kazanan insandır. Bu düşünce her türlü ticari faaliyeti ve daraltılmış çıkarları meşrulaştıran retorik bir araç olarak kullanılmaktadır.

Hükümetlerarası kuruluşlar güçlü devletlerden ve iç politikalarından etkilenirler ve kendilerine ait bir hayatiyet kazanarak güçlü üye devletleri bile sınırlayacak güce sahiptirler ve bu kuruluşlar, güçlü üye devletleri bile şekillelendiren onlara belli bir çerçeve oluşturan ortak amaçlar ve meşruiyet zemini meydana getirirler. Ülkeler bu kuruluşlara üye olmak suretiyle meşruiyet kazanmış olurlar ve kendi ülkelerine kaynakların akmasını sağlamış olurlar ya da mallarını uluslararası piyasada pazarlamış olurlar Başka bir ifadeyle devlet aktörleri tarafından yaratılan hükümetlerarası kuruluşlar, kurumsal yapılar olup aynı zamanda kendi başlarına aktörlerdir ve dünya hakkında kültürel varsayımlarda bulunurlar. Küresel politikalar geliştirirler; devletler ve diğer aktörler için teşvik edici yapılar temin ederler ve dünya kültür prensipleri ve modelleri geliştirirler.

Hükümetlerarası Kuruluşların ikinci dünya savaşından sonra kurulmuş olmaları dikkat çekicidir. Uluslararası para fonu (İMF), Dünya Bankası ve Genel Gümrük Antlaşması (GATT) bunlar arasında yer alır. Bu kuruluşlar, dünya ekonomisini yeniden yapılandırmak, ulusal gelişmeler için destek olmak, daha fakir olan çevre ülkeleri kapitalist sistem içinde devrimlere dirençli bir biçimde tutmak ve çevre ülkelerinden merkez çekirdek ülkelere hammadde akışını, merkez ülkelerden de çevre ülkelere sürekli sanayi mallarının akışını sağlamak amacıyla kurulmuştur.<sup>26</sup>

C. A. Torres'e göre bu kuruluşlar, neololiberal küreselleşme dediği bir küreselleşme anlayışını desteklemekte ve ülkeleri buna özendirilmektedirler. Bu kuruluşlardan OECD, UNESCO, Center For Educational Research gibi kuruluşların sağladıkları istatistik projeleri tüm dünya ülkelerinin kullandıkları temel kaynak haline gelmiş durumdadır.<sup>27</sup> Sözkonusu kuruluşların gündeminde, eğitimin özelleşmesi, ve adem-i merkezileşmesi, her alanda standartlaşma ve tüm toplumu ve kuruluşları eğitimle ilgilenir hale getirerek sorumluluk duygusu oluşmasını sağlamak gibi belli başlı konular bulunmaktadır.

Hükümetlerarası kuruluşların, ekonomik eşitliği görmezden gelerek, siyasi eşitlik, insan hakları eğitimi gibi siyasi kavramları öne çıkarmalarının sebebinin gerçekte eğitimde özelleştirme vb diğer hedefleri meşrulaştırmak için konulmuş ve göz boyamaya yönelik taktik adımlar olduğu ileri sürülmüştür.<sup>28</sup> Buna rağmen insan hakları kavramının bu kuruluşlar sayesinde kökleşip yaygınlık kazandığını söyleyebiliriz.

26 George M. Thomas, a.g.e. s. 91

27 Torres, A. C. , *Education and Neoliberal , Globalisation*, ( New York, Routledge 2009) , s. 16.

28 Torres, A. C. , *a.g.e.* , s. 22.

Bu kuruluşların ülkeleri nasıl etkilediğine de burada kısaca değinmek gerektiğine inanıyoruz. Mesela Dünya Bankası ve Uluslararası Para Fonu ekonomiden eğitime kadar birçok alanda ancak serbest piyasa kurallarını kabul eden ülkelerin gelişmeleri için finansal destek sağlamaktadır. Ülkelere eğitim konusunda finansal destek sağlarken hangi alanlardaki yatırımlara destek sağlayacaklarını da ifade etmektedirler. Örneğin son yıllarda bu kuruluşlarının finansal desteklerini yüksek öğrenimden ilköğretime kaydardıkları görülmektedir. İlgili kuruluşların ifadesine göre bunun sebebi yüksek öğrenimin desteklenmesi doğası gereği, durumu iyi olanlara ya da zenginlere yaramaktadır.<sup>29</sup>

Karar alma sürecine katılmanın getirmiş olduğu prestij, iyi bir üye olmak, çok yeni olan kalkınma modellerine uyum gösterme ülkeler için kışkırtıcı unsurlar olarak görülmektedir.<sup>30</sup> Ülkelere dayatılan unsurlar dar ekonomi politikalarının ötesine uzanmaktadır. Mesela dünya nüfus politikası prensiplerini kabul etmek suretiyle, ülkeler gelişme konusunda ciddi olduklarının sinyalini vermiş olmakta ve ABD'den daha fazla yardım alma imkanına kavuşmuş olmaktadır.<sup>31</sup> Yine uluslararası kadın STK'lar gelişme için kadın haklarının önemli olduğu konusunda Dünya bankasının ikna olmasını sağladıklarında, bu tür örgütler kadın hakların gelişme programlarına dâhil ettiler ve bu şekilde kadınlarla alakalı konuları ulus devlerin gündemine almasını sağlamış oldular. Bugün ülkemizde dahil olmak üzere birçok ülkede eğitimden ekonomiye kadar hemen her alanda kadın haklarının ya da cinsiyet ayrımını önlemeye yönelik konuların öne çıktığını görüyoruz.

Bu arada dünya bankası ile ilgili yapılan eleştirilere burada yer vermek durumundayız. Bu eleştirilere göre dünya bankası eğitim alanındaki yatırımları yönlendirmek için gerekli altyapıya sahip olan bir kuruluş değildir. Uzmanları tamamen ekonomistlerden oluşmaktadır. Dünya bankasının bağış yapmayı belli bir faizle borç verdiğini ve borç verdiği ülkelerin hiç birinde de esasında kayda değer bir gelişme temin edilmediği ileri sürülmüştür. Dünya bankasının eğitime yönelik yatırımı ya da projeleri, (mesela EFA) tamamen niteliksel hesaplamalardan çok niceliksel hesaplamalara, ekonomik verimlilik kıstalarına dayalıdır. Örneğin dünya bankasının eğitimle ilgili desteğinin daha çok ilköğretime yönlendirdiği buna da gerekçe olarak bu Alana yapılan yatırımın gayrisâfi millî gelir esas alındığında, yüksek öğrenime yapılan yatırımdan daha fazla artışa yol açmasını gösterdiği bilinmektedir. Şayet bunun bir ülkenin ihracatının artışı ile kıyaslayacak olursak, gayri safi millî gelirdeki bu artışın o ülkenin iyi eğitim almış, ancak az ücret alan işçileri tarafından mı yoksa ihraç edilen malları satın alan sanayileşmiş ülkelerdeki tüketiciler tarafından mı sağlandığı tartışmalı bir konudur.<sup>32</sup>

Dünya bankasının ürettiği kavramlar ya da araştırmaları da aslında yönlendirici bir özelliğe sahiptir. Mesela diğer uluslararası kuruluşlar yanında dünya bankasının da “okuldan ayrılan öğrenciler” (drop out) ifadesini kullanması dünya bankasının dikkatleri sistemin başarısızlığından ziyade öğrencinin başarısızlığına çektiği ileri sürülmüştür.<sup>33</sup>

BM, UNESCO, UNİCEF gibi kuruluşların faaliyetleri hemen herkesin zihninde “ortak bir iyilik hareketi” düşüncesini çağrıştırdığını inkar etmek mümkün değildir. Ülkeler

29 Torres, A. C, a.g.e., s. 16

30 George M. Thomas, a.g.e. s. 92

31 Barrett D, Tsui A. O. , “Policy as a Symbolic Statement: International Response to National Population Policies”, *Social Forces*, V. 78 (1999) ss. 213-34.

32 Daniel Morales-Gómez and Carlos Alberto Torres, “Education for All: Prospects and Implications for Latin America in the 1990s.” In Carlos Alberto Torres (editor), *Education and Social Change in Latin America*. Melbourne, Australia: James Nicholas Publisher, 1994.

33 Torres, A. C, a.g.e., s. 34



ve örgütler bu kuruluşlara katılmak ya da atıfta bulunmak suretiyle kendileriyle ilgili de meşruiyet ve zemini uyandırmaya çalışmaktadırlar.

Uluslararası kuruluşlar koymuş oldukları standartlarla hem devletlerin hem de diğer sivil örgütlerin gündemlerini belirlemekte ve hangi konuları çalışırlarsa uluslararası kuruluşlardan yardım alabileceklerini ya da ürettikleri malların ya da verdikleri diplomaların küresel bir değere sahip olduğunu büyük oranda bu örgütlerden öğrenmektedirler.

Uluslararası kuruluşlar yapmış oldukları toplantılara fakir ülkelerden katılanların iâşe ve ibate masraflarını da karşılamak suretiyle küreselleşmeyi toplumun her katmanına yaymayı amaçlamaktadır.

Sonuçta küreselleşme, uluslararası kuruluşlar aracılığıyla küresel bir otorite ve idare kurulmasını öngören bir süreçtir.<sup>34</sup>

Uluslararası kuruluşların belirledikleri gelişmişlik standartlarını artık her birey, kuruluş ve ülke her alanda kullanmaktadır. Mesela eğitimle ilgili olarak, her birey için ortaklaşa kabul edilen başarı ölçütü en üst eğitim derecesini bitirdiğini gösteren diplomaya sahip olması, devlet için nüfusun okuryazarlık oranının yüksek olması, araştırma yoğunluklu şirketler içinse bu, mevcut araştırmacıları içinde doktora derecesine sahip olanların oranıdır.

Küreselleşme sürecinde uluslararası kuruluşların getirdiği insan hakları ve eğitimle ilgili standartlara göre eğitim almak temel insan hakları arasında yer almaktadır ve devlette kendi vatandaşlarına bu imkânı vermekle yükümlüdür. Bu küresel devlet modelinin dayattığı bir yükümlülüktür. Devlet aynı zamanda okuryazarlık oranını küresel standartlarda tutmak, sadece eğitim değil aynı zamanda kaliteli eğitim vermek ve eğitimin toplumun her kesimini sağlamak ve insanların hayat boyu eğitim imkânlarından faydalanmasını sağlamaktır. Devlet diğer yandan yine bu kuruluşların belirlediği standartlara göre üniversiteler kurmak ve yüksek lisans ve doktora programları geliştirmek durumundadır. Bugün üniversitelerin küreselleşmenin en çok etkilediği kurumlar olduğu açıktır.<sup>35</sup>

Küreselleşmenin bireye yönelik en önemli etkisinin kitlesel okul eğitimi içinde gerçekleştiğini söyleyebiliriz. Okul eğitiminde öğrenciler, kapasite ve karakterleri üretken, itaatkâr ve hakları sahip olma gibi küresel standartlara uygun olarak geliştirilmesi gereken bireyler olarak kabul edilmektedir. Eşitlikçi (egalitarian) eğitim ideolojisi retorik olarak geniş bir kesimi kapsama kapasitesine sahip olmasına rağmen pratikteki uygulaması mükemmel olmaktan uzaktır ve, bireysel gelişim, başarıya ulaşması için bireyin aile, köy, etnik kimlik gibi kolektif ya da verili (ascribed) kimliklerini önemsemez. Eğitim bir yandan bireye, kimliğinin oluşmasına katkıda bulunan bireysel güvenler temin eder.<sup>36</sup>

II. dünya savaşından sonra, ülkelere küresel okul modelleri kurma konusunda telkinlerde bulunan ve onların bu tip okul sistemlerini kurmada onlara yardımcı olan özellikle UNESCO gibi hükümetler arası kuruluşlar ve eğitimle ilgili bazı uluslararası sivil toplum örgütleri aracılığıyla küresel okullaşma kitlesel bir girişime dönüştü ve devlet eliyle kurulan okullarda çok sayıda öğrenci eğitim gördü 2001-2002 verilerine göre dünya çocuklarının yaklaşık %84'ü ilköğretim okullarına, %55'i ortaöğretim okullarına ve %23'ü de yüksek öğretim kurumlarına kayıt yaptırdı.<sup>37</sup> Okuryazarlık oranı 1970'li yıllarda %56 iken 21.y. yılın başlarında %82'ye ulaştı. Daha da ilginç olan bu yükselişin neredeyse cinsiyete göre neredeyse hiç bir değişiklik göstermeden gerçekleşmiş olmasıdır. Bu eğitim açısından küresel

34 John Boli and Velina Petrova *Globalization Today*, , Blackwell Companion to Globalization içinde s. 103

35 John Boli and Velina Petrova, *Globalization Today Blackwell Companion to Globalization* içinde s. 107.

36 John Boli and Velina Petrova, *Globalization Today Blackwell Companion to Globalization* içinde s. 108

37 UNESCO 2005

modelin uluslararası kuruluşlar eliyle önemli ölçüde başarılı olduğunu göstermektedir. Eğitimin küreselleşmesinin getirdiği en önemli değişikliklerden birisi de değişik yıllarda yapılan araştırmalarda kendilerini dünyaya ait olarak görenlerin oranının hızla yükselmesi ve bu yükselişin özellikle daha fazla eğitim almış ya da daha fazla eğitim almış kimselerin yaşadıkları büyük şehirlerde yaşayan kimseler arasında olmasıdır.<sup>38</sup>

### 7-Sonuç

Eğitim küreselleşmenin en önemli unsurlarından biri haline gelmiş ekonomik ve iş piyasasındaki küreselleşmenin en önemli kaynaklarından biri durumunda olmuştur. Küreselleşme ile birlikte ihtiyaç duyulan yüksek nitelikli insan gücü eğitimin önemini öne çıkarmıştır. Hem ekonomik alanda hem devletlerara ilişkiler alanında hem de toplumsal alanda küreselleşme sürecine uygun bireylerin yetişmesinin ancak eğitimin standartlaşmasıyla mümkün olacağını anlaşılmıştır ve bunun tek tek devletlerin ya da devletlerin birbirleriyle olan ikili ilişkileriyle sağlanamayacağını anlaşılmıştır üzerine uluslar arası kuruluşların teşekkülü ve bunlar eliyle ekonomiden eğitime ve bilime kadar her alanda küresel standartların oluşturulması ve devletlerin ve toplumların ve bireylerin bunlara uyması teşvik edilmiş ve cazip hale getirilmiştir. Bu kuruluşların verdiği bilgiler her alanda kullanılan otoriter bilgi kaynakları haline gelmiş, hükümetler üstü ve devletler üstü bir konum kazanmışlardır. Eğitim açısından “hem küreselleşme hem de yerel kalma ya da yerel bir gündeme sahip olma” iddialarının çok fazla bir anlamı yoktur. Eğitimin temel hedefi haline gelen yerleşen “piyasa için eğitim” bağlamında “insan hakları eğitimi”, “cinsiyet eşitliği” gibi kavramlar serbest piyasada itişip kakışmadan iş yapmanın gerektirdiği şeyler olduğu için eğitimin de gündemine girmektedir.

---

38 John Boli and Velina Petrova, Globalization Today Blackwell Companion to Globalization içinde s. 108 .

DR. NUR YELİZ GÜLCAN  
DİCLE ÜNİVERSİTESİ

## KÜRESELLEŞME ve ÜNİVERSİTELER

### Özet

Küreselleşme bugün hemen hemen her alanda karşımıza çıkan bir kavramdır. Küreselleşme genel olarak ekonomik, kültürel, siyasal ve teknolojik faktörler sonucu ortaya çıkan bir süreçtir. Her ne kadar küreselleşmeyle ilgili tartışmalar ekonomi üzerinde yoğunlaşsa da küreselleşmenin etkileri her alanda kendisini hissettirmektedir. Küreselleşmenin etkilediği alanlardan biri de eğitim alanıdır. Bütün diğer alanlarda olduğu gibi küreselleşme eğitim alanında da bazı avantajlar getirmesine karşın, bazı dezavantajları da beraberinde getirmiştir. Bu çalışmada küreselleşmenin Türkiye'deki üniversite eğitimini nasıl etkilediği tartışılmaktadır. Kendi toplumumuzun bir bireyi ve aynı zamanda insan soyunun bir üyesi olarak günümüz dünyasını anlamak ve barış içinde yaşamayı başarmak en önemli görevimizdir. Bunu da ancak eğitimle başarabiliriz.

**Anahtar Kelimeler:** Küreselleşme, eğitim, üniversiteler.

Küreselleşme kavramı üzerinde tam bir uzlaşım olmamasına karşın, küreselleşme hemen hemen her alanda etkisini gösteren ve değişimi simgeleyen bir kavramdır. Bu çalışmada küreselleşme sürecinin üniversiteleri, daha doğrusu yüksek öğretim sistemini ne şekilde etkilediğini tartışacağım. Hiç kuşku yok ki tüm diğer alanlarda olduğu gibi küreselleşme eğitim alanında olumlu etkilerin yanında olumsuz etkilere de sebep olmuştur. Küreselleşmenin üniversiteler üzerindeki etkilerine değinmeden önce küreselleşme kavramına kısaca değinmek istiyorum.

“Teknoloji ve iletişimde meydana gelen büyük ilerlemelerin etkileyip yönlendirdiği süreçler küreselleşme kavramı ile açıklanmaya çalışılmaktadır. Bilginin, hammaddenin, mal ve hizmetlerin artan bir şekilde uluslararası dolaşım ve paylaşımına girmesi 20. yüzyılın şahit olduğu bir gelişmedir.”<sup>1</sup> Bu durum küreselleşmenin bir işareti olarak görülebilir.

Küreselleşme terimi 1970'lerin başında ortaya çıkmıştır. Ancak, bu terimin neleri içerdiği konusunda bir uzlaşım sağlanamamıştır. Bazıları küreselleşmeyi sadece olumlu yönlerinden ele alırken, bazıları ise sadece olumsuz yönlerine değinmektedirler. Küreselleşme kavramının net bir şekilde tanımlanamaması farklı yorumların da ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bu da konuyla ilgili tartışmaları beraberinde getirmektedir. Küreselleşmenin yaşadığımız çağın en tartışmalı meselelerinden biri olduğunu söyleyebiliriz.

Küreselleşme ile ilgili karşımıza çeşitli tanımlamalar çıkmaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır: En yaygın olarak küreselleşmenin ekonomik, sosyal, teknolojik, kültürel, politik ve ekolojik açılardan global bütünleşmenin artması anlamına gelmediği iddia edilmektedir.

Tezcan'a göre ise küreselleşme, sosyal, kültürel, ekonomik değerlerin uluslar arası alanda yayılması ve kabul görmesidir. Küreselleşmenin, batının kapitalist düşüncesini yayma çabası olduğunu ileri sürenler de vardır<sup>2</sup>.

1 Tağraf, H. “Küreselleşme Süreci ve Çokuluslu İşletmelerin Küreselleşme Sürecine Etkisi”, *C.Ü İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, cilt 3, sayı 2, 2002, s. 35.

2 Tezcan, M. *Postmodern ve Küresel Toplumda Eğitim*, Anı Yayıncılık: Ankara, 2002: 35.

Bazı çevrelere göre küreselleşme olgusu ve devletçilik anlayışı birbirlerine zıt iki anlayıştır. Timur, küreselleşme olgusunun kapitalist rekabeti kızıştırdığı ve ulus-devleti aşan bölgesel birlikleri davet ettiğinin bilinen bir husus olduğunu söyler<sup>3</sup>.

Küreselleşmeyi kapitalizm ve emperyalizmin yeni bir şekli olarak görenler de var. Bu kişilerden biri William Greider'dir. Greider *One World Ready or Not: The Manic Logic of Global Capitalism* adlı kitabında küresel ekonomiyi inceler. Greider küreselleşmenin etkisine insan mücadelesi açısından bakar. Kitabının *Social Questions* adlı son bölümünde "küresel insancılık"ı önerir.

Greider, kitabının *One World* adlı birinci bölümünde yer alan "The Storm Upon Us" başlıklı bölümde, bir makine örneği kullanır. Greider'in bu benzetmesini şöyle aktarabiliriz: Harika güçlü ve imha ettiklerinin karşılığını alan yeni bir makine hayal edelim. Bu makine arkasında büyük tahribat izleri bırakırken, büyük miktardaki zenginliği ve refahı da beraberinde getirir. Fakat bu makineyi kontrol eden hiç kimse yoktur, yani kendi kendi istekleri doğrultusunda hareket eden bir makine. Greider'in kitabının konusunu bu makine oluşturur. Makine ile kastettiği şey, küresel endüstri devriminin yönettiği modern kapitalizmdir. Aslında bu makinenin küreselleşmeyi tasvir ettiğini de söyleyebiliriz, çünkü Greider yeni küresel sistemin yıkıcı olduğuna inanmaktadır. Yani küreselleşme büyük, güçlü, hızlı ve kontrolsüz, geçtiği yerlerde hem iyi hem kötü izler bırakan bir makinedir. Her ne kadar Greider kendisi de bu benzetmenin mükemmel olmadığını kabul etse de, bu örneklemin yıldırıcı bir karmaşıklığa sahip ve inanılmayacak kadar yaygın olan süreci gözümüzde canlandırmak için basitleştirilmiş bir yol olarak görür.<sup>4</sup>

"Sezgisel olarak, küreselleşme malların, hizmetlerin, paranın, insanların, bilginin ve kültürün karşıt sınırlardaki akışının yükselmesiyle meydana gelen bir süreçtir"<sup>5</sup> Küreselleşmenin ekonomik, siyasal, kültürel ve teknolojik faktörler sonucunda ortaya çıkan bir süreç olduğunu söyleyebiliriz.

Arslanoğlu, küreselleşme sürecinin dünya üzerindeki somut etkilerini şu şekilde sıralar:

- i) devlet egemenliği ve küresel dünya ekonomisi arasında gittikçe büyüyen "uçurumlar"
- ii) zaman –mekan sıkışmışlığının iletişim ve bilgi teknolojileri ile ayrılması
- iii) küreselleşme etkisiyle artan hareketlilik sonucunda giderek daha fazla insanın göçmen ya da mülteci olarak batıya ulaşması, buna paralel olarak ise "öteki" olarak kurgulanıp dışarıda bırakılan ile ilgili stereotiplerin giderek sorgulanmaya başlaması
- iv) bilginin toplumda değişen rolü ve konumu.<sup>6</sup>

Bugün Türkiye'deki eğitim sistemine baktığımızda özellikle üniversitelerde küreselleşmenin getirmiş olduğu etkiler göze çarpmaktadır. Üniversitelerin büyük bir kısmı devlet üniversiteleridir, yani kamu kuruluşu gibi nitelendirilmektedir. Günümüzde üniversiteler mesleki eğitim okulları halini almıştır. İnsanlar bir meslek sahibi olabilmek için üniversitelerde okumaktadırlar. Diğer taraftan üniversitede okuyabilmek için de belli bir maddi gelir gereklidir. Üniversite eğitimi uzun, yorucu ve masraflı bir süreci kapsamaktadır.

Görüldüğü gibi küreselleşmeyi net bir şekilde tanımlayamamıza karşın küreselleşmenin hayatımızda önemli bir yer teşkil ettiği bir dönemde yaşıyoruz. Küreselleşme günlük hayatta

3 Timur, T. *Toplumsal Değişme ve Üniversiteler*, İmge Kitabevi: Ankara, 2000: 326.

4 Greider, W. *One World Ready or Not: The Manic Logic of Capitalism*, Simon&Schuster: New York, 1998: 11.

5 Guillen, M. F. "Is Globalization Civilizing, Destructive or Feeble? A Critique of Five Key Debates in the Social Science Literature", *Annual Review of Sociology*, vol.27, 2001, p. 236.

6 Arslanoğlu, R.A. "Küreselleşme ve Üniversite", *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* Cilt 21, sayı 1, 2002, s. 2-3.

sıkça duyduğumuz hemen hemen her alanda kullanılan bir kavramdır. Bugün hangi alana baksak hep küreselleşme ve onun etkilerinden söz edilmektedir. Bu kadar yoğun bir biçimde tartışılan bu sorunun eğitim boyutunun da göz ardı edilmemesi gerekir. Küreselleşme ile ilgili tartışmalar daha çok ekonomi ve siyasi alanlarda kendini göstermektedir. Ancak bu alanlarda uzman kişileri yetiştirecek olan yine üniversitelerdir. Dolayısıyla küreselleşme sürecini olumlu bir şekilde geçmek istiyorsak, öncelikle eğitim sistemimizi gözden geçirmeliyiz.

Günümüz dünyasındaki küreselleşmeyle birlikte çok kültürlü toplumlarla karşılaşmaktayız. Çok kültürlülük farklı kültürel geleneklerin tek bir sosyo-politik yapı içerisinde bir arada yaşaması olarak tanımlanabilir. Çok kültürlülük batı demokratik toplumlarının karakteristik özelliklerinden biridir. Farklı kültürel kökenlerden gelen insanların aynı devlet içerisinde yaşaması ve geliştirmekte olan ülkelere insanların göç etmesi sonucu çok kültürlülük meydana gelmektedir. Çok kültürlülük eğitimi de etkileyen faktörlerdendir. İnsansal değerleri yücelten, karşılıklı hak ve özgürlüklere saygılı bireyler yetiştirmek eğitimin temel amacı haline gelmektedir. Yani eğitim sadece bazı teorik bilgileri öğrenmekten ibaret olmamalıdır. Burada felsefe eğitiminin önemi karşımıza çıkmaktadır. Çünkü sözünü ettiğimiz değerleri bireylere verebilecek bir eğitim felsefe eğitimidir.

Küreselleşmeyle birlikte dışa açılım da önem kazanmıştır. Toprak ve Demir dışa açılarak ayakta kalabilmenin üç koşulundan söz eder, bunlardan “ birincisi, dinamik ve rekabete dayalı bir üretim ve ticaret ekonomisi; ikincisi, eğitilmiş, girişimci ruha sahip genç bir nüfus yapısı; ve üçüncüsü, ilk iki koşulu sağlayan toplumlarda bu koşullarla uyumlu gelişim ve değişimlere süratle cevap verecek esneklikte bir yasama, yürütme ve yargı organlarına sahip bir devlet örgütü”<sup>7</sup>. Bu koşulları sağlamak için de eğitim sisteminin geliştirilmesi gerekmektedir.

Küreselleşmenin olumlu etkileri yanında olumsuz etkileri de olmuştur. Teknolojideki gelişmelerin sonucu olarak olumlu ilerlemelere paralel terör, korku, hastalıklar, suçlar, kirlilik gibi insan yaşamını tehdit eden unsurların artması şeklindeki olumsuzluklar da ortaya çıkmıştır. Bütün bunların sonucunda da eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması kaçınılmazdır.

Küreselleşmeyi ortaya çıkan faktörlerin başında teknoloji gelmektedir. Teknoloji alanındaki gelişmelerin etkisi her alanda karşımıza çıkmaktadır. Hiç kuşku yok ki teknolojik ilerlemeler hayatımızı büyük ölçüde kolaylaştırmıştır. Gelişen teknoloji insanlar için öğrenme imkanlarını arttırmıştır. Üniversiteler de bu gelişen teknolojiye faydalanmaya başlamışlardır ve bu sayede araştırma yapmak, bilgi alış verişinde bulunmak kolaylaşmıştır. Russell, üniversitelerin amaçlarının insanları belli meslekler için eğitmek ve bilim ve araştırmayı sürdürmek olduğunu ileri sürer<sup>8</sup>. Russell “üniversitelerin insan yaşamındaki işlevlerini düşündüğümüzde araştırma en az eğitim kadar önemlidir. İlerlemenin başlıca nedeni, taze bilgidir”<sup>9</sup> der. Teknolojideki gelişmeler araştırma süreçlerini de hızlandırmıştır. Gerek öğrenciler gerek öğretim elemanları internet sayesinde kaynaklara daha kolay ve hızlı ulaşabilmekte ve böylelikle araştırmalarını daha kolay yapabilmektedirler. Bilgiler internet sayesinde geniş bir kitleye ulaşabilmektedir. Bugün dünyada birçok üniversite on-line eğitim sistemine geçmiştir. İnternet ortamı üzerinden eğitim vermektedir. Basılı kitapların yerini hareketli görüntüler almaya başlamıştır. Bütün bunlar öğrenmeyi daha kolay ve zevkli hale getirmiştir. Eğitimde küreselleşmenin internet sayesinde olacağını söylemek yanlış olmaz herhalde. Küreselleşme sürecinin olumlu etkilerine bir diğer örnek öğrenci ve öğretim üyesi

7 Toprak, M. Demir, Ö. *Küreselleşen Dünyada Türkiye Ekonomisi*, Siyasal Kitabevi: Ankara, 2001: 3.

8 Russell, B. *Eğitim Üzerine*, çev. Şebnem Duran, İlya: İzmir, 2005: 244.

9 A.g.e. s. 248.

değişim programlarıdır. Bu programlar sayesinde bireyler farklı kültürleri tanıma ve başka üniversitelerdeki eğitim sistemini öğrenme fırsatı bulmaktadırlar. Bugün ülkemizde birçok üniversitede *Erasmus* adı altında bu değişim programı uygulanmaktadır. Bu açıdan bakarsak küreselleşmenin üniversitelere olumlu etkileri olmuştur.

Konunun başında da söylediğimiz gibi küreselleşme bir süreçten ibarettir ve bu sürecin olumlu etkilerinin yanında olumsuz etkileri de olmuştur. Eğitim alanında küreselleşme süreci ile birlikte yukarıda bahsettiğimiz olumlu etkilerin yanında olumsuzluklar da ortaya çıkmıştır. Şimdi madalyonun bir de bu tarafına bakalım.

Online eğitim ve öğretim sisteminin eğitimde küreselleşmeye yol açtığını söylemiştik. Her ne kadar internet üzerinden (*online*) eğitimin getirdiği bazı olumlu yanlar olsa bunun da bazı olumsuz yanları vardır. Bunlardan biri, eğitimde yüz yüze olmanın yerine hiçbir şeyin geçemeyeceğidir. Öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişim eğitim için önemli bir koşuldur. Bir diğer sıkıntı ise bu tarz bir eğitim belli bir ekonomik geliri gerektirmektedir. Bugün ekonomik yönden zayıf olan birçok ülkede evlerde internet bağlantısını bir yana bırakın, henüz bilgisayarla tanışmamış olan bireyler yaşamaktadır. Bu da eğitimdeki eşitlik kavramına ters düşmekte ve aksine zengin ve fakir arasındaki uçurumu artırmaktadır. Bugün Amerika gibi gelişmiş ülkelerde yaşayan insanların en az yüzde ellisi internete ve bilgisayara sahipken, bu oran ülkemizde oldukça düşüktür. Diğer taraftan internet kullanımı, bunun alt yapısı v.b. gibi durumlar üniversitelere aşırı yük getirmektedir. Devletin üniversitelere ayırdığı kaynakların yetersiz olması da üniversiteleri devletten uzaklaştırmaktadır. Bunun sonucunda da özel (vakıf) üniversiteler açılmaya başlamıştır. Ancak vakıf üniversiteleri nihayetinde ticari bir organizasyon olmalarından dolayı doğal olarak talep edilebilme kaygısı yaşamaktadırlar. Bunun sonucunda da rekabet ortamı doğmuştur. Günümüzde gerek öğrencilik gerekse bilimsel kariyer rekabete dayalı hale gelmiştir. Günümüzde eğitimde baskın akıl, ekonomik yönedir. Bu bağlamda da küreselleşmenin üniversitelere etkisindeki en belirgin özelliğin, üniversiteleri birer pazar haline getirmek olduğunu söyleyebiliriz. Dikkat edersek birçok gazete ve dergilerde üniversitelerin reklamlarıyla karşılaşmaktayız. Hatta bazı üniversiteler kendilerine öğrenci çekmek için promosyon bile uygulamaktadırlar. Burada isim vermek istemiyorum, ancak bir özel üniversite kayıt yaptıran her öğrenciye bir dizüstü bilgisayar vereceğini duyurmuştu. Üniversiteler arasındaki gün geçtikçe artan bu rekabet üniversite eğitimini de bir meta haline getirmeye başlamıştır ve üniversitelerde kar anlayışı hakim olmuştur. Bu bağlamda üniversiteler, devlet ve piyasa arasındaki ilişkiler yeniden gözden geçirilmelidir.

Bugün küreselleşen dünyada eğitim de küresel bir hal almaktadır. Ancak eğitimin küreselleşmesi tüketim merkezli olmaktadır. Eğitim artık alınan ve satılan bir mal halini almaya başlamıştır. Küresel eğitim ve öğretimin ana dili İngilizce olmuştur. Bu durum yerel kültürel değerlerin yok olmasına ve İngilizce konuşan ülkelerin küresel toplumlarda daha baskın bir rol oynamasına neden olmaktadır. Diğer taraftan İngilizce öğrenmek için kurslara gitmek, bazı sınavlara girmek vs. hep yeni pazarlar ortaya çıkarmıştır

Küreselleşmenin kökeni geniş ölçüde batıdır. Batının eğitim, politik, ekonomik sistemleri baskındır. Bu nedenle, küreselleşme denince batıya uyum sağlamak, batılı yaşam biçimini benimsemek akla gelmektedir. Eğitim sisteminde de bu durum geçerlidir. Ancak eğitim sadece batıya uyum sağlamak değildir, aynı zamanda küreselleşmenin beraberinde getirdiği sorunları aşmak için bir araçtır. Küreselleşmeyle beraber yeni insan tipi de ortaya çıkmıştır. Artık çevresindeki sorunlara duyarlı, belirli düzeyde bilgisel donanıma sahip ve bu bilgisini kullanabilen bireyler yetiştirmek önemlidir. Bunun sonucu olarak da üniversitelerdeki eğitim sisteminin yeniden gözden geçirilmesi kaçınılmazdır. Üniversite eğitimi sadece ders

çalışmaktan, vizelere girip not almaktan ibaret olmamalıdır. Bireyler üniversiteden sonra hayata atılacakları için bu dönemde sosyal sorumluluklarının farkında olan ve bunlara çözüm üretebilen bireyler olarak yetiştirilmelidirler.

Üniversitelerin temel görevi bilgi ve teknolojiyi toplum yararına dönüştürmek, toplumu aydınlatmaktır. Bu açıdan üniversiteler değişime açık olmalı ve sürekli kendilerini geliştirmelidirler. Yani küreselleşmeyi de desteklemelidirler. Ancak küreselleşmeyi desteklerken kendi temel amaçlarından sapmadan bunu yapmalıdırlar. Hiçbir zaman unutulmamalıdır ki, bugün her ne kadar birer meta haline getirilmeye çalışılsa da, üniversiteler bir toplumun ilerlemesindeki en büyük etkeni oluştururlar. Küreselleşen dünyada üniversiteler, bir ekonomik pazar değil uluslararası çalışmaların merkezi olacaktır.

Küreselleşmenin etkileri için ne tamamen iyi ne de tamamen kötü olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca küreselleşmenin etkileri her alanda farklı boyutlarda olmaktadır. Bazı iyi etkilerinin yanında yüksek öğretimdeki küreselleşme ekonomi kaynaklı olmaktadır. Bu da özellikle batılı olmayan ülkeler için avantajdan çok dezavantaj sağlamaktadır. Kalite, bilgi yönetimi, sistemlerin yerel toplumlara uyup uymadığı vb. gibi sorunlar ortaya çıkmaktadır.

Küreselleşmenin bir süreç olduğunu ifade etmiştik. Bu sürece insanların vereceği yanıtlar küreselleşmenin sonuçlarını da belirleyecektir. Küreselleşme süreci her kültürün değişime adaptasyonu ile ilgilidir. Şunu da söylemek istiyorum ki, küresel değerleri alırken kendi ulusal değerlerimizi de korumalıyız. Küreselleşmenin getirdiği artılar, kültürel değerlerle birleştirilerek eğitimde önemli adımlar atılabilir. Küreselleşmenin ekonomik, siyasal, teknolojik ve kültürel boyutları derinlemesine incelenerek bunların üniversiteler üzerindeki etkilerini ortaya koymak önemlidir. Kendi toplumumuzun bir bireyi ve aynı zamanda insan soyunun bir üyesi olarak günümüz dünyasını anlamak ve barış içinde yaşamayı başarmak en önemli görevimizdir. Bu bağlamda da üniversitelere görevler düşmekte ve felsefe eğitimi önem kazanmaktadır.

#### **Kaynaklar**

- Arslanoğlu, Rana A. "Küreselleşme ve Üniversite", Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi Cilt 21, sayı 1, 2002, s. 1-12.
- Greider, William One World Ready or Not: The Manic Logic of Capitalism, Simon&Schuster: New York, 1998: 11.
- Guillen, Mauro F. "Is Globalization Civilizing, Destructive or Feeble? A Critique of Five Key Debates in the Social Science Literature", *Annual Review of Sociology*, vol.27, 2001, pp. 235-261.
- King, D. Anthony *Kültür, Küreselleşme ve Dünya-Sistemi*, çev. Ü. H. Yolsal- G. Seçkin, Bilim ve Sanat Yayınları: Ankara, (1998).
- Russell, Bertrand *Eğitim Üzerine*, çev. Şebnem Duran, İlya: İzmir, (2005).
- Tağraf, Hasan "Küreselleşme Süreci ve Çokuluslu İşletmelerin Küreselleşme Sürecine Etkisi", *C.Ü İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, cilt 3, sayı 2, 2002, s. 33-47.
- Tezcan, Mahmut. *Postmodern ve Küresel Toplumda Eğitim*, Anı Yayıncılık: Ankara, (2002).
- Timur, Taner. *Toplumsal Değişme ve Üniversiteler*, İmge Kitabevi: Ankara, (2000).
- Toprak, Metin. Demir, Ömer. *Küreselleşen Dünyada Türkiye Ekonomisi, Siyasal Kitabevi*: Ankara, (2001).

ABDULSAMET GÜNEK  
SETA VAKFI

## KÜRESELLEŞME SÜRECİNDE TÜRKİYE'DE YÜKSEKÖĞRETİM

*Bu tebliğde küreselleşme sürecinde Türkiye’de yükseköğretim konusu tartışılacaktır. Bu bağlamda küreselleşmenin kavramsal çerçevesi, küreselleşmenin yükseköğretime etkisi ve ‘yükseköğretimde küreselleşme’ süreçleri tahlil edilecektir. Bu temellendirmelerden sonra küreselleşme sürecinin Türk yükseköğretimine etkisi analiz edilecektir. Türkiye’de yükseköğretimin yapısı kısaca ele alınacak bu noktadan hareketle yükseköğretimde temel sorunlar ve muhtemel çözümler açıklanacaktır.*

### Küreselleşme

Sözlük anlamıyla bir olayın veya bir metanın dünyanın her yerine yada pek çok bölgesine yayılmasını ifade eden küreselleşme, bir coğrafi birim olarak dünyanın tümünün bütünleşmesine, yani küresel bir topluma ve küresel bir kültüre sahip olma durumuna gelmesine işaret eder. (Akad, 2007, 131) ABD merkezli son ekonomik krizin küresel ölçekte bir takım sosyo-ekonomik etkiler göstermesi, küreselleşme ve onun etkileri üzerine çalışanlar için, hâlâ canlı bir çalışma sahası bulunduğunu gösteriyor. 19. yüzyılda, Sanayi Devrimi’nin analizini yapan Marx, Weber, Durkheim batının düşünce, çalışma ve örgütlenme yapısının, geçmişten oldukça farklı olduğunun bilincindeydiler. Özellikle üç klasik sosyal bilimci de toplumların gelenekselden moderne doğru değiştikleri konusunda hem fikirdi (Otik, 2002,110).

Avrupa Merkeziliği temel alan modernleşme teorisyenleri toplumları modern ve geleneksel olarak ikiye ayırıyordu. Geleneksel ve az gelişmiş toplumlara gelişme ve ilerlemenin reçetesi olarak gelenekselden kopma ve rasyonelleşmeyi öneriyorlardı. Anthony Giddens gibi kimi sosyal bilimciler küreselleşmeyi modernliğin devamı olarak tanımlarken, Robertson küreselleşmenin 15. yüzyılda başladığını belirterek bir anlamda küreselleşmenin temellerini Avrupa Merkezli gelişen hümanist ve ulusalcı düşünce gelişimiyle bağdaştırır (Giddens, 1992,67; Erkızan, 2002, 58). Küreselleşme üzerine çalışan sosyal bilimcilerin dikkat çektiği ortak nokta küreselleşmenin kendiliğinden gelişen bir süreç olmadığınıdır. Çoğu sosyal bilimci küreselleşmeyi dünyayı yeniden yapılandırma isteminin ve teşebbüsünün tarihsel bir sonucu olarak tarif eder. Erkızan’a göre, bu anlamda Küreselleşme olgusu: “tarihsel süreçte kendisini açığa çıkaran sosyal, kültürel, ekonomik ve düşünsel süreçlerden bağımsız olarak kavranamaz.” (Erkızan, 2002, 58).

Küreselleşme sürecinin hızlandığı 1960’lı yıllardan itibaren sosyal bilimciler değişen toplumların yeni durumlarını tanımlamak amacıyla kavramlar geliştirmeye başladılar. Bunlardan Daniel Bell “endistri sonrası toplum” ve P. Drucker ise “bilgi toplumu” kavramını geliştirdi. Alvin Toffler bu sürece “üçüncü dalga ekonomisi” demektedir. Artık bu toplumun yükselen sınıfı ise Drucker’e göre vasıflı özelliklere sahip olan “bilgi İççisi”dir (Bozkurt, 2002, 20–24). Alain Touraine, bilgi toplumunun sanayi toplumundan daha güçlü bir kavram olduğunu vurgulamaktadır. Touraine’e göre, sanayi toplumu hiçbir zaman kapitalist bir toplum kavramından tamamen ayrılmamıştır (Touraine, 2003, 49). Bu anlamda küreselleşme özü itibarıyla kendini ekonomik, sosyal ve düşünsel olarak, az gelişmiş ülkelere empoze eden gelişmiş ülkelerin başlattığı bir süreçtir (Erkızan,2002,110).

Gürüz ise küreselleşme sürecinin sonunda “küresel bir medeniyet” oluştuğunu iddia etmekte ve bugün birden fazla medeniyetin varlığından söz etmenin mümkün olmayacağını belirtmektedir. Gürüz şöyle demektedir:



Bundan iki yüzyıl öncesine kadar dünya üzerinde var olan çeşitli medeniyetler, insan topluluklarının etkileşimlerinin görülmemiş yoğunluğa uyuşmasıyla artık tek bir küresel medeniyete dönüşmüştür. Yani, bundan iki yüzyıl öncesine kadar yeryüzünde birden fazla medeniyetin varlığından söz etmek mümkün iken, bugün artık bu tür bir anlayışı sürdürmek, tüm bu tarihi gerçekleri inkâr etmek anlamındadır. (Gürüz, 2000; xxxı)

Gürüz'den farklı olarak, Castells, küreselleşmenin homojen toplumlardan oluşmuş tek bir sistem olmadığını vurgulamaktadır. Ona göre küreselleşme, ancak yeni enformasyon/iletişim teknolojileri temelinde ilerleyen kapitalizmin yeni bir biçimi (ve bu anlamda kapitalizmin bir safhasıdır.) (Castells, 2003, 117).

Yirminci yüzyılın başından bu yana modernleşme ve ardından küreselleşme çalışan sosyal bilimciler ve beşeri sermaye kuramcıları, yoksul ülkelerin modernleşebilmesi için, öncelikle eğitim sistemlerini yinelemelerini gerektiğini iddia etmişlerdir. Özellikle kültür ve eğitim sistemi arasında bağ kuran sosyal bilimciler, yoksullukta kültürün etken olmadığını, yoksulluğun eğitimle ilgili olduğunu iddia etmişlerdir. Küreselleşme öncesi tüm teorilerde kalkınma, refah, gelişme gibi olguların sağlanabilmesi için eğitim sisteminin ana hareket noktası olduğu kabul edilmekteydi. Özellikle teknolojiyi üreten ve ideolojileri belirleyen merkez ülkeler kendi kültürlerini yaygınlaştırabilmek için çevre ve yarı çeper ülkelerde eğitim sistemini modernleştirmeyi amaçlamışlardır. Bunun yanı sıra, bilginin nasıl kullanılması gerektiğini belirleyen ülkeler yüksek öğrenimi şekillendiren ülkeler olmuştur (Otik, 2002, 113).

Küreselleşme kavramı etrafında yürütülen tartışmalar küreselleşmenin sosyal, ekonomik, kültürel ve düşünsel boyutları bulunduğunu göstermektedir. Sürecin böylesine kapsamlı olması küreselleşmenin bireysel ve kamusal varoluşun temel öznelere olan eğitim/öğretim üzerindeki etkilerini de tartışmaya açmıştır. Bu gün bir taraftan küreselleşmenin genelde eğitim, özde ise yükseköğretim sistemi üzerindeki etkisi tartışılırken, diğer taraftan da “yükseköğretimde küreselleşme” kavramı tartışılmaya başlanmıştır.

### **Küreselleşmenin yükseköğretime etkisi ve “Yükseköğretimde Küreselleşme”**

Üniversite kavramının kökeni Latince “bağımsız tüzel kişiliğe sahip ve ortak çıkarları olan kişiler topluluğu” anlamına gelen “universitas”tır (Şahin, Yıldırım 2006, 24). Batılı toplumlarda üniversite, yaklaşık bin yıllık geçmişi olan bir kurum olarak tanımlanır. İlk üniversiteler (Bologna, Paris, Oxford) Batıda ortaçağda gelişmiştir. Bunlar, o çağın özelliklerine göre örgütlenmiş, araştırmacılardan ve öğrencilerden oluşan birer lonca niteliğinde idi. Wilhelm Von Humbolt (1767–1835) yeni Cermen Konfederasyonu’nda Öğretim Bakanı olduğunda üniversiteler ve teknik kolejler için ikili bir sistem oluşturdu. Ona göre üniversitelerin amacı, dış talepleri karşılamak değil, öğrenmenin felsefi yönleri üzerinde durmaktır. Bu üniversite, öğrenme ve öğretim özgürlüğü üzerine temellenmiştir (Küçükcan, Gür, baskıda). 19. yüzyılda Kardinal Newman “Üniversite Düşüncesi” adlı eserinde üniversitelerin “liberal”, öğrenimin ise “birbirine bağlı görüşü” ve “bilgiyi tutmayı” temel alması gerektiği görüşünü savunmuş ve yükseköğrenim kuruluşlarının da bilginin felsefesi olarak kazanılmasını amaçlayan kuruluşlar olarak tanımlamıştır. Newman, özellikle üniversitelerin bilginin geliştirilmesinin üniversitenin ikincil işlevi olduğunu ve gerekirse araştırma işlevinin ayrı kurumlar tarafından yapılması gerektiğini savunmuştur. Alman felsefeci Karl Jasper 1946 yılında yayınladığı “Üniversite Düşüncesi Üzerine” adlı eserinde Newman’ın karşıtı bir görüşü savunarak üniversitelerin öncül işlevinin “araştırma” olduğu, öğrenimin üniversitelerin ikincil işlevi olduğunu, “üniversitelerin profesyonel bir kurum olduğunu ve bu işlevlerden birisinin yitmesiyle bu kurumun entelektüel özünün yok edileceğini” savunmuştur (Oktik, 1996, 166).

Modern üniversitenin ortaya çıkması ise, aydınlanma hareketine dayanmaktadır. Fransız İhtilalinden sonra Fransa’da bilim burjuvazi ve devlet ile özdeşleşerek kamusal öğretimin öncüsü oldu. Almanya’da ise W.Von Humbolt öncülüğünde araştırma kimliğiyle ortaya çıktı. Üniversiteler artık devlet ve kiliseden sağımsız özerk yapılar olarak örgütlenmeye başladılar. Mutlak monarşiden ve kilisenin baskısından uzak bir perspektifle bilgi üretimine geçtiler. İngiltere’de başlangıçta Oxford ve Cambridge, teknoloji ve ekonomiden kayıtsız bir tutumla bürokrat, entelektüel ve din adamı yetiştiren kurumlardı. Ancak 19. yüzyıldan sonra Londra Üniversitesi ekonomik gelişmelere göre yapılandı. Yine Manchester Üniversitesi örneğinde kentle bütünleşen “sivil üniversiteler” önem kazanmaya başladı (Timur,Şahin, 2006;74–75).

Özellikle de Sanayi Devrimiyle birlikte küresel ölçekte meydana gelen sosyo-ekonomik değişiklikler amaç ve vizyon bakımından yeni bir üniversite kavramsallaştırmasına doğru gidildiğini göstermektedir. Bu anlamda yükseköğretimdeki küreselleşme süreci, özellikle İkinci Dünya Savaşını takip eden yıllarda hız kazandı. Bu yıllarda yükseköğretime olan talep tüm dünyada hızla artmaya başladı. Bu talebi öğrenci başına maliyeti çok düşük olan tam teşekkülü üniversitelerle karşılamak mümkün değildi. Bu nedenle, Batı ülkelerinde üniversitelerin yanında, üniversite dışı yükseköğretim kurumları olarak adlandırılan, nispeten daha kısa süreli, mesleki ve teknik öğretim ağırlıklı ve araştırma işlevi olmayan yükseköğretim kurumları kurulmaya başlandı. 1960’lı yılların sonlarından itibaren açık üniversite adı verilen ve çeşitli iletişim teknolojilerine dayalı uzaktan öğretim kurumları İngiltere’den başlayarak birçok yerde kuruldu (Gürüz, 2008, 61). 1980’li yıllardan başlayarak yükseköğretim kurumlarının sayısının artırılmasında özel birikimlerden de yararlanma eğilimi güç kazanmıştır. Özellikle 1990’lı yılların başından itibaren, Uzak Doğu ülkeleri ile eski sosyalist ülkelerde gelişen bu süreç, Çin, Hindistan ve Rusya’nın da katılımıyla güçlenerek sürmektedir. Sadece kamu kaynakları ile yükseköğretimi finanse edemeyen, hemen tüm gelişmekte olan ülkeler de bu politikayı benimsemek zorunda kalmış ve sonuç olarak günümüzde birçok ülkede devlet ve özel üniversitelerden oluşan ikili bir yükseköğretim yapısı ortaya çıkmıştır. Dünya genelinde, özel yükseköğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin oranı 1985’te yaklaşık % 18 iken, günümüzde % 30’a yaklaşmıştır (Çelik, 2008).

Küreselleşme sürecinin eğitim üzerinde, özellikle de yükseköğretim sistemi üzerinde çok önemli etkileri olduğu aşikârdır. Küreselleşme süreciyle birlikte bir yükseköğretim kurumu olarak üniversiteye biçilen rol bugün dönüşüme uğramıştır. Sosyal kurum olarak üniversiteler, diğer eğitim kurumlarıyla, aile, hükümet, endüstri, din ve popüler kültürle iç içedir. Buna bağlı olarak bütün dünyada üniversiteler bir değişim baskısı altındadır. Bu değişim oldukça hızlı olup özellikle de ekonomik başarı ile ilişkilendirilmektedir. Bugün yüksek öğretimde ortaya çıkan genel eğilimler yüksek öğretimin kurumu olan üniversitelerin sosyal bir kurum olarak görülmesiyle bir endüstri olarak görülüp tanımlanması arasındaki gerginliği de beraberinde getirmektedir. Yükseköğretimin, ulusal rekabet gücünü artıran bir endüstri olarak ve küresel pazarda satılabilen kazançlı bir hizmet olarak görülmesi, onun kültürel ve toplumsal amaçlarını geri plana itmiştir. Birçok ülkedeki yükseköğretim politikaları Keynesçi refah devleti ilkelerinden uzaklaşarak, neo-liberal piyasa mekanizmaları tarafından belirlenmeye başlanmıştır (Küçükcan ve Gür, baskıda). Buna karşın, yükseköğretime katılımdaki artışın ekonomik nedenleri yanında sosyo-politik nedenleri de bulunmaktadır. Demografik olarak aile yapıları değişmekte demokratik düşüncelerle üniversiteye erişimin artırılması eşit bir düzleme getirilmesi yönünde büyük baskılar bulunmaktadır (Cornay, 2005, 7).

Küreselleşmenin yükseköğretim üzerindeki etkisi beraberinde yükseköğretimde küreselleşmeyi de getirmiştir. Bu gün bir çok üniversite dünyanın çeşitli yerlerine kampüsler

kurmakta, online eğitim vermekte ve bu durumda da bir tür “kurumsal hareketlilik” yaratılmaktadır. Bu tür faaliyetlerin temelinde sadece yükseköğretimdeki hareketliliği sağlamak değil aynı zamanda bir takım sosyal ve siyasal hedefler de vardır. Örneğin Avrupa Birliği Sokrates ve Erasmus Programlarıyla üye ve aday ülkeler arasında öğrenci ve öğretim üyesi hareketliliğinin artışı özendirirken, kültürel diyalogu geliştirmeyi, Avrupa eğitim ve araştırma alanını yaratmayı, bir ortak Avrupa bakış açısının oluşumunu sağlamayı amaçlamaktadır. (YÖK, 2007, 16) Geçtiğimiz yıllar boyunca eğitimdeki transformasyon geri kalmış ve gelişmiş ülkelere öğrencilerin giderek o ülkelerde eğitim alması şeklinde gelişirken, bu gün evrensel ve standart bilginin taşıyıcı iddiasında olan üniversiteler tarafından eğitim bizzat öğrencilerin bulunduğu ülkelere taşınmaktadır. Kuşkusuz küreselleşmenin yükseköğretim üzerindeki bu keskin etkisinden Türk yükseköğretimi de önemli boyutlarda etkilemiştir.

### **Küreselleşme ve Türk Yükseköğretiminde Dönüşüm**

Türkiye’de modern anlamda ilk üniversitenin tarihi 1453 yılında Fatih Sultan Mehmed’in kurduğu Darülfünun’a kadar uzanmaktadır. Bu üniversitede din ilimleri yanında fen ilimleri de okutulmaktaydı. Modernleşme etkileri ise Osmanlıda da Sanayi Devriminin baskısıyla kendini hissettirmiştir. İlk kurulan modern kurumlar genellikle sanayi ve ordunun ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik modern okullardır. Mühendishane, Tıbbiye ve Harbiye, 19. yüzyıl Osmanlı modernleşme dönemi içerisinde ilk kurulan yükseköğretim okullarıdır. Tanzimat’tan sonra medrese sisteminin yanında, devletin çeşitli kurumları tarafından Batı’dakilere benzer okullar kurulmaya başlanmıştır. Bunların bir kısmı yüksek öğretim vermektedir. 1900 ile 1933 yılları darülfünun kurumsallaşma süreci olarak geçmiştir. Yükseköğretim, Cumhuriyetin ilk yıllarında toplumsallaşma sürecinin ve ideoloji aktarımının temel unsuru olarak algılanmıştır. 1933’de gerçekleştirilen reform ile birlikte, darülfünunun 151 öğretim üyesinden 92’si tasfiye edilmiş ve yerlerine resmi ideolojiyi benimseyen öğretim üyeleri alınmıştır. 1933 üniversite reformuyla, dönemin Milli Eğitim Bakanı Reşit Galip’e göre üniversite bir yandan yeni devletin “ideolojisini yapacak”, diğer yandan da öğretmen, öğrenci, bilim ve araştırma için modern olanaklar sağlayacak bir kurum olarak tasarlanıyordu (Timur, Şahin 2006, 729). 1946 yılında Ankara Üniversitesi daha önce açılan fakülteleri birleştirilerek yeni bir üniversite oluşturulmuş, aynı şekilde 1944 yılında Yüksek Mühendis Mektebi, İstanbul Teknik Üniversitesi’ne dönüştürülmüştür. Çok partili hayata geçilmesiyle birlikte İstanbul ve Ankara dışında da üniversiteler kurulmaya başlanmıştır. 1973 yılında, kalkınma planlarındaki öneriler de dikkate alınarak, yeni üniversiteler kurulmuştur. Görüldüğü gibi Türkiye’de Yükseköğretim küresel düzlemde gelişen süreçlerden önemli oranda etkilenmiştir.

Ulus devletin bir ürünü olarak adlandırılan “yükseköğretim kurumları” ilk yıllarda baskın olarak genç cumhuriyetin bir ideoloji aktarma aracı iken, sonraki yıllarda uluslar arası politik arenada meydana gelen gelişmeler ve Türkiye’nin kalkınma vizyonuna bağlı olarak şekillenmiştir. Türkiye’de yükseköğretim kurumlarının Osmanlı dönemindeki modernleşme çabalarıyla başlayan batılı yükseköğretim kurumlarına standardizasyon, uyum ve entegrasyon çabası Türkiye’nin Bologna Sürecine eklenme çabalarıyla sürmektedir. Türk yükseköğretiminin küreselleşme serencamını bu anlamda kısaca şöyle özetleyebiliriz:

21. yüzyıl başına kadar, Batı kökenli üç farklı sistem ülkemizde uygulanmış oldu. Fransız, Alman ve İngiliz/Amerikan sistemleri bunları yerinde öğrenmiş öğretim üyeleri tarafından birbirlerine alternatif olarak sunuldu. Bu ‘sistem ithali’ siyasi ortam değişikliklerinin de bir sonucuydu. 18. yüzyıldan 20. yüzyıla dek bir merkez ülkesi olan Fransa, 20. yüzyıl başında

yerini Almanya'ya bıraktı. 20. yüzyılın ikinci yarısında ise Amerika, global ekonomi, siyaset ve öğretim alanlarındaki ağırlığı ile Türkiye'deki öğretim sisteminin dönüştürülmesinde etkili oldu. (Peker, 2005,)

**Tablo 1:** 2006-2007'de Yükseköğretim Kurumları ve Kayıtlar

<b>Üniversite Sayısı</b>	
<b>Kamu</b>	<b>85</b>
<b>Özel</b>	<b>30</b>
<b>TOPLAM</b>	<b>115</b>
<b>Birinci Sınıf Kayıtlar (2006-2007 akademik yılı)</b>	
<b>Birinci Aşama (4 yıllık programlar)</b>	<b>176.194</b>
<b>Kısa dönem (2 yıllık programlar)</b>	<b>113.291 (sınavsız geçiş) 78.205 (sınavlı geçiş)</b>
<b>Açık öğretim</b>	<b>222.819</b>
<b>TOPLAM</b>	<b>590.509</b>
<b>Kayıtlı öğrenciler (Toplam Kayıt) (2006-2007 akademik yılı)</b>	
<b>Birinci Aşama (4 yıllık programlar)</b>	<b>176.194</b>
<b>Kısa Dönem (2 yıllık programlar)</b>	<b>482.208</b>
<b>Açık öğretim</b>	<b>845.411</b>
<b>Yüksek Lisans Düzeyi</b>	<b>108.683</b>
<b>Doktora Düzeyi</b>	<b>33.711</b>
<b>Tıp Uzmanı</b>	<b>11.884</b>
<b>TOPLAM</b>	<b>2.419.214</b>

**Kaynak:** TUSİAD, 2008

Küreselleşme sürecinde Türkiye'de yükseköğretim nicelik olarak önemli mesafeler kat etmiştir.(bkz,tablo-1) Buna karşın nitelik yönünden önemli sorunlar bulunmaktadır. Bugün yükseköğretimimiz çok sayıda ciddi sorunlarla karşı karşıyadır.

Üniversite giriş sisteminin fırsat eşitliğine izin vermediği, üniversitelerin toplumla bütünleşemediği ve toplumun ihtiyaçlarına kayıtsız kaldığı, üniversite idaresinin ve üst idaresinin demokratik katılımcılıktan uzak, aşırı merkeziyetçi ve mutlakıyetçi olduğu, kurumsal özerkliğin çok az olduğu, akademik özgürlüğün kısıtlandığı, üniversitelerin iş dünyasının ihtiyaçlarına zamanında cevap veremediği, üniversiteler arasında kalite farkının olduğu, üniversitelerin bilim üretme konusunda kendilerinden bekleneni veremediği, üniversiteler arasında rekabet olmadığı şeklinde özetlenebilecek olan sorunlara çözüm bulunması, siyasi çekişmeler dolayısıyla maalesef sürekli ertelenmektedir. Ayrıca üniversitelerin altyapı eksikliği, kütüphanelerinin işlevsizliği ve yetersizliği, derslerin işleniş tarzındaki yetersizlikler ve üniversitelerin kültürel ve sportif imkânlarının yetersizliği gibi sorunları da bunlara ilaveten zikredebiliriz. YÖK şimdiye kadar yükseköğretimin temel sorunlarına kalıcı çözümler üretme konusunda başarılı olamamıştır (Küçükcan ve Gür, 2009, 11).

## Türkiye’de Yükseköğretimin Yapısı ve Temel Sorunlar

Yükseköğretime ilişkin tartışılan en önemli konuların başında yükseköğretim kurumlarının hukuki ve idari yapısına ilişkin düzenlemeler gelmektedir. Türk eğitim sistemi 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu, 1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu, 1982 Anayasası’nın ilgili maddeleri ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’na dayanmaktadır. Bu noktada Yükseköğretim kanununa birçok eleştiriler getirilmekte ve üniversitelerin idari olarak merkeziyetçi ve otoriter yönetim anlayışı eleştirilmektedir. 1982 Anayasası hazırlandığı tarihten itibaren sürekli olarak eleştirilmiştir. Olağanüstü şartların ürünü olarak ortaya çıkan Anayasa, normalleşen Türkiye’nin ihtiyaçlarına cevap vermekten uzak kalmıştır. Bu nedenle de 1987 yılından itibaren çok önemli Anayasa değişiklikleri yapılmıştır. Bu değişikliklerin gerçekleşmesinde iç dinamikler kadar hatta onlardan daha fazla Avrupa Birliği (AB)’ne üyelik hedefinde somutlaşan dış dinamikler belirleyici olmuştur.

Batılı ülkelerin birçoğunda Yüksek Öğretim Kurulu’na benzer yapılar bulunmasına rağmen bunların hiçbirisi YÖK kadar geniş yetkilerle donatılmamıştır. Birçok Avrupa ülkesinde yükseköğretime düzenleme ve koordinasyon kurulları bulunmakla birlikte bunların yetki ve sorumluluğu yerel ve özel paydaşları ve yürütme organıyla paylaştırılmıştır.<sup>1</sup> Türkiye’de ise 2547 sayılı yasayla YÖK’e verilen yetkiler Aşırı merkeziyetçi, bürokratik, özerk olmayan bir akademik ve yönetsel anlayış, üniversiteleri içinden çıkılmaz yapısal sorunlarla baş başa bırakmıştır (World Bank, 2008). Sorunların çözümü noktasında Anayasa’nın yükseköğretim ile ilgili maddeleri değiştirilmeli, kısaltılmalı ve özel statülü devlet üniversitesi, mütevelli heyetiyle yönetim, işletme hakkının devri gibi yeni açılımlara müsait hale getirilmelidir. Geniş kapsamlı bir kamu reformu çerçevesinde yükseköğretimde akademik ve idari personelin özel durumu göz önünde bulundurulmalı, sözleşmeli personel çalıştırılmasına imkân verecek gerekli düzenlemeler yapılmalıdır (TUSİAD, 2003). Bununla birlikte Türkiye’nin mevcut şartları göz önüne alındığında YÖK’ün düzenleyici ve denetleyici bir kurum olarak varlığını devam ettirmesi gerekmektedir. YÖK’ün, yükseköğretim kurumlarını hükümet nezdinde temsil eden, yükseköğretim politikaları öneren, sistem düzeyinde yükseköğretim kurumlarının eşgüdümünü ve yönlendirilmesini sağlayan ulusal bir organa dönüştürülmesi gerekmektedir (TUSİAD, 2008). Mevcut tartışmalar göstermektedir ki, Yükseköğretim yasası mevcut haliyle beklentilere cevap verememektedir. Yeni süreçte yasanın revize edilmesi, YÖK’ün görev ve misyonunun yeniden düzenlenmesi çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde yeniden tasarlanması gerekmektedir.

Türkiye’de üniversitelerin merkezi bir yapıyla yönetilmesi mali ve akademik özeklik noktasında da sorunlar çıkmasına neden olmuştur. Üniversitelerin öncelikli ihtiyaçları doğrultusunda akademik personelin sayısını belirleme ve personelin yükselme koşulları konusunda esnek bir yapısı yoktur. Üniversitelerin finansal yapısının iyileştirilmesi ve öğretim üyelerinin maddi sorunlarının iyileştirilmesi önemli bir sorun teşkil etmektedir. Türkiye’de üniversiteler katma bütçe ile yönetilmektedir. Üniversite finansman ihtiyaçlarının yüzde 90’ını aşan bir kısmı genel bütçeden karşılanmaktadır. Konuya ilişkin hazırlanmış birçok raporda üniversitelerde torba bütçe uygulamasına geçilmesi önerilmektedir. (DPT,2000, TUSİAD, 2003, DTP, 2007).

Son yıllarda üniversitelerdeki kaynak sorunun gidermeye yönelik arayışlar başlamış bu noktada üniversiteler katma değeri yüksek işlere yönelmiştir. Bu bağlamda üniversite

1 Fransa, İsveç ve İtalya gibi ülkelerde adem-i merkeziyetçi bir yapı benimsenmiştir. Bu ülkelerde de YÖK benzeri yükseköğretime düzenleyici üst yapılar bulunmasına rağmen bunlar İtalya ve Fransa örneğinde açıkça görüldüğü şekilde daha çok düzenleyici ve denetleyici birimler olarak sınırlandırılmıştır. Aynı şekilde bu kurumlar milli eğitim bakanlığına bağlı birimler şeklinde yapılanmıştırlar. Daha geniş bilgi için bkz: www.euroeducation.net.

hastanelerinin sayısı artmış, üniversite tesisleri ve arazileri üzerinde ticari işletmeler açılmaya başlanmıştır. Bu tür girişimlerde beraberinde rant, yolsuzluk ve kişisel çıkar gibi sorunlar doğurmuştur. Bu tür açılımlar da göstermektedir ki, üniversitelerdeki kurumsal esneklik ve özerkliğin, hesap bilirlikle bağlantılı olması gerekmektedir. Yükseköğretimin gittikçe artan finansal kaynak sorununu çözmek noktasında maddi imkânları iyi olan öğrenciler için eğitimin paralı hale getirilmesi, başarılı ve maddi imkanı olmayan öğrenciler için ise yeni bir burslandırma sistemi önerisi olmuştur (TUSİAD, 2003; World Bank, 2008). Bu görüşü savunanlar mevcut harç sistemini eleştirmekte, harç sisteminin toplumun dar gelirli kesimlerinden nispeten üst gelir gruplarına kaynak aktaran gizli bir mekanizma oluşturduğuna dikkat çekmekte, başarılı ama maddi imkânı olmayan öğrenciler için yeni bir burslandırma sistemi önerilmektedir. Bu noktada üzerinde durulması gereken asıl konu sistemin nasıl oturtulacağıdır. Şayet burs sistemi arzu edilen şekilde işlemez ise bu durumda eğitimdeki fırsat eşitliği ilkesi büsbütün ihmal edilecek ve dar gelirli aileler için yükseköğretim olanağı tam bir hayal olabilecektir. Bu tür bir sistemin uygulandığı ABD’de gittikçe sosyal bir krize dönüşen son ekonomik krizin dar gelirli aileleri büsbütün bir çıkmaza soktuğu görülmektedir. ABD örneğinde de görüldüğü gibi yükseköğretim kredilendirme sistemi aileler için ömür boyu ödedikleri bir borç haline gelebilmektedir.

Geleneksel dönemde üniversite erişimi toplumun bütün kesimleri için olanaklı değildi. Modern dünyada ise eğitime erişim imkanları toplumun bütün kesimleri için önemli düzeyde artmıştır. Küreselleşme sürecinde ise üniversite eğitimine yapılan yatırımlar ve erişim ortaöğretim düzeyinde yapılan yaptırımlardan çok daha fazladır. Geçtiğimiz 25 yıl boyunca ABD’de lise düzeyindeki kız öğrencilerin sayısı oldukça yavaş bir düzeyde artarken bu oran yüksek lisans katılım oranında çok daha yüksek bir düzeyde artmıştır. Bu gün küresel düzlemde ortaöğretimdeki dağılım eğitimdeki fırsat eşitliği ilkesine aykırı olarak üstü örtük bir şekilde gelişmektedir. Ailelerin Sosyo-ekonomik durumlarına bağlı olarak öğrenciler daha prestijli ve yükseköğretime erişim imkânı daha yüksek olan okullara devam edebilmektedir (Corney, 2007, 33). Yükseköğretime erişim ve fırsat eşitliği konusunda küresel düzlemde görülen eşitsizlik Türkiye’de bariz bir şekilde işlemektedir. Türkiye’de yükseköğretime kayıt oranı ve erişim olanakları cinsiyet, gelir durumu ve bölgeler arası farka göre dengesizlik göstermektedir (World Bank, 2008). Özellikle dar gelirli ailelerin çocukları, daha az oranda yükseköğretime gidebilmektedirler. Bölgeler, cinsiyetler ve okul türleri arasındaki başarı farkından dolayı gelir durumu iyi olan ailelerin çocukları, yükseköğretime daha iyi hazırlanabilmektedirler. Türkiye’de üniversite eğitiminin en önemli işlevi, toplumdaki sosyo-ekonomik tabakalar arasında yukarıya doğru geçiş imkânı sağlamasıdır. % 92’si alt ve orta gelirli ailelerden gelen meslek liseli öğrencilerin (Pollmark, 2003c) daha iyi bir yaşamın kapısı olarak gördükleri üniversite eğitimi ve diploması, katsayı uygulaması ile birlikte bu öğrenciler ve aileleri için adeta erişilmez bir hedefe dönüşmüştür. Bu durum zaman içinde Türk yükseköğretimi için bir çıkmaz haline gelmiştir. ( Küçükcan, Gür, 2009, 112)

Bu gün yükseköğretime ilişkin en büyük sorunlardan biri de yükseköğretim talebinin karşılanamamasıdır. Bu sorun sadece az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin değil aynı zamanda Avrupa Birliği üyesi birçok ülkenin de sorundur. Türkiye’de ise sorun ekonomik ve siyasal nedenlerle yükseköğretim arzının düşük olması ve büyük bir genç nüfus potansiyeline sahip olmamızdan dolayı önemli boyutlara ulaşmıştır.

Türkiye'nin büyük bir genç nüfusu bulunmaktadır ancak nüfusun büyüme oranı sürekli azalmakta ve daha üst yaş gruplarına doğru değişim göstermektedir.<sup>2</sup> YÖK'ün Taslak Stratejisi 2005 yılında sınavın, 1.85 milyon başvuran öğrenciden yaklaşık %11'ini lisans programlarına ve yaklaşık olarak %10'unu meslek yüksek okullarına yerleştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu göstergeler yükseköğretim sunumuna devasa bir gereksinim olduğu anlamına gelmektedir. Türkiye, yükseköğretime yönelik büyüyen talebi karşılamaya çalışırken aynı zamanda da sunulan dersleri çeşitlendirme ve yükseköğretimde kaliteyi sağlama zorluğu ile karşı karşıyadır. 2005 yılında 20-29 yaş grubunda tam zamanlı ya da yarı zamanlı olarak kamu ve özel kurumlara kayıtlı olma oranı %10'dur. Bu rakam 1995 yılındaki % 5'ten ve 2000 yılındaki % 7'nin biraz altındaki rakamdan daha yüksektir. OECD ortalaması yaklaşık % 55 iken lisans düzeyindeki programlara giriş oranı, ilk defa kayıt olanlar için 2005 yılında yaklaşık % 9'dur. Türkiye'de öğrencilerin lisans düzeyindeki eğitimlerini tamamlama oranı % 10'un biraz üstüdeyken OECD ortalaması % 36 olmuştur. Ancak yükseköğretime toplam kayıt, 2001 yılından 2006 yılına kadar % 68'lik etkileyici bir büyüme kastedmiştir (TUSİAD, 2008, 88). Yükseköğretime artan talep ve üniversite kapısı önündeki yığılma özellikle yükseköğretim yapısı Türkiye gibi merkezi olan ülkelerde ana sorun olmakla birlikte bu durum Türkiye için çok daha büyük bir sorun teşkil etmektedir. Türkiye eğitim kalitesi ve eğitime ulaşım olanakları bakımından Avrupa Birliği ülkelerinden daha aşağı standartlardadır. Bu noktada Üniversite eğitimine hazırlık sürecinin iyileştirilmesi Türkiye için çok önemli bir konudur. Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) da değişiklik yapılmalı ve söz konusu sınav en azından lisede öğrencilerin ne öğrendiğini ölçmelidir. Ayrıca özel ders ve dersane gerekliliğini azaltmak, söz konusu kaynakların başka alanlara aktarılabilmesi için de bir fırsat olacaktır. Lisedeki öğrencilerin akademik performansının iyileştirilmesi özellikle de fakir çevreden gelen çocukların yükseköğretimde başarılı olması için gereklidir. Türkiye'deki genç nüfus potansiyeli aktif üretime ve eğitime dâhil edilmediği takdirde Türkiye nüfus fırsat penceresi sayesinde ekonomik, sosyal ve siyasal anlamda büyük bir kalkınma ivmesi kazanabilir. Aksi takdirde, mevcut nüfus potansiyeli sosyo-ekonomik sorunlara neden olabilir (World Bank, 2008).

Son yıllarda önem kazanan unsurlardan biri de yükseköğretim kurumlarının kalite denetimidir. Üniversitelerin kalite güvencesi kapsamında bağımsız dış kuruluşlarca denetlenmeleri, çeşitli parametrelere göre performans ve kalite değerlendirmelerinin yapılması kaçınılmaz görünmektedir. Batı Avrupa'da da, üniversitelerin rolü ve işlevini etkileyen bir paradigma değişimi yaklaşık olarak son otuz yıldır yaşanmakta olup, üniversitelere etkileri ise hesap verebilirlikle birlikte özerkliği de artırmak olmuştur (TUSİAD, 2008). Türkiye'de ise hesap verebilirlik ve kalite esaslarına dayalı bir yükseköğretim anlayışının olmaması en büyük sorunlardan olmuştur. Performans ve verimliliğe dayanan bir istihdam anlayışı yerleşmemiştir. Mevcut sistemde kalite ve başarı yerine "itaat" kültürü yerleştirmeye çalışılmaktadır (DPT, 2007, 07). Bunun yanında kurumlar arasında kıyaslama ve karşılaştırmama yapılmaması da kalitenin artırılmasını olumsuz etkilemektedir. Kalite güvence sistemlerinin başarısı, üniversite camiasının tüm üyelerinin sürece dahil olmalarına ve sisteme bağlılık göstermelerine dayanır. Türkiye'deki üniversiteler homojen olmaktan çok uzaktadırlar. Birkaçı gerek mükemmeliyet gerekse profil açısından göze çarpmakta ve en iyi öğrencileri, akademik personeli ve liderliği cezp etmelerine olanak sağlayan bir tanınmışlıktan yararlanmaktadırlar (TUSİAD, 2008).

2. Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı 2008 Türkiye İnsanı Kalkınma Raporunda Türkiye'nin şu anda nüfus fırsat penceresini yakaladığı belirtilmektedir. Rapora göre, doğum oranının 2010 yılında % 18 ile en yüksek noktaya ulaşması ve ardından bu oranda tedricen azalma hesaplanarak, 2025 yılı için tahminen 90 milyon üzerinde bir toplam nüfusa ulaşılması beklenmektedir. 2005 yılında nüfus dağılımı 0-14 yaş grubu için % 28.3, 15-64 yaş grubu için % 65.8 ve 65 yaş ve üstü kişiler için % 5.9'tur (United Nations Development Programme (2008). Human development report: youth in Turkey)

Artık üniversiteler yaptıkları faaliyetler açısından dünya ölçeğinde değerlendirme ve sıralamaya tabi tutulmaktadır. Sıralamalar sonucunda “dünya süper ligindeki üniversiteler” adı verilen yeni bir üniversite sınıflandırması ortaya çıkmaktadır. Doğal olarak istenen ve arzu edilen Türkiye Cumhuriyeti üniversitelerinin de bu sınıflandırmanın içerisinde yer almasıdır. Üniversitelerin süper liginde yer alan üniversitelerimizin sayısının çokluğu Türkiye de yapılan eğitim ve araştırmanın da o oranda uluslararası düzeyde olması anlamını taşıyacaktır. Bu kapsamda üniversitelerimizin hem mevcut sıralama sonuçlarını göz önüne alarak hem de kendileri veya ulusal düzeyde kurulacak bir sıralama sistemi aracılığı ile kendilerini değerlendirmeleri ve üniversitelerin süper liginde yer almak için gerekli atılımları yapmaları zorunludur (Akduman, 2008).

Küreselleşme sürecinde Türk üniversitelerin en büyük çıkmazlarından biri de artık modern üniversitenin temel gerekliliği olarak kabul edilen toplum ve iş dünyasıyla işbirliği içinde olma misyonunu yerine getirememiş olmasıdır. Üniversiteler, yakın zamanlara kadar sınırlı bir öğrenci grubuna hitap eden elit yetiştirmeye dönük kurumlar olarak varlığını sürdürmüştür (Küçükcan ve Gür, 2009, 195). Yükseköğretim kurumlarıyla özel sektör arasındaki ilişki çok kısıtlıdır. Türkiye’de özel sektörün yükseköğretimde % 5 gibi oldukça düşük bir paya sahiptir. Yükseköğretimin en büyük sorunlarından olan erişim sorunudur. Özel sektörün sistemde daha çok yer alması üniversiteye giriş oranını yüzde 15–20 artırabilir. Bu durum yükseköğretim sisteminin en büyük sorunu olan erişim soruna önemli bir katkı yapabilir. Üniversite ve meslek yüksek okullarının programları iş dünyasının ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır (TUSİAD, 2008). Bu anlamda yükseköğretim kurumları ve özel sektör arasında eşgüdüm eksikliği vardır. Bölgesel ekonomik ihtiyaçlar üniversiteler tarafından genellikle önemsenmemektedir. Oysaki mevcut ve olası sanayi-üniversite bağlantıları, üniversiteler açısından ve bölgesel bakımdan çok büyük faydalar sağlayabilecek potansiyeldedir.

### **Bologna Süreci**

Bologna süreci 1999 yılında Bologna’da, 29 ülkenin Yükseköğretim Bakanlarının Bologna Deklarasyonu’nu imzalamasıyla başlatılmıştır. 2007 yılına gelindiğinde, Deklarasyonu imzalayanların sayısı 46’ya ulaşmıştır. Bologna Deklarasyonu, Avrupa Yükseköğretim Bakanlarının, ülkelerindeki lisans programlarını ve kalite güvence standartlarını 2010 yılına kadar uyumlu ve karşılaştırılabilir hale getirmek amacıyla politikalarını koordine ederek Avrupa Yükseköğretim Alanı’nı kurmayı üstlendikleri bir anlaşmadır. Anlaşmanın temelinde yatan niyet, yükseköğretimde edinilen bilgi ve becerilerin istihdama ve rekabetçi araştırma ve yenilikçilik üretmeye uygun olmalarını sağlayarak Avrupa’yı, Amerika Birleşik Devletleri ve Asya ile başa baş rekabet edebilir kılmaktır. Bu amaca ulaşmak için, anlaşmayı imzalayanlar üç öncelik belirlemiştir:

- Her bir aşamanın tamamlanmasıyla mezunların bir sonraki aşamaya geçme hakkını elde ettikleri, üç aşamalı (lisans, yüksek lisans ve doktora) bir diploma programı sisteminin getirilmesi;
- Kalite güvencesi için ortak ya da karşılaştırılabilir standartların geliştirilmesinde işbirliği yapılması;
- Birbirlerinin lisans, diploma ve öğrenimlerini tanımak noktasında uzlaşmak için Avrupa Kredi Transfer Sistemi (ECTS) ve Diploma Eki ortak araçlarının geliştirilmesi.



Bologna süreci, Avrupa Yükseköğretim Alanı'nı geliştirmek amacıyla, çeşitli alanlara doğru genişlemiştir. Söz konusu süreç, 2000 yılında Portekiz'in başkanlığı döneminde, Avrupa Birliği hükümet başkanları tarafından imzalanmış olan ve 2010 yılına kadar Avrupa Birliği'ni dünyanın en rekabetçi ekonomisine dönüştürmek için Avrupa'da büyüme ve istihdamı teşvik etmeyi amaçlayan "Lizbon Stratejisi" ya da "Lizbon Gündemi" ile de bağlantılı hale gelmiştir. 005 yılında basitleştirilmiş ve yeniden sunulmuş olarak çeşitli stratejileri ve eylemleri kapsayan Lizbon Stratejisi, mezunların istihdam edilebilirliğinin ve üst düzey temel ve uygulamalı araştırma için itici güç olan yenilikçiliğin teşvik edilmesi bakımından üniversiteler üzerinde etkilidir.(TUSİAD,2008; Bologna.gov.tr)

Türkiye "Bologna Deklarasyonu"nu erken bir tarihte, 2001'de Prag'ta, Avrupa eğitim bakanlarının ikinci toplantısında imzalamıştır. Türkiye'de öğretim kurumları arasında oluşturulabilecek ortaklıklar ve etkileşim ortamını sağlamak için bir yenilenme sürecine ihtiyaç bulunuyor. Bu açıdan bakıldığında zaman, Avrupa Komisyonu'nun Avrupa içinde ülkelerarası ve ülkelerin kendi içlerinde var olan benzer sorunlara çözüm getirmek için geliştirdiği Bologna Süreci uygulamaları Türkiye için bulunmaz bir fırsat olarak görülebilir. Fakat bunun yanı sıra Bologna sürecinde konusunda, normatif mahiyette ve yaptırımcı olmayan oldukça fazla retorik üretilmiştir (Küçükcan ve Gür,2009, 206). Yukarıda söz konusu edilen bildirelerin, ülkeler üzerinde yasal veya hukuki hiçbir yaptırım gücü yoktur. Her ne kadar hükümetler, onları temsil eden bakanlar, üniversiteler, bu sürece gönüllü olarak ve heyecanla katılmakta iseler de süreç yasal dayanaklardan yoksun olduğu için, oldukça sorunlu ilerlemektedir. Süreçte dile getirilen bir takım konular temenni niteliğindedir. Örneğin istihdam edilebilirlik bu konulardan biridir. Hareketlilik konusu ise "Avrupalılığın uluslararasılaşması" olarak nitelendirilmekte olup kimilerince bir hayal olarak görülmektedir. Bologna Süreci, AB'nin kendisi gibi, birçok sorunlarla iç içe olduğu söylene de Türkiye'nin süreçle birlikte Avrupa'da 2010'dan sonra tam anlamıyla oluşturulacak olan öğretim/öğrenim ortamını takip etme ve uygulama şansı yakalama fırsatı açısından önemlidir. Fakat burada dikkat edilmesi gereken asıl husus Türkiye'nin sürecin aktif bir katılımcısı ve uygulayıcı olmasının yanı sıra kendi eğitim sorunlarına ülke şartlarına uygun ve pratik çözümler de geliştirmesidir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Yapılan çalışmalar göstermektedir ki, yükseköğretimin en önemli taşıyıcı olan üniversite, 21. yüzyılda hızlı bir dönüşüme uğramıştır. Günümüzde üniversitelerden beklenen yalnız bilimsel bilgiyi üretmek ve paylaşmak değil aynı zamanda bilgi düzeneği sayesinde fertlerin zihniyet ve dünya görüşlerini sağlıklı bir zeminde bağımsız olarak düşünebilme zeminine çekmektir. Fakat ne yazık ki 21. yüzyılda Türk üniversiteleri gerek eğitim felsefesi ve bilimsel etik açısından gerekse de yapısal bakımdan bu standartlardan uzaktır.

Küreselleşme süreciyle birlikte üzerinde durulması gereken en önemli konulardan biri de yükseköğretimin yeniden yapılandırılma sürecidir. Yükseköğretimin hukuki ve idari yapısının yeni süreçte toplumun ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gerekmektedir. Türkiye modern dünyanın eğitim alanındaki atılımlarını gerisinde kalmadan, bu noktada bir atılım içine girmek zorundadır. Eğitim ithal eden ülke konumundan çıkıp, eğitim ihraç eden ülke konumuna gelmelidir. İktisadi, sosyal ve siyasal anlamda bir atılım içine girip bölgesinde güçlü, dünyada sözü geçen bir ülke olma hedefine ulaşmak istiyorsa öncelikli olarak, Kafkasya, Ortadoğu, Orta Asya, Afrika ülkeleri için eğitim anlamında bir cazibe merkezi haline gelmelidir. Türkiye'nin bütün bu hedeflere ulaşması kuşkusuz öncelikli olarak yükseköğretimdeki yapısal sorunları çözmesiyle mümkün olacaktır. Birçok ülkede eğitim sistemleri bir noktaya kadar birbirine benzer durumdadır. Çözüm yolları ise her ülkenin tarihi

gelişimine, gelenek ve kültür bakımından farklılıklarına ve özelliklerine göre değişmektedir. Herhangi bir ülkede başarıyla uygulanan bir eğitim sistemini olduğu gibi başka bir ülkeye aktarmak ve bu uygulamanın başarılı sonuçlar vermesi mümkün değildir. Türkiye bu anlamda eğitimdeki mevcut potansiyelini iyi kullanmak adına sonuç alıcı ve amaca yönelik atılımlar yapmak, potansiyel ve gücünü iyi bir şekilde kullanmak zorunluluğuyla karşı karşıyadır.

Bu yapısal sorunların yanında “üniversite” kavramsallaştırması etrafında oluşmuş algı ve zihniyetin de değişmesi gerekmektedir. Üniversiteler topluma kapalı birer fildişi kule olmaktan çıkmalı. İletişime kapalı görüntüsünden kurtulmalıdır. Kapılarını halka açmalı ve bugün birçok ülkede yükseköğretimin temel unsuru haline gelen sürekli eğitim programlarıyla toplumsal kalkınmaya katkı yapmalıdırlar. Üniversiteler buldukları yörelerde sanayi kuruluşları, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları vb toplumsal paydaşlarıyla sürekli iletişim halinde olmalı ve ortak projeler geliştirmelidir.

### Kaynakça

- Akad, M. Bulut, N. Hakyemez, Ş. Okutan, C. (2007). *Küreselleşme ve Türkiye*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Akduman, İ. (2005). Dünya Süper Liginde bir Üniversite, *Radikal Gazetesi*, 28 Ocak.
- Castell, M. (2000). Globalization and identity in the network society. *Prometaus*, 04
- Corney, M. (2005). *Globalization, educational trends and the open society*. Open Society. <http://www.international.ac.uk/resources/Open%20society%20Institute.pdf>.
- Çelik, T. (2008) *Yükseköğretim Sistemi*. <http://emu.edu.tr/orgkom/TCelikMission.pdf>.
- DPT (2007). *Dokuzuncu kalkınma planı (2007-1013)*. Yükseköğretim özel ihtisas komisyonu
- DPT (2000). Sekizinci beş yıllık kalkınma planı. Yükseköğretim özel ihtisas komisyonu Raporu, <http://ekutup.dpt.gov.tr/egitim/oik550.pdf>
- Educational Policy Institute (2005). *Global Higher Education Rankings: Affordability and Accessibility in Comparative Perspective*, <http://www.educationalpolicy.org/pdf/Global2005.pdf>
- Erkızan, H.N. (2002). Küreselleşmenin düşünsel ve tarihsel temelleri üzerine. *Doğu Batı*, 5(18), 57-71.
- Giddens, A. (1992). *Modernliğin sonuçları*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Gürüz, K. (2008). *Yirmi birinci yüzyılın basında Türk eğitim sistemi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
- Kaplan, İ. (2005). *Türkiye’de milli eğitim ideolojisi*. İstanbul: İletişim Yayınları. (5.baskı)
- Küçükcan, T. ve Gür, B. S. (2009). *Türkiye’de yükseköğretim: Karşılaştırmalı bir analiz*. SETA Vakfı Yayınları: Ankara
- Otik, N. (200). Globalleşme ve yükseköğretim. *Doğu Batı*, 5(18) , 109-121.
- Oktik, N. (1996). The development of higher education. *Hacettepe Üniversitesi Dergisi*, (13), 111-121.
- Peker, Ali. (2005). Üniversitelere Bologna Süreci, *Radikal Gazetesi*, 20 Temmuz.
- Peters, M. A. (2007). Higher education, globalisation and the knowledge economy: Reclaiming the cultural mission. *Ubiquity*, 8 (18). 10 Ocak 2008’de erişilmiştir: [http://www.acm.org/ubiquity/views/pf/v8i18\\_peter.pdf](http://www.acm.org/ubiquity/views/pf/v8i18_peter.pdf)
- Şahin, M ve Ergün, Y. (2006). Küreselleşen dünyada üniversiteler. İstanbul: Şelale Yayıncılık.
- TEPAV. (2007). *Higher education and the labor market in Turkey*. World Bank.
- TUSİAD. (2003). *Yükseköğretimin yeniden yapılandırılması: Temel ilkeler*
- TUSİAD. (2008). *Türkiye’de yükseköğretim: eğilimler, sorunlar ve fırsatlar*.
- Touraine, A. (2000). Global thinking for the information age. *Prometaus*, 03.
- United Nations Development Programme (2008). Human development report; youth in Turkey, [http://www.undp.org.tr/publicationsdocuments/NHDR\\_en.pdf](http://www.undp.org.tr/publicationsdocuments/NHDR_en.pdf).
- World Bank. (2008). *Turkey-Higher education policy study. Volume 1: Strategic directions for higher education in Turkey*. Report No: 39674 – TU. World Bank.
- Wood, Van. R. (2006). *Globalization and Higher Education: Eight Common Perceptions From University Leaders*
- YÖK. (2007). *Türkiye’nin yükseköğretim stratejisi*. Ankara: T. C. Yükseköğretim Kurulu.
- YÖK. (2005). *Türkiye’nin yükseköğretim stratejisi ( taslak rapor)*. Ankara: T.C. Yükseköğretim Kurulu

CATHERINE LEE

AGA KHAN ÜNİVERSİTESİ (ISMC)

## YÜKSEK ÖĞRETİMDE KÜRESELLEŞEN DEĞERLER

### Özet

Yüksek öğretimin değerleri ve amaçları hakkındaki diyalog, küreselleşen dünyamızda giderek daha da önem kazanmaktadır (örneğin; Robinson ve Katulushi 2005; Graham 2005). Ancak mevcut tartışmaların çoğu küresel bir alan ve eğitim hakkındaki düşünce çeşitliliği ile sıkı bağlar kurmak adına, belirli gelenekler ya da teorik konularla sınırlı kalmıştır. Artan fikir alışverişi ve insan hareketi, post-ulusal toplumların birden fazla sorunu, uluslar arası hukuk, ticaret ve hak sistemlerinin gelişimi (Roth ve Selander 2008), bilgi toplumu tezlerinin çokluğu (Forstorp 2008), yenilikçi ve yaratıcı küresel vatandaşların küresel gelişime katkıda bulunarak küresel sorunları çözmelerine duyulan ihtiyaç ve kültürün giderek küreselleştiği (Tomlinson 1999) göz önünde bulundurulduğunda, bu ciddi bir boşluktur. Küreselleşmenin ve eğitimin kaçınılmaz bir şekilde birbirleriyle bağlantılı olduğu bu çevrede, en acil konu “sosyal ve ahlaki dolaşım prensipleri” yani yüksek öğretim etiği ve değerleri olabilir (Kress 2008).

Bu nedenle bu makale, yüksek öğretimdeki değerleri anlamak ve müzakere etmek için yeni yollar öne sürerek ve yüksek öğretimdeki değerler hakkındaki tartışmaların büyümesine katkıda bulunarak bu boşluğa dikkat çekmeyi amaçlamaktadır. Bu amacını gerçekleştirebilmek için ilk olarak, küreselleşme ve yüksek öğretimdeki değerler hakkındaki mevcut tartışmaları ele almaktadır. Daha sonra Yüksek Öğretimdeki Değerler üzerine yürüttüğüm araştırma projemden elde ettiğim ilk bulguları ele almaktadır. Bu araştırma sekiz ülkeye yayılmış, on bir eğitim alanına (Afganistan, Kenya, Pakistan, Tanzanya, Uganda, Suriye, Mısır ve İngiltere) sahip, özel, herhangi bir mezhebe bağlı olmayan, uluslar arası bir üniversite tarafından üstlenilmiştir. Makale ayrıca özellikle yüksek öğretime ilişkin İslami değerlerin var olup olmadığı sorusuna ve eğer varsa bu değerlerin neler olabileceğine dikkat çekmektedir. Son olarak, yüksek öğretimdeki değerlerin küresel bir dünyada nasıl anlaşılabilirliğine ve tartışılabilirliğine ilişkin fikirler öne sürmektedir.

### Küreselleşme ve Yüksek Öğretimdeki Değerler

Küreselleşme adeta bir bukalemun gibi çok çeşitli şekillerde anlaşılmaktadır. Küreselleşme kavramı, ‘değişimlerin’ hepsini kapsayan ve bu değişiklikler ekonomik, sosyal, siyasi, kültürel, eğitimsel ya da bunların bir kombinasyonu olsun ya da olmasın çoğunlukla tartışmaya açık, “grubumuzun dışından” geliyor gibi gözüken bir kavram haline gelmiştir (bkz. Appadurai 1996). Ayrıca, sıklıkla dile getirilen küreselleşme eleştirisi, çoğunlukla toplumların algılanan “Amerikanlaşmaları” ya da “Batılılaşmaları” ya da “neo-liberalleşmeleri” ve toplumların sözde değerleri ile ilgilidir (örn. Ritzer 2008; Bryman 2004; Featherstone 1995). Küreselleşme kavramını değişiklikler, değişikliklerin algılanan kökenleri, değişikliklerin beklenen ya da öngörülen etkileri ve değişikliklerin kabul veya reddedilmesi hakkındaki bu gerilim ya da rahatsızlık şekillendirmektedir. Buna rağmen, bu araştırma, toplumlar içerisinde ve arasında çeşitli ölçülerdeki değişikliklerle birlikte, değişikliklerin toptan ve el değmeden uygulandığını veya reddedildiğini göstermek için başlatılmıştır (örn. Clarke 1997). Bu makale, yüksek öğretimdeki değerlere ilişkin olarak gelgitsel değişim dalgalarının tartışılmasıdır.

Çağdaş yaşamın ve toplumun diğer alanları gibi yüksek öğretim de zaman zaman ilerleme ve evrim serabına ve yüksek öğretimi daha iyi ya da daha etkin bir hale getirmek için neler yapılması gerektiğini bilebileceğimiz fikrine yenik düşmüştür. Bu, genel olarak akademik çevrenin işlevsel düzeyi üzerinde (örneğin; müfredat belirleme, öğretim yöntemleri vb. gibi akademik uygulama alanlarında) çoğunlukla faydacı olmak üzere değişiklikler uygulamayı içermektedir. Bu değişikliklere dayanak oluşturan değerlere ilişkin fikir çatışmaları ve tartışmalar olsa da, bu temel değerlerin ve “navigasyonel prensiplerin” nasıl yeniden gözden

geçirilmesi ve yeniden düzenlenmesi gerektiğinden çok ne “kaybettiğimiz” ve bu sürecin yüksek öğretimi nasıl zayıflatabileceğinden çok nasıl geliştirebileceği üzerine yoğunlaşan bu tartışmalar, büyük ölçüde temel prensiplere dönüş (veya dönmeme) merkezlidir. Bu ikinci düşüncedir yüksek öğretimde İslami değerler sorusu hakkındaki araştırmama ilham vermiştir.

Alışıldık küreselleşme anlayışı, toplumlar arasındaki karşılıklı değişimlerin ve “karmaşık bağılıkların” giderek artması şeklinde açıklanabilir (Tomlinson 1999; Appadurai 1996). Muhtemelen her zaman küresel bir karşılıklı değişim yaşandığı göz önünde bulundurulduğunda, “kopan ilişkiler” ile birlikte modern küreselleşme anlayışının temelindeki şeyin yaşanan karşılıklı değişimin yoğunluğu ve genişliği olduğu söylenebilir (Appadurai 2000). Öğrencilerin, okutmanların, göçmenlerin, mültecilerin ve fikirlerin hareketleri, artık yüksek öğretimin kendi temel değerlerini incelemeyi bırakmaya gücü yetmediğini göstermektedir. Bu değerleri incelememek yüksek öğretimin, yüksek öğretime katılmayı bekleyenler ve katılması beklenenler için yabancılaşması ve ilgisizleşmesi riskini ortaya çıkarır.

Örnek olarak İngiltere ele alındığında yapılan istatistik analizi, yüksek öğretime katılanların çeşitli özellikler taşıdığını göstermiştir (birinci sınıf yüksek öğretim öğrencilerinin %23’ü etnik kökenlerini beyazdan farklı olarak nitelendirmektedir; birinci sınıf yüksek öğretim öğrencilerinin %24’ü NSSEC 4 – 7 düşük sosyo-ekonomik sınıflardan gelmektedir; yüksek öğretimdeki öğrencilerin %46’sı 25 yaşın üzerindedir). İngiltere hükümetinin yüksek öğretime katılımı ve üniversitelerin uluslar arası öğrencileri karşılama oranını artırma gündemi göz önünde bulundurulduğunda bu konu daha da önem taşımaktadır (2007/08 akademik yılında Yüksek öğretimden mezun olan öğrencilerin %20’si İngiltere dışındadır) (HESA 2001). Ayrıca, İngiltere’nin değişen nüfus özellikleri yüksek öğretimin hedef aldığı bir toplumdan oldukça farklı bir toplum ortaya koymaktadır.

Bu nedenle yüksek öğretimin, katılımcıları ile ne ölçüde ilgili olduğu ve “navigasyonel prensiplerin” katılımcıların değerleri ile hangi ölçüde uyumlu olduğu soruları sorulabilir. Bu makalede, bu geniş sorular içerisinde yüksek öğretimde İslami değerlerin var olup olmadığı ve eğer varsa bu değerlerin neler olabileceği sorusuna göz atmayı amaçlıyorum.

### *Araştırma Süreci*

Yüksek öğretimdeki İslami değerleri konu alan araştırmam, yaklaşık 2530 öğrenciye ve sekiz ülkeye (Afganistan, Kenya, Pakistan, Tanzanya, Uganda, Suriye, Mısır ve İngiltere) yayılmış on bir yerleşkeye sahip, özel, herhangi bir mezhebe bağlı olmayan, uluslar arası bir üniversite tarafından üstlenilmiştir. Üniversite yerleşkelerinde sağlıktan eğitime ve beşeri bilimlere uzanan çeşitli alanlarda eğitim verilmektedir. Çalışmam merkez olarak, araştırma ve eğitimin odak noktasının İslam kültürleri olduğu üniversitenin Londra kampüsünde gerçekleşmektedir.

Bugüne kadar bu araştırma projesi için gerçekleştirilen faaliyetler şunlardır: başlangıç niteliğinde bir literatür taraması, araştırma ile ilgili görüşmeler ve uluslar arası üniversitenin dört farklı ülkede çalışan yaklaşık doksan çalışan üyesinin katıldığı bir anket. Bu nedenle, bulgular deneme niteliğindedir ve hiçbir şekilde herhangi bir toplumun görüşlerini tanımlamak için kullanılamaz. Ancak araştırmamın amacı daha fazla araştırma sorusu belirlemektir.

Araştırma süreci yinelemeli ve faydalı olmuştur. Yüksek öğretimdeki değerler konusunda birinci literatür taramasını gerçekleştirdikten sonra uluslar arası üniversitenin çalışan üyeleriyle çeşitli görüşmeler yapılmıştır. Yüksek öğretimdeki değerleri tartışmanın belirli değerleri ayırma konusunda sorunlara neden olduğu hemen görülmüştür. Bu nedenle,

literatür değerlendirmesi ve görüşmelerden faydalanılarak yüksek öğretimdeki potansiyel değerlerin bir listesi çıkarılmış ve yüksek öğretimdeki potansiyel İslami değerlerin alanını belirlemeye başlamak için bir anket hazırlanmıştır.

Yapılan anket sonucu yüksek öğretimde otuz beş değer listelenmiştir ve katılımcılardan ilk olarak yüksek öğretimdeki bu değerlerin göreceli önemlerini belirtmeleri ve ikinci olarak bu değerlerin yüksek öğretimdeki İslami değerler olarak göreceli önemlerini belirtmeleri istenmiştir. Katılımcılara her bir değer için dört seçenek sunulmuştur: *Çok önemli, önemli, kısmen önemli, önemli değil*. Anket dört farklı ülkedeki çalışanlara e-posta yoluyla gönderilmiştir. Anketi görenlerden %43'ü anketi yanıtlamıştır (seksen altı katılımcı anketi cevaplamıştır). Katılımcıların çoğunluğu (yaklaşık %87'si) kendilerini dini açıdan Müslüman ya da kültürel açıdan Müslüman (ya da her iki açıdan da) olarak tanımlarken katılımcıların %13'ü kendisini Müslüman olmayan olarak tanımlamıştır.

### **İlk Bulgular**

#### *Genel olarak Yüksek Öğretimdeki Değerler*

Ankette katılımcıların %80'inden fazlası tarafından *Çok önemli* olarak nitelendirilen yüksek öğretimdeki değerler Tablo 1'de verilmektedir.

<b>Yüksek Öğretimdeki Genel Değerler</b>	<b>Çok Önemli olarak nitelendirilen %</b>
<b>Eleştirel Düşünce</b>	93.83
<b>Entelektüel/Akademik Özgürlük</b>	86.25
<b>Bireyin Gelişimi</b>	82.50
<b>Aklın eğitilmesi</b>	81.25
<b>Başkalarını karşı hoşgörü/saygı</b>	81.25

Tablo 1: Katılımcıların %80'inden fazlası tarafından *Çok önemli* olarak nitelendirilen Yüksek Öğretimdeki değerler

Sonuçlar, katılımcıların %80'inden fazlası tarafından *Çok önemli* olarak nitelendirilen değerler ile *Önemli* olarak nitelendirilen değerleri birleştirecek şekilde genişletildiğinde listeye birçok değer daha eklenmiş ve değerlerin göreceli sırası bir miktar değişmiştir. *Bireyin Gelişimi, Entelektüel Akademik Özgürlük ve Bilgi Üretimi (Araştırma)* değerleri katılımcıların %100'ü tarafından *Çok önemli* ya da *Önemli* olarak nitelendirilmiştir (bkz. Tablo 2).

<b>Yüksek Öğretimdeki Genel Değerler</b>	<b>Çok Önemli/Önemli olarak nitelendirilen %</b>
Bireyin Gelişimi	100.00
Entelektüel/Akademik Özgürlük	100.00
Bilgi Üretimi (Araştırma)	100.00
Eleştirel düşünce	97.53
Başkalarına karşı hoşgörü/saygı	97.50
Tarafsızlık	97.50
Eğitlik/ayrımcaılık yapmama	95.00
Aktın eğitilmesi	95.00
Bireylerin liderliğe hazırlanması	95.00
Sosyal hedefler/toplumun iyiliği için izlenen bilgi	95.00
Açık tartışma	94.94
Bilgi Aktarımı	93.75
Sosyal adalet	92.41
Kadınlara yetki verilmesi	91.25
Kent & toplum başlılığı	91.25
Azınlıkların güçlendirilmesi	90.00
Kültürlerarası öğrenme	88.75
Güncel sorunlara ilişkin sorumluluk	88.46
Risk yönetiminin öğrenme	87.50
Alçakgönüllülük	87.50
Geniş eğitim/Birden çok akademik disiplini içeren çalışmalar	86.25
Bağış & fedakarlık	86.25
Uzmanlık eğitimi	83.75
Demokrasi	82.50
İnançlara ve görüşlere karşı olmaya açıklık	81.25
Çoğulculuk	81.01
Dini çeşitlilik	80.00
Aileye karşı sorumluluk	80.00

Tablo 2: Katılımcıların %80'i tarafından *Çok önemli* ya da *Önemli* olarak nitelendirilen Yüksek Öğretimdeki değerler.

Katılımcıların %10'u ve daha fazlası tarafından *Önemli değil* olarak nitelendirilen yüksek öğretimdeki değerlere baktığımızda, *Dini öğretilerin aktarımı* katılımcıların yaklaşık olarak %23'ü tarafından en önemsiz değer olarak nitelendirilmiştir ve bunu katılımcıların yaklaşık %20'si tarafından *Önemli değil* olarak nitelendirilen *Belirli sosyal alışkanlıklara ve geleneklere bağlılık* değeri izlemiştir (bkz. Tablo 3).

<b>Yüksek Öğretimdeki Genel Değerler</b>	<b>Önemli değil olarak nitelendirilen %</b>
<b>İslami öğretilerin aktarımı</b>	22.78
<b>Belirli sosyal alışkanlıklara ve geleneklere bağlılık</b>	20.25
<b>Öğrenciler müstahiddir</b>	18.99
<b>Tarıya bağlılık</b>	16.46
<b>Lâiklik</b>	16.46
<b>Çoğulculuk</b>	10.13
<b>Aileye karşı sorumluluk</b>	10.00

Tablo 3: Katılımcıların %10'u ve daha fazlası tarafından *Önemli değil* olarak nitelendirilen yüksek öğretimdeki değerler

### *Yüksek Öğretimdeki İslami Değerler*

*Çok Önemli* olarak nitelendirilen yüksek öğretimdeki İslami değerlere baktığımızda, en yüksek derecelendirilen değerlerin göreceli önem sırası değişse de genel olarak Yüksek öğretimde *Çok önemli* olarak nitelendirilen değerler ile benzer olduğunu görürüz. Her iki grup için de, *Eleştirel Düşünce* ilk sırada yer almaktadır ancak *Eleştirel Düşünce*'den ve diğer değerlerden anlaşılan benzer şeylerin paylaşılıp paylaşılmayacağı da sorulabilir. Katılımcıların yaklaşık %80'inden fazlası tarafından *Çok önemli* olarak nitelendirilen yüksek öğretimdeki Müslüman değerler Tablo 4'te verilmektedir.

<b>Yüksek Öğretimdeki Müslüman Değerler</b>	<b>Çok önemli olarak nitelendirilen %</b>
<b>Eleştirel Düşünce</b>	88.16
<b>Başkalarına karşı hoşgörü/saygı</b>	87.83
<b>Entelektüel/Akademik Özgürlük</b>	81.58
<b>Sosyal adalet</b>	79.72
<b>Bilgi üretimi (Araştırma)</b>	78.67
<b>Bireyin Gelişimi</b>	78.37

Tablo 4: Katılımcıların yaklaşık %80'inden fazlası tarafından *Çok önemli* olarak nitelendirilen yüksek öğretimdeki Müslüman değerler.

Sonuçlar, katılımcıların yaklaşık %80'inden fazlası tarafından *Çok önemli* olarak nitelendirilen değerler ile *Önemli* olarak nitelendirilen değerleri birleştirmek için genişletildiğinde, listeye birçok değer daha eklenmiş ve en üst sıralardaki değerlerin göreceli sıraları değişmiştir ancak *Eleştirel Düşünce* katılımcıların %100'ü tarafından *Çok Önemli* veya *Önemli* olarak nitelendirilerek en üst sırada kalmıştır (bkz. Tablo 5).

<b>Yüksek Öğretimdeki Müslüman Değerler</b>	<b>Çok önemli/Önemli olarak nitelendiren %</b>
Eleştirel düşünce	100.00
Bilgi üretimi (Araştırma)	97.33
Entelektüel/Akademik Özgürlük	96.05
Tarafsızlık	94.81
Güncel sorunlara ilişkin sorumluluk	94.59
Bilgi aktarımı	93.24
Bağış & fedakârlık	91.62
Açık tartışma	90.67
İnsanlara ve görüşlere karşı olmaya açıklık	89.04
Kültürlerarası öğrenme	89.04
Başkalarına karşı saygı/hörsürü	87.84
Sosyal adalet	79.73
Bireyin gelişimi	78.38

Tablo 5: Katılımcıların yaklaşık %80'inden fazlası tarafından *Çok Önemli* veya *Önemli* olarak nitelendirilen Yüksek Öğretimdeki Müslüman değerler.

Katılımcıların %10'u ve fazlası tarafından *Önemli değil* olarak nitelendirilen yüksek öğretimdeki Müslüman değerlere baktığımızda, en önemsiz değer *Öğrenciler müşteridir* olmuş ve bunu *Laiklik* ve *Belirli sosyal alışkanlıklara ve geleneklere bağlılık* değerleri izlemiştir (bkz. Tablo 6).

<b>Yüksek Öğretimdeki Müslüman Değerler</b>	<b>Önemli değil olarak nitelendiren %</b>
Öğrenciler müşteridir	22.54
Laiklik	16.67
Belirli sosyal alışkanlıklara ve geleneklere bağlılık	15.07
Çoğulculuk	10.96
Ekonomik ya da istihdam amaçları için izlenen bilgi	10.81

Tablo 6: Katılımcıların %10'u ve fazlası tarafından *Önemli değil* olarak nitelendirilen yüksek öğretimdeki Müslüman değerler.

Yüksek öğretimde özellikle Müslüman değerlerin bulunup bulunmadığı sorusu üzerine yoğunlaşmak için ve anket bulgularını anlayabilmek için benzer sıralar verilen değerlerin göreceli sıralamalarından çok sıralamadaki farklılıkların en büyük olduğu değerlerin incelenmesi üzerinde durmaya karar verilmiştir. Bu ikinci inceleme gelecekte yapılabilir. Bu



nedenle, %5'ten fazla (Katılımcılar tarafından *Çok Önemli* ve *Önemli* olarak nitelendirilen yüksek öğretimdeki genel ve İslami değerlerin sıralamaları arasındaki genel ortalama fark %4.49'dur) farklılık gösteren yüksek öğretimdeki genel ve Müslüman değerleri karşılaştırmak amacıyla, her bir grup için birleştirilmiş *Çok önemli* ve *Önemli* sıralamalarını karşılaştıran bir tablo hazırlanmıştır. Tablo 7 bazı beklenen sonuçlarla birlikte bazı şaşırtıcı sonuçlar da sunmaktadır.

%5'in üzerindeki farklılıkların çoğu aynı değer için yüksek öğretimdeki Müslüman bir değer olarak, yüksek öğretimdeki genel bir değerden daha önemli olarak nitelendirildiği durumlarda görülmektedir. Bu değerlerin sıralamalarındaki en büyük farklılıklar *Dini öğretilerin aktarımı*, *Tanrıya bağlılık*, *Aileye karşı sorumluluk*, *Bağış ve fedakârlık*, *inançlara ve görüşlere karşı olmaya açıklık*, *güncel sorunlara ilişkin sorumluluk* ve *Alçakgönüllülük* değerlerinde görülmüştür. Sıralamanın Müslüman bir değer olarak daha düşük olduğu iki örnekte %5'in üstündeki sıralamalarda çeşitlilik bulunmaktadır: *Risk yönetimini öğrenme* ve *Demokrasi*.

Bu tablo tarafından altı çizilen önemli bir husus da sıralamalardaki farklılıkların ortalama göreceli sıralamalarla bağlantılı olarak nasıl yorumlanabileceği ile ilgilidir, örneğin; iki grubun değer sıralamaları ve gruplar içerisindeki göreceli sıralamalar arasındaki ilişki ne olabilir? Rakamlar yorumlanmaya oldukça açıktır ancak bu makale gelecekteki araştırmalar için bazı olası yollar önermektedir.

Yüksek Öğretimdeki Değerler	Çok Önemli/Önemli olarak nitelendirilen % (Müslüman değerler)	Çok Önemli/Önemli olarak nitelendirilen % (Genel değerler)	Farklılık %
Dini öğretilerin aktarımı	75.68	50.63	+25.05
Tanrıya bağlılık	86.3	72.15	+14.15
Aileye karşı sorumluluk	91.89	80.00	+11.89
Bağış & fedakârlık	95.95	86.25	+9.7
İnançlara ve görüşlere karşı olmaya açıklık	89.04	81.25	+7.79
Güncel sorunlara ilişkin sorumluluk	94.59	88.46	+6.13
Alçakgönüllülük	93.15	87.50	+5.65
Demokrasi	75.68	82.50	-6.82
Risk yönetimini öğrenme	72.22	87.50	-15.28

Tablo 7: Aralarındaki fark %5'ten yüksek olan katılımcılar tarafından *Çok Önemli* veya *Önemli* olarak nitelendirilen yüksek öğretimdeki Müslüman değerler ve yüksek öğretimdeki genel değerlerin karşılaştırılması.

Benzer şekilde, aralarında %5'ten fazla fark olan katılımcılar tarafından *Önemli değil* olarak nitelendirilen yüksek öğretimdeki genel ve Müslümanlığa ait değerleri karşılaştırmak amacıyla bir tablo hazırlanmıştır. (Katılımcılar tarafından *Önemli değil* olarak nitelendirilen yüksek öğretimdeki genel ve Müslümanlığa ait değerlerin sıralamaları arasındaki ortalama genel fark %2.68'dir.) *Dini öğretilerin aktarımı* ve *Tanrıya bağlılık* değerlerinin yüksek öğretimdeki genel değerler için *Önemli değil* olarak nitelendirilme olasılığı yüksek öğretimdeki Müslüman değerler için bu şekilde nitelendirilme olasılığından daha yüksek olduğu için Tablo 8, yukarıda belirtilenlere benzer bulgular yansıtmaktadır.

Yüksek Öğretimdeki Değerler	Önemli değil olarak nitelendirilen % (Müslüman değerler)	Önemli değil olarak nitelendirilen % (Genel değerler)	Farklılık %
Ekonomik ya da istibdam amaçları için izlenen bilgi	10.81	3.84	+6.97
Risk yönetimini öğrenme	6.94	1.25	+5.69
Başg & fedakârlık	0	5.00	-5
Belirli sosyal alışkanlıklara ve geleneklere bağlılık	15.07	20.25	-5.18
Aileye karşı sorumluluk	4.05	10.00	-5.95
Tarıya bağlılık	5.48	16.46	-10.98
Dini öğretilerin aktarımı	8.11	22.78	-14.67

Tablo 8: Aralarındaki fark %5'ten yüksek olan, katılımcılar tarafından *Önemli değil* olarak nitelendirilen yüksek öğretimdeki Müslümanlığa ait değerler ve yüksek öğretimdeki genel değerlerin karşılaştırılması.

### ***Bulguların Tartışılması***

Anket, katılımcıların kendi yorumlarını ekleyebilecekleri açık bir metin kutusu içermektedir. Bu ucu açık yorumlar katılımcıların önemli olduğunu düşündükleri konuları gündeme getirmelerine olanak vermenin yanı sıra (anketin kümülatif toplamları ile belirginliğini bir miktar yitiren) bireysel yanıtların çeşitliliğini ve özelliğini de gösterdiği için oldukça önemlidir. Yorumlar ayrıca her bir katılımcının sorabileceği algılamadaki potansiyel çeşitliliğin de altını çizmiş, bazı soruların arkasında olabilecek varsayımlar sorununu gündeme getirmiş ve bulgular için bazı olası açıklamalar sunmuştur.

Birkaç katılımcı değerlerde farklılıklar olup olmadığını ve yüksek öğretimde Müslümanlığa ait değerlerin var olup olmadığını sormuştur. Örneğin, bazı yorumlar şu şekildedir:

- Yüksek öğretimdeki Müslümanlığa ait ve Müslümanlığa ait olmayan değerler arasında herhangi bir fark yoktur.
- İslam olsun ya da olmasın yüksek öğretimin hedefleri aynıdır değişmez.
- Bence hangi dini ele alırsak alalım değerler değişmemelidir.
- Yüksek öğretimdeki ve Müslüman yüksek öğretimdeki değerler arasında bir fark göremiyorum ve bu nedenle verdiğim yanıtlar her iki kısım için de aynıdır.
- İkinci kısım üzerinde çalışmaya başladım ve kendime şu soruyu sordum; Müslüman yüksek öğretimdeki değerler ne anlama geliyor, aynı olmaları gerekmez mi? Ve bu nedenle bu kısmı tamamlamadım. Bence Yüksek öğretim Yüksek öğretimdir ve bundan ayrılan bir eğitim bireylere gerekli değerlerin aşılmasına olanak sağlamalıdır.

Diğer bir katılımcı ise şunu belirtmiştir:

- Anketin birinci kısmını doldururken bunu kendi bakış açımına göre otomatik olarak yaptım ancak benden ikinci kısmı doldurmam istendiğinde bunun benim bakış açım mı yoksa herhangi bir Müslüman'a ait bir değer mi olduğu konusunda iki kez düşünmek zorunda kaldım ve daha sonra bu kısmı kendi bakış açımına göre yanıtlamaya çalıştım.

Bu, katılımcıların kendi görüşlerini Müslüman bir görüşten potansiyel olarak farklı (ya da değil) olarak tanımlamalarının ve ayırmalarının zor olabileceğini göstermiştir.

Din sorusu çeşitli şekillerde ortaya çıkmıştır. Yorumlar, ahlaki değerlere yönelik genel bir ilgiden yüksek öğretimde din öğretimini engellemeye yönelik bir isteğe, din ile neyin ifade edildiğini açıklığa kavuşturmaya yönelik bir isteğe ve din öğretiminin yüksek öğretim ile nasıl birleştirilebileceğine yönelik bir ilgiye doğru çeşitlilik göstermektedir. Örneğin;

- Yüksek öğretimdeki “Müslümanlığa ait değerler”in tam olarak neler olduğu konusunda emin değilim. Ancak, inanca bakılmaksızın din hakkında bilgiler vermenin ve dini öğretilerin aktarımının yüksek öğretimde (kesinlikle) bir yeri olmadığını düşünüyorum. Yüksek öğretim kurumlarında bunlara yer vermek din ve dinin insan kültürlerinin gelişimindeki yerine çok fazla önem vermek ve bütün insanların belirli bir dine ya da inançlar dizisine inandığını varsaymak anlamına gelir. Yüksek öğretim kurumlarında bunlara yer vermek (bütün dinler için) özellikle Tanrıya inanmayanlara ya da dini inançlara değer vermeyenlere (örneğin; rasyonalist ya da hümanist inançlara bağlı olanlara) karşı ayrımcılığa, ifade özgürlüğünün, düşünce ve eylemin kısıtlanmasına neden olur.

- Ahlaki karakter ve katılım, ahlaki yargının bağımsız eylemleri, ahlaki bir beceri olarak kabul edilecek eğitim ve ahlaki yerler olarak kabul edilecek okullar, bir Müslüman ol ya da olma bütün dinler aynı şeyi öğretir: insanlık için iyiliği.

- İnsanların düşünce şekillerini değiştirme amacı OLMADAN insanları eğitime ve bilgilendirme bakış açısından dinsel öğretilerin aktarımı.

- Ben bir Protestan’ım.

Bu fikirleri ve şüpheleri bir araya getiren, sosyal adalet ve sosyal adaletin din ile ilişkileri konulu yorumlar şunlardır:

- Sosyal Adalet en önemli değerdir. Bütün mevcut ve tarihsel sorunlar sosyal adalet eksikliğine dayandırılabilir. Dünyamızdaki sorunların cevapları bunun altında yatmaktadır. Sosyal adaletin geliştirilmesi insanın açgözlülüğünün ve hırsının dizginlenmesini gerektirmektedir. Bu temel olarak Tanrının bizlerden istediği şeydir. Hıristiyanlık, İslam ve diğer ilahi dinler de bunu yapmaktadır. Laiklik bunu başarabilir mi? Bu soruya 2008 yılında küresel bir yanıtımız var: kesinlikle hayır.

- Tarafsızlık iyidir ancak adaletsizliğin etkisini azaltmak için şeffaflık gereklidir. Din, sosyal yapının önemli bir boyutudur ve tam olarak gerekli olduğu ölçüde yaşanmalıdır, ne az ne de fazla.

- Özgürlük her şekilde beraberinde sorumluluk da getirir; başkalarının bakış açlarına onları incitmeden dikkat ve saygıyla karşı çıkmak gerekir.

- Her bir ülkedeki kültür göz önünde bulundurularak diğer ülkelerden birçok kurumla birlikte işbirliği içerisinde işleri genişletmek.

- Temel eğitimin bütün vatandaşlara sunulduğu toplumlarda yüksek öğretim daha değerlidir.

Yapılan anketin temel önermesine karşı muhtemelen en güçlü tepki anketin amacına ve anketin yapılması ihtiyacına şaşırarak gelen telefondu: Arayan, “Kur’an bütün ihtiyaçları karşılarken, yüksek öğretimdeki Müslüman değerleri kim, neden sorar” diye merak etmişti. Benzer bir dürtüyle yapılan yorumlar da şu şekildedir:

- Benzer şekilde ‘Tanrıya bağlılık’ bir değer değil temel dini bir sorumluluktur. Nobel ödülü kazanmış bir bilim adamı olabilirsiniz ancak (hangi din olursa olsun) Tanrıya inanıyorsanız bu sizin öğrencilerinize öğretemeyeceğiniz oldukça kişisel bir şeydir çünkü

öğrenciler farklı inançlara sahip olabilir ve siz de buna saygı göstermek zorundasınız. #34 [Tanrıya bağlılık] değerini ikinci kısımda önemli bulmamın nedeni bunun bir değer olarak düşünülebilmesi değil bir Müslüman olarak bu değere kararlı bir şekilde inanmanız gerekliliğidir.

• Yüksek öğretimdeki değerler ve Müslüman yüksek öğretimdeki değerler arasında bir ayrıma gidemiyorum. Bir Müslüman olarak benim için hayat, din ve dünyadan ayrılmak değildir, çünkü her ikisinde de değerler aynı kalmaktadır. (Bir şey kaçırıyor muyum?)

• Bütün eğitim düzeyleri için temel değer “Tanrı Korkusu” ve “Mahşer Günü” için hazırlanmak olmalıdır... Eğer bu değerler eğitimde eksikse yukarıdakilerin hepsi “Önemsiz” olacaktır aksi durumda ise bu değerler “Önemli” ve “Çok Önemli” arasında değişiklik gösterecektir.

Diğer katılımcılar özellikle İslam konusuna işaret etmiştir:

• İslam dini insanoğlunun iyiliği için yüksek öğretimi desteklemektedir. Bütün dinler aynı görüşü destekler.

• Müslüman Yüksek Öğretim umarım burada İslami Yüksek Öğretim anlamındadır.

• Dini eğitim/öğretim söz konusu olduğunda, İslam tarihi ve gelişimine ilişkin bilgilerin doğrulanmasına ilişkin yapılan araştırmalar, başlangıçta İslam’daki inançların pekiştirilmesi ve böylece eğitimin ilgi çekici ve motive edici olması amacıyla sistematik bir yöntemden uzak tutulmalıdır.

• Değerlerin ve değer eğitiminin Müslüman değerleri ve yüksek öğretimi bir araya getirmek amacıyla özellikle İslami üniversitelerde ve Müslüman yüksek lisans çalışmalarında yer aldığını düşünüyorum.

Son yorumlar anketin hazırlanmasında karşılaşılan bir sorunu gündeme getirmiştir: “İslami” veya “Müslüman” sıfatlarının kullanımı. Sonunda, “Müslüman” terimi idealleştirilen tek parçalı, homojen ve tarih dışı bir “İslam” görüşü yerine belirli zaman ve mekânlarda (tarihsel ve coğrafi olarak) Müslümanların deneyimleri anlamında kullanılmıştır. Bununla birlikte, yapılan görüşmelerden birisinde katılımcı şöyle demiştir: “Müslüman kelimesini bilinçli olarak seçtik çünkü kuralcı bir İslami konum olduğu fikrini ortadan kaldırmak istedik... Bu tabii ki tartışılabilir” ve aslında katılımcıların farklı görüşlere sahip oldukları görülmektedir.

Görüşülen diğer bir kişi de “yüksek öğretim” terimini sorunsallaştırmak istedi. Bu, muhtemelen bütün katılımcıların bir üniversitede çalışmaları sebebiyle başlı başına ankette karşılaşılan bir sorun olarak gözükmesi de, belirli sosyo-kültürel yüksek öğretim anlayışlarının yüksek öğretime ilişkin tepkileri ve inançları etkilemesi mümkündür. Görüşülenlerden birisi şunu belirtmiştir:

Yüksek öğretimdeki Müslüman değerlerden bahsederken belki de önce yüksek öğretim teriminin dünya genelinde modern zamanlarda ve modernlik öncesi zamanlarda nasıl uygulanabileceğine bakmalıyız. Yüksek öğretim dediğimizde üniversite kurumu akla gelmektedir. Günümüzde, bazıları dünyadaki ilk üniversitenin Budist geleneğinde günümüz Pakistan’ı olan Taxila’da kurulduğunu iddia etmektedir. Diğer bir iddia da üniversitelerin doğuşunun Mısır (al-Azhar) ya da Tunus (Zaytuniya) gibi Müslüman toplumlarda gerçekleştiği yönündedir. Ancak bunun İtalya, Fransa ve diğer ülkelerden gelen ve tabii ki birçok kültürün etkisiyle ortaya çıkmış bir Avrupa fikri olma ihtimali daha yüksektir. Bu nedenle neyin yüksek öğretim olarak kabul edilebileceği, modernliğin ve Batı’nın dışındaki farklı kültürlerle bu terimin nasıl uygulanabileceği veya uygulanamayacağı soruları ortaya çıkmaktadır. Yüksek öğretimdeki Müslüman veya İslami değerler sorununun nasıl tartışılacağı bu sorunun

aydınlığa kavuşturulmasına bağlıdır.

Bu yorum kökene ilişkin endişeleri ve Müslüman bağlamlardaki yetişkinler için eğitim anlayışını ve yorumunu güçsüzleştirmiştir. Tarihsel olarak, Müslüman bağlamlardaki ilk yetişkin eğitimi şekilleri bilgili oldukları bilinen öğretmenlerin etrafında halka olan öğrenciler ile ders yaptıkları halka gibi kurumları içermekteydi. Daha sonra, medreseler Müslüman dünyasında yaygınlaştı ve zamanla yüksek öğretim denilebilecek kurumların başında yer aldı. Bu okullarda, görüşme yapılan kişinin de belirttiği gibi, öğrenciler kendi bilgilerini tartışabiliyor ve gösterebiliyordu. Bu nedenle, yetişkin eğitimi ve yüksek öğretim sistemlerinde, akla, öğretmen otoritesine, metnin önemine ve öğrenciye saygıya değer verilmesi beklenebilir:

Bu medreseler belki de daha çok devlet teknolojisinin, sosyal ihtiyaçların, ekonomik koşulların ve modernlik öncesi hayat koşullarının tamamının bir sonucuydu. Böylece, farklı kültürler içerisinde çok farklı olmayacaklardı. Evet, Müslüman bağlamlarda bu okullar İslami kökenlere -Kuran'a veya Peygamberin yaşamına- geri dönecektir. Ama bence tarihsel Müslüman bağlamlarda sadece değerleri önemli olarak kabul etmek, onları İslami değerler olarak adlandırmak ve sonra da bu değerlerle batılı veya modern yüksek öğretime karşı durmak haksızlıktır.

Bu nedenle bu anlamda, Müslüman bağlamlarda yüksek öğretim sistemlerinden bahsediliyorsa, bu Avrupa'dan aldıkları ve daha sonra devam ettirdikleri şeylerin bir karışımıdır. Genellikle bir vizyonu olmadığı için bunu bir bütün olarak düşünmek zordur. İnsanlar genellikle Müslüman toplumlarda ikili bir sistem olduğunu söyler- doğrudan sömürgeci etkiden kaynaklanan daha laik bir sistem ve devletin çok fazla önemsemediği doğal sistem. Devletler çoğunlukla dekolonizasyondan sonra bile modern laik sistemi destekliyordu. Mısır, Türkiye, Pakistan, Bangladeş ve Endonezya'da kurulan bütün üniversiteler 60'lı ve 70'li yılların modern laik üniversiteleriydi. Ancak devletten bağımsız olan diğer sistem 1970'lerden sonra petrolden elde ettiği gelir ile güçlenerek medreseleri devam ettirdi. Bu yüzden bugün her yerde bu paralel sistemi bulabilirsiniz. Mohamed Charfi de Tunus'ta aynı durumdan bahsetmiştir. [*İslam & Özgürlük: Tarihi Yanlış Anlama* (2005)]. Tam zamanlı dini bir eğitim sistemi ile tam zamanlı laik bir sistem vardır. Ve şimdi bunun amacını daha iyi anlıyoruz. Ancak bu sistemler her zaman oradaydı- biri Müslüman toplumdaki daha eski eğitim geleneğini temsil ederken diğeri sömürgecilik etkisinden doğan geleneği temsil etmektedir. Her ikisi de hala gerçekten birleşmiş değildir ve bazı zorlukları vardır.

Son 20-30 yılda bu bütün İslami üniversiteler için geçerlidir ve İslamabad'da, Medine'de, Gazze'de ve Kuala Lumpur'da, Malezya'da ve diğer yerlerde birer İslami üniversite vardır. Burada sahip olduğumuz şey Batı'dan gelen üniversite kavramıdır, ancak Batılılar modern konuları İslamlaştırarak öğretmek istemektedir. Bu nedenle özellikle Malezya'daki üniversite İslami ekonomi bölümü ile tanınır. Bu üniversiteye gittiğinizde, herhangi bir üniversiteye benzer ancak modern ekonomiyi tamamen İslamlaştırdığını –temel olarak faizsiz ekonomi anlamına gelen ekonomiyi İslami terimlerle anlatma- iddia etmesiyle diğerlerinden ayrıldığını görürsünüz.

### **Sonuçlar**

Yapılan anket ve görüşmeler katılımcıların soruları çeşitli şekillerde anladığını göstermektedir; örneğin bazı katılımcılar şu soru tarafından yönlendirilmiş gibi gözükmektedir: Laik eğitimden farklı olarak İslami (dini) eğitimde ne gibi değerler yer alabilir? Ancak laik ortamlarda küreselleşme ve yüksek öğretimin navigasyonel prensiplerine

ilişkin olarak, bu araştırmacının ilgilendiği Müslümanların ve deneyimlerinin çeşitliliğini göz önünde bulundurarak, yüksek öğretimdeki Müslüman katılımcılar tarafından önemli olarak kabul edilebilecek değerler ile yüksek öğretimdeki değerlerin ne ölçüde uyum içerisinde olabileceği ya da bu değerleri temsil edebileceğidir, diğer bir deyişle araştırmacı şu sorular ile ilgilenmektedir: Yüksek öğretimi yönlendiren değerler kime aittir? Bu değerler küreselleşen dünyaya mı aittir? Yüksek öğretimin tamamen küresel bir dayanağı olması mümkün müdür?

Kress ‘küresel düzeyde uygulanabilecek bir müfredat ve eğitimbilim tasarlamının ne derece mümkün olduğunu’ araştırmıştır (2008: 253). Bu soruya değinmeden önce temel varsayımlar incelenmeli ve hegemonyacı değerlerin dâhil edilmesine (veya dâhil edilmemesine) ilişkin bir değerlendirme yapılmalıdır. Araştırmanın geniş bir katılımcı kitlesini bir araya getirmeyi amaçlamasına rağmen bu noktada Kress gibi (253) benim de İngiltere içerisindeki İngilizce konuşulan bir bölgeden bu tartışmalara katılmam oldukça önemlidir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar tam olarak olgunlaşmamış olabilir ancak yüksek öğretimde, göreceli olarak tartışma götürmez ya da en azından ilk inceleme gerektirmeyen bazı değerler ve tartışmaya açık gibi gözükken ve daha fazla incelenmeyi ve tartışmayı hak eden değerler olduğu açıktır. Bu bahsettiğimiz ikinci gruba giren değerlerin, yüksek öğretimde dini inançların etkisi ve özellikle dini inançların laik yüksek öğretimde navigasyonel prensipleri hangi alanlarda ve nasıl belirleyebileceği ve böylece yüksek öğretimdeki değerlerin yorumlanmasını, birleştirilmesini, özelleştirilmesini ve uygulanmasını nasıl ve hangi alanlarda etkileyebileceği ile ilgili olduğu görülmektedir.

Bu önemli soru şunu göstermiştir; sözde ‘batılı’ yüksek öğretimin büyük ölçüde laik olduğu iddia edilebilirken, aslında ‘din’ (örneğin; Hıristiyan) kökenli olarak kabul edilebilecek temel değerlere de sahip olduğu ve bunların sırasıyla yüksek öğretimdeki kararları, davranışları ve seçimleri etkileyebileceği ileri sürülebilir. “Batı” eğitimi şüphesiz ki Devrimden, Luther’in kurtuluşun Tanrı ve ‘insan’ arasındaki kişisel bir mesele olduğu görüşünden ve bunun sonucunda bilginin sözde teolojiden kurtuluşundan ve günümüzde bilginin özelleştirilmesi olarak adlandırılacak şeylerden etkilenmiştir; ancak aynı şeyin değerler için de söylenmesi pek de mümkün değildir. Yüksek öğretimdeki değerler halen aşırı bir şekilde teolojik olma açısından değil ancak yoğun bir şekilde inanılan ve çoğunlukla incelenmeyen inanç sistemlerinden gelme açısından din(ler) ile bağlantılı olabilir. Sonuç olarak, yaygın ‘batılı’ veya ‘Avrupalı’ değerler kökenlerinde yine de Hıristiyan olarak kalmış laikleştirilmiş Hıristiyan değerler olabilir.

Olivier Roy’un (2004) dinin kültür ile eş anlamlı değil kültürden farklı olduğu görüşü bu tartışma yakından ilgilidir. ‘Din ve kültür arasında daimi bir karışıklık’ olduğunu ve “Bir dinin genellikle bir ya da daha fazla kültür ile bütünleşmiş olabileceğini ve tek bir kültüre indirgenemeyeceğini” belirtmektedir (11). Küreselleşme, çoğunlukla bir kültürleşme süreci yani yeni bir kültürün benimsenmesi (258) olarak görülürken Roy, İslam dâhil olmak üzere bütün büyük dinlerin kültürlerin ötesine geçen ve belirli kültürel geçmişlerle sınırlı olmayan kültürler arası bir olgu haline geldiğine dikkat çekmektedir. ‘Bir din olarak İslam ve ‘Müslüman kültür’ (ifadenin anlamlı olduğundan şüpheliyim) arasında daimi bir karışıklık vardır’ (10); bu çoğunlukla, İslam’ın laik ve liberal toplumlarla birleştirilemeyeceği ve bu tarz toplumlarla birlikte var olamayacağı gibi yanlış bir inanca neden olmaktadır. Bu nedenle bu, İslam’ın yüksek öğretime ilişkin ne söylemesi gerektiği sorusu ya da zamanın ve mekânın ötesindeki değerleri ortaya çıkartma girişimi değil ‘Müslümanların söylemlerinin ve uygulamalarının’ küreselleşen bir dünyada yüksek öğretimin temel egemen değerleri ile hangi şekillerde uyduğunu (ya da uyuşmadığı) incelemek ile ilgilidir.

Şüphesiz ki, dinlere ve yüksek öğretimdeki değerlere dayalı inançlar arasındaki ilişkiler konusunu sorunsallaştırmak teorik anlamda anlayışlar ve yaklaşımlar geliştirmek açısından ve pratik anlamda da değerlerin karar alma sürecini ve faaliyeti belirleme şekilleri açısından tartışma için verimli bir zemin oluşturabilir. Bu, tartışmaya dâhil etmek için hem güncel hem de potansiyel olarak değerli bir alan gibi gözükmektedir.

### **Kaynakça**

- Appadurai, A. (1996) *Modernity at Large: Cultural Dimensions in Globalization*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Appadurai, A. (ed) (2000) *Globalization*. Durham: Duke University Press.
- Apple, M. (1996) *Cultural Politics and Education*. New York: Teachers College Press.
- Bryman, A. (2004) *The Disneyization of Society*. London: Sage Publications.
- Clarke, J. J. (1997) *Oriental Enlightenment: The Encounter Between Asian and Western Thought*. London: Routledge.
- Daun, H. and Walford, G. (eds) (2004) *Educational strategies Among Muslims in the Context of Globalization: Some National Case Studies*. Brill.
- Featherstone, M. (1995) *Undoing Culture: Globalization, Postmodernism and Identity*. London: Sage Publications.
- Forstorp, P. A. (2008) 'Who's Colonizing Who? The Knowledge Society Thesis and the Global Challenges in Higher Education', *Studies in Philosophy and Education*, 27: 227-36.
- Gordon, G. (2005) *The Institution of Intellectual Values*. Exeter: Imprint Academic.
- Hefner, R. and Zaman, M. (eds) *Schooling Islam: The Culture and Politics of Modern Muslim Education*. Princeton: Princeton University Press.
- HESA (2001) Higher Education Statistics Agency. Available at: <http://www.hesa.ac.uk/index.php/> [Accessed 2 March 2009].
- Kadi, W. (2007) *Islam and Education: Myths and Truths*. Chicago: Chicago University Press.
- Kress, G. (2008) 'Meaning and Learning in a World of Instability and Multiplicity', *Studies in Philosophy and Education*, 27: 253-66.
- Makdisi, G. (1984) *The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Ritzer, G. (2008) *The McDonaldization of Society*. London: Sage Publications.
- Sikand, Y. (2005) *Bastions of the Believers: Madrasas and Islamic Education in India*. Penguin Books.
- Stanton, C. (1990) *Higher Learning in Islam: The Classical Period A.D. 700-1300*. Savage: Rowman and Littlefield Publishers Inc.
- Tibawai, A. (1972) *Islamic Education: its Traditions and Modernization into the Arab National Systems*. Luzac.
- Nakosteen, M. (1964) *History of Islamic Origins of Western Education A.D. 800-1350*. Boulder: University of Colorado Press.
- Roy, O. (2004) *Globalized Islam: The Search for a New Ummah*. New York: Columbia University Press.
- Robinson, S., & Katulushi, C. (eds.) (2005) *Values in Higher Education*. St. Bride's Major: Aureus Publishing Ltd.
- Roth, R. and Selander, S. (2008) 'Introduction: Changed Conditions for Identity Formation, Communication and Learning', *Studies in Philosophy and Education*, 27: 207-9.
- Tomlinson, J. (1995) *Globalization and Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Zia, R. (ed) (2006) *Globalization, Modernization and Education in Muslim Countries: In Education, Emerging Goals in the New Millenium*.

**ÖĞR. GÖR. ROBERT BIDELEUX**  
SİYASET VE ULUSLARARASI İLİŞKİLER BÖLÜMÜ,  
SWANSEA ÜNİVERSİTESİ, GALLER, BİRLEŞİK KRALLIK

## **BÜYÜK ÖLÇÜDE DEĞİŞEN BİR DÜNYADA KÜRESEL SİYASET VE KÜLTÜRLERARASI ÇALIŞMALARI ANLAMA ve ÖĞRETMEDE KARŞILAŞILAN ZORLUKLAR**

### **Özet**

Bu makale, giderek değişen ve kozmopolit bir öğrenci nesline çağdaş siyaset ve kültürlerarası çalışmaların öğretiminde karşılaşılan zorluklar arasından seçilenleri ve bunlara ilişkin fikirleri sunmaktadır. İslami düşünce gelenekleri ve sözde “Asya’ya ait değerler”, Avrupa merkezilik ve Batı merkeziliğin sömürgecilik sonrası eleştirilerinden ortaya çıkan rakip kavramlar ve formülasyonlar, on dokuzuncu ve yirminci yüzyıllarda Batı emperyalizmi ve egemenliği tarafından büyük ölçüde Batılı olmayan ülkelere zorla kabul ettirilen demokrasi, haklar, hürriyet ve sivil toplum kavramlarının Batılı evrenselci, bireyci, materyalist ve laik algılamalarına meydan okumaktadır. Bunun bir sonucu olarak, (siyaseti de kapsayan) sosyal bilimler, ırk, din, etnik köken, farklı değer sistemleri ve kültür, Batı’ya ait olmayan “kavramsal bakış açıları” ve bunların küresel siyaseti etkileme biçimlerini giderek daha fazla göz önünde bulundurmamak zorunda kalmaktadır. Kavramsal bakış açıları ve dünya görüşleri ile rekabet etmenin yanı sıra bu değişen hatların ve çerçevelerin haritalanması ve öğretilmesi, mevcut ve gelecek nesil sosyal bilimler öğrencilerinin çağdaş siyaseti ve kültürlerarası ilişkileri anlamalarına yardımcı olmada oldukça önemli bir hale gelmiştir.

Peki, bu nasıl gerçekleştirilebilir? ‘Avrupa Siyaseti’ ve (son dönemlerde) ‘Küresel Siyaset ve Kültürlerarası Çalışmalar’ üzerine uluslararası Yüksek lisans programlarını on altı yıldan beri geliştirmek ve uygulamak; ulusal, bölgesel ve yerel siyasi ve ekonomik sistemlerin kapsayıcı ve küresel bir siyasi-ekonomik sistem içerisinde alt sistemler haline geldiğini vurgulayarak; kültürlerin, uygarlıkların, sosyoekonomik sistemlerin ve kültürlerarası ilişkilerin karşılıklı çalışmalarına odaklanarak ve öğrencileri kültür, kimlik, demokrasi, haklar, özgürlük, sivil toplum ve vatandaşlık gibi kavramların anlaşıldığı, tartışıldığı ve dünyanın farklı bölgelerinde (farklı derecelerde) uygulandığı şekilleri incelemeye ve sorgulamaya teşvik ederek, beni bu zorlukların etkili şekilde günümüzdeki sosyal bilimlere (siyaset de dâhil) küresel bir bakış açısıyla yaklaşarak üstesinden gelinileceğine ikna etmiştir. Eğer demokrasi, özgürlük ve insan hakları gibi değerler Amartya Sen (1977, 1999) gibi gerçekten kültür ve inançtan bağımsız bir şekilde bütün ülkelere uygulanabilir evrensel değerler haline gelirse ve birçok liberal demokrat bugün bunu tartışorsa, Batı artık bu değerlerin ne anlama geldiğini ve içeriklerinin ne olduğunu tanımlamak için özel bir hak iddia edemez ve Batılı sosyal bilimler öğretmenleri (özellikle siyaset) diğer toplumlar ve kültürlerdeki bütün düşünenlerin ve öğretmenlerin bu tarz konular üzerine ne söylemeleri gerektiğine daha da fazla önem vermelidir.

### **Giriş**

Bu makale büyük ölçüde 1993 yılından beri sürekli olarak Swansea Üniversitesi’nde bu alanlarda uluslar arası yüksek lisans programlarını yönetme ve uygulama deneyimlerime dayanarak küresel siyaseti ve Avrupa siyasetini anlama ve (daha az) öğretimde karşılaşılan sürekli olarak değişen zorluklara ilişkin fikirler sunmaktadır.

1990’lı yıllarda, “*Avrupa Siyaseti*” üzerine bir yüksek lisans programı tasarladım, yönettim ve bu programı daha da geliştirdim. Bu programda Birleşik Krallık’ın bütün bölgelerinden gelen öğrencilerin yanı sıra (Türkiye ve Kıbrıs dâhil olmak üzere) Avrupa kıtasından ve Avrupa’nın dışından da birkaç öğrenci yer aldı. Bu program altı yıl boyunca Swansea Üniversitesi’nin temel sosyal bilimler Yüksek lisans programı oldu. Ancak, bu program küresel yönetim kurumlarının ortaya çıkışına ve giderek küreselleşen dünya ekonomisine (Avrupa yönetiminin ve siyasetinin yapısını, bağlamını ve kurallarını değiştirmeye yardım etme şekilleri de dâhil olmak üzere) belirli ölçüde önem verse de kısmen doğası gereği aynı zamanda da programa katılan öğrencilerin bakış açıları ve



baskın olarak Avrupa'lı olmaları ve benim (Avrupa Siyaseti ve Avrupa'nın entegrasyonu, Avrupa'nın Komünist ve post-komünist devletlerinin tarihleri ve siyasetleri alanlarındaki) temel uzmanlıklarım nedeniyle son derece *Avrupa merkezci* olmuştur. Ancak, 2000 yılından itibaren yalnızca Swansea Üniversitesi'nde değil bütün Birleşik Krallık'ta "Avrupa'daki" Yüksek lisans programlarına başvuran öğrencilerin sayısında büyük bir düşüş görülmektedir. Özellikle 9.11.2001 tarihinde New York'taki Dünya Ticaret Merkezi'ne yapılan El-Kaide saldırısından sonra uluslar arası ilişkiler alanında Yüksek lisans programlarına başvuran öğrenci sayısında ani bir yükseliş görülmektedir. Bu olay ilgiyi özellikle küresel siyaset üzerine toplamıştır. Kısmen değişen öğrenci taleplerine tepki olarak aynı zamanda da kendi araştırma konularımdaki değişimin bir sonucu olarak "**Küresel Siyaseti Yeniden Düşünmek**", "**Post Sömürgecilik, Doğubilim ve Avrupa Merkezilik [eleştirileri]**" ve "**Demokrasi, Haklar, Kimlik ve Vatandaşlık**" üzerine kültürler arası çalışmalar alanlarında eğitim veren yeni Yüksek lisans programları geliştirdim. Bu yeni dersler 2005 yılından beri yürüttüğüm "**Küresel Siyaset ve Kültürlerarası Çalışmalar**" konulu yeni uluslararası bir **Yüksek lisans Programının** temel unsurları haline geldi. 2003 yılında ara verdiğim Avrupa Siyaseti programımızın aksine Küresel Siyaset ve Kültürlerarası Çalışmalar programına katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu Birleşik Krallık dışındadır. Bunu daha da açmak gerekirse, programa katılan öğrencilerin yaklaşık üçte biri (Türkiye ve Kıbrıs dâhil olmak üzere) Avrupa kıtasındandır ancak üçte birinden fazlası (başlıca Asya, Kuzey Amerika, Orta Doğu ve Afrika olmak üzere) Avrupa dışındadır.

Bu değişiklikler yalnızca Swansea Üniversitesi'ne özgü değildir. Birleşik Krallık genelinde ve diğer Avrupa ülkelerinde Yüksek lisans düzeyinde siyaset öğretimi büyük ölçüde "**uluslararasılaşmış**" ve "**küreselleşmiştir**". Yalnızca Batı Avrupa'da değil Merkez ve Doğu Avrupa ve Türkiye'de de uluslar arası öğrenci "akışında" ve "değişiminde" büyük artışlar görülmektedir. Türk üniversitelerinin Merkez Asya'dan, Orta Doğu'dan, Kafkaslar ve Balkan Yarımadasındaki post-komünist devletlerden en fazla öğrenci alan kurumlar haline geldiğini görmekteyim.

Yüksek lisans programlarındaki ve öğrenci alımlarındaki bu değişiklikler, hızla değişen siyaset ve uluslar arası ilişkiler anlayışı ile yakından ilişkilidir. Ders verdiğim öğrenciler çok daha kozmopolit bir hale gelmiştir ve 1990'lı yıllarda ders verdiğim Yüksek lisans öğrencileri ile karşılaştırıldığında bu öğrenciler çalışmalarına çok daha geniş beklentiler ve kültürel bakış açıları getirmektedir. Kısmen bu değişikliklerin bir sonucu olarak, Yüksek lisans öğretimimin ve ders verdiğim öğrencilerin odak noktası küresel siyaset, kültürlerarası bakış açıları ve kültürlerarası çatışmalar ve karşılaştırmalardır. Bu makalede temel olarak ele almak istediğim bu değişen bakış açıları ve anlayışlardır çünkü kendi deneyimlerimi paylaşmak ve öğretmenlerin ve küresel siyaset üzerine araştırma yapan ve yazan kişilerin deneyimleri, kültürlerarası bakış açıları ve Türkiye'de dâhil olmak üzere diğer ülkelerdeki uluslar arası çatışmalar ve karşılaştırmalar ile karşılaştırmak ilgi çekici olabilir.

### **Batılı Liberal Demokrasilerden Daha Az Liberal "Üçüncü Dalga" Demokrasilere**

1980'li yıllardan itibaren küresel siyaset ve kültürlerarası ilişkilerde pek çok büyük ve köklü değişiklik yaşanmıştır. Bunların en önemlilerinden birisi "Batı'nın" daha önceki kısıtlı sınırlarının ötesinde demokratik yönetim şekillerinin her zamankinden daha geniş alana yayılmasıdır. Bunun bir sonucu olarak Batı, demokratik olarak kabul edilebilmesi için hangi somut demokratik yönetim şekil(ler)inin uygulanması gerektiğini belirlemede daha önceki tekele yakın durumunu kaybetmiş ve nelerin "demokratik" yönetim olarak kabul edilebileceği, nelerin edilemeyeceği üzerine genel bir fikir birliği sağlamak her zamankinden

daha da zor bir hal almıştır. Eğer “demokrasi” Amartya Sen’in bilinen iddialarındaki gibi gerçekten evrensel bir değer ve evrenselleştirilebilir bir arzu ise, Batı’ya özgü şartlar ve koşullarda ortaya çıkan ve bu koşullarla belirtilen belirli demokrasi şekilleri ile sınırlanamaz. Bunun yerine, demokrasinin her zamankinden daha fazla artan kavramsallaştırmalarını ve gözle görülür somutlaştırmalarını, çok çeşitli şartlara, koşullara, dillere dünyadaki çok çeşitli insanlar, toplumlar, ekonomik sistemler, kültürler ve medeniyetler tarafından geliştirilen tasvir ve kavramsal çerçevelere yaratıcı bir şekilde uyarlamak tamamen akla uygun olduğunu kabul etmenin gerekliliği giderek daha da artmaktadır. Bu, Batılı liberal demokratların İran, Singapur ve Rusya gibi çeşitli devletlerde yaşama gücü ve destek için rekabet eden “Asya’ya ait değerler”, İslami demokrasi ve hatta hoşgörüsüz demokrasi gibi çeşitli kavramları düşünmeden reddetmelerini zorlaştırabilir. Bunlar aşamalı olarak işler durumda ve dayanıklı yeni siyasi biçimler ortaya çıkarabilir. Burada temel nokta, demokrasinin yalnızca oldukça yüksek oranda şekillendirilebilir ve uyarlanabilir şekillerde evrenselleştirilebilir olmasıdır. Demokrasi, hızla sınırlarını aşan (ve çoğu zaman halinden memnun ve dayatmacı) ‘Batı merkezci’ formülasyonlar, kavramsallaştırmalar, ifadeler ve birçok öğretisel Batılı liberal ve radikal demokrat tarafından amaçlanan hâkimiyettir. 1970’li yılların ortalarında “Üçüncü dalga” olarak bilinen demokratikleşme hareketinin başlangıcından itibaren demokrasi her zamankinden daha da fazla yayılmıştır; ancak bu, yalnızca demokrasiyi değiştirip ilk olarak sağlam bir şekilde kurulduğu Batılı bağlamlardan çok daha farklı bağlamlara uyarlayarak mümkün olmaktadır.

Batı’da, çeşitli liberal demokrasi ve liberal kapitalizm biçimlerinin başarılı gelişimi çoğunlukla güçlü sivil toplumların, sınırlı hükümet ve hukuk üstünlüğünün oluşturulmasını takip etmiştir (Bermeo & Nord 2000). Bkikhu Parekh tarafından da vurgulandığı gibi “liberalizm, çağdaş Batı’da yaklaşık iki yüzyıldır demokrasiyi takip etmiştir” (Parekh 1993: 157). *Bu, 1830’lı yıllar ve 1920’li yılların başları arasında birçok Batılı ülkenin oldukça aşamalı ilerleyen demokratikleşme süreçlerinin aslında Batılı demokratikleşme hareketinin uyum sağlamak zorunda olduğu giderek daha da alışılan liberal düşünce, tepkiler ve uygulamalar tarafından desteklenerek hâlihazırda var olan, rutinleşmiş ve oldukça sağlam yasal ve kurumsal altyapılara aşılması gibi büyük (ve en azından kısmen rastlantısal) bir avantaj sunmaktadır.* Liberal demokrasi temel olarak liberal veya liberal bir şekilde oluşturulmuş bir demokrasi, yani liberalizmin sınırları içerisinde tanımlanmış ve yapılandırılmış bir demokrasidir (Parekh 1993: 157). Daha önceden liberalleşmiş “gücü elinde bulunduran ülkelerde” demokrasinin yerleştirilmesi, demokrasinin liberal biçimlerde Batılıların içinde doğup büyüdüğü ve “aynı cevizin iki yarısı” gibi doğal karşıladıkları “liberal demokrasi” olarak gelişmesinin temel nedeniydi. Bu durum dünyanın geri kalanının çoğunda birbirini izleyen demokratikleşme hareketleri ve özellikle çoğunlukla oldukça illiberal bağlamlarda ve “gücü elinde bulunduran ülkelerde” ortaya çıkan ve dolayısıyla gelişerek çok kolay bir şekilde çeşitli “illiberal demokrasi” şekillerine dönüşebilen “üçüncü dalga” olarak adlandırılan demokratikleşme hareketi (Huntington 1991) ile büyük ölçüde ters düşmektedir. Oldukça tartışmaya açık olmasına rağmen, “üçüncü dalga”, demokratikleşmenin dünyaya liberal demokrasilerden daha çok “illiberal demokrasiler” kazandırmış olduğunu ya da “illiberal demokrasinin” en yaygın demokrasi biçimi olarak “liberal demokrasinin” yerini almış olabileceğini dahi düşünmek mümkündür (Zakaria 1997, 2003). Yirminci yüzyılın başlarından itibaren Latin Amerika’da, CIS devletlerinde başlangıçtan itibaren, Milosevic (1990-2001) yönetimi altında Sırbistan’da ve Tudjman (1990-2001) yönetimi altında Hırvatistan’da, “illiberal demokrasi” temel olarak “Delege demokrasisi” halini almıştır (O’Donnell 1996, 1998).

Bu bakış açıları, Avrupa Birliği, Avrupa Konseyi ve (daha muğlak olarak ve daha az ölçüde) NATO gibi birliklerin birbirini izleyen doğuya ve batıya doğru “genişlemelerinin” tam önemini kavramak için önemli noktalar sunmaktadır. Bunlar, göreceli olarak Batı’da

güçlü bir şekilde yerleştirilen ve rutinleştirilen (oldukça elitist olmasında rağmen) liberal sivil düzen(ler)in güne ve doğuya doğru orantılı bir şekilde yayılmalarını sağlamak için açık bir şekilde çaba göstermiştir. Üstü kapalı kapsayıcı amacın aşamalı bir şekilde eski “Hobbesgil” çevreleri “Lock’vari” ve/veya “Kant felsefesi taraftarı” liberal sivil düzenler ya da hukukun üstünlüğüne dayanan Alman “güvenlik toplulukları”, sınırlı hükümet ve yasal olarak bağlayıcı sözleşmeli ilişkiler ve özel mülkiyet hakları ile değiştirdiği görülmektedir (Mann 1993; Deutsch 1957). 1990’lı yılların başından itibaren Avrupa Konseyi’nin ve 1990’lı yıllarında ortalarından itibaren Avrupa Birliği ve NATO’nun “doğuya doğru genişleme süreçleri”, alışılmış uygulamalarını, “istikrarı” ve (hazır durumdaki) oldukça köklü liberal yasal ve kurumsal altyapılarını çoğu yönetim şekillerinde, ekonomilerinde ve toplumlarında daha önce böylesine derin ve geniş kapsamlı bir liberalleşme yaşamamış ülkeler olan Merkez ve Doğu Avrupa ülkeleri, Baltık ve Balkan post-komünist devletler ve Türkiye üzerine “ihraç etmeyi” ya da “aşılmayı” amaçlamaktadır. Avrupa Birliği, Avrupa Konseyi ve NATO üyeliği için gerekli ve bunlar tarafından teşvik edilen güçlü, göreceli olarak tek tip ve geniş kapsamlı kurallar, yasalar ve prosedürler çerçevesinin yeterli ölçüde dayanıklı ve değişmez olduğunun kanıtlanması ve devletler ve bu ülkelerdeki yönetici seçkinlerin ilk ortaya çıktıklarında büyük ölçüde Batı’da demokratikleşmeyi ve liberalleşmeyi destekleyen ve bunlara öncül olan liberal düşünce, uygulamalar, sınırlı hükümet ve yasal ve kurumsal altyapı şekillerini kabul etmesi, sağlamlaştırması ve benimsemesi için yeterli teşvik ve baskı sağlaması beklenmektedir.

Kısmen (Huntington tarafından isimlendirilen 1991) “*üçüncü demokratikleşme dalgası*” ve giderek daha da fazla *uluslar üstü* küresel ve makro bölgesel kurallar, rejimler ve kurumlar tarafından yönetilen bir dünyada giderek daha da gereksiz ve çağ dışı bir hal alan *ulusal* demokrasi kavramlarının karşılaştığı temel kavramsal zorluklar tarafından yaratılan demokratik düşünce ve uygulamaların çarpıcı artışının, yayılımının ve çeşitlenmesinin önceden tahmin edilemeyen bir yan ürünü olarak, demokrasinin giderek konu dışı bir hal almasını hatta ortadan kalkmasını önlemek için alması gereken çok çeşitli şekiller hakkında *ulusal “kutunun”* dışında daha esnek daha yaratıcı düşünme gerekliliği giderek artmaktadır. Örneğin bu, sabit fikirliliğin, Ütopyacılığın ve Avrupa Birliği’nin “demokratik eksiklerinin” ve oldukça zayıf ve eski demokratik meşruluğunun en sert eleştirinin bazılarının temelinde yatan dar görüşlülüğün üstesinden gelmeyi ve bunları ortadan kaldırmayı kolaylaştırabilir. Giderek daha da birbirine bağımlı ve bütünleşmiş hale gelen bir Avrupa devletleri takımı yıldızını yönetmenin oldukça karmaşık zorluklarına karşı verilecek yapıcı tepki, bütün çıplaklığıyla ortada olan şeyleri (Avrupa Birliği kadar büyük, karmaşık, eski ve kaçınılmaz bir şekilde devlet tabanlı teknoloji bilgisine sahip bütün birliklerin doğası gereği özünde ve “genetik olarak” çok fazla demokratik meşruluk yaratmakta yetersiz olduğu ve “demokratik eksiklikler” ile dolu olmaktan kurtulamadığı) sıradan bir şekilde açıklamaktan çok hem küresel hem de makro bölgesel bütünleşmenin lütufkâr bir şekilde ortadan kaybolmayacak büyük güç ve dinamikler tarafından yönlendirildiğini kabul etmektir. Karşılaşılan temel güçlükler ulusal ve uluslar üstü düzeylerde demokratik hakları, seçim kontrolünü, katılımı, tartışmayı ve sorumluluğu daha da genişletmek ve güçlendirmek için mevcut hatırı sayılır kapsamı azami seviyeye çıkartarak; ya da (telafi edici) yeni seçim kontrolü, katılım, tartışma ve ulus üstü düzeylerde sorumluluk şekil ve kanallarının yaratılmasını azami seviyeye çıkartarak; ya da bunların her ikisini de aynı anda yapmaya çalışarak küreselleşme ve yöreselleşmeye yönelik son zamanlarda popüler olan eğilimlerin potansiyel dezavantajlarını dengeleme, telafi etme ya da etkisiz hale getirme kapsamını azami seviyeye çıkarmaktır. Karanlıkta bağırarak yerine mumları yakmak her zaman daha akılcı bir çözüm yolu olmuştur.

Batı kuruluşları, Batı siyaset bilimi ve Batı medyasının egemen olduğu demokrasi, demokratikleşme ve liberalleşme kavramları son yıllarda genellikle uzun zamandır güvenilmez ‘modernleşme’ kavramlarının ‘Batılılaşma’ anlamındaki zalim, mekanik, teleolojik ve

Batı merkezli reenkarnasyonu anlamına gelmektedir. Demokratikleşme ve liberalleşme genelde 'Batılı olmayan' devletlerin Batılı siyasi ve ekonomik modellere, talimatlara ve şablonlara çoğunlukla sürekli, davetsiz ve kendinden fazla emin Batılı araştırma ve himaye ile uymalarını sağlama yolları olarak algılanmakta ve teşvik edilmektedir. Buna göre, demokrasi, demokratikleşme ve liberalleşme 'seviyelerinin' en geniş ölçüde kullanılan ve belirtilen 'ölçümleri', 'geç modernleşmiş' Batı insan gelişiminin (bu arada, böyle bir sonucun ekolojik süreksizliğini keyifli bir şekilde önemsemeyerek!) son durumunu temsil ediyormuş gibi, temel olarak 'Batılı olmayan' ülkelerin Batı normlarına ve temel ölçütlerine ne kadar yaklaştırıldığına ilişkin yapılan Batı değerlendirmelerini içermektedir.

Demokrasi, demokratikleşme ve liberalleşme gibi egemen kavramlar sadece önemli problemlerin, kendi 'anadillerine ait' demokratikleşme şekillerinin kendi sorunlarına daha uygun olduğu ihtimalinin yanı sıra, Batılı olmayan toplumların ihtiyaçlarının ve imkânlarının birçoğuna yetersiz önem ve ağırlık vermekle kalmaz, ayrıca Batılı toplumların bazı kötü sorunlarını yayar, tekrarlar veya bunların parodisini yapar. Aynı zamanda bu kavramlar demokrasiyi 'bir gelişim amacına' indirgemeye eğilimlidir(Wydra 2007: 2). Özellikle neoliberallerin ve Dünya Bankası, IMF ve EBRD (Avrupa İmar ve Kalkınma Bankası) gibi kuruluşların egemenliğinde, bu, şekilsel ve genellikle oldukça seçkin ve sadece büyük ölçüde eşitlikçi olmayan ve anlaşılabilir neoliberal küresel kapitalizm ve iş dostu 'iyi yönetim' vizyonlarının savunulmasında yarar sağlayan 'demokrasi' kavramlarını açıklamaktadır. Demokrasiye, liberalleşmeye ve pazarlaşmaya yönelik egemen Batılı yaklaşımlar 'Batılı olmayan' toplumları, kültürleri ve devletleri onları daha egzotik, erotik, disiplinsiz, tembel ve zorba, kendi Batılı benzerlerinden daha az rasyonel, duyarlı ve liberal olarak niteleyerek ve böyle sorunsallaştırarak, sömürgeci Batılı himaye ihtiyacı ve/veya demokrasi, liberalizm, hukukun üstünlüğü ve 'iyi yönetim' gibi sözde 'Batılı' değerler ihtiyacı içerisinde Doğulaştırma eğilimi içerisindedir.

Bu bir şekilde kendini beğenmiş, küçümseyen ve ait olduğu etnik kökenin üstün olduğuna inanan bakış açıları son zamanlarda AB, NATO, Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı, EBRD ve Dünya Bankası gibi kuruluşların Komünizm sonrası devletlerde AB'ye ve/veya NATO'ya kabul edilmelerinden önce ve sonra demokratikleşme, liberalleşme ve pazarlaşmayı teşvik eden girişimlerde bulunma yolları özellikle dikkat çekmektedir. Batılı resmi, akademik ve medya analizleri, temel siyasi ve ekonomik dönüşümlerin ve Komünizm sonrası devletlerin karşılaştığı zorlukların tanımlamaları, sıklıkla Batılı standartların, uygulamaların ve kurumsal veya politika seçimlerinin bu ülkelerin uygun temel ölçütlere veya kıstaslara göre yargılanabileceklerine ve (en sıklıkla) eksik bulunacaklarına ilişkin genellikle kaygısız varsayım tarafından güçlendirilen çok çeşitli yapılarıdaki 'ukala' lütfkârlık, kibir ve kuralcılığı sergileme eğilimindedir.

Bu egemen Batılı kavramsal bakış açılarına, varsayımlara ve tavırlara ilişkin temel problemler; sözde 'Batılı liberal demokrasiler' 'Birinci Dünya' statüsünü ve/veya 'Birinci Dünya' kulüplerinin üyeliğini isteyen çeşitli 'Doğulu' adaylarla karşılaştırıldığında eğitici, rehber, denetçi ve izci rollerine uymaları için şekillendirerek bu demokrasilerin modernliğe ilişkin en büyük zorlukların üstesinden geldiğine ve (ilk ve son kez) liberal erdemini, 'iyi yönetimin' ve 'birleştirilmiş demokrasinin' en iyi örnekleri haline geldiklerine dair kendini beğenmiş (ve çoğunlukla asılsız) temel varsayımlardan kaynaklanmaktadır.

### **Neoliberal Ekonomik İdeoloji ve Neoliberal 'Küresel Yönetim' Üstünlüğü**

Neoliberalizm dünyanın en güçlü kurumlarının, ülkelerinin, uluslar arası ekonomik kuruluşlarının, 1990'ların sonlarına kadar dünya devletlerinin neredeyse dörtte üçündeki

çeşitli sözde ‘demokrasi’ biçimlerinin iddia edilen ‘zaferlerine’ rağmen dünya çapında önemli siyasi ve ekonomik güce sahip olmaya devam eden siyasi ve ekonomik elitlerin egemen ideolojisi haline gelmiştir. Friedrich Hayek ve Avusturya Okulu’nda ve Milton Friedman ve ‘Chicago Boys’ ta ikiz kökleri olan neoliberalizm 1980 ve 90’ların sonundaki ‘*Washington mutabakatı*’ temel şekline kavuşmuştur. Bu, 1990’lı yılların sonunda *Joseph Stiglitz* ve daha sonra propagandasını yaptığı ‘*Washington mutabakatı sonrası*’ tarafından değiştirilmiştir (Stiglitz 2002, Stiglitz 2006). Ancak, birçok kişi Stiglitz’in gerçekten küresellik eleştirmeni olduğunu inkâr eder ve bunun yerine onu neoliberalizmin ve küreselleşmenin bir savunucusu ve avukatı olarak tanımlar.

Avrupa kıtasında, Avrupa Birliği’nin **Tek Pazar** gündemi ve **Ekonomik ve Mali Birlik programı neoliberal ideoloji için büyük bir “Truva atı” görevi görmektedir.** Ayrıca neoliberalizm, küreselleşme ve Latin Amerika’da, Japonya’da, Hindistan’da, Güney Amerika’da, komünizm sonrası devletler ve hatta sözde komünist Çin’de yeni siyasi ve ekonomik yönetim şekillerinin yükselişi arasında çok önemli ilişkiler bulunmaktadır.

‘Neoliberalizm... insan refahının en iyi şekilde arttırılabilmesi için sağlam özel mülkiyet hakları, serbest piyasa ve serbest ticaret ile nitelendirilen bir çerçeve içerisinde bireysel girişim özgürlüklerinin ve becerilerinin liberalleştirilmesi gerektiğini öne süren siyasi ekonomik uygulamalar teorisidir. Devletin rolü bu tarz uygulamalar için uygun kurumsal bir çerçeve oluşturmak ve bunu korumaktır... 1970’li yıllardan beri her yerde siyasi-ekonomik uygulama ve düşüncede neoliberalizme doğru keskin bir dönüş gerçekleşmektedir. Serbestleştirme, özelleştirme ve devletin sosyal provizyonun çoğu alandan çekilmesi de oldukça yaygındır... Kısaca, neoliberalizm bir söylem tarzı olarak hegemonik hale gelmektedir’ (Harvey 2007: 2-3).

Dünyadaki egemen sağcı kapitalist ideoloji olan neoliberalizm, 1980’li yıllardan beri dünyadaki en güçlü kuruluşların ve yönetici elitlerin önceliklerini ve politikalarını etkili bir şekilde belirlemektedir.

Neoliberal doktrinlerinin himayesinde ve desteği ile Batılı rasyonalizm, laiklik, bireysellik ve materyalizm Afrika, Latin Amerika, Merkez ve Güney Asya ve Avrupa’nın doğusundaki birçok az gelişmiş ülkenin sistematik sömürüsüne, fakirleşmesine, tabiiyetine ve Birinci Dünya ile dünyadaki daha az gelişmiş ülkelerin çoğunluğu arasındaki artan ekonomik ve güç eşitsizliklerine katkıda bulunmaktadır. Bununla beraber neoliberalizm, en azından 2008-2009 yıllarındaki küresel ekonomik krizin ortaya çıkışına kadar dünyadaki yönetici elitlerin ve kurumların çoğu üzerinde mutlak bir ideolojik egemenliğe sahipti. 1990’larda Avrupa’daki sosyal demokrat partilerin neredeyse hepsi ortadan kalkarak neoliberal ekonomik ideolojiye teslim oldu (İspanya’da Zapatero’nun liderliğindeki Sosyalist Parti bunun en belirgin örneğidir). Çin’in Sosyalist Partisi de 1980’lerden itibaren büyük ölçüde aynı kaderi paylaştı. Başbakan Lula da Silva’nın liderliğindeki Brezilya İşçi Partisi de 2000’li yıllarda dolaylı olarak aynı şeyi yaptı.

Neoliberalizm yalnızca hegemonik ekonomik ideoloji değil aynı zamanda hegemonik bir ‘*küresel yönetim*’ biçimi haline gelmiştir. Hükümet öncelikli olarak, büyük Batılı güçlerin yönetici elitlerinin çıkarlarına hizmet eden ve bu çıkarların egemen olduğu uluslar arası mali kurumlar ve Dünya Ticaret Organizasyonu’nun kapsayıcı himayesinde ekonomik liberalleşmede, özelleştirmede ve yeniden yapılanmada yer alıyor gibi gözükmeye başlamıştır.

Neoliberalizm ve 1990’larda ve 2000’lerin başlarında dünyanın çoğu yerinde neoliberalizmin ilham verdiği mali düzenlemenin düşüncesizce yürürlükten kaldırılmasının Eylül 2008’de patlayan büyük küresel ekonomik krize neden olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ‘Batı medeniyetinin’ mevcut neoliberal versiyon(lar)ının ekolojik açıdan sürdürülebilir ve

savunulabilir olup olmadığı da tartışmaya açıktır. Ancak, neoliberalizmin temel ideolojik habercisi olan Adam Smith'in serbest piyasası geçmişte oldukça sağlam olduğunu kanıtlamıştır. Birinci Dünya Savaşı'nın görünürde *Pax Britannica ve Altın Standardının* düzenli dünyasını yıkmasından sonra bir geri dönüşe, Marksistler tarafından uzun zamandır beklenen son kapitalizm krizine bir süre önceden işaret eden 1929 New York Borsası Çöküşü ve 1930 Büyük Dünya Depresyonu sonrası başka bir dönüşe ve 1940'ların sonlarından 1970'lere Keynesçi ekonominin egemenliğinden sonra da başka bir dönüşe sahne olmayı başarmıştır. Bu nedenle, (çelişkili bir biçimde) Başbakan **Nicolas Sarkozy Ekim 2008'de 'serbest piyasanın sonunu' ilan etse de**, ne serbest piyasanın ne de onun daha aşırı bir dalı olan neoliberalizmin sonunu görmemiz pek de olası değildir. Kendisini geri çekip küçülterek ve yeniden düzenleyerek ancak 2010'lu yıllarda yeniden canlandırmayı başaracağı neredeyse kesindir.

### **Ağların Giderek Artan Önemi ve Devletin Azalan Önemi**

Manuel Castells küresel kapitalizm içerisindeki belirgin eğilimleri *Ağ Toplumunun Yükselişi* olarak nitelendirmektedir:

'Dünya genelindeki ekonomiler değişken bir geometri sistemi içerisinde ekonomi, devlet ve toplum arasında yeni tarzda bir ilişki kurarak küresel olarak bağımsız hale gelmektedir... Piyasaların üzerindeki devlet denetimini seçici bir şekilde kaldırmak ve refah devletini bozmak için kapitalizm, yönetimde daha çok esneklik, hem içsel olarak hem de diğer firmalarla ilişkilerinde yapıların âdemi merkezileşmeleri ve ağ yapı oluşumu, iş gücü hareketinin etkisindeki düşüş ve beraberinde gelen büyük iş gücünün önemli ölçüde güçlenmesi, iş ilişkilerinde giderek artan bireyselleşme, çeşitlenme ve çoğunlukla ayrımcı koşullar altında büyük kitleler halinde kadınların maaşlı iş gücüne katılımı ve müdahale ile nitelendirilen derin bir yeniden yapılanma sürecine girmiştir. Ayrıca, giderek evrensel dijital bir dil kullanan yeni bir iletişim sistemi, kelimelerin, seslerin ve şekillerin üretimini ve dağıtımını küresel olarak bütünleştirmenin yanı sıra... bunları duruma uyarlamaktadır da.' (Castells 2000: 1-2). Bu eğilimler tüm hızıyla devam etmektedir. Amerika Birleşik Devletleri Ulusal İstihbarat Konseyi son zamanlarda yayınladığı Küresel Eğilimler 2025 öngörülerinde, 2025 yılına kadar ulus devletler etrafında yapılanan mevcut dünya düzeninin ortadan kalkacağını ifade etmiştir:

'2025 yılına kadar ulus devletlerden oluşan tek bir "uluslar arası topluluk" ortadan kalkacaktır. Güç, oyuna yeni kurallar getiren daha yeni oyuncular [yükselen devlet güçlerinin yanı sıra devlet dışı aktörler, sorun ağları ve toplulukları] ile daha da fazla dağılım gösterecektir... Bu, belirgin herhangi bir sonucu olmayan bir hikâyedir... Uluslar arası sistem -İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra oluşturulduğu için- 2025 yılına kadar neredeyse tanınmaz hale gelecektir. Aslında, "uluslar arası sistem" yanlış bir adlandırmadır çünkü daha önceki karışık ve heterojen yapıya sahip sisteme göre daha köhnedir... 2025 yılına kadar uluslar arası toplum, ulus devletlerin yanı sıra pek çok aktörden oluşacak ve küresel yönetime kapsayıcı bir yaklaşımdan yoksun olacaktır.' (Ulusal İstihbarat Konseyi 2008: iv-v).

Eğer (temel kurumsal dayanak noktaları ve kurumsal etkisi için liberal demokrasinin yoğun olarak dayandığı) ulusal yapılar ve çerçeveler aslında kapsamlı bir şekilde reddedilirse ve belki de diğer güç ve etki düzenleri tarafından çığnenirse büyük ölçüde geçen yarım yüzyıl boyunca olduğu gibi kabul edilen şekillerde liberal demokrasi de hızla ciddi bir şekilde çağ dışı ve hatta kullanım dışı olur.

## Güç Değişimleri

Bu Amerika Birleşik Devletleri Ulusal İstihbarat Konseyi raporu, Çin’de 1978 sonrası gerçekleşen oldukça büyük ve uzun süreli ekonomik patlamanın ve Putin yönetimindeki Rusya’nın (1999-2008) yaşadığı ekonomik canlanmanın Batı’dan Doğu’ya ve liberal kapitalist temsili demokrasilerden daha otoriter ‘devlet kapitalist’ rejimlere büyük servet ve güç değişimleri getirdiğini vurgulamaktadır (bkz. sf. 7-9). ‘Özellikle Çin farklı bir ekonomik yol göstermenin yanı sıra siyasi gelişim için alternatif bir model de sunmaktadır. Bu model beklenenden daha düşük bir performans sergileyen otoriter rejimlere ve yıllarca ekonomik performans düşüklüğü yaşayan zayıf demokrasilere cazip gelebilir (sf. 12). Ne gariptir ki bu hükümet raporunun otoriter ve oldukça tekelci ‘devlet kapitalist’ ülkelerin (Çin, Rusya, Vietnam, Körfez Devletleri) artan gücünün yapı ve içeriklerini analiz etme tarzı oldukça neo-Marksisttir (bkz. sf. 7-9). Marks, Lenin, Rudolf Hilferding, Nikolai Bukharin ve Lev Trotsky mezarlarında gülüyor olmalı...

‘Asya’nın ekonomik santralleri –Çin ve Hindistan- Çin’in dünya malvarlığının yaklaşık yüzde 30’unu ve Hindistan’ın yüzde 15’ini ürettiği iki yüzyıl önce sahip oldukları konumları yenileştirmektedir (sf. 7). Çin’in ve Hindistan’ın gelecek 10 yıl içerisinde iki farklı alanda Amerika ile aynı orana erişmesi beklenmektedir. Bu alanlar, bilimsel sermaye ve insan sermayesi (Hindistan) ve iş alanında yeniliklere karşı hükümet hassasiyetidir (Çin). Çin ve Hindistan geri kalan bütün faktörlerdeki boşluğu büyük ölçüde azaltacak ancak tamamen kapatamayacaktır.’ (sf. 13) Ancak liberal demokratlar, büyük ölçüde (ancak tamamen değil) liberal demokratik Hindistan’ın bilgi teknolojilerinde ve diğer ileri teknolojilerde Çin’in önüne geçme derecesinden keyif alabilirler çünkü bu durum en azından kısmen Hindistan’ın matematiksel ve bilgi teknolojilerine ilişkin uzmanlığının yanı sıra daha yüksek özgürlük, açıklık ve demokratikleşme düzeylerine atfedilebilir. (Amerika Birleşik Devletleri’nde dahi bilgi teknolojileri alanında çalışan personelin üçte biri Güney Asya kökenlidir.)

## Sol-Sağ İdeolojik Siyasetlerin Göreceli Düşüşü ve Kimlik Siyasetinin Artan Önemi

1789-99 arasındaki Fransız Devrimi döneminden 1980’lere kadar, küresel siyasete temel olarak *ideolojilerin* çöküşü ve çoğunlukla *Sağa karşı Sol* şeklinde ifade edilen *sınıfmücadelesi* ve *çeşitli muhafazakâr ya da sağcı ideolojilere* (monarşizm, Bonapartizm, kilise kanunları taraftarlığı, faşizm, çeşitli sömürgecilik biçimleri, sömürgeci ideoloji ve emperyalizm ve en son neoliberalizm) *karşı çok çeşitli radikalizm biçimlerinin* (cumhuriyetçilik, Jakobenizm, kilise kanunları karşıtlığı, liberalizm, kölelik karşıtlığı, sosyalizm, komünizm ve emperyalizm karşıtlığı) mücadeleleri egemendi. Bu süre içerisinde, ortaya çıkan milliyetçiliğin ve milliyetçi mücadelelerin herkes tarafından kabul edilen büyük siyasi gücüne rağmen genellikle (Sağa karşı Sol) sınıf kökenli ve ideolojik siyasi çekişme anlayışları kimlikçi (kültürel ve medeniyetsel de dâhil olmak üzere) siyaset ve çatışma anlayışlarından daha dikkat çekiciydi.

Ancak 1980’lerden itibaren, dile, betimlemelere ve dini, ırksal ‘medeniyetsel’ kimliklere ve çatışmalara ilişkin anlatılara giderek daha da fazla önem kimlik siyaseti ve kültürel siyaset giderek daha da dikkat çekici bir hale gelmektedir. Küresel siyaset giderek farz edilen ‘kültür çatışmalarına’, aşırı dinci hareketlere, sömürgecilik sonrasına, ırka, etnik kökene, etnik kökenler arası çatışmalara (çoğunlukla sözde ulus devletlerin arasında olmaktan çok kendi içlerinde) ve sözüm ona ‘geri kalan tümüne karşı Batı’ kapsayıcı anlatısına yoğunlaşmıştır. Bu sırasıyla, örneğin özellikle İslami, Hıristiyan ve Hindu tutuculuk olmak üzere dini çalışmalara yönelik son zamanlarda canlanan ilgide olduğu gibi etnik köken, ırk, sömürgecilik sonrası, Oryantalizm ve soykırımı ilişkin çalışmalardaki büyük artışta da görülebilmektedir. Zygmunt Bauman ‘*dinin siyasileşmesinin*’ yanı sıra küresel bir ‘*siyasetin dinileşmesi*’ ile karşı karşıya olduğumuzu ileri sürmektedir.

Manuel Castells şöyle demektedir; ‘Kontrol edilmeyen ve kafa karıştırıcı bir değişimin gerçekleştiği bir dünyada, insanlar birincil kimlikler (dini, etnik, bölgesel, ulusal) etrafında yeniden gruplanmaya eğilim göstereceklerdir... Küresel servet, güç ve betimleme akışlarının gerçekleştiği bir dünyada, topluca ya da bireysel olarak doğuştan gelen ya da sonradan oluşturulmuş bir kimlik arayışı sosyal anlamın temel kaynağı haline gelir... Ancak organizasyonların yaygın bir şekilde parçalandığı, kurumların meşruluklarını kaybettiği ve büyük sosyal hareketlerin ortadan kaybolduğu bir dönemde kimlik, temel ve bazen de tek anlam kaynağı haline gelmektedir... İnsanlar giderek artan bir şekilde kendi anlamlarını ne yaptıklarına göre değil kim olduklarına ve neye inandıklarına göre oluşturur. Bu arada... Bu yapısal şizofreni durumunda... sosyal gruplar ve bireyler birbirlerinden uzaklaşır ve birbirlerini yabancı olarak ve en sonunda bir tehdit olarak görür. Bu süreçte, kimlikler daha özel ve artan bir şekilde paylaşılması zor bir hal aldığı için sosyal parçalanma yayılır (sf. 3).

Amartya Sen’in ilham veren oldukça ilginç kitabı, *Kimlik ve Şiddet: Kader İllüzyonu* (Harmondsworth: Penguin, 2007) şöyle belirtmektedir: ‘Son birkaç yıldaki şiddet olayları ve acımasızlıklar korkunç bir karmaşa dönemi başlatmıştır.’ (sf. xii). ‘Dünya, insanların sahip olduğu diğer kimlikleri ve değerleri göz ardı ederek sıklıkla bir dinler toplamı olarak algılanmaktadır (veya « medeniyetler » ya da « kültürler »)’ (sf. xvi). ‘Bu düşüncenin altında yatan dünya insanların *tekil* ve *kapsayıcı* bölme sistemine göre eşsiz bir şekilde sınıflandırılabilir olduğuna dayanan tuhaf bir varsayım yatmaktadır. Dünya nüfusunun medeniyetlere veya dinlere göre bölünmesi insan kimliğine insanları tam olarak bir grubun üyeleri olarak gören « tekilci » bir yaklaşım kazandırır (bu durumda medeniyet ya da din tarafından belirlenen...).’ (sf. xii). ‘Aslında, dünyada var olan çoğu çatışma ve barbarlık eşsiz ve seçeneksiz bir kimliğin illüzyonu ile desteklenir. Nefret yaratma sanatı diğer ilişkileri bastıran sözde egemen kimliğin sihirli gücünü ortaya çıkarma şekline bürünür... Aslında, modern dünyadaki potansiyel çatışmanın temel kaynağı insanlar önceden aşağı yukarı farz edilen (doğal ya da ‘temel’) ırksal özellikler temelinde oldukları için insanların din veya kültüre dayanarak eşsiz bir şekilde sınıflandırılabileceği varsayımdır’ (sf. xv). Bu nedenle ‘şiddet, sahip olmamız beklenen ve bizden aşırı beklentileri olan sözde eşsiz kimliğe ilişkin kaçınılmazlık duygusu tarafından harekete geçirilir.’ (sf. xii).

‘11.09.2001 itibariyle, dünya ilişkileri giderek artan bir şekilde “medeniyetler çatışması” söylemi ile çerçevelendirilmekte ve bu söylemin temelinde İslam’ın laik modernlik ve liberal demokrasinin reddi olarak kodlanması yatmaktadır.’ Keyman & Öniş (2007: 7). Ancak, Keyman & Öniş aynı zamanda haklı olarak laik ve liberal-demokratik Türkiye’nin ‘İslam ve demokrasinin bir arada bulunma olasılığı için önemli bir örnek oluşturduğunu’ belirtmektedir (sf. 8).

Soğuk Savaş sonrası dönem ‘tek bir terimin yükselişine ve hızla siyasallaştırılmasına tanıklık etmektedir: kültür... Bu yeni kültür anlayışı siyasi olmaktan çok sosyaldır ve belirli ülkelerden çok Berlin Duvarı’nın çöküşü ya da 11 Eylül gibi küresel siyasi olaylara bağlıdır. Antropologların araştırdıkları kültürün aksine, yüz yüze, derin, yerel ve canlı – [yeni] kültür sözü oldukça siyasallaştırılmakta ve büyük coğrafi paketler içerisinde gelmektedir. Kültür sözü [bugün] her kültürün onu tanımlayan soyut bir esasın olduğunu ve bu esasın bir sonucu olarak da siyaseti açıkladığını farz eder’(Mamdani 2004: 17). Bu, Bernard Lewis, Elie Kedourie ve Samuel Huntington’ın çalışmasını en belirgin şekilde destekleyen basitlikten yana ve tehlikeli ‘kültürel esasçılık’tır.

Buna rağmen, kimlikçi siyaset hiçbir şekilde tamamen ideolojik siyaseti ve sınıf mücadelesini ortadan kaldırmamıştır. Sosyalizm ve komünizm 1989’dan beri küresel güçler olarak geri çekilme ve düzensizlik içinde olabilir, ancak sağcı *neoliberal ideoloji* dünyada kimlikçi siyasetin egemen gibi gözüktüğü yerlerde dahi, neoliberallerin kendi ideolojilerinin



ulaştığı seviyeyi veya Batılı/Amerikan ideolojik ve ‘kültürel’ emperyalizmi devlet tabanlı teknoloji bilgisine sahip ya da ‘ideolojik olarak tarafsız’ gibi görünen bir dil (örneğin ‘iyi yönetimin’, ‘yapısal düzenlemenin’, ‘sosyal sermayenin’, ‘sivil toplumun’, ‘yurttaşıl kültürün’ ve ‘insan sermayesinin’ dili) kullanarak saklamaya ya da değiştirmeye çalışmasına rağmen oldukça yükselmiştir.

Benzer şekilde, sınıf mücadelesi önceki önemini kaybetse de (en azından şu an için) hiçbir şekilde bitmemiş ya da ‘yok olmamıştır’. Sosyalist ve komünist partiler, hareketler ve ticari birlikler eskiden sahip oldukları ‘kitleleri’ harekete geçirme, uyandırma ve ayaklandırma güçlerinin çoğunu yitirmiş gibi gözükmektedir. Bölünmüş ve cesareti kırılmış Sol önceden sahip olduğu radikal canlılığını ve ‘Tarihin martı’ nın kendi tarafında olduğu güveninin çoğunu kaybetmiş gibi gözükmektedir. Dini, etnik, ulusalcı ve ırksal bölünmeler, mücadeleler, dil, anlatımlar ve betimlemeler sınıf bölünmelerinden, mücadelelerinden, dilinden, anlatılarından ve betimlemelerinden daha belirgin bir hale gelmiştir. Ancak, genellikle yeni şekillerde olsa da sınıf mücadelesinin devam ettiğine ve kimlikçi çatışmaların dilinin ve betimlemelerinin çoğunu kullandığına ya da vurguladığına (aslında her zaman yaptığı gibi) dair çok da fazla şüphe yoktur.

### **Modern Avrupa ve Batı Düşüncesinde Irkçılığın ve Irksal Hiyerarşinin Yayılımı ve Gelişimi: Açık Biyolojik Irkçılıktan Örtülü Kültürel Irkçılığa ve Giderek Artan ‘Kuzey-Güney Bölünmesine’**

Howard Winant, *The World is a Ghetto* (Dünya bir Azınlık Mahallesi) (New York: Basic Books, 2001) adlı eserinde dünyada giderek artan ırkçılığı ve ırksal hiyerarşileri olağan dışı derecede etkileyici ve ikna edici bir şekilde açıklamaktadır:

‘İrk, yarım yüzyıldır küresel siyaset ve kültürde birinci derecede önemlidir. Yalnızca deneysel metotlarla ve bölgesel olarak değil aynı zamanda ulusal ve küresel olarak da sosyal hayata işaret etmeye ve sosyal hayatı yapılandırmaya devam etmektedir. İrk her yerdedir: kaynakların ve gücün dağılımında ve Alberta’dan Zimbabwe’ye kişilerin istekleri ve korkularında kendini gösterir. İrk, modern ekonomiyi ve modern ulus devleti şekillendirmektedir. Mevcut bütün sosyal kimliklerin, kültürel yapıların ve ifade sistemlerinin içine işlemiştir...’

‘Ancak son iki kuşakta dünya, dünya genelinde beyaz egemenliğinin devamına karşı hızlandırılmış bir meydan okumayla karşı karşıyadır... Sömürge kolonilerden çekilme, sivil haklar ve resmi ırk ayrımının sonu için oldukça güçlü hareketler görülmektedir. Irksal mevcut durumun dünya genelinde yıkılması sonucunda, artık ırkçılık sonrası ve renk körü bir dünyadayız şeklinde ironik bir görüş ortaya çıkmıştır... Çoğu ırk fikri reddedilmektedir’ (sf. 1).

Bununla birlikte, ‘ırksal hiyerarşi varlığını sürdürmektedir... dünya genelindeki ve ulusal tabakalaşma ve eşitsizlik sistemleri ile iyi bir ilişki kurmaktadır... çalışma koşullarındaki gözle görülür büyük eşitsizliklere karşılık gelmekte ve demokratik ve iletişimsel araçlara ve yaşam fırsatlarına ayrımcı erişimi yansıtmaktadır... ırk kavramı artık köhneden başka bir şey değildir... Ancak köhne olan ırk konusunu analiz etmekte izlenen geleneksel ve dar görüşlü yollardır.’ (sf. 2).

‘İrk, temel bir unsur, kuruluşsal bir prensip, modernliğin ortaya çıkışından beri dünya toplumunu inşa eden ve yenileyen bir uygulama ve yapı, Avrupa’nın yükselişinin temsil ettiği büyük tarihsel değişim, ulus devletlerin ve imparatorlukların kuruluşu, fetih, Afrika köleciliğinin başlangıcı ve Asya’nın çoğunun fethidir.’ (sf. 20). ‘Doğal ve kaçınılmaz bir

kökenden gelen küresel bir hiyerarşideki inançlar [Avrupalı] imparatorluk düzeninde merkezi bir destekleyici rol oynamaya başlamıştır' (sf. 38-39).

'İkinci Dünya Savaşı sonrası ara, en iyi ihtimalle resmen ilan edilmiş beyaz egemenliğinden uzakta kısmi bir değişikliktir. Modern dünyayı yaratan ırksal ayrımcılığın yıkılması tamamlanmaktan uzaktır... İkinci Dünya Savaşı parçalanması [yalnızca] bütün dünyanın bir çıkmaza girmesine ve eski ve yeni ırksal düzenler arasında istikrarsızlığa neden olmuştur. O zamandan itibaren, açık bir şekilde birbiriyle çelişen iki dünya-tarihsel ırksal *proje* bir arada varlığını sürdürmüştür: bir tarafta kökleri derinden beyaz egemenliğine dayanan ve içtenlikle beyaz egemenliğine bağlanan diğer tarafta ise ırksal adalet, evrensellik, çoğulculuk ve demokrasiye kısmen kurumsallaşmış şiddetli ve bitmek bilmeyen yasal ve sosyal bağlılıklar.' (sf. 6).

'Açık sömürgeciliğin ve devlet destekli ayrımcılığın eski yapılarının oldukça aksine "yeni dünya ırksal sistemi" günümüzde kendisini "ırkın ötesinde", "renk körü", çok kültürlü olarak göstermektedir... Irkçılığı görünmez duruma getirmeyi amaçlamaktadır: ırkı, ötesine geçilecek bir şey olan bilgisiz bir geçmişten kalma bir şey olarak ortadan kaldırmaya çalışmaktadır. Irk'ı sonunda çözülen bir "problem" olarak göstermektedir. Ne gariptir ki... bu iddialar dünyanın Kuzeyi (daha beyaz) ve Güneyi (daha siyah) arasındaki ayrılıkların daha da büyüdüğü ve kuzeyin göçmen akınına uğrama korkularının büyük ölçüde yeniden ortaya çıktığı şu günlerde ortaya atılmıştır.' (sf. xiv).

'Yirmi birinci yüzyılda artık temel sosyal eşitsizlik, sömürü ve adaletsizlik yapılarını haklı çıkarmak için ırka başvurulmayacaktır. Beyaz üstünlüğüne başvurmak eski kötü günlerde sağladığı gibi bir fayda sağlamayacaktır. Eşitlik, adalet ve beşeri farklılık kavramlarının yanı sıra yasa, siyasi ve beşeri haklar da böylelikle giderek "ırk ayrımı gözetmeyen" terimler çerçevesinde ele alınacaktır. Ancak ırk kavramı, kimlik ve eşitsizlik, sosyal yapı ve kültürel anlam ara yüzünde etkili olmaya devam edecektir. Bireyselleşimi ve meritokrasiyi vurgulayan görünürde renk körü bu tarz bir çerçevede eşit(siz)liğin yeniden ifade edilmesi ırksal hiyerarşinin açık savunmasından daha etkili bir şekilde ırksal hiyerarşinin mirasını korumaktadır... Benzer şekilde, temel insan niteliklerinden çok kültür ve milliyet konularının herhangi bir şekilde fenotip ile bağlantılı olmasından dolayı ırk ayrımcılığı yapılan farklılıkların yeniden yorumlanması, ayrımcı siyaseti geleneksel beyaz egemenci argümandan çok daha iyi bir şekilde savunmaktadır' (sf. 35).

Anthony Marx'ın *Irk ve Ulus Yaratma: Birleşik Devletler, Güney Afrika ve Brezilya'nın Karşılaştırılması* (Cambridge: Cambridge Üniversitesi Yayınları, 1998) isimli çalışması benzer şekilde şunları ileri sürmektedir:

'En azından yirminci yüzyıl ortalarına kadar, Avrupa soyuna ait insanlar genellikle bu tarz ırksal ayrımların doğal beyaz üstünlüğünü yansıttığını kabul ettiler. Renk çizgisi Tanrı veya biyoloji tarafından çizilmiş gibi görüldü... Kölelik, ırk karışımına karşı yasaklar, sömürgecilik, emperyalizm, belirgin kader, ırksal olarak ayrıcalıklı vatandaşlık şekilleri... ve sömürme... Bunların tamamı beyazlar tarafından doğada önceden belirlendiği gibi gerekçelendirildi. Bu ırkçılık "Batı medeniyetine özgü bir düşünce şekli" haline geldi (sf. 3). Ancak, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra, 'bilimsel toplum ırkın hiçbir bilimsel temeli olmadığına ilişkin mutabakata vardı'. Buna rağmen, 'Kötü niyetli [ırksal] ayırım devam etti... Irkın hiçbir bilimsel temeli olmadığını söylemek onun efsanevi gücünü yok etmedi. Önyargı, ekonomik ilişkilerde, siyasi kurumlarda ve ideolojide gizlenerek bir [ırksal] sınıflandırma ölçütü olarak hizmet etmeye devam etmektedir.' (sf. 3-4). 'Bu mühim çatışma sözde başka bir devrin antik kalıntıları olan ırk ayrımı ve hareketini tamamen yok edeceğine ilişkin beklentileri yılmaktadır. Irkı bir sorun olarak azletmek şöyle dursun, sanayileşme,

sınıf çatışması, yükselen milliyetçilik ve devlet birleşmesi aslında ırksal olarak tanımlanmış çekişmeyi teşvik etmektedir.’ (sf. 1).

Avrupa’da 1970’lerin sonlarından beri sabit bir şekilde hız kazanmakta olan gittikçe artan bir şekilde ırkçı yabancı düşmanlığı dalgası Avrupa Topluluklarını liberal-kozmopolitan kuruluş amaçları ve değerlerini yıkmak ile korkutmaktadır. Bunu yaparak aynı zamanda Avrupa Birliği’nin geleceğini ve geç yirminci yüzyıl Avrupa’sının belli başlı başarılarını riske atmaktadır. Bu yabancı düşmanlığı dalgası Fransa’da (Ulusal Cephe), Avusturya’da (Özgürlük Partisi), Belçika’da (Vlaams Blok), Hollanda’da (List Pym Fortuyn), İsviçre’de (Halk Partisi), İtalya’da (Kuzey Ligi ve Ulusal Birlik) ve son zamanlarda Danimarka (Danimarka Halk Partisi) en belirgin olanlardır ancak etkisi hiçbir şekilde bu ülkelerle ya da Avrupa’nın sözde ‘aşırı sağ’ıyla sınırlandırılmaz.’ (Roxburgh (2002).

1997 yılında, Avrupa Birliği devletlerinde gerçekleştirilen çokça tartışılan Eurobarometre adlı kamu araştırması Avrupa Birliği vatandaşlarının yüzde 9’unun kendilerini ‘çok ırkçı’, yüzde 24’ünün ‘oldukça ırkçı’ ve yüzde 33’ününse kendilerini ‘biraz ırkçı’ olarak tanımladığını göstermiştir (Eurobarometre Anket No. 47.1, *Avrupa’da Irkçılık ve Yabancı Düşmanlığı*). 11 Eylül 2001’den beri Avrupa medyasında İslam fobisinin ve göçmenlere karşı yabancı düşmanlığının ve ırkçılığın yaygın ateşine tutulması da ateşi daha da körüklemiştir. 2004-2008 yılları arasında Avrupa’nın çoğunda İslam fobisinde, Yahudi düşmanlığında ve diğer tutumlarda büyük bir artış gözlenmiştir (Pew Küresel Tutumlar Projesi, *Avrupa’da Yükselen Yahudilerin ve Müslümanların Sakıncalı Görüşleri*, Washington DC: Pew Araştırma Merkezi, 17 Eylül 2008, Google aracılığıyla internetten ücretsiz olarak indirilebilir). Ne yazık ki, yabancı düşmanı partiler yakın zamana kadar bu tarz hiçbir partinin olmadığı Franco sonrası İspanya’da da ortaya çıkmaktadır.

Açıkça yabancı düşmanı partilerin bu zamana kadar *sadece* Avusturya’da (Özgürlük Partisi), İtalya’da (Kuzey Ligi ve Ulusal Birlik), İsviçre’de (Halk Partisi) ve Hollanda’da (List Pym Forteyn) hükümette yer almalarına izin verilmesine rağmen, 2001’den beri Danimarka’da Anders Fogh Rasmussen hükümeti kısmen bu tarz bir partinin destekçisi olmuş (Danimarka Halk Partisi) ve birçok Avrupa hükümeti giderek artan bir şekilde aslında yabancı düşmanı partilerin resmi olarak hükümete girmeden bir zafer kazanmalarını sağlayan göçe ve sığınmaya ilişkin sınırlayıcı politikaları benimsemektedir. Çok az Avrupa hükümeti aktif bir şekilde yabancı düşmanlığı eğilimini ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır. Birçoğu göçe ilişkin ‘yumuşak’ politika izledikleri için basında kötü şekilde yer almaktan ve açık bir şekilde yabancı düşmanı partilere karşı oy kaybetmekten korkarak kaçmakta ve bu eğilimi kendi çıkarları için tatmin etmeye çalışmaktadır.

Bu hareketler ve partiler, on dokuzuncu yüzyılın sonlarından yirminci yüzyılın ortalarına kadar Avrupa’da önemli bir yere sahip olan biyolojik ırkçılar ve Yahudi düşmanları ile aynı anlamda ırkçı değildirler. O zamanlar büyük ölçüde, gerçek ya da iddia edilen biyolojik özellikler ve şablonlar açısından ırk fikrine bilimsel olarak saygı duyma düşüncesi gündemdedi. Ancak 1950’li yılların ortalarından 1970’lerin başlarına kadar temel olarak Nazicilik ve Soykırım korkusuna tepki olarak ayrıca kısmen birçok Batı Avrupa hükümetinin yüksek ekonomik büyüme rakamlarını sürdürmek ve ‘yerli Batı Avrupalıların’ artık üstlenmek istemedikleri ‘önemsiz’ işleri yaptırmak için ülkelerine milyonlarca göçmen işçi almaları gerektiğine karar vermesi nedeniyle en acımasız biyolojik anlamda ırkçılık ve Yahudi düşmanlığı Avrupa’da genellikle kabul edilemez olarak görülmeye başlandı. Böylelikle, 19. yüzyılın sonlarında ve 20. yüzyılın başlarındaki ‘biyolojik’ şablondan tamamen vazgeçilmesi ve bu şablonun geçersiz ilan edilmesi nedeniyle, 1970’lerin sonlarında Batı Avrupa’nın çoğunda ortaya çıkan ‘yeni ırkçılık’ bilinçli bir şekilde ‘biyolojik’ olmaktan daha çok ‘kültürel’ olmaya başlamıştır.

Batı Avrupa’da bu yeni eğilimin temel tetikleyicisi dünyada petrol fiyatlarının dört katına çıkması ile başlayan ve ciddi ekonomik çöküntülere, işsizliğin artmasına ve Batı Avrupa’ya doğru gerçekleşen göçü arttırmak için resmi çabaların neredeyse aniden tersine dönmesine neden olan 1973-74 küresel ekonomik krizidir. Bu tarihten itibaren, istikrarlı bir şekilde artan anti- göç ırkçılığı ve yabancı düşmanlığı dalgaları biyolojik şablonlardan çok kültürel şablonlarla ilişkilidir ve belirli etnik ve/veya dini azınlıkların (çoğunlukla göç edenler ve Avrupa dışına göç edenlerin ataları) Avrupa’ya ‘kültürel olarak yabancı’ olduğunu, bu nedenle sözde ‘buraya ait olmadıklarını’ ve dışlanmaları ya da bu insanların çoğunun hiçbir zaman yaşamadıkları (ve göçmenlerin ikinci ya da üçüncü kuşak torunlarının hiçbir zaman ziyaret dahi etmediği!) ‘kendi ülkelerine geri gönderilmeleri’ gerektiğini iddia etmektedir. Ayrıca, mevcut göçmen karşıtı yabancı düşmanlığı, içinde yaşadıkları sözde ‘ev sahibi’ toplumlardan kültürel olarak neredeyse ayrılmayan ve bugün, yavaşça ve istikrarlı bir şekilde desteklerini artıran ve yeni ırkçılık, yabancı düşmanlığı şekilleri yaratan ve daha sonra başka yerlerde daha detaylı bir şekilde açıklandığı gibi giderek daha fazla sayıda Avrupalının gözünde İslam fobisini ‘kabul edilebilir’ ve ‘saygı duyulabilir’ hale getiren yeni yabancı düşmanı hareketler ve partilerin en aşırı örnekleri dışında herkes tarafından tamamen ‘Avrupalılar’ olarak kabul edilen oldukça azalmış Yahudi nüfusu, belirgin bir şekilde daha önceki Avrupa ırkçılığından farklılaşmaktadır (Bideleux 2003: 253-56). Temel olarak, mevcut yabancı düşmanı partiler “Avrupa’nın” yalnızca ‘Avrupalılar’ için olması gerektiğini savunmaktadır. Bu partiler herhangi bir şekilde ‘biyolojik’ anlamda ırkçı olduklarını reddetseler de Avrupa’nın uzun yıllara dayanan ulusal kimliklerini, kültürlerini ‘yabancı’ yeni gelenlere karşı korumak ve Avrupa’nın Hıristiyan/kültürel mirasını ve kimliğini korumak için çoğunlukla ‘yüce gönüllü ruhsal bir görevde’ olduklarını iddia etmektedir.

Maalesef, Avrupa Birliği’nin kendisinin ‘Avrupalı kimliğine’ ilişkin ‘daha güçlü algılamaları’ desteklemeye yönelik zararsız ve iyi niyetli gözükten çabaları, ulusal şovenizm ve milli marşların Avrupa Birliği çapındaki komik versiyonlarını ve ulusal etnik kültürel kimliklere benzer bir ‘Avrupa kimliği’ni teşvik etmeye yönelik belirgin bir çabayla ‘Avrupa’ ile daha güçlü popüler kimlik saptama yükselişteki yabancı düşmanı göçmen karşıtı partilerin ellerine geri dönülemez kozlar vermektedir. Avrupa Birliği’nin kendisinin ve Üye Devletlerinin çoğunun hükümetinin eğilimleri de dâhil olmak üzere bütün bu eğilimler oldukça tehlikeli ve bölücüdür çünkü Avrupa zaten göçmen kökenli ya da göçmen soyundan gelen (çoğunlukla beyaz olmayan) on milyonlarca insana ‘ev sahipliği’ yapmakta ve Avrupa’nın bazı kesimleri yüzyıllardır milyonlarca Müslüman’a ‘ev sahipliği’ yapmaktadır. Bunların hepsi, kasıtlı olarak ya da bilmeyerek doğal ve uzun ömürlü nüfus göçü ve karışımı biçimlerinin çoğunun giderek ‘yasa dışı olduğunu beyan eden’ ve Avrupa’yı yüzyıllardır başka kıtalardan sağladığı ve kültürel çeşitliliğini ve bilimsel, teknolojik ve girişimsel dinamizmini büyük ölçüde zenginleştiren iş gücü, beceri ve fikir kaynaklarının çoğundan soyutlamakla tehdit eden ayrımcı eğilimleri güçlendirmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, kültürel açıdan ‘Avrupa’yı’ ve ‘Avrupalıları’ tanımlama ve kavramsallaştırmaya yönelik yakın zamanda giderek popülerlik kazanan çabalar, hem Avrupa entegrasyonunun dayanak noktası olan liberal kozmopolitan değerlere ve inançlara hem de Avrupa Birliği’nin ekonomik gelişmesinin devamına büyük ölçüde zarar veren yeni ‘Avrupa ırkçılığını’ ve yabancı düşmanlığını güçlendirmektedir.

Ayrıca, göçü sınırlamaya yönelik artan yabancılardan nefret eden ve İslam’dan korkan çabalar sadece Kopenhag Kriterleri ruhuna ve Avrupa Birliği’nin esas aldığı liberal-kozmpolitan değerlere karşı değildir. Daha pragmatik bir düzeyde, aynı zamanda Avrupa Birliği devletlerinin ‘demografik yaşayabilirliği’ne ve önemli ekonomik çıkarlara da karşıdır.

Emeklilik yaşını ve işgücü katılım oranlarını eşi benzeri görülmemiş bir şekilde yükseltilen oranlara yükseltmeye ve/veya hayat standartlarında, devlet refahında ve maaş koşullarında çarpıcı kesintiler yapmayı kabul etmeye hazır olmamaları durumunda, Avrupa Birliği devletleri özellikle Avrupa Birliği doğurganlık oranları 1960'ların ortalarından beri istikrarlı bir şekilde düştüğü için ve 1970'lerden beri çocuk doğurma yaşındaki her bir kadın başına düşen 2.1 çocuk olan 'yenilenme oranının'(bugün itibariyle sadece ortalama 1.4) oldukça altında olduğu için, Avrupa Birliği dışından gelen gittikçe artan göçmen sayısını kabul etmek zorunda kalacak, onlara saygı duymayı ve onlarla birlikte yaşamayı öğrenecektir.

### **Kültürel Esasçılık ve Neoliberalizm arasındaki Kutsal Olmayan Müttefiklik**

Küresel kapitalizmin hegemonik neoliberal ideolojisi ve küresel siyaset ile kültürlerarası ilişkiler üzerine kimlikçi ve kültürcü bakış açılarının yükselmesi arasında tamamlayıcı ya da hatta kutsal olmayan bir müttefiklik vardır. İş gücünü, ticari birlikleri ve Solu, düşük sınıfların mücadelesini bölmek ve güçsüzleştirmeye ve dünyaya ideolojik bakış açıları ve yollarını daha açık bir şekilde engellemeye yardımcı olarak hegemonik neoliberalizmin çıkarlarına hizmet etmek için muhafazakar ideologlar ve Samuel Huntington, Bernard Lewis, ve Elie Kedourie gibi 'medeniyetsel soğuk savaşçılar' tarafından aktif bir şekilde desteklenen kültürcü, esasçı, kimlikçi ve 'çatışan medeniyetler' bakış açılarının yakın zamandaki egemenliğinden faydalanılmıştır.

Ayrıca, 1980'lerden 2008'e ekonomi ve küresel yönetim üzerinde neoliberal egemenlik ve Batı'lı elit düşüncenin yeni 'kültürcü' ve 'medeniyetsel' paradigmalarının egemenliği arasında yakın ilişkiler bulunmaktadır. Dünya Bankası ve İMF tarafından yönetilen uluslar arası mali kurumlar, giderek artan bir şekilde araçsal ve indirgemeci 'demokrasi' görüşünü neoliberal kapitalizmin teşvik edilmesinde kullanılacak bir alet kutusunun parçası olarak görerek, bu görüşü teşvik etmektedir.

Örneğin, 'yozlaşmaya karşı verilen savaş' neoliberal ekonomi (özellikle 1990'ların 'Washington mutabakatı'nın en önemli ögesi olan Dünya Bankası'nın 'iyi yönetim gündemi') ve 'yozlaşmanın' kısmen 'Batı'lı olmayan kültürlerle' özgü olduğu ve eğer 'Batı'lı olmayan' devletler ve toplumlar Batılı neoliberal kapitalizmin ve (giderek daha neo- olan) liberal demokrasinin başarılı gelişimi için oldukça önemli kabul edilen 'iyi yönetim gündemini' başarılı bir şekilde uygulayacaksa yozlaşma ile savaşılması gerektiği iddiaları ve sözlerinin bir kombinasyonu ile yönetilmektedir. Yozlaşmanın Batı kapitalizmine ve Batı demokrasisine de özgü olmamasına rağmen, 'Yozlaşma paradigması' açık bir şekilde 'yozlaşmayı' 'Batı'lı olmayan' uygulamalar ve Balkan'ları ve CIS komünizm sonrası devletleri de kapsayan 'Batı'lı olmayan kültürler' ile eşit tutmaktadır. Ancak, fonların Batılı milyonerlerin ve milyarder bankacıların, sanayicilerin, satıcıların ve siyasetçilerin ceplerine hortumlanması 2008-09 küresel ekonomik krizinin boyutunun ve ciddiyetinin temel sebeplerinden birisi gibi gözükmektedir. Bu, 'yozlaşmış' Batılı olmayan devletler ve 'temiz' olduğu iddia edilen Güney arasındaki popüler bölünmenin mantığa aykırılığını açıkça gözler önüne sermektedir. Aslında, temel 'yozlaşma göstergeleri' büyük ölçüde araştırmalara ve aslında potansiyel kaçak avcının güvenilebilir bir avlak bekçisi ve ispiyoncu olmasına dayanarak işadamlarının işadamları ve (potansiyel olarak suça dâhil olma) 'uzmanlar' ve siyasetçiler tarafından değerlendirilmesine dayanmaktadır.

Alena Ledeneva IFI'nın 'yozlaşma paradigması' ve onların 'yozlaşma karşısında savaşlarının' altını çizerek teknik akımlar, antropolojik yanılgılar, sahtekârlık ve bazen bilgisizlik ve kültürel aşağılamadan oluşan karmaşık bir karışımı açığa çıkarmaktadır. Yozlaşmanın 'kamu hizmetinin özel çıkar için kullanılması' şeklindeki yaygın kullanımı

özellikle Avrupa'nın Komünizm sonrası devletlerinde genellikle farz edildiği gibi kültürel ve tarihi olarak tarafsız değildir (Ledeneva 2009). Bu sorunlara ilişkin analizi Samuel Huntington'ın *Medeniyetler Çatışması* tezinde (1993,1998) öne sürülen ikili dünya görüşünü (Geri kalana karşı Batı) tamamlayan 'Batılı olmayan dünya' üzerindeki Batılı kültürel emperyalizm ve neoliberal egemenlik çerçevesinde gösterildiklerinde daha büyük bir patlayıcı yük taşır. Bütün düşünce yolları kabaca esasçı, ikiyüzlü ve basitlikten yanadır. Bu, 'Batılı olmayan' ülkelerin 'esas' probleminin veya talihsizliğinin tutumlarında, kurumlarında, değerlerinde ve uygulamalarında 'Batılı olmamaları' olduğunu varsayar. Aksine, 'esas' çözüm 'yozlaşmaya' savaş açarak (diğer bir deyişle 'Batılı olmayan' uygulamalar ve kültür) (Krstev 2004) ve Douglass North (1990) tarafından savunulan 'sosyal sermaye' ve kurumsal çerçeve çeşitlerini teşvik ederek bu toplumlara ve kültürleri daha 'Batılılaştırmaktır'. 'Yozlaşma' kavramı gibi, 'sosyal sermaye' kavramının Robert Putnam tarafından etkili bir şekilde yeniden formüle edilmiş hali (Putnam 1993, Putnam 2000) kendi neoliberal egemenliklerini ve Batılı kültürel emperyalizmi devam ettirmek için Dünya Bankası ve diğer uluslar arası mali kurumlar tarafından da onaylanmaktadır (daha fazla bilgi için bkz. Bideleux 2007; Harriss 2002; Kornai, Rothstein & Ackerman 2004; Fine 2001).

Bobby Sayyid'in *Aşırı Tutucu Korku* (Londra: Zed, 1994) adlı çalışması Türkiye'nin Kemalist elitinin "Avrupa mucizesi" bilmecesine verilen Weber cevabını ciddiye almıştır; yani Batılı gelişimin ardındaki nedenler eksiksiz bir şekilde Batılı kültürel uygulamalarda bulunabilir. Kemalizm modernleşmeyi yalnızca [Batılı] teknolojiye ulaşma sorusu olarak değil aynı zamanda araçsal düşünceyi mümkün kılan yoğun bir kültürel uygulama ağı olmadan sindirilemeyecek bir şey olarak anlamıştır.' (sf. 269).

Bu görüş Halil İnalçık tarafından büyük ölçüde desteklenmektedir: 'Atatürk medeniyet ve kültür arasındaki ayrımı reddetmiştir. Batı medeniyetini bir bütün olarak görmüş ve çeşitli bileşenleri arasında ayırım yapmak için herhangi bir sebep görmemiştir. Bu nedenle ulusu tam ve radikal bir Batılaştırma yoluna götürmüştür.' (İnalçık 2006: 89).

### **Normalden Sapmak yerine 'Normal'e Dönüş?**

Solun çoğu küresel siyasetteki 1980 sonrası değişimi geçici bir sapma olarak ve 1790'ların ile 1980'ler arasındaki daha yoğun ideolojik bir siyaseti çok geç olmadan canlanmak kaderinde olan 'normal' bir koşul olarak görmektedir. Ancak daha geniş bir tarihsel bakış açısından bakıldığında, 1980'ler sonrası kimlikçi siyasetin üstünlüğü büyük ölçüde 'normal' gözükmemektedir ve 'sapma' gibi gözükürken 1790'lar ve 1980'ler arasındaki yoğun ideolojik siyasettir.

### **Çoklu ve Giderek Değişen Kültürel 'Bakış Açıkları'**

Dünyayı ve dünyanın çeşitli bölgeleri arasındaki ilişkileri kavramsallaştırmanın birçok olası yolu ve uluslar arası sistemi bulunmaktadır. Bunlar zaman içerisinde büyük oranda çeşitlenmektedir. Batılı olmayan medeniyetler kendi etkileyici uluslar arası sistemlerini, kavramsal bakış açılarını ve dünya görüşlerini oluşturmaktadır. Mevcut dünya düzeni uzatmalı ve karmaşık değerlendirme, karşılıklı etkileşim, iç içe geçme ve kültürel değişim süreçlerinin bir sonucudur. Günümüzdeki küresel siyasetin ve kültürler arası ilişkilerin mevcut durumunu ve dinamiklerini tam olarak anlamak için kesinlikle en azından bu tarihlerin, süreçlerin ve rekabet içerisindeki kavramsal bakış açılarının ve dünya görüşlerinin geniş konturlarını anlamak gereklidir. Küresel siyasetin ve kültürler arası/medeniyetler arası ilişkilerin eleştirel değerlendirmelerinde kullanılan çeşitli kavramsal bakış açılarını ele almak gereklidir.

Filmler, hem sömürgecilik dönemi sırasında (belki daha az düzeylerde ya da farklı maskeler altında) hem de sömürgecilik sonrası dönemde Avrupalı düşüncede ve dünya görüşlerinde ve Batı Avrupa ve Avrupa'nın kolonileri arasındaki kültürel güç ilişkilerinde ırkçılığın merkeziyetini gösteren oldukça güçlü örneklemeler sunmaktadır.

*Fransa Bir İmparatorluk* (1939) Nazi Almanya'sının kuzey Fransa'yı işgalinden bir yıl önce çekilmiş, Fransa'yı küresel ırksal hiyerarşinin en üst noktası ve Fransa'nın kendisine özgü "medenileştirme misyonu"nu temel alan bir imparatorluk sisteminin metropolitan merkezi olarak gösteren dikkat çekici bir Fransız devlet propagandası filmidir.

*Days of Glory* (Zafer Günleri) (2006) Fransız 'vatanını' faşizmden kurtarmak için savaşmaya gönüllü olan ancak Fransız 'amirleri' tarafından ahlaksız bir ırkçı ayrımcılığa maruz kalan 130.000 Kuzey Afrikalının bazılarının kaderini tasvir etmektedir. Çoğu Avrupalı'nın (yalnızca Fransızlar değil) sürdürdüğü yaşadıkları dünyayı görme şekillerinin üzerinde ırkçılığın sürmekte olan etkisine tanıklık etmektedir. Fransa'nın eski Kuzey Afrika kolonileri bağımsızlıklarını kazandıktan sonra, Fransa'nın 'bağımsızlığına' bu gönüllülerin sağladığı katkılar büyük ölçüde unutulmuştur. Ayrıca, savaşta yaralananlar ve ölenlerin yakınları savaş sonrası yaralı Fransız askerlerine ve ölen Fransız askerlerinin yakınlarına bahşedilen Fransız devlet aylıklarından faydalandırılmadı. Bu güçlü film Fransız halkını ve Fransız devletini utandırarak Fransa'daki 'savaş aylığı' yasalarının değiştirilmesini sağladı.

1994 yılında Ruanda'da gerçekleşen büyük soykırımı konu alan olağanüstü bir film olan *Sometimes in April* (2004) (Kara Nisan)'ın başlangıcı, eğitilmiş modern Avrupalı'ların insanları ırksal gruplar ve hiyerarşiler içerisinde sınıflandırma şekillerini ve ayrıca ırksal sınıflandırma ve ırkçılığa yönelik bu eğilimin Avrupa kolonilerinde yaşayan yerli halka nasıl bulaştırdığını ve böylece Avrupalı olmayanlar tarafından diğer Avrupalı olmayanlara karşı –bu durumda Tutsilere karşı Ruanda'lı Hutular tarafından- gelecekteki soykırımların tohumlarının nasıl atıldığını canlı bir şekilde tasvir etmektedir. Bu nedenle Avrupalı sömürgeci güçler, sömürgeci baskı ve istismarın etkisinin ötesinde Avrupalı olmayan sömürge alanlarının çoğunun bir diğerini algılama biçimleri üzerinde de uzun süreli zehirleyici bir etkiye sahiptir. Avrupa ırkçılığı sömürgeleştirilmiş insanlar tarafından 'ithal edilmiş' ya da benimsenmiştir.

Büyük ilgi toplayan *The Battle of Algiers* (Cezayir Bağımsızlık Savaşı) Avrupa sömürgeciliğinin ve ırkçılığının ve Frantz Fanon'un anti-empyralist 'özgürleşme ideolojisi'nin oluşumunda ve yayılımında ve sömürgecilik sonrasının ortaya çıkışında oldukça önemli bir oynayan Cezayir 'Bağımsızlık Savaşı'nın' (1954-62) sonuçlarını tasvir etmektedir.

Fransa'daki Kuzey Afrikalı toplulukları rahatsız eden sürmekte olan ırksal gerilim olağanüstü bir film olan *La Haine* (1995) (Protesto)'da güçlü bir şekilde tasvir edilmektedir. *Yasmin* Asyalı İngiliz toplumdaki gerilimlerin benzer bir tasvirini sunmaktadır.

### **Post Sömürgecilik: Esasçı ve Etnik Merkezci Siyasetin Ötesi**

Post sömürgecilik, ne Avrupalı ya da Batılı sömürgeci güçlerin eski kolonilerinin ve yarı kolonilerinin kültür ve siyasetlerinin incelenmesi ile ne de sömürgecilik sonrası kültür(ler)in ve kültürel güç ilişkilerinin küresel düzeyde ortaya çıkışlarının incelenmesi ile sınırlı olmasa da bunlar post sömürgeciliğin önemli yönleridir. Post sömürgecilik hem küresel kültür hiyerarşilerine, güç yapılarına ve güç ilişkilerine ilişkin çalışmalar hem de aynı zamanda bu küresel kültürel hiyerarşilerin, güç yapılarının ve güç ilişkilerinin '*dekolonizasyonu*' için bir gündem ve bunun bir ürünüdür. Bu, halen eski sömürgeci güçlerin ve bölgesel işbirlikçilerinin egemen olduğu ve büyük ölçüde bunlar tarafından kontrol edilen kültürün küreselleşmesine ve artan 'metalaştırmasına' yönelik küresel kapitalizm tarafından kültürel bir *eleştiri* ve kültürel bir karşılıktır. Post sömürgecilik temel olarak *kültürel melezlik* ile ilgilidir.

R.S. Sugirtharajah *Post Sömürgecilik Eleştirisi ve İncil Yorumları* (Oxford: Oxford Üniversitesi Yayınları, 2002) isimli çalışmasında post sömürgeciliğin ‘sömürgeci varlığın tarihi gerçekliği ile altüst edilen ve değiştirilen toplumların yapısal, tarihi ve kültürel ifadeleri ile yakın ilişki kurma yolu olarak ortaya çıktığını’ belirtir. Bu açıdan... post sömürgecilik hiçbir zaman büyük bir teori olarak değil yaratıcı bir literatür ve bir direniş söylemi olarak algılanmıştır... Post sömürgecilik daha sonra metodolojik bir kategori ve eleştirel bir uygulama olarak devam etmiştir. Buna ilişkin iki farklı bakış açısı bulunmaktaydı: ilki, sömürgecilerin sömürgeleştirilenlerin imajını oluştururken izlediği çeşitli stratejileri analiz etmek ve ikincisi, sömürgeleştirilenlerin bu stratejilerden nasıl yararlandığı ve kendi kimliklerini, öz değerlerini ve yetkilerini açık bir şekilde ifade etmek için bu stratejilerin çoğunun nasıl ötesine geçtiklerini incelemek. Post sömürgecilik eski ve yeni egemenlik biçimlerine geniş bir tarihi bakış atmaktadır. Post sömürgeciliği anlamak, geçmişin bugünü nasıl bilgilendirdiğini anlamaktan geçer. Bir araştırma alanı olarak post sömürgecilik tek parçalı değil çok çeşitli ilgi alanları, karşıt duruşlar ve hatta çelişen konumlar sağlayan ve bunlara hizmet eden bir alandır. Yine de, fark edilebilir bir teorik güce sahiptir... Sömürgecilik ve sonuçlarını yeniden değerlendirirken, postyapısalcılıktan, Marksizm’den, kültürel çalışmalardan, dilbilimden ve edebi çalışmalardan faydalandığını görüyoruz (sf. 11-12). Post sömürgecilik ‘eleştirel olarak egemen bilgi sistemlerini sorgulayan... ve ayrıca neo-sömürgeci eğilimleri de sorgulamaya devam eden sömürgeleştirilenin tepkisel direnç söylemidir’ (sf. 13).

Post sömürgecilik insanları, gücü ve bir şeyleri tarafsız ve bağımsız olarak ele alan çalışma alanı ve bunları tarafsız ve bağımsız bir şekilde görme yolu antitezidir. Kendi programını, bakış açılarını, karşıt ideolojilerini ve karşıt kültürlerini kendisi yaratır. Post sömürgecilik zihinsel bir tutum olarak, bir felsefe olarak, dünyaya bakış açısı olarak, değerler ve yönelimler olarak ve küresel düşüncede ‘sismolojik bir değişim’ olarak büyük ölçüde radikaldir, tahrip edicidir, eşitlikçidir, renk-körüdür ve her türlü güç hiyerarşisine karşıdır. Eski sömürgeci güçler ve bunların yönetici sınıfları, ideolojileri ve işbirlikçileri tarafından şekillendirildiği ve birçok kişi bunu görmeye zorlandığı için dünyaya oldukça karşıdır ve yeni, daha eşit ve daha eleştirel dünyayı, kültürü, bilgiyi, çıkarları ve gücü oluşturma ve algılama biçimlerini teşvik etmeye kendini adanmıştır. ‘Zihnin dekolonizasyonu’ nu amaçlar. Post sömürgecilik Avrupa ve Batı egemenliğindeki sömürgeci ve neo-sömürgeci değerlerin kültürel, ırksal, sınıfa ve cinsiyete dayalı hiyerarşilerini eleştirme ve bunların ötesine geçme ve bütün insanları eşit hale getirme ve onlara eşit söz hakkı, eşit değer ve eşit saygı verme arayışıdır.

#### Kaynakça

- Ahmad, F. (2003) *Turkey: the Quest for Identity*, Oxford: Oneworld Publications.
- Aslund, A. (2007a) *How Capitalism Was Built: The Transformation of Central and Eastern Europe, Russia and Asia*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Aslund, Anders (2007b) *Russia's Capitalist Revolution: Why Market Reform Succeeded and Democracy Failed* (Washington DC: Peterson Institute for International Economics).
- Baylis, J. & Smith, S. (2001) *The Globalization of World Politics*, 2<sup>nd</sup> edition, Oxford: Oxford University Press.
- Bermeo, N., & Nord, Philip (2000) *Civil Society Before Democracy: Lessons from Nineteenth-Century Europe*, Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Bideleux, R. (1996) ‘The Southern Enlargement of the EC: Greece, Portugal and Spain’, in R. Bideleux and R. Taylor (eds.), *European Integration and Disintegration: East and West*, London: Routledge, (pp. 127-53).



- Bideleux, R. (2000) 'Dopo la democrazia: L'Unione Europea come ordine giuridico liberale sovranazionale', in A. Landuyt (ed.), *L'Unione Europea tra riflessione storica e prospettive politiche e sociali* (Siena: Protagon Editori), pp. 15-48.
- (2000) 'Dopo la democrazia: L'Unione Europea come ordine giuridico liberale sovranazionale', in A. Landuyt (ed.), *L'Unione Europea tra riflessione storica e prospettive politiche e sociali* (Siena: Protagon Editori): 15-48.
- (2001a) 'Civil Association: The European Union as a Supranational Liberal Legal Order', in M. Evans (ed.), *The Edinburgh Companion to Contemporary Liberalism* (Edinburgh: Edinburgh University Press): 225-240.
- (2001b) 'Europeanization and the Limits to Democratization in East-Central Europe', in G. Pridham and A. Agh (eds.), *Prospects for Democratic Consolidation in East-Central Europe* (Manchester: Manchester University Press): 25-53.
- (2001c) 'What Does It Mean to Be European? Problems of Building a Pan-European Identity', in G. Timmins and M. Smith (eds.), *Uncertain Europe: Building a New European Security Order?* (London: Routledge): 20-40.
- (2003a) 'Europakonzeptionen' [Conceptions of Europe], in Karl Kaser (ed.), *Wieser Enzyklopädie des Europäischen Ostens (Wieser Encyclopaedia of Europe's East)*, Thematic Volume 11 (Klagenfurt: Wieser Verlag): 89-111
- (2003b) 'Imigração, Multiculturalismo e Xenofobia na União Européia', in M. M. Tavares Ribeiro (ed.), *Europa em Mutação: Cidadania, Identidade, Diversidade Cultural*, Coimbra: Quarteto, 243-61.
- (2005) 'El Mercosur y la Unión Europea: Cómo se comparan los dos modelos de integración regional?', in Raul Bernal-Meza (ed.), *Economía mundial y desarrollo regional*, Buenos Aires: Nuovohacer Grupo Editor Latinoamericano, 2005: 163-183.
- (2006) 'The Limits of Europe', in *Eurotimes*, Vol I (1): 59-76.
- (2007) "Making Democracy Work" in the Eastern Half of Europe: Explaining and Conceptualizing Divergent Trajectories of Post-Communist Democratization', *Perspectives on European Politics and Society*, 8 (2): 109-30.
- (2009) 'Post-Communist Democratization: Democratic Politics as the Art of the Impossible?', forthcoming in *The Review of Politics*, July 2009
- Bideleux, R., and Jeffries, I. (1998), *A History of Eastern Europe*, London: Routledge.
- (2007a) *The Balkans: A Post-Communist History* London: Routledge.
- (2007b) *A History of Eastern Europe*, 2<sup>nd</sup> edition, London: Routledge.
- Bretherton, C., & Ponton, G. (eds) (1996) *Global Politics: An Introduction*, Oxford: Blackwell.
- Castells, Manuel (2000) *The Information Age: Volume I, The Rise of the Network Society, Volume II: The Power of Identity; Volume III: End of Millennium*, Oxford: Blackwell, revised editions [1<sup>st</sup> editions, 1996-1998].
- Centre for the Study of Democracy (2004), *Partners in Crime: The Risks of Symbiosis between the Security Sector and Organized Crime in Southeast Europe*, Sofia: Centre for the Study of Democracy, available at [www.csd.bg/publications.php](http://www.csd.bg/publications.php)
- Fine, B. (2001) *Social Capital versus Social Theory*, London: Routledge.
- Freedom House (2004), *Nations in Transit 2004: Democratization in East Central Europe and Eurasia*, Lanham: Rowman & Littlefield.
- Harriss, J. (2002) *Depoliticizing Development: The World Bank and Social Capital*, London: Anthem Press.
- Harvey, D. (2005) *A Brief History of Neoliberalism*, Oxford: Oxford University Press.
- Huntington, S. (1991) *The Third Wave: Democratization in the Late Twentieth Century* (Norman: University of Oklahoma Press).
- (1993) 'The clash of civilizations?', *Foreign Affairs*, 72 (3), pp. 22-49.
- (1998) *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, London: Touchstone.
- Inalcik, H. (2006) *Turkey and Europe in History*, Istanbul: Eren.
- Keyman, E.F., & Öniş, Z. (2007) *Turkish Politics in a Changing World: Global Dynamics and Domestic Transformations*, Istanbul: Istanbul Bilgi University Press.
- Krastev, I. (2004) *Shifting Obsessions: Three Essays on the Politics of Anticorruption*, Budapest: Central European University Press.
- Ledeneva, A. (2006) *How Russia Really Works: The Informal Practices that Shaped Post-Soviet Politics and Business*, Ithaca: Cornell University Press.
- Ledeneva, A. (2009) 'Corruption in Postcommunist Societies in Europe: A Re-examination', in *Perspectives on European Politics and Society*, Vol 10 (1), April 2009.
- Majone, G. (1996) *Regulating Europe*, London: Routledge.
- Mamdani, M. (ed.) (2000) *Beyond Rights Talk and Culture Talk*, New York : St. Martin's.

- Mamdani, M. (2004) *Good Muslim, Bad Muslim*, New York : Doubleday/Three Leaves.
- National Intelligence Council (USA) (2008) 'Global trends 2025: A Transformed World', 20 November 2008, available at:  
[http://www.dni.gov/nic/NIC\\_2025\\_project.html](http://www.dni.gov/nic/NIC_2025_project.html) (accessed 25 November 2009).
- O'Donnell, G. (1996) 'Delegative democracy', in L. Diamond & M. Plattner (eds.), *The Global Resurgence of Democracy*, Baltimore: Johns Hopkins UP, 2<sup>nd</sup> ed. 1996 (P).
- (1998) 'Horizontal Accountability in New Democracies', in *Journal of Democracy*, Vol 9 (3).
- Parekh, B. (1993) 'The Cultural Particularity of Liberal Democracy', in David Held (ed), *Prospects for Democracy: North, South, East, West*, Cambridge: Polity Press, pp. 156-175.
- Putnam, R.D. (1993) *Making Democracy Work*, Princeton: Princeton University Press, 1993).
- Putnam, R.D. (2000), *Bowling Alone: Collapse and Revival of American Community*, New York: Simon & Schuster, 2000
- Rose, R., & Munro, N. (2002) *Elections without Order: Russia's Challenge to Vladimir Putin*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, R., Mishler, W., & Munro, N. (2006) *Russia Transformed*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Sakwa, R. (2008) *Putin: Russia's Choice*, 2<sup>nd</sup> edition, London: Routledge.
- Sen, A. (1997) 'Human Rights and Asian Values', New York: Carnegie Council on Ethics and International Affairs, 1997; available at: [www.cceia.org/media/254\\_sen.pdf](http://www.cceia.org/media/254_sen.pdf)
- Sen, A. (1999) 'Democracy as a Universal Value', *Journal of Democracy*, Vol 10 (3), 1999, downloadable from: <http://muse.jhu.edu/demo/jod/10.3sen.html>.
- Sen, A. (2003) 'Democracy and Its Global Roots', in *The New Republic*, 4 October 2003, available at: <http://www.countercurrents.org/eco-sen041003.htm>
- Sen, A. (2005) *The Argumentative Indian*, Harmondsworth: Penguin, 2005.
- Sen, A. (2006) *Identity and Violence*, Harmondsworth: Penguin, 2006.
- Shevtsova, L. (2005) *Putin's Russia*, 2<sup>nd</sup> edition, Washington DC: Carnegie Endowment.
- Stiglitz, J (2002) *Globalization and Its Discontents*, Harmondsworth: Penguin.
- Stiglitz, J. (2006) *Making Globalization Work: The Next Steps to Global Justice*, Harmondsworth: Penguin.
- Tilly, C. (2007) *Democracy*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilson, Andrew (2005), *Virtual Politics: Faking Democracy in the Post-Soviet World*, New Haven: Yale University Press.
- Wilson, A. (2007) 'Virtual politics in the ex-Soviet bloc', in *Open Democracy*, 17.7.07, available at: [http://www.opendemocracy.net/article/democracy\\_power/ukraine\\_orange/soviet\\_political\\_technology](http://www.opendemocracy.net/article/democracy_power/ukraine_orange/soviet_political_technology).
- Wydra, H. (2007) *Communism and the Emergence of Democracy*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Zakaria, F. (1997) 'The Rise of Illiberal Democracy', in *Foreign Affairs*, Vol 76 (6), pp. 22-43.
- Zakaria, F. (2003) *The Future of Freedom: Illiberal Democracy at Home and Abroad*, New York: Norton, 2003.

**DR. M. ZEKİ DUMAN**  
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ  
FEN-EDEBİYAT FAKÜLTESİ

## KÜRESELLEŞME, KİMLİK ve ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK

### Özet

Bu bildiri, küreselleşmenin kültürlerarası farklılaşmaları öne çıkaran ayrıştırıcı politikalarından ve postmodernizmin farklılık ve çoğulculuğu teşvik eden toplum düzeni fikrinden beslenen çokkültürcü politikalar ve kimlik konusu ele alınacaktır. Bu metnin temel savı; nasıl ki modernite ve onun siyasal formu olan ulus-devletler, *farklılıkları kimliklendirme*'ye, yani onları homojenleştirmeye çalıştıysa, çokkültürcü politikaların da tikel benliğe yaptığı aşırı vurgu sayesinde *kimlikleri farklılaştırma*'ya çalışarak bir yerde onları heterojenleştirmeye çalışmıştır. Bununla birlikte çokkültürcü politikaların; postmodern teorisinin kanatları altında uluslararası arenada ideolojik bir meşruiyet kazanmayı, küreselleşmenin kültürleri parçalamak (*fragmentation*) suretiyle küresel kapitalizmin önündeki ulusal/yerel, sınırları/engelleri kaldırmayı hedeflediği tezine açıklık getirilecektir.

### Giriş

Hiç şüphesiz dünyamız, tarihin hiçbir döneminde bu kadar hızlı bir değişim ve dönüşüme sahne olmamıştı. Her ne kadar bu hızlı değişimin temel dinamikleri, dört yüzyıl öncesinde – modernlik projesinde- aransa da, günümüz bilim ve teknolojisinin iletişim alanında yarattığı devrimler, bu değişimi hızlandıran esas saikler olmuştur. Nitekim küreselleşme olgusunun *neliğine* ilişkin yapılan tanım ve açıklamalar, konunun daha çok politik, ekonomik ve askeri boyutunu öne çıkarsa da, küreselleşmenin en fazla kültürel yaşam üzerinde dönüştürücü bir etki yarattığı, toplumların günlük yaşam pratiklerini biçimlendiren temel değerleri, kolektif imgeleri ve sembolleri hedef aldığı tespitine yer veriliyor. Bu açıdan bakıldığında, dünyanın farklı coğrafyalarını, kültürlerini ve değerlerini birbirine bağlayan küreselleşmenin, aslında toplumlar arasında iletişim ve etkileşimi sağladığı, benzerlikleri, farklılıkları, tikellikleri ve yerellikleri görünür hale getirmek suretiyle insanlar arasında kültürel bir zeminde ve bir ortak paylaşım alanı yarattığı düşünülür.

Küreselleşme, bir yanda kültürel çoğulluğu ve bireysel kimliği merkeze alarak her türden kesimlerin kendilerini ifade etme olanağını sunmakta, diğer yandan bugüne kadar kıyıda köşede kalmış egzotik kültürel değerleri gün yüzüne çıkararak onları birer tüketim nesnesine dönüştürmekte. Sonuçta küresel kapitalizmin yayılmacı politikalarına kapı açmaktadır. Ancak, küresel düzenin egemen güçleri, her ne kadar bu durumu karşı konulmaz bir süreç olarak ilan etseler de küreselleşme ideolojisinin gerçek amacının, –Batı'nın; politik egemenliğini -liberal-demokrasisini- ekonomik egemenliğini- geç-kapitalizmin tüketim kültürünü ve serbest piyasa ekonomisini -sosyal yaşamını- seküler ve rasyonalizmini– egemen kılmaya çalıştığı görülmektedir. Bu sonuç, doğal olarak küreselleşme ideolojisinin gizli bir ajandası olduğunu ve bu ajandada, belli bir toplumsal, siyasal ve ekonomik düzen tasavvuru bulunduğunu ve bu anlamda da ve çok boyutlu bir fenomen olduğu görülmektedir.

Batı'nın, kendi kültürel değerlerini dünyanın geri kalan kısmına yaymak suretiyle egemen olmaya çalıştığı savı, küreselleşme tartışmalarının en önemli boyutunu oluşturur. Dünyanın tek bir mekâna hapsedilmesi ve toplumların sıkı bir iletişime geçmesini simgeleyen küreselleşmenin; Batı'nın lehinde bir gelişme olduğu, Batı dışında gelişmemiş ülkeler açısından ise dezavantajları bulunduğu ve ulusal hükümetlerin bu duruma karşı yeterince

önlem/direnç göstermedikleri düşünülmekte. Nitekim dünyamız, her ne kadar gittikçe küreselleşmenin etki alanına, ideolojik ve ekonomik hegemonyasına mahkûm oluyorsa da, aynı oranda küreselleşme karşıtlarının tepkisine ve bu yönde uluslararası arenada oluşan kamuoyu baskısına da maruz kalıyor. Bu tepkiler, en çok küreselleşmenin yerel kültür ve ulusal kimlik üzerinde yarattığı olumsuz etkilere yönelik oluyor. Küresel aktörlerin, ulusal devletlerin egemenlik ve meşruiyetini tartışmalı hale getiren kimi uygulamalarına ve bu yönde kurulmaya çalışılan uluslararası düzene karşı eleştiriler de aynı oranda artıyor. Bu açıdan küreselleşme, deyim yerindeyse kazananların ve kaybedenlerin olduğu eşitsiz bir duruma işaret ediyor denilebilir.

### 1. Küreselleşmenin Kültürel Kimlikleri Farklaştırma Politikası

İçinde bulunduğumuz çağı betimleyen en iyi sözcük hangisidir denilseydi, herhalde herkesin üzerinde ittifak edeceği kavram küreselleşme olurdu. Birçok sorunun nedeni olarak gördüğümüz bu kavram, siyasetten ekonomiye, ticaretten iletişime, bilgi teknolojisinden internete kadar ki hayatımızın her alanında sihirli bir sözcük gibi durur. Ancak, akademik çevreler tarafından farklı yorumlansa da bu kavrama ilişkin herkesin üzerinde uzlaştığı husus, küreselleşmeyle birlikte artık kadim dünyamızın hızlı bir değişim sürecinden geçtiği, Weber'in moderniteye ilişkin kullandığı bir kavramı ödünç alarak söylersek, dünyanın artık büyüünün bozulmasıdır.

Küreselleşme kavramı ile kastedilen şey, tam da bu gerçeğe vurgu yapar ve artık ayaklarımızın altındaki zeminin sağlam ve sabit olmadığını, her an her şeyin değişebileceğini, Bauman'ın veciz deyişle “şeylerin elimizden kaçmasıdır”. Ona göre “küreselleşme fikrinden çıkan en derin anlam, dünya meselelerinin belirsiz, kuralsız ve kendi başına buyruk doğasıdır; bir merkezin, bir kontrol masasının, bir yönetim kurulunun, bir idari büronun yokluğudur.”<sup>1</sup> Bu kaotik durum bir yanda ontolojik güvensizliği ve risk ortamını beraberinde getirirken diğer yandan toplumları karşılıklı olarak birbirine bağlı ve bağımlı hale getiriyor.<sup>2</sup> Robertson, buna “dünyanın ‘tek bir yer’e sıkışması”<sup>3</sup>, Harvey ise “zamansal ve mekânsal düzlemin sıkışması”<sup>4</sup> adını veriyor.

Bugün tanık olduğumuz şey, dünya çapında her şeyin aniden değişmeye başladığı, ancak bu değişimin bütün yerküreyi etkileyerek, toplumlar arasında başta ekonomik ve teknolojik bağımlılık olmak üzere kimlik ve kültür gibi ulusal ve bölgesel sorunları da içermesidir.<sup>5</sup> Bu sorunların başında küresel ideolojinin; evrensel karşı yereli, tümele karşı tikeli, ben'e karşı öteki'yi, liberal demokrasiye karşı milliyetçiliği, sekülerizme karşı geleneği öne çıkarması ve bu karşıt kategorik düşünme biçimlerini karşı karşıya getirmesidir. Nitekim Appadurai, bu bağlamda küreselleşmeyi kültürel homojenlikle kültürel heterojenlik arasındaki çarpışmayı simgeleyen bir dönem<sup>6</sup> olarak tanımlıyor.

Küreselleşme, kuramsal ve ideolojik dayanaklarını; çeşitliliği, farklılığı, yöreselliği ve çoğulculuğu öne çıkaran postmodern teoriden ve “kimlikleri benzerliklerden ziyade, farklılıklar üstüne inşa etmeye kalkışan çokkültürcü politikalarından almaktadır. Bu durum, dört yüz yıllık geçmişi olan modernite projesinin inşa ettiği ulus-devlet modelinin çöküşüne de işaret etmektedir. Gerçekten de küreselleşme ideolojisi ve bu ideolojiyle yaratılmak

1 Zygmunt Bauman, *Küreselleşme*, (Çev.A.Yılmaz), Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1997, s.69.

2 John Tomlinson, *Kültürel Emperyalizm*, (Çev. E.Zeybekoğlu), Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1999, s.254.

3 Roland Robertson, *Globalization: Social Theory and Global Culture*, Sage Publication, London, 1995.

4 David Harvey, *Postmodernliğin Durumu*, (Çev.S.Savran), Metis Yayınları, İstanbul, 1999, s.137.

5 Roland Robertson, *Küreselleşme*, (Çev.Ü.H.Yolsal), Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1999, s.295.

6 Arjun, Appadurai, *Küçük Sayılardan Korkmak*, (Çev. F.B.Aydar), Timsah Kitap, İstanbul, 2008.

istenen yenedünya düzeni fikri, kendi içinde birçok paradoks içeriyor. Örneğin bu süreçle birlikte bir yanda modernitenin kurumsallaşmış ulus-devlet modeli aşınarak meşruluğu tartışmalı hale gelmekte diğer yandan ulusal ideolojiler ve etnik/dinsel temelli milliyetçi değerler yükselmektedir. Modernitenin türdeş ve homojen bir toplum yaratma tasavvuru ve bu tasavvurun farklı kimlikleri bir arada/potada eritme politikası başarısızlığa uğramış bulunmaktadır. Artık günümüzde kültürel farklılıklara dayalı siyaset tarzı prim yapmakta, ulusal veya milli değerleri temsil eden siyasal oluşumlar rağbet görmemektedir.

Hatta küreselleşme, milliyetçilerin dahi artık ulus-devletin arzu edilebilir bir yönetim biçimi olmadığını haykırmasına yol açmıştır.<sup>7</sup> Hiç şüphesiz bu durum, ekonomik önceliklerin özellikle de iktisadi liberalizmin derinleşmesi<sup>8</sup> ve politik tercihlere baskın gelmesi, siyasetin iktidardan, sermayenin ulusal sınırlardan ayrılmış olmasından kaynaklanıyor. Çünkü küreselleşme başka şeylerle birlikte iktidarın siyasetten ayrılmasını da doğurmuştur. Artık siyaset, yerel ve bölgesel kalırken, mekân ve mesafe sınırına bağlı kalmayan sermaye ise akışkan bir hâl alıyor. Diğer bir deyişle siyasal otoritenin yetki alanının dışına çıkan sermaye artık sınır tanımaz olmuş, siyaset fiziksel ve coğrafi mekâna hapsolürken, sermaye çoktan fiziksel mekânı nötralize etmiş ve sibermekanda yerini almıştır.<sup>9</sup> Dolayısıyla küreselleşme ile beraber dünyamızda artık sınırların rahatlıkla yer değiştirdiği, hudutların kesiştiği yeni alt-milliyetçiliklerin ve ulus aşırılıkların sarmaş dolaş olduğu bir dünya düzeni kuruluyor denilebilir.<sup>10</sup>

Günümüzde bu gelişmelere paralel olarak kültürel kimliklerin özerklik talebi de ciddi bir sorun olarak karşımıza çıkıyor. Belki de ilerde küreselleşmenin neden olabileceği en büyük problem, bir tarafta farklılık ve heterojenliği meşrulaştırmaya çalışırken diğer taraftan farklılığı ayrıcalık düzeyine çıkartması ve sahip olunan kimlik ve değerleri, öteki toplumsal kesimler üzerinde bir baskı aracı olarak kullanması ve bunun da despotizme kayma riskinin ortaya çıkmasıdır.<sup>11</sup> Gerçekten de yaşanan bazı gelişmeler bu riskin her zaman ortaya çıkabileceğini gösteriyor. Başından beri küreselleşmenin başta azınlıklar olmak üzere, göçmenlerin, dini cemaatlerin, farklı cinsel tercihleri olan kesimlerin ve toplumdan dışlanmış, soyutlanmış marjinal kimselerin kendi kültürlerini, kimliklerini ve yaşam biçimlerini özgür bir biçimde yaşamaları için demokratik bir zemin sağlamaya çalıştığından söz ettik. Ancak olumlu olarak nitelendirilebilecek bütün bu gelişmeler, modernitenin ulus-devlet formunu ve homojen toplum mitini gerçeklikten de uzaklaştırmıştır.

Günümüz küresel toplumlarda yaşanan hızlı değişme, var olan bütün sabit noktaların, ortodoks inançların ve büyük anlatıların altını oyup, risk, belirsizlik ve istikrarsızlık yaratıyor. Ama aynı zamanda kendilerini yağmur altında şemsiyesiz bulan, güvenli bir limana sığınmayı hayal eden ve her geçen gün ayakları altındaki toprakların kaydığını gören bu yersiz yurtsuz insanlar, eski bağlılık ve kimliklerine yeniden yöneliyorlar. Onlar açısından kültürel kimlik, yaşanan bu belirsizliğe karşı belirli bir tavır alıştı.<sup>12</sup>

Bu belirsizlik, güvensizlik ve emniyetsizliğin<sup>13</sup> hüküm sürdüğü kaotik ortamda, etnik ve dini çatışmalar körüklenmiş ve devletler bir yerde parçalanma riskiyle karşı karşıya gelmiştir. Dolayısıyla küreselleşmenin, her bir devletin içindeki farklı etnik kimliklere,

7 Terry Eagleton, *Kuramdan sonra*, (Çev.U.Abacı), Literatür yayıncılık, İstanbul, 2004, s.22.

8 Ahmet İnsel, *Neo-Liberalizm:Hegemonyanın Yeni Dili*, Birikim Yayınları, İstanbul, 2004, s.156.

9 Zygmunt Bauman, *Siyaset Arayışı*,(Çev. T.Birkan), Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2000, s.129.

10 Angela McRobbie, *Postmodernizm ve Popüler Kültür*, (Çev. A.Özdek), Sarmal Yay., İstanbul, 1999, s.100.

11 Ali Yaşar Sarıbay, "Küreselleşme, Postmodern Uluslaşma ve İslam", *Küreselleşme Sivil Toplum ve İslam*, (Der. F.Keyman-A.Yaşar Srıbay), Vadi Yayınları, Ankara, 1998, s.29-30.

12 Aytekin Yılmaz, *Romantizmden Gerçeğe Küreselleşme*, Minima Yayıncılık, Ankara, 2007, s.22.

13 Zygmunt Bauman, *Siyaset Arayışı*, (Çev. T. Birkan), İstanbul, Metis Yayınları, 2000, s. 14.

kültürel ve politik bazı ayrıcalıklar tanınması, çoğunluğa, çoğulculuğa ve çeşitliliğe kapı aralaması, beraberinde kutuplaşma potansiyeli içeren farklılaşmayı ve dolayısıyla bölünmeyi de getirmiştir. Kısacası küreselleşme ideolojisi, uluslar arası sermayenin yerkürenin her tarafına yayılmak ve bunun akabinde siyasal bir güç haline gelebilmek için bir engel olarak gördüğü ulusal sınırları aşmayı ve milli değerleri yapıbozumuna uğratmaya öncelikli bir hedef saymıştır.

## 2. Postmodernizmin Kültürel Kimlikleri Ayrıştırma Politikası

Postmodernizm, modernliğin yükselttiği değerleri tersyüz eden bir akım, düşünce, ideoloji veya yeni bir durum olarak tanımlanabilir. Kimi çevreler postmoderniteyi, modernliğin eleştirisi olarak değil bizzat modernliğin aydınlanmış hali olarak görmekte, kimi çevreler de moderniteden bir farklılaşma ve ona karşı bir başkaldırı olduğu kadar ondan kaynaklanan probleme de cevabı olan ve alternatif paradigmlar sunan bir anlatı olarak değerlendirmekte. Nitekim süreci tanımak/tanımlamak için birçok farklı kavram kullanılmaktadır. Örneğin Giddens bu duruma, geç modernlik, Beck, düşünsel modernlik, Balandier, modernötesi, Bauman, Postmodern, Jamerson, geç kapitalizmin mantığı, Huyssen, neo-modernizm, Argue, üstmodernizm, Gellner, görecelik çağı gibi kavramlar kullanılmışlardır. Bu farklı tanımlar bize, söz konusu yaşanan sürecin modernlikten hem farklı olduğu hem de onun ötesinde bir durum olduğu bilgisini veriyor.

Postmodernizm, benliği merkezlesizleştirme, öncelikleri reddetme ve yaşanmış hikâyeleri ters yüz etme gayreti içindedir ve bütün amacı büyük anlatı olarak gördüğü modernlik projesini yıkmaktır. Başta Hakikat, gerçeklik ve objektiflik olmak üzere nesnellik, bilimsellik, kesinlik ve evrensellik gibi modernliğin epistemik dayanaklarını yapıbozumuna uğratar ve bu tür kavramlara duyduğu öfke, onu derin bir kuşkuçuluğa ve indirgemeciliğe sürükler. İşe, modernliğin öne çıkardığı ve üzerinde beslendiği temel değerleri yıkmakla başlar. Örneğin, Foucault, insanın, Derrida, özeninin, Bartes Yazarın ve Nietzsche de Tanrının ölümünü ilan eder. Lyotard, Baudrillard, Bell, Habermas, Vattimo ve Jameson gibi diğer önde gelen postmodern yazarlar da benzer bir tavır sergilemişlerdir.

Postmodern yazın; kesinliğe karşı belirsizliği, düzene karşı düzensizliği, disipline karşı, esnekliği, benzerliğe karşı farklılığı, tikelliğe karşı çoğulluğu öne çıkararak merkezsiz, temelsiz, türevsel ve eklektik bir yapı sunar. Belirlenimciliği, eşitlikçiliği, hümanizmi, liberal demokrasiyi, zorunluluğu, akılcılığı ve sorumluluğu sorgular.<sup>14</sup> Bir tarafta modernliğin araçsal rasyonalizmine ve toplumsal mühendislik projelerine karşı çıkar, diğer taraftan heterojenlik, farklılık, paradoks ve çelişkiyi öne çıkarır. Bundan dolayı Postmodernizm, aslında kültürel ve politik boyutlarıyla bir epistemolojiyi, metodolojiyi ve bir toplumsal teoriyi içinde barındırır.<sup>15</sup> Bu teoriye öncülük edenler; benliği, toplumu, cemaati, tarihi ve politikayı, bütün bu problemleri ve ihtilafları, bir tarafa bırakıp, ötekiliğe, çoğulluğa, yerel olana, özgül olana, farklılığa, perspektife ve olumsal olana vurgu yapmaya çalışırlar ve bir yerde bunları bir çerçeve içinde yeniden bağlamsallaştırmak isterler.<sup>16</sup> Nitekim Post modern epistemolojinin kuramcısı Lyotard, Postmodernizmi, farklılıkları etkin kılmaya çalışan modern ötesi hatta modern karşıtı bir akım, düşünce ve yeni bir durum olarak tanımlar.<sup>17</sup> Bauman'a göre, özgürlük, eşitlik ve kardeşlik modernliğin sloganlarıyken, özgürlük, farklılık ve hoşgörü post

14 Pauline Marie Rosenau, *Post-modernizm ve Toplum Bilimleri*, (Çev. T.Birkan), Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 2004.

15 John W.Murphy, *Postmodern Sosyal Analiz ve Postmodern Eleştiri*, (Çev.H.Arslan) Paradigma Yay., İstanbul, 2000, s.9.

16 Robert Hollinger, *Postmodernizm ve Sosyal Bilimler*, (Çev. A.Cevizci) Paradigma Yay., İstanbul, 2005, s. 257.

17 Francois Lyotard, *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge* University of Minnesota Press, 1984.

modernliğin ateşkes formülü<sup>18</sup> oluvermiştir. Dolayısıyla Postmodernizm, dünyayı yeniden büyüğe hale getirme uğraşı<sup>19</sup> olarak da görülebilir.

Postmodernitenin bu kadar geniş bir alana yayılması ve gerek akademik gerekse politik mecrada hızlı bir biçimde kabul görmesinin en önemli nedeni, modern çağ felsefesi ve akıl merkezli epistemolojisinin ve bu epistemoloji temelinde neş'ü neva bulan bilim, ahlak, estetik ve kültürel yapının insanlığı tatmin etmemiş olmasıdır. Aynı şekilde postmodernistlerin modernlik tasarımına karşı bu kadar derin bir öfke duymalarının nedeni de, bu düzenin insanlığa mutluluk ve refah getirmemesi, totaliter rejimlere yol açarak birçok alanda eşitsizliğe ve adaletsizliğe yol açmış olduğuna inanılmasıdır. Oysa modernlik, kesinlik çağıydı<sup>20</sup> ve insanlığa nesnel bir bilim, evrensel bir ahlâk ve hümanist bir yönetim vaat ediyordu.<sup>21</sup> Akıl, imana galip gelecek; insanoğlu bütün nesnelere ölçüsü olacak; doğa mağlup edilecek ve insanoğlunun hizmetine sunulacaktı ve zaman karanlıktan aydınlığa bir geçiş, yani, *ilerleme* olarak bilinen örtük bir ahlâki evrim kuramı ve bir geçişle ölçülecekti.<sup>22</sup>

Lyotard, modernliğin en büyük çıkmazını evrensellik ilkesinde bulur. Ona göre, modernitenin hakikat diye benimsetmeye ve evrenselleştirmeye çalıştığı her tür bilgi, insanları kendi öz benlikleri ve varoluşsal kimlikleri ile değil, onları sürekli değişebilen, itaat altına alınabilen ve üzerinde tahakküm kurulabilen nesnelere haline getiriyor. Bu durum, bir tarafta gerçekliğin çarpıtılmasına ve sunulmuş olan bilginin mutlaklaştırılmasına yol açmakta diğer taraftan üretilen bu tür bir bilgi ile birey ve toplum üzerinde baskı ve tahakkümün kurulmasına yol açıyor. Onun için modernitenin bilimsel, nesnel ve objektif diyerek insanlığın önüne koyduğu pozitivist epistemoloji ve bu epistemolojiden beslenerek otoriter bir niteliğe bürünen her tür evrenselci kuram –ki bunların başında marksizm, feminizm, liberalizm gelir), sadece büyük anlatılar olarak tarihte yer alacaklardır. Oysa bireyler küçük anlatılarla da özgürlüklerini bulabilirler.<sup>23</sup>

Aslında modernlik efsanesine, sadece Batılı insanın güç atılımını gösteren bir dönem olarak değil, onun misyon ve ahlâki doğruluğunu da ispatlayan bir dönem olarak bakılabilir.<sup>24</sup> Ama maalesef bu dönem, “bir yaratıcı yıkım, sürekli bir sökme ve yıkma çağı” olmaktan kurtulamadı.<sup>25</sup> Nitekim modern zamanlarda dominant kimlikler, azınlık durumundaki kimlikleri “öteki ve yabancı” kesimler/kimseler olarak gördü ve onların nazarında bu öteki ve yabancılar, kendilerine benzemeleri için düzeltilmeleri gerekiyordu. Bunların varlığı sadece rahatsız edici ve kaygı verici bir durum değildi, aynı zamanda asimile edilmesi gereken varlıklar, bahçe içinde ayıklanması gereken otlar gibiydiler.<sup>26</sup> Modernite işte tam da bu önkabulden hareketle bir temizlik hareketine girişti. Mevcut nüfusunda yabancı ve terbiye edilmemiş otlar bulunuyordu. Böylece nüfusu ikiye böldü. Beslenecek ve özenle çoğaltılacak faydalı otlar, ayıklanacak ve kökünden yok edilecek yabancı otlarlardı. Yabancılar, tam da kökten temizlenecek gruba giriyordu.<sup>27</sup> Çünkü yabancılar, mevcut düzenlerine sürekli bir tehdit unsurunu teşkil ediyordu.

18 Zygmunt Bauman, *Modernlik ve müphemlik*, (Çev. İ.Türkmen), Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2003, s.131.

19 Zygmunt Bauman, *Postmodern Etik*, (Çev. A.Türker), Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1998, s.46.

20 Zygmunt Bauman, *Yasakoyucular ve Yorumcular*, (Çev. K.Atakan), Metis Yayınları, İstanbul, 1996, s.152.

21 Madan Sarup, *Post-Yapısalcılık ve Postmodernizm*, (Çev. A.Baki Güçlü), Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1997, s.207.

22 Chris Jenks, *Alt kültür*, (Çev. N.Demirkol), Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2007, s.183.

23 Francois Lyotard, *The Postmodern Condition*, University of Minnesota Press, 1984.

24 Zygmunt Bauman, *Imitations of Postmodernity*, Routledge Press, London, 1992, s.xiv.

25 Zygmunt Bauman, *Bireyselleşmiş Toplum*, (Çev. Y.Alagon), Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2005, s.85.

26 Zygmunt Bauman, *Postmodernlik ve Hoşnutsuzlukları*, Çev. İ.Türkmen), Ayrıntı Yay., İstanbul, 2000, s.32.

27 Zygmunt Bauman, *Modernlik ve müphemlik*, (Çev. İ.Türkmen), Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2003, s.34.

Bundan dolayı Postmodernizm, en fazla modernliğin kimlik siyasetini eleştirmektedir. Ulus-devletin homojenleştirici kimlik politikasına karşı gelmekte, kültürler arası eşitliği, etnik, dilsel, dinsel ve mezhepsel özgüllükleri ve toplumdan dışlanmış ve dezavantajlı durumda bulunan marjinal grupların -homoseksüeller, geyler, lezbiyenler, hippiler, rockler- haklarını savunmaktadır. Diğer bir deyişle postmodernizmin kimlik politikası, “çoğulculuğu ve farklılığı temel alan, muhalif hareketlere izin veren grupların, aktörlerin, sosyal hareketlerin ve her tür düşüncenin kendisini rahatça ifade edebilmesini sağlayan, sosyal ve kültürel değişime kapı aralayan, modernitenin varolan sistemini, totaliter modellerini, ideal formlarını ve ütopyik mitlerini reddediyor.”<sup>28</sup> Hem bir düşünce tarzı hem de sosyal hayatı düzenleme aracı olarak ideolojinin sonunu ifade etmekte, geniş çaplı teorileri, meta-anlatıları, siyasi inanç ve doktrinleri, ideolojik gelenekleri ve mutlak ve evrensel değerleri, kısacası modern toplumun yerleşik özelliklerini reddediyor.<sup>29</sup> Ama aynı zamanda, yerel ve özel değerlere, etnik ve dini kimliklere, yeni sosyal hareketlere, çoğulculuk ve farklılıklara, bütünleşik toplumdan kopmuş kesimlere, cinsel tercihleri farklı olanlara da kapı aralıyor.

Postmodernizm her ne kadar farklılık ve tikelliği öne çıkarıp, madun ve mağdur edilmiş kesimlerin sözcülüğünü yapıyor görüntüsünü verse de, postmodern ideolojinin her şeyi mübah kılmasını fırsat bilen küresel sermaye, kültürel değerleri tüketim nesnesi haline getirmekten geri durmuyor ve postmodernizm yeni bir toplumsal totalitenin ortaya çıkmasına da<sup>30</sup> aracılık etmiş oluyor. Nitekim postmodern retoriği çok masun bulmayanlar bu kaygılarını dile getirmekten çekinmiyorlar. Örneğin Connor, Postmodernist söylemde, artık hiçbir konsensüs olanağının kalmadığı konusunda büyük ölçüde konsensüsün bulunmasını, nihai otoritenin ortadan kalktığı otoriter bir tavırla ilan edilmesinin ve bütünlüğün artık düşünülemez olduğu bir kültür durumunun bütünsel ve kapsamlı bir anlatısının dolaşıma sokulup desteklenmesini çarpıcı buluyor.<sup>31</sup>

Postmodern kültür üzerine yazdıklarıyla dikkat çeken diğer bir isim, Ziyaüddin Serdar da benzer bir görüşü savunur. Ona göre Postmodernizmin en büyük iddiası modernite tarafından ötekileştirilen ve sistem dışına itilen kültür ve kimlikleri yeniden sahneye çıkarmak ve merkeze almaktır. Ancak, herkese eşit mesafede durduğunu ve tarafsız olduğunu iddia etse de, gerçekte bu böyle değildir. Postmodernizm, tüm kültür ve gelenekleri tek bir alana indirgeyerek, çokkültürlülük aldanması ve yanılması yaratıyor.<sup>32</sup> Eagleton’a göre, Postmodernizm, “ötekine açık olmakla o denli övünmesine rağmen, karşı çıktığı ortodoksler kadar dışlayıcı ve sansürcü olabilir pekâlâ. Sözelimi, genelde insan kültüründen söz edilir ama sınıf konuşulmaz, beden ele alınır ama biyoloji alınmaz, *jouissance*’aya (haz, keyif) değinilir ama adaletle değinilmez, post-kolonyalizm konu edilir ama küçük burjuvazi edilmez. Bu, tıpkı herhangi bir muhayyel kimlik biçimi gibi, işini görmek için gulyabanilere ve yalancıklardan hedeflere ihtiyaç duyan tamamen ortodoks bir heterodoksidir.”<sup>33</sup> Turner ise, postmodernliğin en büyük tuzağını üst kimlikle alt kimlikler arasındaki ayrımı bulanık hale getirmesinde buluyor.<sup>34</sup>

Gerçekten de Postmodernistler, her ne kadar farklılık ve çeşitlilik gibi çekici çağrışımlar yapan kavramlarla bir kimlik politikası olanağından söz etseler de, söz konusu bu kavramların politik yaşamda nasıl kullanılacağı konusunda doyurucu bir bilgi vermemektedirler.

28 Steven Best-Douglas Kellner, *Postmodern Theory*, The Guilford Press, New York, 1991, s.282-189.

29 Andrew Heywood, *Siyasi İdeolojiler*, (Çev. A.K.Bayram v.d) Adres Yayınları, Ankara, 2007, s.384-386.

30 Mike Featherstone, *Postmodernizm ve Tüketim Kültürü*, (Çev. M. Küçük), Ayrıntı Yay., İstanbul, 2005, s.22.

31 Steven Connor, *Postmodernist Kültür*, (D.Şahiner), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2001, s.23.

32 Ziyaüddin Serdar, *Postmodernizm ve Öteki*, (Çev. G.Kaçmaz), Söylem Yayınları, İstanbul, 2001, s.27.

33 Terry Eagleton, *Postmodernizmin Yanılsamaları*, (Çev. M.Küçük), Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1999, s.41.

34 Bryan S.Turner, *Oryantalizm Postmodernizm ve Globalizm*, (Çev. İ.Kapaklıkaya), Anka Yay., İst., 2002, s.27.



Postmodernistlerin temel felsefesi her şeyi eleştirmek ve reddetmektir. Bu açıdan Postmodernizm, *jouissance*' in (*keyfin*) anlık niteliği konusundaki vurgusuyla, ötekinin anlaşılamayacağı yolundaki ısrarıyla, çalışma üzerinde yoğunlaşmasıyla, yapıbozumu yönünde nihilizm derecesine varan eğilimiyle, estetiği etiğe tercih etmesiyle çok fazla ileri gitmektedir. Bu durum her tür tutarlı politikayı olanaksız hale getiriyor.<sup>35</sup> Tüm pratikleri ve inançları öznel yönelimlere indirgemesi ise, postmodernizmi bir tür hiper-gerçeklik<sup>36</sup>, yanıp sönen bir ideoloji<sup>37</sup> veya kültürel bir moda<sup>38</sup> olarak tanımlanmasına yol açıyor.

### 3. Çokkültürcü Politikanın Kimlik Siyaseti

1980'lerden sonra özellikle akademik camiada kimlik ve çok kültürlülük konuları çok sıkça tartışılmaya başlandı ve günümüzde dahi bu tartışma sürüp gitmektedir. Küreselleşen dünyamızda kimlik üzerine yeni bir siyaset tarzı doğmakta ve bu anlamda yeni bir dönem başlamaktadır. Bauman'ın deyimiyle bu siyaset tarzı, gürültü ve öfkeyle doludur. Geçmişten öğ alma, yapılan yanlışlara dur deme ve sahici kimliklerin başkaldırdığı bir dönemdir.<sup>39</sup> Bu dönem aynı zamanda farklı etnik ve dini kimliklerin deşildiği, milliyetçi değerlerin yükseldiği ve bölgesel otoritelerin özerkleştiği bir dönemi de resmeder.<sup>40\*</sup> Bu dönemin en karakteristik özelliği küreselleşme ideolojisinin gittikçe kendisini dünyanın her bir köşesinde hissettirmesi ve sonu kestirilemeyen bazı belirsizliklere yol açmasıdır. Bu belirsizliklerden biri de farklılıkların tanınmasına dayalı kimlik siyasetinin politik bir boyuta ulaşmış olmasıdır.

Siyasetin yeni bağlamında farklı etnik kümeler, postmodern felsefeden de cesaret alarak mevcut düzende daha fazla hak talep etme ve kendilerini temsil etme uğraşını vermektedirler. Bu süreçte özellikle cinsiyet, din, etniklik ve kültür sorunları giderek daha dikkat çekici ve daha akışkan bir hale gelmektedir. Hindistan'dan, Balkanlara, Kafkaslardan Orta doğuya kadar dünyanın birçok yerinde etnik kimlikler, azınlık gruplar ve neo-milliyetçili politikalarından kaynaklanan gerginlikler ve çatışmalar yaşanıyor. Bu çatışmaların temelinde küreselleşmenin; ulus-devletin egemenliğini ve meşruiyetini tartışır hale getirmesinden, ulusal ve bölgesel sınırları kaldırarak küresel kapitalizmin dünyanın her yerine yayılmasını sağlamasından ve en önemlisi yerel otoritelere özerklik tanımak suretiyle milliyetçi ideolojileri cesaretlendirmesinden kaynaklanıyor. Postmodernizmin de benzer biçimde modern değerler ve kurumlara savaş açarak her şeyi mubah hâle getirmesi, kolektif aidiyetleri ve toplumsal kimlikleri ayırması ve tikel kimliği aşkınlaştırması söz konusu dünyadaki çatışmaları tetiklemiştir.

Gerçekten de günümüzde artık mevcut egemen düzenden ayrılmaya çalışmak, bütüncül kimliği reddetmek, yerel ve geleneksel yaşam biçimlerini yaşamakta ısrar etmek, hâkim kültürden uzaklaşmaya çalışmak ve farklılığı siyasal bir talebe dönüştürmek isteği gittikçe daha fazla görülmektedir. Farklılık ve farklı olma uğrası siyasi ve kültürel bir değere dönüşmektedir. Günümüz siyaset biçimi de modernlikte olduğu gibi farklılıkları tek ulus, tek kültür ve tek ideoloji biçiminde homojenleştirmeyi değil, homojenliği reddetmek suretiyle

35 David Harvey, *Postmodernliğin Durumu*, (Çev. S.Savran), Metis Yayınları, İstanbul, 1999, s.137.

36 Bryan Turner, "Oryantalizm, Postmodernizm ve Din", *Postmodernizm ve İslam Küreselleşme ve Oryantalizm* (Der.Y.Aktay-A.Topçuoğlu), Vadi Yayınları, Ankara, 1996, s.51.

37 Kobena Mercer, "Cangıla Hoşgeldiniz: Postmodern Politikada Kimlik ve Çeşitlilik", *Kimlik, Topluluk, Kültür, Farklılık*, (Çev.İ.Sağlamer), Sarmal Yayınları, İstanbul, 1998, s.56.

38 Ernest Gellner, *Postmodernizm İslam ve Us*, (Çev. B.Peker), Ümit Yayıncılık, Ankara, 1994, s.43.

39 Zygmunt Bauman, *Bireyselleşmiş Toplum*, (Çev. Y.Alagon), Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2005, 187.

40\* Bugün dünyanın birçok ülkesinde farklı etnik ve dini kimliklere sahip topluluklar bulunmaktadır. Kymlicka'ya göre dünyanın 184 ülkesinde, 600 yaşayan dil grubu ve 5000 etnik grup bulunuyor.

yeni farklılıklar yaratmak düşüncesi üzerine kuruluyor. Eriksen'in çok güzel betimlediği gibi, "kimlikleri benzerlikler üstüne değil, farklılıklar üstüne inşa etmek, hiçbir zaman bugünkü kadar önem kazanmamıştı."<sup>41</sup> Bu politik anlayış sayesinde birçok ülke, ulusçu romantikler ve ırkçı politikalarla mücadele etmek zorunda kalıyor. Aşırı sağcı ve muhafazakâr milliyetçi partiler daha çok kimlik siyaseti yapmaya çalışıyorlar.

Bu gelişmelere koşut olarak, ne ulusal devletlerin parçalanmasını ne de ulusal devletlerin asimilasyonda bulunmasını isteyen ama aynı zamanda herkesin/herkesimin kendi yerel kimlikleriyle; ana dillerini konuşabildiği, anadilleriyle eğitim alabildiği, geleneksel yaşam biçimlerini ve dini inançlarını yaşayabildiği çokhukuklu ve çokkültürlü bir devlet modeli fikri gelişti. Çokkültürlü bir dünya ilkesinden hareket edilerek gündeme gelen bu fikir, özellikle akademik çevrelerde ilgi gördü. Özsel farklılıklara ve kimliksel aidiyetlere yapılan aşırı vurgu ve her toplum ya da kültüre saygı duyulması gerektiği fikri bu tartışmaların özünü oluşturdu.

Peki, özellikle siyaset biliminde yoğun tartışmalara konu olan bu fikir ne zaman ortaya çıktı ve hangi temel öncüllerden hareket etmekte. Farklılık veya tanınma adı verilen ve her geçen gün daha fazla ilgiye mazhar olan çokkültürlülük politikası fikri, her ne kadar 1970'lerde ulusal azınlıkların etnik kökenden kaynaklanan sorun ve talepleri gidermek amacıyla Kanada hükümeti tarafından uygulanan bir politika ise de, bu politik anlayışın kökleri 18.ve 19. yıllara kadar gider. Bu yüzyıllar arasında Avrupa'da akıl ve ilerleme adına yürütülen evrensellik ve toplumsal mühendislik projelerinin çöküşü, çok kültürlü bir tasavvura yol açtı.<sup>42</sup>

Özellikle 1960'lı yıllardan sonra küresel eleştiri kuramları, modernitenin kimlik siyasetini, politik otoriterliğini ve ideolojik baskınlığını kıyasıya eleştirmeye başladılar. 1980'lere gelindiğinde post modernitenin de epistemolojik alt yapısını hazırladığı küreselleşme, kendisini iyiden iyiye hissettirmeye başladı. Bütün bu gelişmeler mikro-milliyetçiliğin yeniden sahneye çıkmasına yol açacak bir diz siyasal gelişmeyi de beraberinde doğurdu. Yukarıda da vurguladığımız gibi dünyanın birçok ülkesinde etnik çatışmalar meydana geldi. Bu durumdan vazife çıkaran bazı stratejistler, gelecekte gerçek savaşın ekonomik veya ideolojik nedenlerden değil, bizzat kültürel, dinsel ve geleneksel farklılıklardan ortaya çıkacağını iddia ederek<sup>43</sup>, yaşanacak gelişmelerden duydukları kaygıları dile getirdiler. Bu kaygıları ciddiye alan kimi devletler (örneğin ABD, Kanada Avustralya v.b.) yaşanması muhtemel gelişmeleri ve gündün güne dozu artan etnik ve din temelli savaşları önlemek ve en önemlisi ulus-devlet yapısını muhafaza etmek için, yine ideolojik temelini post modern felsefeden alan çokkültürcü siyaset tarzını benimsemeye başladılar.

Çokkültürlülük, halen birçok ülkede devletin resmi politikası olarak uygulanmaktadır. Kanada'da farklı etnik ve dini kimlik taşıyan toplumsal grupların taleplerini politik düzlemde çözümlenmek için "çokkültürlülük bakanlığı" bile kuruldu. Yine Kanada'da Quebec'liler ve ABD'de Porto Riko'lular, başta anadilde eğitim hakkı olmak üzere, bölgesel özerklik ve eyalet sistemi hakkını elde etmişler. Avrupa'da da başta İskandinav ülkeleri olmak üzere, Belçika, İspanya ve Britanya'da ulusal azınlıklara bölgesel özerklik tanımıştır.<sup>44</sup> Halen birçok ülkede resmi devlet politikası olarak uygulanan çokkültürlülük politikasının, iki farklı biçiminden söz edilebilir. Bunlardan biri, merkeze bireyi alan ve daha çok bireyin temel hak ve özgürlüklerini öne çıkaran ve herkesi yurttaş olarak addeden liberal çoğulculuk

41 Thomas Hylland Eriksen, *Kültür Terörizmi*, (Çev. A.Ö.Otçu), Avesta Yayınları, İstanbul, 200, s.89.

42 Alain Touraine, *Modernliğin Eleştirisi* (Çev.H.Tufan), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1994, s.208.

43 Samuel Huntington, *Medeniyatlar Çatışması ve Dünya Düzeninin Yeninden Kurulması*, (Çev. C.Soydemir-M.Turhan), Okuyan Us Yayınları, İstanbul, 2005.

44 Will Kymlicka, *Çokkültürlü Yurttaşlık*, (Çev. A.Yılmaz) i Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1998, s.17.

anlayışıdır. Diğeri ise liberal teoriye bir tepki olarak doğan, toplumsal zeminde dezavantajlı grupların kendi kültürel kültürlerini korumasına öncelik veren ve liberal felsefenin öne sürdüğü gibi bireyi toplumdan soyutlayarak ve ona bireysel düzlemde her tür hakkı tanıyarak değil, bireyin içinde bulunduğu sosyal ve kültürel dünyayı esas alan cemaatçi çokkültürcülük anlayışıdır. Bu yüzden komüniteryenler, “siyasi hayatın bireyi değil, topluluğu esas alarak inşa edilmesi gerektiğini, çünkü bireylik vasfının ancak topluluklar tarafından şekillendirildiğini savunurlar.”<sup>45</sup> Nitekim cemaatçi çok kültürlülüğün önemli isimlerinden biri sayılan ve çok kültürlülüğü bir tanınma politikası olarak ele alan Taylor, çokkültürlülüğü, bireysel düzlemde değil, daha çok kültürel ekseninde tanımlamaktadır.<sup>46</sup>

Habermas ise, cemaatçi çokkültürcülükten çok bireysel hakları öne çıkaran liberal çoğulculuğun önemine değinir. Ve ona göre çok kültürlü bir politika, kendi vatandaşlarına kendi kültürlerini sorgulama, geleneklerine göre kültürlerini sürdürme ya da değiştirme fırsatını vermeli, hatta bundan da ileriye giderek önceden kasıtlı olarak tahrif edilmiş veya parçalanmış bir kimlikle yaşamamak için buyruklarından kayıtsızca uzaklaşma ya da eleştirel yaklaşarak ilişkilerini tümüyle kesme olanağını tanımalıdır.<sup>47</sup> Dolayısıyla çokkültürcü bir siyaset anlayışında, “toplumun heterojen olduğunu ve çokkültürlü bir dokusu bulunduğunu kabul etmek yeterli değildir. Bu çeşitliliğin toplumsal alandan siyasi alana nasıl aktarılacağı, çok kültürlülüğü dikkate alan bir siyasi tasavvurun niteliği de bir o kadar önemlidir. Çünkü etnik, dini, kültürel ve benzeri kimliklerin yükseldiği bir tarih döneminde yaşıyoruz, bu kimlikler veya kültürler üzerindeki vurgu, kimi zaman insan hakları ve barış gibi değerlerin önüne geçebiliyor.”<sup>48</sup> Çünkü çokkültürlülük, sadece farklılık ve kimlikle ilgili bir durum değildir. Parekh’in deyişiyle, “kültürle kaynaşmış ve ondan beslenen farklılık ve kimliklerle, yani bir grup insanın kendilerini ve dünyayı anlamakta, bireysel ve toplumsal yaşamlarını düzenlemekte kullandıkları inançlar ve uygulamalar bütünüyle alakalıdır.”<sup>49</sup> Bundan dolayı çokkültürlülük kavramının kendisinden çok içeriği ve uygulanış biçimi daha önemlidir.

Aslında çokkültürcü bir politika, farklılıklardan oluşan bir dünyanın fırsat ve tehlikelerine de gönderme yapıyor.<sup>50</sup> Çünkü 1980’lerle birlikte dünya düzeninde yaşanan köklü değişimler, etnik milliyetçilik, dinsel fundamentalizm ve uzun bir süredir yerin altında gömülü oldukları düşünülen grup antagonizmaları yeniden gün yüzüne çıktı.<sup>51</sup> Ve her geçen gün milliyetçiliğin makro düzeyde kendisini daha fazla hissettirdiği, birçok bölgede etnik temelli savaşların meydana geldiği ve ulus-devletlerin bir iç çatışmaya doğru sürüklendiği görüldü. Nitekim 1991’de Sri Lanka’dan Kuzey İrlanda’ya kadar uzanan bölgede meydana gelen 37 ana silahlı çatışmanın 35’inde etnik kimlik neden gösteriliyordu.<sup>52</sup>

Farklılığı vurgulamak ve önemsemek adına tikel kimliklerin yüceltilmesi, çokkültürlü politikanın en büyük zaafı olarak değerlendirilmektedir. Zizek de bu düşünceden hareketle çok kültürcü politikayı, geç kapitalizmin içinde bulunduğu krizi aşmanın bir yolu olarak görmekte. Ona göre çokkültürcülük, “tekzip edilmiş tersine çevrilmiş, göndermesi kendinde bir ırkçılık biçimi, “mesafeli bir ırkçılıktır. Ötekinin kimliğine “saygı gösterir”, Öteki’ni,

45 Ali Şafak Balı, *Çokkültürlülük ve Sosyal Adalet*, Çizgi Kitabevi Yayınları, Konya, 2001, s.170.

46 Charles Taylor, *Çokkültürcülük*, (Haz.A.Gutmann), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2005, s.71.

47 Jürgen Habermas, “Öteki” Olmak, “Öteki”yle Yaşamak, (Çev.İ.Aka), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2002, s.131-132.

48 Yılmaz Ensaroğlu, “Modernleşme Sürecinde Çokkültürlülük”, *Modernleşme ve Çokkültürlülük*, İletişim Yayınları, İstanbul, 200, s.86.

49 Bhikhu Parekh, *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek*, (Çev. B.Tanrıseven), Phoenix Yayınları, Ankara, 2002, s.3.

50 Brain Fay, *Çağdaş Sosyal Bilimler Felsefesi*, (Çev. İ.Türkmen), Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2001, s.11.

51 Anthony D.Smith, *Küreselleşme Çağında Milliyetçilik*, (Çev. D.Kömürçü), Everest Yay., İstanbul, 2002, s.16.

52 Thomas Hylland Eriksen, *Etnisite ve Milliyetçilik*, (Çev.E.Uşaklı), Avesta Yayınları, İstanbul, 2004, s.12.

karşısında kendisinin, çok kültürcünün, ayrıcalıklı evrensel konumunun mümkün kıldığı bir mesafe takındığı, kendi içine kapalı, “sahici bir cemaat” olarak görür. Çokkültürcülük, kendi konumunu her türlü pozitif içerikten arındıran bir ırkçılıktır... Çokkültürcünün öteki'nin özgüllüğüne duyduğu saygı, tam de kendi üstünlüğünü beyan etme biçimidir.”<sup>53</sup> Bu nedenle birçok ülke bu tür politikalara rağbet etmiyor.

Her ne kadar kulağa hoş gelse de çokkültürlülük, özünde farklılıklara imtiyaz tanımayı içeren ideolojik bir kavram olarak tanımlamak mümkündür. Ayrıca bu tür politikaları uygulayan ülkeler, yeniden ulusal bir çizgiye dönmeye, çokkültürlülük adı altında azınlık gruplara verdiği birçok yetki ve ayrıcalığı geri almaya başlamıştır. Etnik kimliklerin anadilleriyle yaptıkları eğitim, ulusal kültüre uyumu geciktiriyor gerekçesiyle vazgeçilmekte. Birçok Avrupa ülkesinde ana dilleriyle yayın yapan TV ve radyoların yayın saatleri azaltılmaya başlandı. Örneğin Hollanda'da farklı lehçelerle yayın yapan dört televizyon Hollandaca yayına dönüştürüldü.<sup>54</sup>

Özü itibariyle toplumsal barışı, temel insan haklarını, hoşgörü ve demokratik bir açılımı içermediği için bu tür politikaların uygulandığı birçok ülke, hayal kırıklığına uğramış ve bir çok açıdan olumsuz sonuçlarla karşılaşmıştır. Bu açıdan çokkültürlülük iddia edildiği gibi toplumsal uzlaşmayı ve kolektif toplumsal kimlikleri- dini, cinsiyeti, etnik kimliği ve ırkı- bir arada ve bir bütünlük içinde koruyamamıştır. Çünkü çokkültürlülük politikası, kültürel göreliliğe yol açarak herkesin aklına ne gelirse yapabileceği şeklinde yorumlanmaktadır. Bu mantıktan hareket edersek, azınlıkların yasaları çiğnediği kimi durumlar bağışlanmalı ve hatta savunulmalıdır. Çünkü merkezi hükümetin koyduğu yasalar, artık herkesi bağlamayacak ve insanlar kendi kültürel normlarını gerekçe göstererek istedikleri şekilde hareket edebileceklerdir. Örneğin, Hindistanlı biri, kendi karısını öldürdüğünde hükümet buna karışamayacaktır. Çünkü Hindistan kültüründe, kadınlar kocalarının malı olarak görülür ve kocanın, karısı üzerinde öldürme dâhil her tür hakkı saklıdır.<sup>55</sup>

Aynı şekilde etnik gruplar, çocuklarını hiçbir gerekçe göstermeden okula göndermeyebilir, kadınlar dini gerekçeler gösterilerek sünnet ettirilebilir veya onlara zoraki evlilikler yaptırılabilir, müslüman inancında miras paylaşımı eşit yapılmadığını ileri süren bir Müslüman mevcut yasaları tanımayabilir. Nitekim ABD'de Hıristiyan bir mezhep olan Amish'i, çocukların zorunlu eğitimiyle ilgili yasadan muaf tutulmuş, Kanada'da da benzer birçok mezhebe muafiyet tanınmıştır.<sup>56</sup> Yasalar ve hükümet ise bütün bu uygulamalar karşısında hiçbir yaptırımında bulunamıyor. Dolayısıyla Çokkültürcülük ideolojisi, “aynı zamanda bir madalyonun iki yüzü gibidir. Bir yüzünde insanların farklı olabilmelerine elveriş. Diğer yüzünde ise onlara eşdeğerli bireyler olarak davranılmasına engel olur.”<sup>57</sup> Kısacası Çokkültürcülük; postmodern teoriden esinlenen, küreselleşmenin ideolojisinden de beslenen ve geç-kapitalizmin amaçlarına hizmet eden bir yeni bir ideoloji olarak tanımlanabilir.

## Sonuç

Bugün dünya coğrafyasının birçok bölgesi; başta etnik olmak üzere, dinsel, mezhepsel ve cinsel kimliklerden kaynaklanan çatışma ve savaşlara sahne olmaktadır. Özellikle de Soğuk savaşın bitmesi, çift kutuplu dünya düzeninin çözülerek yerini tek kutuplu bir dünya

53 Slovaj Zizek , *Kırılğan Temas*, (Çev. T. Birkan), Metis Yayınları, İstanbul, 2002, s.282.

54 Şermin Tekinalp, *Küreselleşen Dünyanın Bunalımı: Çokkültürlülük*, Journal of İstanbul Kültür University, 2005/1 s.75-87.

55 Thomas Hylland Eriksen, *Kültür Terörizmi*,(Çev. A.Ö.Otçu), Avesta Yayınları, İstanbul, 2001, s.39.

56 Will Kymlicka, *Çokkültürlü Yurttaşlık*, (Çev. A.Yılmaz) i Ayrıntı Yayınları, İstanbul,1998, s.80-81.

57 Thomas Hylland Eriksen, *Kültür Terörizmi*, (Çev. A.Ö.Otçu), Avesta Yayınları, İstanbul, 2001, s.39.

düzenine bırakması ve hemen akabinde gelişen küreselleşme evresi, yeni sınırların ortaya çıkmasına yol açarak en başta modern ulus devletleri ve onun kimlik yapısını hedef almıştır. Başta Batı Avrupa olmak üzere Amerika ve Kanada’da neo-liberalizmin egemen olmaya başlaması ve yeni muhafazakâr partilerin iktidara gelmesiyle de küreselleşme olgusu, ideolojik ve politik bir hüviyet kazandı. Bütün toplumları derinden etkileyen ve sonuçları kestirilemeyecek olan bu kaotik süreç, en çok da kimlik politikaları ve bu kimlik üzerinde beslenen siyasal örgütlenmeleri etkiledi. Küreselleşmenin ekonomi-politiğinde bu siyasal örgütlenmeler yani modern ulus-devletler, üstesinden gelinmesi gereken birer engel olarak görüldü. Ve bu engeli ortadan kaldırmanın siyasal mücadelesi verilmeğe başlandı.

1980’lerle birlikte başlayan kimlik tartışmaları klasik toplum-devlet modellerinin yeniden tanımlanmasına yol açtı. Farklılıkların politik bir söylem üzerinden yeniden beslenmesi, başta ulus mitosunu olmak üzere, tarihsel köken, milliyetçilik ve kültürel miras gibi konuların yeniden gündeme gelmesine, diğer bir deyişle insanların kendi tikelliklerini ve kültürlerini yeniden keşfetme çabasına girdikleri “çokkültürlü bir dünya” sürecine girildi. Postmodern söylemlerle de tetiklenen bu sürecin beraberinde getirdiği en önemli sorun ise, küresel değer ve normlara karşı yerel kimliklerin daha bir ön plana çıkarılması nedeniyle üst-kimliklerle alt kimliklerin karşı karşıya getirilmiş olmasıdır. Bu sürecin yaşanmasına yol açan en önemli nedenlerden biri de; hiç şüphesiz ki modernitenin, bazı kimlik ve kültürleri bastırması, bunları “öteki” olarak kategorileştirmesi, buna karşılık post-modernitenin de bu ayrımcı politikaya karşı “kültürel farklılığı” yücelten bir yaklaşımla buna karşılık veriyor olmasıdır.

Küresel normlarla ulusal değerlerin çatıştırılması, kültürel kimliklerin yeniden oluşturulması ve tanımlanması mücadelesini de gündeme getiriyor. Bu açıdan yaşadığımız çağa “Kimlik Arayışı Çağı” da denilebilir. Nitekim yakın zamanda yapılan bir araştırmaya göre, Kuzey Amerika Kızılderililerinin nüfusu, 1970 ile 1980 arasında 700.000’den 1.400.000’e kadar yükselerek birkaç yeni kabilenin ortaya çıkmasına bile yol açmıştır.<sup>58</sup> Ancak bu artış, Kızılderililer arasındaki bir nüfus patlamasıyla ilgili olmayıp, Kuzey Amerikalıların kültürel köklerini ortaya çıkarmaya yönelik yeniden bir kimlik tanımlama girişimi olduğu ortaya çıkmıştır.<sup>59</sup> Tarihsel kökene ve kültürel mirasa karşı duyulan bu ısrarlı çabanın beraberinde getireceği en önemli sorun, tikel benlik arayışında farklılıkların ayrımcı ama aynı zamanda dışlayıcı bir öznel olarak ortaya konulmuş olması nedeniyle, heterojen toplumsal bütünlüklerin parçalanma riskinin de ortaya çıkabilmesidir. Dolayısıyla *kimlik arayışının* aynı zamanda bir *benlik arayışına* dönüştüğü günümüz dünyasında hem tümele karşı tikelin, hem de evrensel değerlere karşı ulusal değerlerin birlikte korunduğu “yeni bir politik restorasyona” ihtiyaç duyulmuştur.

Hukuki, siyasi ve politik sonuçlar yaratacak olan kimlik tartışmaları gün geçtikçe daha yoğun bir biçimde gündeme gelmekte, farklı toplumsal dinamikler deşilerek, azınlıklar ve göçmen grupları haklarını önceleyen post-modern söylemler rağbet görmektedir. Aslında böyle bir durumun yaşanmasına yol açan nedenler, hem modern hem de post-modern ideolojilerde aramak gerek. Bu bağlamda modernitenin kimlik politikasına baktığımızda şöyle bir tabloyla karşılaşmaktayız:

*Modernite*, kendisini insanlığa bir “akıl çağı”, “aydınlanma çağı”, “pozitivizm çağı” “rasyonalizm çağı”, vb. değerlerle takdim etti. Hakikat ve mükemmellik sıkça başvurduğu kavramlar oldu. Doğa, evren ve toplum keşfedilerek, ussal yasalarla yeniden düzenlenecek,

58 Jonathan Friedman, “Being in the World: Globalization and Localization”, Mike Featherstone (ed.), *Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity*, London, Sage Publications, 1997, s. 311

59 Ali Yaşar Sarıbay, *Modernitenin İronisi Olarak Globalleşme*, İstanbul, Everest Yayınları, 2004, s. 40.

bu minvalde hiçbir sorun çözümsüz, hiçbir soru ise cevapsız kalmayacaktı. Çünkü Modernizm, toplumu bütünüyle kuşatmaya, muktedir tek güç olarak görünmekteydi. Oysa başta totalitarizm olmak üzere insanlığı yıkıma götüren savaşlar ve ideolojik çatışmalar modern paradigmanın dayandığı değerlerden kaynaklandı. Böylece, Modernliğin sicili kötü notlarla doldu. Modernitenin kimlik politikası da totalleştirici bir ideolojiye, yekpare bir toplum düzenine dayandığı için varolan sorunlar bir tarafa, yeni sorunsal alanlar ortaya çıktı.

Modernitenin siyasal örgütlenme biçimi olan ulus-devletler de, egemen kültürün dışında kalan farklı kimlikleri –yabancılar, ve göçmen azınlıkları- ve toplumdan dışlanan grupları –eşcinseller, ateistler vb.- başta asimilasyon olmak üzere, entegrasyon, dışlama ve ötekileştirme politikalarına başvurdu. Ulus devletin homojen bir toplum yaratma uğruna uyguladığı bu baskıcı politikalar, bir süre sonra insanları rahatsız ederek, onların kendi benliklerini ve kimliklerini bulma arayışına soktu. Gerçekten de modern paradigmanın kimlik retoriği, türdeşleştirici bir toplum-devlet yaratma felsefesine dayandığı için kültürel farklılıklar, görmezden gelinmiş hatta bu kimlikler yerine göre yok edilmeye çalışılmıştır. Bu durum, milliyetçi ideolojilerin de tetiklemesiyle etnik çatışmalara ve iç savaşlara yol açmıştır. Nitekim günümüzde Balkanlardan, Kafkaslara, Ortadoğu’dan Güney Afrika’ya kadar dünyanın birçok kıtasında bu türden savaşlara rastlamak mümkündür. Dolayısıyla modernitenin kimlik politikası, “en iyi entegrasyon, asimilasyonudur” felsefesine dayandığı için artık bir noktada iflas etmiştir.

*Küreselleşme* süreci ise, farklı etnik ve dini kimlikleri monokültürel bir tasavvurla dönüştürmeye kalkışan “modern kimlik politikası”na eleştirel bir tavır getirdi. Küreselleşme, farklılıkların tek bir potada eritildiği, homojenleştirildiği dolayısıyla etnik çatışmalara yol açan uygulamalar olduğu tespitinden hareket eden yeni post-modern kimlik arayışlarına kapı araladı. Çünkü bir süreç ve olgu olarak beliren küreselleşme, modernitenin ekonomik, politik ve kültürel yapılarını dönüşüme uğratarak, siyasal anlamda Amerika’nın, ekonomik anlamda uluslar arası sermayenin ve kültürel anlamda da Batılı yaşam biçiminin egemenliğini hedeflemektedir. Küreselleşme ideolojisi, bu hedefe varmak için öncelikle modernitenin; ulus-devlet modelini ortadan kaldırmaya çalıştı. Nitekim küreselleşmeden yana olanlar, özellikle NATO, BM, AB, ILO, IMF, WORLD BANK ve uluslar arası şirketler, ulus-devletlerden; daha çok yerel yönetimlere yetki verilmelerini, farklı etnik grupların kendilerini ifade etmelerini ve örgütlenebilmelerini, bireysel hak ve özgürlüklerin, mülkiyetin, serbest piyasa ekonomisinin, demokratikleşmenin ve serbest dolaşım hakkının tanınmasını talep etmekte. Gerçekten de küreselleşme süreciyle birlikte milliyetçilik, etnik temizlik, aşırı dinci akımlar ve terörizmde bir patlama yaşandı. Bütün bu gelişmeler, Harvey’in “yeni bir durum olarak tasvir ettiği” Postmodernizmi beraberinde getirdi.

*Postmodernizm*, bu bağlamda moderniteyi ve onun dayandığı ontolojik ve epistemolojik dayanaklarını yapıbozumuna uğratarak eleştirel ve karşıt bir ideoloji olarak belirdi. En başta modernitenin ötekinin reddine, farklılığın yadsınmasına karşı çıkararak bu minvalde politik bir duruş sergiledi. Böylece kimlik kavramı, bütün devletleri etkiledi. Yaratacağı sonuçlar itibarıyla ülkelerin bölünmesine yol açacak marjinal fikirlere destek verildi. Artık devletler, kimliği basit bir aidiyet sorunu olarak görmekten vazgeçerek üzerinde daha fazla durulması gereken kırılgan bir alan olarak görmeye başladılar. İşte *Çokkültürlülük Politikası/söylemi* de, tam da bu ortamda gündem geldi ve gerek akademik ve siyasi gerekse ekonomik ve kültürel çalışmaların merkezinde yer almaya başladı. Yerelliğin küreselleşme karşısında bir karşı çıkış hareketi olarak da okunması gereken bu söylem, farklı yaklaşımların, teorilerin ve aynı zamanda sorunların da üretilmesine neden oldu. Gerçekten de çökkültürlülük, her ne kadar kulağa hoş gelen söylemsel bir retorik olsa da gerek modernitenin kimlik siyasetini

deşifre etmesi gerekse postmodern açılımlarla yeni bir kişilik/kimlik felsefesini tesis etmeye çalışması, yeni sorunların ortaya çıkmasına sebebiyet vermiştir. Çünkü bu söylem, modern siyasi yapılanmaları-ulus devletlerin- meşruiyet zeminini besleyen temel değerleri ortadan kaldırma tehlikesini yaratmakla birlikte bu meşruiyetin yerini alabilecek alternatif bir çözüm reçetesi sunmamaktan da aciz kalmıştır.

Örneklerini daha çok Amerika ve Kanada’da gördüğümüz bu yapılanmanın alternatif bir kimlik politikası olma şansı güç görünmektedir. Bu açıdan Post-modern durum, her ne kadar kimi çevrelerin iddia ettiği gibi, yeni bir kültürel bakış, ya da yeni düzen biçimi olanağını yarattığı savunulsa da aslında modernitenin kimlik politikasından çok farklı bir açılım getirmemektedir. Zizek’in çok güzel betimlediği gibi, modern dönemin başlarında inşa edilen etnik kimliklerin uluslaştırılmaya çalışılması postmodernizmle birlikte yerini farklı kimliklerin, farklı ulus parçalarının yeniden etnikleştirilmesine bıraktı. Görünen o ki, dünyada yaşanan kültürel çatışmalar, kimlik temelinde yaratılan sorunlar, azınlıklar ve göçmen hakları politik düzeyde yeni sosyolojik çözümlere yol açacaktır. Bu durum, ulusal devletlerin hareket ve meşruiyet alanlarını daraltmakta birlikte yeni kimlik politikalarının acilen uygulanması gerektiğini de gündeme getirmektedir. Yaşanılan kimlik sorunlarının çözümü için çokkültürcü bakışın alternatif bir politika olabilme imkânı ise zor görünmektedir. Belki de yaşanan sorunlar karşısında; farklılığın yerine aktarışımı, bütünlüğün yerine açıklık ve etkileşimi, direnişin yerine de öğrenmeyi koymak gerekir. Başka bir deyişle hem evrensel hem de yerel değerleri yüceltmeden ortak paylaşım alanlarını yaratacak ve siyasi hoşgörüyü de öne çıkartacak yeni politikalar üretilmelidir.

#### Kaynaklar

- Ahmet İnel, *Neo-Liberalizm: Hegemonyanın Yeni Dili*, Birikim Yayınları, İstanbul, 2004.
- Alain Touraine, *Modernliğin Eleştirisi* (Çev.H.Tufan), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1994.
- Ali Şafak Balı, *Çokkültürlülük ve Sosyal Adalet*, Çizgi Kitabevi Yayınları, Konya, 2001.
- Ali Yaşar Sarıbay, “Küreselleşme, Postmodern Uluslaşma ve İslam”, *Küreselleşme Sivil Toplum ve İslam*, (Der. F.Keyman-A.Yaşar Sribay), Vadi Yayınları, Ankara, 1998.
- Ali Yaşar Sarıbay, *Modernitenin İronisi Olarak Globalleşme*, İstanbul, Everest Yayınları, 2004.
- Andrew Heywood, *Siyasi İdeolojiler*, (Çev. A.K.Bayram v.d) Adres Yayınları, Ankara, 2007.
- Angela McRobbie, *Postmodernizm ve Popüler Kültür*, (Çev. A.Özdek), Sarmal Yay., İstanbul, 1999.
- Anthony D.Smith, *Küreselleşme Çağında Milliyetçilik*, (Çev. D.Kömürcü), Everest Yayınları, İstanbul, 2002.
- Arjun, Appadurai, *Küçük Sayılardan Korkmak*, (Çev. F.B.Aydar), Timsah Kitap, İstanbul, 2008.
- Aytekin Yılmaz, *Romantizmden Gerçeğe Küreselleşme*, Minima Yayıncılık, Ankara, 2007.
- Bhikhu Parekh, *Çokkültürlülüğü Yeninden Düşünmek*, (Çev. B.Tanrıseven), Phoenix Yayınları, Ankara, 2002.
- Brain Fay, *Çağdaş Sosyal Bilimler Felsefesi*, (Çev. İ.Türkmen), Ayrıntı Yay., İstanbul, 2001.
- Bryan S.Turner, *Oryantalizm Postmodernizm ve Globalizm*, (Çev. İ.Kapaklıkaya), Anka Yayınları, İstanbul, 2002.
- Bryan Turner, “Oryantalizm, Postmodernizm ve Din”, *Postmodernizm ve İslam Küreselleşme ve Oryantalizm* (Der.Y.Aktay-A.Topçuoğlu), Vadi Yayınları, Ankara, 1996.
- Charles Taylor, *Çokkültürcülük*, (Haz.A.Gutmann), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2005.
- Chris Jenks, *Alt kültür*, (Çev. N.Demirkol), Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2007.
- David Harvey, *Postmodernliğin Durumu*, (Çev. S.Savran), Metis Yayınları, İstanbul, 1999.
- Ernest Gellner, *Postmodernizm İslam ve Us*, (Çev. B.Peker), Ümit Yayıncılık, Ankara, 1994.
- Francois Lyotard, *The Postmodern Condition*, University of Minnesota Press, 1984.
- John Tomlinson, *Kültürel Emperyalizm*, (Çev. E.Zeybekoğlu), Ayrıntı Yay., İstanbul, 1999.
- John W.Murphy, *Postmodern Sosyal Analiz ve Postmodern Eleştiri*, (Çev.H.Arslan) Paradigma Yayınları, İstanbul, 2000.

- Jonathan Friedman, “Being in the World: Globalization and Localization”, Mike Featherstone (edt.), *Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity*, London, Sage Publications, 1997.
- Jürgen Habermas, “Öteki” Olmak, “Öteki”yle Yaşamak, (Çev.İ.Aka), Yapı Kredi Yay., İst., 2002.
- Kobena Mercer, “Cangıla Hoşgeldiniz: Postmodern Politikada Kimlik ve Çeşitlilik”, *Kimlik. Topluluk, Kültür, Farklılık*, (Çev.İ.Sağlam), Sarmal Yayınları, İstanbul, 1998.
- Madan Sarup, *Post-Yapısalcılık ve Postmodernizm*, (Çev. A.Baki Güçlü), Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1997.
- Mike Featherstone, *Postmodernizm ve Tüketim Kültürü*, (Çev. M. Küçük), Ayrıntı Yay., İst., 2005.
- Pauline Marie Rosenau, *Post-modernizm ve Toplum Bilimleri*, (Çev. T.Birkan), Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 2004.
- Robert Hollinger, *Postmodernizm ve Sosyal Bilimler*, (Çev. A.Cevizci) Paradigma Yay.,İst., 2005.
- Roland Robertson, *Globalization: Social Theory and Global Culture*, Sage Publication, London, 1995.
- Roland Robertson, *Küreselleşme*, (Çev.Ü.H.Yolsal), Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara,1999.
- Samuel Huntington, *Medeniyatler Çatışması ve Dünya Düzeninin Yeniden Kurulması*, (Çev. C.Soydemir-M.Turhan), Okuyan Us Yayınları, İstanbul, 2005.
- Slovaj Zizek, *Kırılğan Temas*, (Çev. T. Birkan), Metis Yayınları, İstanbul, 2002.
- Steven Best-Douglas Kellner, *Postmodern Theory*, The Guilford Pres, New York, 1991.
- Steven Connor, *Postmodernist Kültür*, (D.Şahiner), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2001.
- Şermin Tekinalp, *Küreselleşen Dünyanın Bunalımı: Çokkültürlülük*, Journal of İstanbul Kültür University, s.1, 2005.
- Terry Eagleton, *Kuramdan sonra*, (Çev.U.Abacı), Literatür yayıncılık, İstanbul, 2004.
- Terry Eagleton, *Postmodernizmin Yanılsamaları*, Çev. M.Küçük), Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1999.
- Thomas Hylland Eriksen, *Etnisite ve Milliyetçilik*, (Çev.E.Uşaklı), Avesta Yayınları, İstanbul, 2004.
- Will Kymlicka, *Çokkültürlü Yurttaşlık*, (Çev. A.Yılmaz)ı Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1998.
- Yılmaz Ensaroğlu, “Modernleşme Sürecinde Çokkültürlülük”, *Modernleşme ve Çokkültürlülük*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2000.
- Ziyaüddin Serdar, *Postmodernizm ve Öteki*, (Çev. G.Kaçmaz), Söylem Yayınları, İstanbul, 2001.
- Zygmunt Bauman, *Bireyselleşmiş Toplum*, (Çev. Y.Alagon), Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2005.
- Zygmunt Bauman, *Siyaset Arayışı*,(Çev. T.Birkan), Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2000.
- Zygmunt Bauman, *Imitations of Postmodernity*, Routledge Press, London, 1992.
- Zygmunt Bauman, *Küreselleşme*, (Çev.A.Yılmaz), Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1997.
- Zygmunt Bauman, *Modernlik ve müphemlik*, (Çev. İ.Türkmen), Ayrıntı Yay., İstanbul, 2003.
- Zygmunt Bauman, *Postmodern Etik*, (Çev. A.Türker), Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1998.
- Zygmunt Bauman, *Siyaset Arayışı*, (Çev. T. Birkan), İstanbul, Metis Yayınları, 2000.
- Zygmunt Bauman, *Yasakoyucular ve Yorumcular*, (Çev. K.Atakan), Metis Yayınları, İstanbul, 1996
- Zygmunt Bauman, *Postmodernlik ve Hoşnutsuzlukları*, Çev. İ.Türkmen), Ayrıntı Yay., İstanbul, 2000.



**PROF. DR. ÖMER CAMCI**  
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ  
ZİRAAT FAKÜLTESİ

## YENİ ÜNİVERSİTELERİN YAPISAL ve YÖNETSEL SORUNLARI

### Özet

1992 yılında kurulan yeni kurulan üniversiteler aradan geçen 15 yıl sonunda halen bir çoğu kurumsallaşma açısından sıkıntılar yaşamaktadırlar. Bu Üniversitelerin yaşadığı problemler kendilerinden kaynaklandığı gibi genel olarak üniversite sisteminden de çeşitli şekilde olumsuz olarak etkilenmektedir. Hızla, çok konuda değişen ülkemizin üniversitelerinin de hızlı değişime ayak uydurması da zor olmaktadır. Gelişen demokratik toplumların vazgeçilmez kurumlarından olan üniversitelerin sağlıklı bir şekilde gelişmelerini sürdürebilmeleri problemlerinin rasyonel ne nesnel olarak ele alınması ve çözülmesi ile mümkün olabilecektir. Üniversitelerin gelişmesinde problem olan hususları ana başlıklar halinde sıralayacak olursak; Yönetsel Problemler, Yapısal Problemler, Yönelim Problemi, Eğitim ve Araştırmada Kalite Problemi ve Denetimi ve Evrenselleşme Problemi olarak saymak mümkündür. Çağdaşlaşmanın vazgeçilmez kurumlarından olan üniversitelerin problemlerinin çözülmesi ülkemizin demokrasisine ve refahına olumlu katkılar sağlayacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** yeni üniversitelerin sorunları; yönetsel problemler; yapısal problemler

Atatürk'ün milletimiz için göstermiş olduğu “muasır medeniyetler seviyesinin üstüne çıkma” hedefi üniversiteler olmaksızın düşünülemez. Çağdaş dünyada milletlerin gerçek anlamda var olmaları ve insanlık medeniyetine katkıda bulunabilmeleri bilim, sanat ve teknoloji ile mümkün olabilmektedir. Bilim, sanat ve teknolojinin ülke içinde insan varlığı tarafından tam olarak kullanılmadığı zamanlarda geriye gidiş yada başka milletler tarafından etkilenebilmeleri söz konusu olmaktadır.

Ülkemiz tarım toplumundan kentli topluma geçişte haliyle sıkıntılar yaşamaktadır ve geçişin tamamlandığını söylemek mümkün görünmemektedir. Bu sıkıntıların en az ve en zararsız olabilmeleri bilim ve teknolojinin kullanımı, dolaylı olarak ta üniversitelerin nicel ve nitel olarak yeterli düzeyde olmaları ile mümkündür.

Ülkemizde bugün sayı olarak belki yeter düzeyde üniversitelerin olduğu söylenebilir, ancak nitel olarak üniversitelerimizin yeterli düzeyde olduğunu söylemek mümkün olamamaktadır. Bir toplumda üniversiteler için çeşitli sorumluluklar vardır; Bunlar; kültürel ve toplumsal değişim, dünya medeniyeti ve teknolojisinin yakın takibi ve bu olguya kendi gücü oranında katkıda bulunma, ülkenin insan kaynaklarını geliştirme ve ülkenin sağlıklı kalkınmasını sağlama ve nihayet milletimizin hür ve onurlu dünya medeniyeti içinde yerini almasıdır. Üniversitelerimizin nitel olarak yeterli düzeyde olabilmeleri zaman faktörüne bağımlı olmanın yanında *imkan*, *istikrar* ve *istikbal* unsurlarının güçlendirilmeleriyle söz konusu olabilir. Çok geniş kaynakların üniversitelere verilebilmesi halinde dahi gelişme, zamana bağlı bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Üniversiteler için ekonomik iyileştirmelerin yanında, mali ve yönetsel özerkliğin daha ileri düzeye getirilmesi gerekmektedir. Mevcut personel yasası ile üniversitelerimizin uluslararası düzeyde bilgi üretmesi ve hizmet verebilmesi saf bir beklentiden öteye geçmeyecektir.

Rasyonel olan ve kültürel değişim ve gelişimi hedef alabilen bir eğitimin her seviyede bir felsefi dayanağının olması gereklidir. Ülkemizde kalkınma ve gelişme süreci içerisinde diğer dallarda olduğu gibi üniversite yapılanmasında da çeşitli problemler yaşanmaktadır. Özellikle son zamanlarda Anadolu'da açılan çok sayıdaki üniversitelerle bu problem daha

da büyük bir hale gelmiştir. Bu sürecin tedrici olarak yürütülmesi daha sağlıklı olabilirdi. Bu sürecin temel düşünsel tabanı hepimizin çok sayıda üniversite özlemi olsa da, nitel olarak gelişimi düşünüldüğünde işimizin oldukça zor olduğunu ifade etmek gerekir. Unutulmaması gerekir ki; sadece binalar ve bir araya getirilmiş çok sayıdaki öğrenci iyi bir üniversite için yeterli parametreler değildir.

Yerel olandan evrensel olana gidişte, bölgesel kaynakların ülke kaynaklarının gelişimine yeteri kadar katkı sağlaması, üniversitelerimizin önemli görev alanlarını oluşturmaktadır. Özellikle, insan kaynaklarının geliştirilmesi, toplumsal aydınlanmanın önemli ögesi olarak ön planda değerlendirilmesi gerekmektedir. İyi bilgilerle donatılmış, sorgulayan, farklı düşünen ve eleştirebilen bireylerin yetiştirilmesi üniversitelerimizin amacı olması gerekir. Ancak sürekli sınav düzeni içinde yetiştirilmiş, sorgulamayan ve sorguladığında cesareti kırılan gençlerin, üniversite eğitimin temel esprisini anlamış olmalarını beklemek ve eksikliği sadece gençlerin tarafında görmek insafli değildir. Dolayısıyla, rasyonel düşüncenin dikkate alınarak, problemlerimize çözüm aramak kaçınılmazdır.

1992 yılında kurulan üniversitelerden birinde çalışmış ve yöneticilik yapmış bir akademisyen olarak kendi penceremden Anadolu üniversitelerinin problemlerini özetlemeye çalışacağım.

### ***1. Yönetimsel Problemler;***

Üniversite yönetimi mevcut yasal düzenlemelerden de kaynaklanan problemler yaşamaktadır. Rektör keyfiyeti ağırlıklı bir yönetim üniversitelerin gerçek anlamda gelişmesine engel olmaktadır. Sadece bir kişinin ya da bir grubun öncelikleri üniversitenin önceliği olarak kendini göstermektedir. Bu anlayış kolektif düşüncenin göz ardı edilmesine ve farklı düşüncelerin ve eleştirilerin yok sayılmasına sebep olmaktadır. Bu nedenle, ivedilikle rektörlerin tek adam ve tek belirleyici gücü sınırlanmalıdır. Birimlere ve kurullara gereken önem ve güç erki verilmelidir.

### ***2. Yapısal Problemler;***

Üniversitelerin, bölgenin sosyo-ekonomik ve üniversitenin akademik yapısı dikkate alınarak yeniden yapılanması gerçekleştirilmelidir. Bu yapılanmada bölge ihtiyaçları da dikkate alınmalıdır. Eksen yapılanma dikkate alınarak, üniversitelerin bölge ve ülke potansiyellerini harekete geçirmesi sağlanmalıdır. Ülkemizde üniversiteler kurulurken bünyesinde bulunduracakları fakülte ve yüksekokulların seçiminde çok yüzeysel yaklaşımlar dikkate alınmaktadır. Örneğin tarımsal potansiyeli yüksek bölgelerde “Tarım Üniversiteleri”, sanayi yoğun bölgelerde mühendislik ağırlıklı “Teknik Üniversiteler” oluşturulmalı ve geliştirilmelidir. Ülkemizde eğitim sistemi ve fonksiyonları itibarıyla tıp ve sağlık eğitimi veren birimlerin ayrı bir yapılanma içinde olması daha faydalı olacaktır.

### ***3. Yönelim Problemi;***

Üniversitelerimizi oluşturan fakülteler ve yüksekokulların belirli bir strateji çerçevesinde yapılanması ve araştırma faaliyetlerini bu strateji çerçevesinde yürütmeye çalışması sağlanmalıdır. Bilimsel araştırmaların SCI ve uluslararası yayın hedefinin yanında bu çalışmaların bölge ve ülke gereksinimleri de dikkate alınarak yapılması faydalı olacaktır. Üniversitelerimizde akademik çalışmalar daha çok akademik aşamalar hedeflenerek yapılmaktadır ve bölge ve ülke sorunlarının çözümüne uzak kalmaktadırlar.

#### ***4. Eğitim ve Araştırmada Kalite Problemi ve Denetimi;***

Üniversitelerin eğitim ve araştırma faaliyetlerinin ulusal bir birim tarafından denetlenmesi derecelendirilmesi gereklidir. Böylelikle üniversiteler arasında kurumsal olarak somut değerlendirme imkanı ortaya çıkabilecektir. Üniversitelerimizde sürdürülen eğitim ve öğretim ile ilgili olarak nesnel olarak sürekli bir denetleme mekanizması yoktur bu sebeple mezunlar açısından da nitel olarak farklılıklar aşırı düzeydedir. Bu farklılığın minimuma indirilmesi için ulusal bir gözlem birimi faydalı olacaktır.

#### ***5. Evrensel Olamama Problemi;***

Uluslararası işbirliği ve Avrupa Birliği süreçleri dikkate alınarak üniversitelerimizin gelişmiş dünya ölçeğinde olmasına gayret sarf edilmesi ve evrensel olma hedefi konulmalıdır. Her türlü uluslararası işbirliği konusunda üniversiteler daha geniş anlamda desteklenmeli ve dış ülkelerdeki paydaş üniversitelerle fikir alışverişi ve akreditasyon imkanları da artırılmalıdır. Böylelikle sadece ülkemiz için değil bölge ülkeleri ve dünya için de eğitim imkanı oluşturma yönünde mesafe katetmemiz gerekir. Son yıllarda gerçekleştirilen Socrates-Erasmus uygulamalarının yaygınlaştırılması bu konuda olumlu katkılar sağlamıştır ve bu nedenle bu tür imkanların artırılması faydalı olacaktır.

Özet olarak ifade etmek gerekirse; Cumhuriyetimizin olmazsa olmaz kurumlarından olan üniversitelerimizin yapısal problemlerinin ön yargısız ve rasyonel bir şekilde ele alınarak daha evrensel, daha özgürlükçü, bölge-ülke- dünya gerçekleri dikkate alınarak daha fonksiyonel hale getirilmelidir.

## **15- DÜŞÜNÜRLER ve EĞİTİM FELSEFELERİ**

**YRD. DOÇ. DR. AHMET ÇOBAN<sup>1\*</sup>**  
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM FAKÜLTESİ

## MEHMET AKİF'İN EĞİTİM FELSEFESİ

### Özet

Mehmed Akif Ersoy, Cumhuriyet öncesi ve sonrası dönemlerini yaşamış, şair kimliğinin yanında aynı zamanda bir bilim adamı ve filozof konumundadır. Yaşadığı dönemlerin sosyal yapısını çok iyi gözlemleyerek mevcut durumu ve bu durumdan hareketle toplumun geleceğine ilişkin çok güçlü tahminlerini şiirleriyle dile getirmiştir. Sadece şiirlerinden hareketle böyle bir şahsiyetin, eğitim ve öğretime ilişkin görüşlerini ortaya koymak; hem Osmanlı döneminde hem de yeni kurulan Cumhuriyetin başında ve sonraki dönemlerdeki eğitim ve öğretime ilişkin genel durumun anlaşılmasını sağlamayacaktır. Araştırmamızın amacı, Mehmed Akif'in eğitim ve öğretime ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Temel eser olan "Safahat" baştan sona kadar incelenmiş, günümüz eğitim sorunlarının çözümüne ışık tutan ifadeler değerlendirilerek önerilere yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Mehmet Akif, Eğitim Felsefesi, Mehmet Akif'in Eğitim Felsefesi

### Giriş

Mehmed Akif Ersoy, 1873-1936 yıllarında yaşamış; Osmanlı ve Cumhuriyet Dönemlerini görmüş, bu dönemlerdeki gelişmelerin analizini şiirleriyle dile getirmiş milli şairimizdir. O, yaşadıklarını; gördüklerini, duyduklarını, hissettiklerini bir köşeye çekilip yazan sıradan bir şair konumunda değildir. Eğitim ve öğretime son derece önem veren bir aile ortamında dünyaya gelen Mehmed Akif, yaşamında formal eğitim kadar informal eğitim de görmüş, yurtdışı bir üniversitede profesör unvanıyla öğretim üyeliğine kadar yükselmiş, cehaleti en büyük düşman olarak değerlendiren, eğitim ve öğretimi bir toplumun vazgeçilmezleri olarak gören bir Türk aydınıdır. O, bireylerin mevcut duruma göre değil, geleceğe yönelik yetiştirilmesini vurgulamış, eğitimde başarıyı elde etmiş olan ülkeleri örnek göstermiştir. Batıya gitmiş ve oradaki durumu incelemiş, doğuya gitmiş ve oradaki durumu yaşamış, kendi halkının arasına karışmış; halktan biri gibi yaşamış ve halkını çok iyi tanıyan biri olarak sosyal sorunları şiirleriyle gündeme taşımıştır. Birçok şiirleri, günümüzdeki gelişmeleri tasvir etmede, müstesna bir yere sahip bulunmaktadır. Böyle bir şairin, eğitim ve öğretime ilişkin görüşlerini ortaya koymak; hem Osmanlı döneminde hem de yeni kurulan Cumhuriyetin başında ve sonraki dönemlerdeki eğitim ve öğretime ilişkin genel durumun anlaşılmasına katkı sağlayacağı şüphesizdir.

### Araştırmanın amacı

Mehmed Akif'in eğitim felsefesinden hareketle, eğitim ve öğretime ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu temel amaç çerçevesinde şu konular üzerinde durulmuştur:

- 1.Felsefe, Eğitim Felsefesi, İdealist Felsefe tanımları,
- 2.Eğitim-öğretime ilişkin görüşlerinin yakın olduğu eğitim felsefesi,
- 2.Eğitim-öğretime ilişkin dile getirilen sorunlar ve çözüm yolları.

---

<sup>1\*</sup> Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi, acoban@cumhuriyet.edu.tr

### Araştırmanın yöntemi

“Tarama modeli”nden hareketle, temel eser alan “Safahat” baştan sona kadar incelenmiş, eğitim ve öğretime ilişkin kavramlar analiz edilmiş, şiirlerde eğitim-öğretimle ilgili dile getirilen sorunlar ve çözümlerin neler olduğu “Mehmed Akif’in ifadeleri”yle ortaya konulmaya çalışılmıştır. Günümüz eğitim sorunlarının çözümüne ışık tutan ifadeler değerlendirilmiş; öneriler geliştirilmiştir.

### Mehmed Akif’in Hayatına Genel Bir Bakış

Baba soyu Rumelili, ana soyu Buharalı, doğum yeri Fatih olan Mehmet Akif, Emir Buhari Mahalle Mektebi’ne sonra sırasıyla Fatih İptidaisi (ilk mektep), Fatih Merkez Rüştüyesi, Mülkiye İdadisi (Sivil Lise) ve Halkalı Baytar Mektebi’nde okudu. Ziraat Nezareti emrinde geçen yirmi yıllık memuriyeti sırasında veteriner olarak dolaştığı Rumeli, Anadolu ve Arabistan da köylülerle yakın ilişkiler kurma imkânı buldu. 1908’de Dârülfünun Edebiyat-ı Umumîye müderrisliğine tayin edildi. Kamu hizmetinin daha başında iken kendini milli mücadelenin içinde buldu. Millet in ve memleketin felaketli yıllarını gördü. 1920 tarihinde Burdur Mebusu olarak Birinci Büyük Millet Meclisine seçildi. İstiklal Marşı Meclis in bir İstiklâl Marsı güftesi için açtığı yarışmaya katılan 724 şiirin hiçbiri beklenen başarıya ulaşamayınca maarif vekilinin isteği üzerine 17 Şubat 1921’de yazdığı İstiklal Marşı, 12 Mart ta birinci TBMM tarafından kabul edildi. Suudi Arabistan’da Necid’ de isyan eden Arap kabilelerin yetkileriyle görüşmek üzere Teşkilatı Mahsusa Heyeti’nde görev aldı.

Akif, II. Abdülhamit devrinin son yılları, II. Meşrutiyet devri, Mütareke devri, Millî Mücadele devri ve Cumhuriyet devri gibi birbirinden çok farklı devirleri, yaşamıştır. Osmanlı Devletinin yıkılışıyla Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşunu ve bu kuruluşu mümkün kılan Millî Mücadeleyi yaşamış bir aydın, düşünür ve şair olarak Akif, Arapça, Farsça ve Fransızca’yı son derece iyi biliyordu.

I.Dünya Savaşı sırasında istihbarat teşkilatı Teşkilât-ı Mahsusa tarafından Berlin’e gönderildi. Burada Almanların eline esir düşmüş Müslümanlar için kurulan kampta incelemeler yaptı.

Anadolu yollarına düştü. Halkı İstiklal Savaşı’na çağırdı, teşvik etti. Vaazları cephelerde bastırılarak dağıtıldı. 1913 te Mısır’a iki aylık bir gezi yaptı. Dönüşte Medine ye uğradı. Bu gezilerde İslam ülkelerinin maddi donatım ve düşünce düzeyi bakımından Batı Karşısındaki zayıflıkları konusundaki görüşleri pekişti. 1926–1936 arasında kaldığı Mısır’da Üniversite Türk Edebiyatı okutmuştur.

Safahat adı altında toplanan şiirleri, şu 7 kitaptan oluşmuştur: 1.Kitap: Safahat (1911) 2.Kitap: Süleymaniye Kürsüsünde (1912) 3. Kitap: Hakkın Sesleri (1913) 4. Kitap: Fatih Kürsüsünde (1914) 5. Kitap: Hatıralar (1917) 6. Kitap: Asım (1924) 7. Kitap: Gölgeler (1933).

### Felsefe, Eğitim Felsefesi, İdealist Felsefe

#### Felsefe

Felsefe, sözcük kökeni olarak Yunanca seviyorum, peşinden koşuyorum, arıyorum anlamına gelen “phileo” ve bilgi, bilgelik anlamına gelen “sophia” sözcüklerinin birleşmesinden meydana gelen “Philosophia” terimi, bilgelik arayışı, bilgiyi sevmek, araştırmak ve peşinde koşmak anlamlarına gelmektedir.<sup>2,3</sup>

2 Bedia Akarsu (1979) *Felsefe Terimleri Sözlüğü*. Ankara. S. 76.

3 <http://tr.wikipedia.org/wiki/Felsefe>

Felsefe sözcüğü, Arapça'ya, oradan da Türkçe'ye geçmiştir. Felsefe, mitos, din ve şiirden doğmuştur.<sup>4</sup>

Platon'a göre felsefe, doğruya varmak, var olanı bilmek için düşüncenin yöntemli çalışması olarak görülür. Arisoteles'e göre ise, var olanın ilk temellerini ve ilkelerini araştıran bilimdir.<sup>5</sup>

Felsefeyi sadece “bilgelik arayışı” olarak tanımlamak yanıltıcı olmaktadır. Pek çok “bilge”, insan, filozof değildir ve birçok iyi filozof ta “bilge” değildir. Filozofları, “bilgelige ulaşanlar” olmaktan çok, “bilgeliği sevenler” olarak düşünmek belki de daha uygun olacaktır. Felsefeye ilişkin diğer bazı tanımlar da şöyledir: “Felsefe, hakikat arayışıdır”, “... yaşamın anlamını arayıştır”, “... nihai (sonsuz) gerçekle uğraşır”. Özetle, birkaç cümlelik tanımlar, felsefenin tam anlamını vermemekte, karmaşık bir etkinlik olan felsefeyi tanımlayamamaktadır.<sup>6</sup> Bunun yerine, felsefenin uğraştığı temel alanlardan söz etmek daha uygun olacaktır. Felsefenin üzerinde çalıştığı alanlar konusunda, bir görüş birliği olmamakla beraber, genel olarak, Ontoloji (Varlık Bilgisi), Epistemoloji (Bilgi Bilgisi), Aksiyoloji (Değerler Bilgisi) ve Logike (Mantık) alanlarından söz edilebilir.

Felsefeden kaçınılamaz. Bazıları “Bana ne felsefeden, o, filozofların işidir. Ben işime, gücüme bakarım. Bu dünyaya bir daha mı geleceğim? Yensin içilsin; konsun güçülsün...” gibi düşünceleri ileri sürerler. Oysa bu düşünceler de felsefidir. Bir bakıma kişinin yaşam görüşüdür. İnsan bu dünyada, bilim, sanat, politika, ekonomi, toplumsal ve psikolojik değerlerle, yani kültürle iç içe yaşamaktadır. Her türlü değer, inanç, bilim, sanatın temelinde; doğru imişçesine kabul ettiğimiz sayılıtlar yatar. Her sayıltı felsefi niteliktedir. Örneğin; “Evrende bir düzen vardır. Akıl gerçeği anlayabilir; çünkü gerçeğin neliğiyle, aklın neliği aynıdır.” gibi önermeler, hem felsefenin hem de bilimin temel sayılıtlarıdır. Tüm bunlardan dolayı kişi, felsefe ile içi içedir ve ondan kaçamaz.<sup>7</sup>

### Eğitim Felsefesi

Hem eğitim hem de felsefenin konusu insandır. Eğitim, öncelikle değerlerle ilgilidir. Ne öğretileceği, kime öğretileceği ve nasıl öğretileceği konusundaki değer yargıları eğitimin özünü ve eğitimcinin temel konusunu oluşturur. Bu ise, yaşamın anlamı ve amacı hakkında bilgiyi gerektirir”.<sup>8</sup> Bilim alanlarındaki “insanla ilgili bilgilerin bütünleştirilmesi ve insanın tabiatı, değişme kapasitesi, sınırlılıkları hakkında sentezler eğitim felsefesi yoluyla konur”.<sup>9</sup>

Eğitim Felsefesi, iki ayrı kavramı dile getiren iki sözcükten oluşmaktadır ve bu disiplin iki kavram arasında kavramsal olarak ortaklık oluşturur. Eğitim sözcüğünün kapsamına öğretimi de ilave ettiğimiz zaman, eğitim ya eğitime ve eğitime etkinlikleri ve bunların süreçlerini belirten bir olgu anlamına alınır veya öğretim ve incelemeye konu olan bir disiplini ifade eder.<sup>10</sup>

Eğitim felsefesi ile ilgili birçok tanım yapılmış olmasına rağmen, üzerinde birlikteliğin sağlandığı bir tanıma rastlanmamıştır. “Eğitim felsefecilerinden Kingsley Price,<sup>11</sup> “Ben eğitim

4 Veysel Sönmez (2005) *Eğitim Felsefesi*. Anı Yayıncılık, Ankara, s. 1

5 Sabri Büyükdüvenci (1987) *Eğitim Felsefesi Yazılar*, Yargıçioğlu Matbaası, Ankara, s. 1.

6 Sabri Büyükdüvenci (1991) *Eğitim Felsefesine Giriş*, Savaş Yayınları, Ankara, s. 12-13.

7 Veysel, Sönmez (2005) *Eğitim Felsefesi*. Anı Yayıncılık, Ankara, s. 7.

8 Sabri Büyükdüvenci (1991) age. s. 9.

9 Nurettin Fidan ve Münire Erden (1996) *Eğitime Giriş*. Alkım Yayınevi, Ankara, s. 109.

10 Saffet Bilhan (1991) *Eğitim Felsefesi (I. Cilt)*, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara, s. 29.

11 Kingsley Price (1969) *Is a Philosophy of Education Necessary?, In What is Philosophy of Education?*, University of Missouri, Columbia.

felsefesi nedir diye sorduğumda, bu soruyla hem bir, hem de üç değişik soru sormaktayım. Bunlardan ilki eğitimin tahlili, eğitimi nasıl tahlil edebiliriz; ikincisi, eğitim metafiziğinin neliği, üçüncüsü de, eğitim ahlakının ne olduğu hakkındadır”<sup>12</sup> ifadelerine yer vermektedir.

W. H. Kilpatrick, eğitim felsefesini, eğitimin ne yapması gerektiğini belirlemeye çalışan bir çaba olarak görürken; J. Dewey, çağdaş sosyal hayatın güçlüklerini, bunlara uygun zihni ve ahlaki alışkanlıkların kazanılması sorunlarını çözmeye yarayan bir dal olarak görüyor. Ch. J. Brauner ve H. W. Burns ise eğitim felsefesini, bir bakıma felsefi düşüncenin eğitim hareketlerine uyarlanması olarak kabul ediyorlar.<sup>13</sup>

Eğitim felsefesi, eğitimi bir bütün olarak ele alan, eğitim politikalarına ve uygulamalara yön veren bir disiplin veya sistemli fikir ve kavramlar bütünüdür. “Eğitim felsefesi süreç olarak ele alındığında, eğitimi engelleyen sorunlar kadar, eğitime yön veren kavramları, düşünceleri ve ilkeleri açıklama etkinliği olarak belirtilebilir”.<sup>14</sup>

### İdealist Felsefe

Bilindiği gibi, temel felsefi ekoller; idealizm ve realizmdir. İdealizm felsefi bir kuram olduğu kadar en eski bir eğitim kuramıdır da. Aynı zamanda bir öğreti olarak varlığı düşünceye, şeyayı anlayışa göre değerlendirir. Ahlak açısından idealizm, insanın hareket ve gidişatını bir ideal doğrultusunda algılar.<sup>15</sup> Genel anlamda felsefenin, özel anlamda eğitim felsefesinin en eskisi, idealizmdir.<sup>16</sup> İdealizm, Batı felsefe tarihinde uzun zaman benimsenmiş, hükümler olmuş ve hürmet görmüş bir felsefe sistemidir.<sup>17</sup>

Bu felsefeye göre, gerçek, düşünsel ve ruhsal olandır. Dış dünyadaki varlıklar, aklın ürünüdür. “Hakikat, fikirlerin tutarlılığında saklıdır. İyilik ideal bir durumdur ve ona ulaşmak için çaba harcanır”.<sup>18</sup> İdealistlere göre, iyi, doğru ve güzel evrenseldir, bireye yaşayan değerler ve bu değerlerle nasıl yaşanacağı öğretilmelidir. Onlara göre, “eğitimdeki temel anlayış, insan olduğu gibi değil, olması gerektiği gibi eğitilir”.<sup>19</sup> Okullar, zihinsel süreçleri kuvvetlendirmeli ve örnek alınacak davranış modelleri sunmalıdır. Öğretmenler ise, ideal davranış modelleridir.

İdealizme göre, zihinde tüm mutlak doğrular vardır. Akılla, mutlak doğruya ulaşılabilir. Değerler açısından ise, ideal varlığa ulaşmak için, o taklit edilmelidir. İnsan, bir araç değil, amaçtır. Eğitim, insanı özgür ve bilinçlice Allah’a ulaştırma sürecidir.<sup>20</sup> Şunu bir gerçek olarak bilmeliyiz ki, idealist filozofların gerçekleştirdikleri ve gerçekleştirmeye çalıştıkları idealist eğitim felsefesinin üzerinde durduğu yalnız zihin değil, hakikati arama, kendini bilme ve şahsiyet gelişimi gibi, insan hayatının ayrılmaz unsurları da onların ilgi alanına girmiştir.<sup>21</sup>

İdealist eğitimciler, insanın değerini çok yüksek görürler ve eğitimle bunun daha da yükseleceğine inanırlar. Eğitim, uzun vadede insanda yüksek değerler oluşturmaktadır.<sup>22</sup> İdealizme göre, eğitimde derslerin içerikleri, akla dayalı önermelerden ve mutlak doğrulardan

12 Necmettin Tozlu (2003) *Eğitim Felsefesi*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, s. 31.

13 Mustafa Ergün (1996) *Eğitim Felsefesi*, Ocak yayınları, Ankara, s. 14.

14 Sabri Büyükdüvenci (1987) *Eğitim Felsefesi Yazılar*, Yargıcıoğlu Matbaası, Ankara, s.53.

15 Saffet Bilhan (1991) *Eğitim Felsefesi (I. Cilt)*, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara, s. 131.

16 Bayraktar Bayraklı (1999) *Mukayeseli Eğitim Felsefesi Sistemleri*, M.Ü. İlahiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul, s. 17.

17 Necmettin Tozlu (2003) *Eğitim Felsefesi*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, s. 36.

18 Jon Wiles and Joseph Bondi (1993) *Curriculum Development*. Macmillan Publishing Company, U.S.A., s 44.

19 Saffet Bilhan, age. s. 132.

20 Veysel, Sönmez, (2005) *Eğitim Felsefesi*. Anı Yayıncılık, Ankara, s. 38-39.

21 Bayraktar Bayraklı, age. s. 34.

22 Mustafa Ergün (1996) *Eğitim Felsefesi*, Ocak yayınları, Ankara, s. 76.



oluşmalıdır. Üstelik bunlar, öğrencinin aklını çalıştırıp kullanmasını sağlayacak biçimde verilmelidir.<sup>23</sup> Kısacası, “İdealizme göre eğitim, insanın bilinçlice ve özgürce Allah’a ulaşmak için sürdürdüğü biteviye çabalarıdır”.<sup>24</sup>

Akif de “Dur da Ma’bûduna yükselmek için ilme basan”<sup>25</sup> ifadesiyle, “Allah’a ulaşmanın yolu bilgidir” düşüncesini dile getirmiştir.

## Eğitim-Öğretime İlişkin Dile Getirilen Sorunlar ve Çözüm Yolları

### Cehalet, Cehaletimiz, Cehaletin Çaresi

Cehalet bir hastalıktır. Milletlerin alçalmalarının sebebi, cehalet hastalığıdır. Cehalet, millette din ve namus bırakmamış, İslam’ın üzerine bir kâbus gibi çökmüş, bize düşmanları üstün kılmaktadır. Cehalet hakiki düşmandır, öncelikle öldürülmelidir.<sup>26</sup>

Milletimizin düştüğü felaketin başı cehalettir. Okul (eğitim-öğretim) olmadan, cehalet hasalığına çare bulunmaz. Çünkü ülkede Kürt, Türk, Arap, Çerkez ve Lazların hiçbiri alfabeyi bilmiyor ve kitap okumuyorlar. Milletin fertleri bilgiden mahrum durumdadırlar. Çağımızın bilgi çağı olduğu unutulmamalıdır.<sup>27</sup> Ama “Öyle bir milletiz ki, Âşık Ömer’i ezberleriz; sonra Kurân’ı sıkılmaz da yüzünden heceleriz; Koroğlu’na peygamber der; sonra peygambere binlerce hatâ nispet ederiz! Tahsili bid’at (sonradan çıkarılmış adet) tanırız; kara cahillliğe “sünnete” gibi hürmet ederiz! Her saçmalığı bir ilim zanneder, hep tembelliği yumuşak huyluluk olarak değerlendiririz. Toplumun durumunun bu merkezde olduğu düşünülmelidir.<sup>28</sup>

Bizlere yazık olsun, yakın zamandaki ilimlerle bile ilgimiz yok. Çünkü onların cahiliyiz. Marifeti (İlim ve fenlerle tahsil olunan malûmatı, İrfan kazanmayı), ihmal etmenin sonucu budur.<sup>29</sup> Millet artık uyanmalıdır. Yoksa cehaletine kurban gidiyor. İslamı da “batsın” diye cehalete feda ediyor. Allah’tan utan, bari bırak dini elinden de, gireceksen leş gibi topraklara kendin gir. Lakin dini, bilime karşıymış gibi göstererek, bizleri Allah ile susturmak ne anlama geliyor? Allah’tan utanmak gerekiyor, ama utanmak da ancak ilimle olur. Kuran-ı Kerim’deki “Allah’ın kullarından ancak âlim olanları korkar”<sup>30</sup> ayeti anlaşılmadığı için, yazıklar olsun.

### Doğu ve Batının Durumu, Yapılması Gerekenler

“Batı” kanlı bir kâbus gibi, İslam dünyasına musallat olmuş durumdadır. Asırlardır, İslam dünyasının beyni ve kuvveti tembel hale gelmiştir. Bana “Şark’ı çok gezdin, neler gördün?” diye soruyorlar. Şunları gördüm: Yıkılmış ülkeler, çoluk-çocuksuz, yersiz-yurtsuz, idari problemler yaşayan milletler; yıkılmış köprüler, çökmüş kanallar, yolcusuz yollar; buruşmuş çehreler, tersiz alınlar, işlemez kollar; bükülmüş beller, incelmüş boyunlar, kaynamaz kanlar; düşünmez başlar, aldırılmaz yürekler, paslı vicdanlar; işgaller, esaretler; tahakkümler, mezelletler (zelillikler); riyalar; türlü iğrenç alışkanlıklar, türlü hastalıklar; örümcek bağlamış, tütmez ocaklar; yanmış ormanlar; ekinsiz tarlalar, ot basmış evler, küflü

23 Veysel, Sönmez, age. s. 45.

24 Veysel, Sönmez, age. s. 36.

25 Mehmed Akif Ersoy, (1985) *Safahat*, İnkılâp Kitabevi, İstanbul, s. 156.

26 Mehmed Akif Ersoy, age. s. 218.

27 Mehmed Akif Ersoy, age. s.281.

28 Mehmed Akif Ersoy, age. s. 539.

29 Mehmed Akif Ersoy, age. s. 443.

30 Mehmed Akif Ersoy, age. s. 218.

harmanlar; cemâatsiz imamlar, kirli yüzler, secdesiz başlar; «Gaza» nâmiyle dindaş öldüren bîcâre dindaşlar; ıpıssız evler, kimsesiz köyler, çökük damlar; emek mahrumu günler, yarın diye bir şey bilmez akşamlar!... Tüm bunları gördüm. Geçerken, ağladım geçtim; dururken, ağladım durdum. Duyan yok, ses veren yok, bin perişan yurda başvurdum. Mezarlar, ahiretler karşımda yükseliyordu, uzaktan uzağa ne topraktan güler bir yüz, ne göklerden güler bir nûr vardı. Derinlerden yüz binlerce elemlerin feryadı geliyordu. Ufuklar İslam'ın bükük boyunda bir kızıl çember gibi duruyordu. Göğüsler hırlayıp durmakta, zincirler gırtlakları daraltmakta; üç yüz elli milyon can, bunalmış kalmış vaziyette gördüm. Allah'ım! Gördüğüm bu âlem mi bir zamanlar insaniyetin beşiği olan! Tarihteki bütün medeniyetler bu çöllerden mi yükselmişti? Şu ziyaretçisi olmayan bucaklar mıydı vahdaniyetin yurdu? Bu kumlardan mı, Allah'ım, nebiler fişkırıp durdu? Henüz tek bir iman şimşeği dünyanın atmosferinde çakmazken, bu göklerden mi, yâ Rab, sağnak sağnak, dinlerin coştusu? Serendip'ler (Hazreti Âdem'in indiği ilk yer) şu sahiller mi, Cûdî'ler (Nuh Peygamberin gemisinin üzerinde durduğu dağ) bu dağlar mı? Bu iklimin mi yıldızları İbrahim'e yol gösterdi? Haremler, Beyt-i Makdisler bu topraktan mı yoğruldu? Bu vadiler mi dem tuttukça bihuş etti Davud'u? Hirâ'lar, Tûr-u Sina'lar bu âfâkın mı şehkârı? Bu taşlardan mı, yer yer, taşı Rûhullah'ın (Hz. İsa) esrarı? Dünyanın “Batı”sı vahşet içinde iken, “Doğu”sunda Karnak'lar, Haremler, Sedd-i Cinler, Tâk-ı Kısralar, Havernaklar (Arap'ların Hiyrâ'da yaptıkları muhteşem bir saray), irem'ler, Sûr-u Bâbil'ler gökyüzünü ölçüyordu? Allah'ım, o maziler, İlâhî, bir yıkık rüya mıdır şimdi? Ne yapsın, “Doğu” bir gün uyanacağından ümidini kessin mi? Perişan ruhumuz, Senin huzurundan mahrum (ümitsiz) mu dönsün? Bu ümitsizlik ve mahrumiyetten usandık, bu hüsrân artık yakamızı bıraksın. Allah'ım, nerde bir nefhan ki, donmuş hisler ürpersin; serilmiş sineler, kâbusu artık üstünden kalksın. Tüm dünya, “Doğu”ya “Sana hayat hakkı yok” derken, o «Hayat elbette hakkımdır!» desin.<sup>31</sup>

### Eğitim Durumu

Eğitim sistemi, gençlerimizi uyuşturuyor; gençlerimiz eğitim sürecinde o kadar gereksiz bilgilerle donatılmış ki, öğrendiklerindeki şüpheler yarın hayata atılsa, önlerinde büyük engeller oluşturacaktır. Çünkü eğitim sistemimizde gençler görmüyorlar, (uygulama yerine), sadece okuyorlar. Onun için, büyüseler bile hala gerekli bilgi ve deneyime sahip bulunmamaktadırlar. Eğitim adına boş laf ve hayalden başka bir şey kalmadı. Onun için gençleri okutsak ta okutmasak ta gelecekleri değişmeyecektir.<sup>32</sup> Bir çok yüksek eğitim kurumu açıldı: Mülkiye, Tıbbiye, Bahriye, Baytar, Zirâat, Mühendishâne. Millet buralara milyonlar harcamaktadır. Bunlar bugüne kadar hiçbir şey yetiştirmediler: Tersane veya denizcilikle bir işimiz olduğu zaman, mutlaka âdetimizdir, İngiliz'e koşuyoruz. Bir yıkık köprünün tamiri için Belçika'dan kalfa isteriz. Uzman doktorlar başka yerden getirilir. Meselâ, bütçe hesaplarından anlayan bulunmamaktadır. Maliyemiz için Mösyö Lorana ihtiyaç duyarız. Sanayi ve tezgâhları ya Brüksel ya Berlin ya Mançester'den temin etmeye çalışırız.<sup>33</sup>

Günümüzün bilimlerinden menfaat beklenmektedir. Bilimlerin birinci hedefi, hayata fayda sağlamaktır. Bu durumda, eğitim programlarımızda yer alan bilimler, toplumun ihtiyaçlarına cevap vermemektedir. O halde, fen bilimlerinden yararlanamıyoruz. Bir ülkede eğitim sistemi, sadece tüketici yetiştirirse, okullarda öğretilen bilgi ve beceriler, cehalet kadar helak edici (zararlı) olur.<sup>34</sup>

31 Mehmed Akif Ersoy, age. s.449-450.

32 Mehmed Akif Ersoy, age. s.346.

33 Mehmed Akif Ersoy, age. s.393.

34 Mehmed Akif Ersoy, age. s.346.

### Ümitsizliğe Yer Yok

İmansız olanlar, ancak ümitsizliğe kapılırlar. Allah'a imanla, ümitsizliğin bir arada olması mümkün değildir. Öyleyse, boynunu büküp durmamalısın. Bari evladına merhametin olsun, bak neler söylüyor: Doğar doğmaz “yaşamak yok size!” dediler; dünyayı mezarlık bilerek beşikten eşiğe indik. Bize asla hiçbir ses hayatı telkin etmedi. Yurdun ezeli yaşçısı baykuş gibi herkes, bize ümitsizliğin bulanık ruhunu zerk etmeye baktı. Mel'un aşu bir nesli uyuşturdu, bıraktı! Beyinlerde «Devlet batacak!» çılgılığı, millette beka hissi ezdi. «Devlet batacak!» çılgınlıkları gençliği öldürdü; kımıldamaya hal bırakmadı. “Batacaktır” demeseydik, ufuklarına binlerce tehlike yüklenseydi bile bu devlet batmayacaktı. Yeter ki, sen uluyan ye'si (ümitsizliği) gebert, azmi uyandır, batmazdı, hayır batmadı, hem batmayacaktır. Gençliğe canlandırmaya azıcık bir iman kâfi gelir. Ümitleriniz harekete geçerse, mahrumiyetler olmaz. Geçmişteki acıları, sızıları susturmaya başla; evladına bir ümit gücü aşıla; Allah'a dayan, çalışmaya sarıl, hikmetlere itaat et, tek yol budur, başka çıkar yol yoktur.<sup>35</sup>

### Kurtuluş Yolu ve Refaha Ulaşma

Terbiyemiz çok bozuk, milletimize insanlığı öğretmeliyiz. Kurtuluş, insanlarımızı uyandırmamadır. Tüm milletler uyanmış durumdadır.<sup>36</sup> Ancak kurtuluşun çaresi: Elbirliği içinde gayret etmek, çalışmanın bereketine inanmaktır. Milletten yenilgiye uğramış olmanın sonu elbette ölüm değildir, geçmişte aynı durumda olanlar, eskisinden daha iyi yaşıyorlar.<sup>37</sup> Vatanı kurtarmak için “askeri güce yatırım yapmaya şiddetli ihtiyaç vardır”, diyenler olduğu gibi, “hayır bundan daha gerekli olan ilmin tahsil edilmesine ihtiyaç vardır”, diyenler de olmuştur. “Kimisi sanata teşvik edelim” demiş, kimsi “ekonomiye yönelim” demiş, kısacası her kafadan bir ses çıkınca, ortak karara varılmış: “Asıl gerekli olan mekteptir”, denilmiştir. Çünkü güçlü olmanın yolu, ilerlemenin temeli, eğitimin yaygınlaşmasına bağlıdır. Donanma, ordu zaruri bir ihtiyaçtır, ancak bunun yolunu muallimler öğretmektedir. Bu kararın uygulamaları sonucunda bugünkü Almanya ortaya çıkmıştır. Onlar “Alman Devletinde asıl savaşan, muallim ordusudur, zaferi kazananlar da onlardır” derler ve bunun böyle olduğuna inanırlar. Bu sözlerden ders almamız gerekirken, ne çare ki, çoğumuz mevcut durumumuzla dünyaya ibret olmaya devam etmeye hevesli durumdayız. Şu cehaletimizle her musibete uğradık, artık yeter, “bize mektep lazım” demeliyiz. Felakete düşmemizin temel nedeni, cehaletimizdir. Mektep olmadan bunun çaresi asla bulunmaz. Bakın, ne Kürt alfabeyi biliyor ne de Türk, Arap okuyabiliyor. Ne Çerkes'in ne de Lazın elinde kitap var? Kısacası, milletin fertleri bilgidan mahrum bir durumdadırlar. Unutmamalıyız ki, çağımız bilgi çağıdır. Bu böyle olmasaydı bile, din okur-yazar olmayı emrediyor. Çünkü din maarife bağlıdır. Din cehalete yüz vermemektedir. O halde ilme ilk adımı atmamızdır. Bunun en birinci adımı, ilköğretimdir. Ancak, bu aşamaya ilişkin, ilk önce program modelleri hazırlamak gerekmektedir.<sup>38</sup>

Milletlerin refahı için iki güç lazımdır: Ma'rifet (İlim ve fenlerle tahsil olunan malûmat, İrfan kazanmak) ve fazilet (irfan itibarı ile olan yüksek derece). Ma'rifet, ilk önce, ahaliye saadet verecek tüm sebepleri getirir sonra fazilet gelerek, o birikmiş duran sebepleri alır, memleketin hayırlı yükselmesine tahsis etmek üzere harcar. Şayet bir millette ma'rifet kudreti olmazsa, sadece faziletle yükselmez, zayıf düşer. İlkelliğe özgü bir başiboş durgunluk üzerine çöker. Farz edelim, bir millette ma'rifet var, ama fazilet yok olmuşsa, o millet sınırsız felaketlere maruz kalır. İnsanların ruhunu zehirleyen yara işte budur; öyle bir

35 Mehmed Akif Ersoy, age. s.465-466.

36 Mehmed Akif Ersoy, age. s.129.

37 Mehmed Akif Ersoy, age. s.280.

38 Mehmed Akif Ersoy, age. s.279-282.

musibettir ki o, vebaya rahmet okutur! Bizler, faziletli, gerçekten parlak devirleri olan bir büyük milletin evlâdıyız. Ancak o fazilet, son üç asrın yürüyen ilmiyle, birleşip gitmedi; millet cehalete battıkça da kuvveti felç oldu. Öyle bir düşüş düştü ki, artık “Batı”nın emriyle yatıp kalkmaya mahkûm oldu. Çünkü toplum, yaşatan fenlerin kudret ve kuvvetinden doğan haşmetten mahrum durumdadır. Evet, biz hasmımızın irfan gücünden nasipsiz olduğumuz için bu şerefsiz hüsrana düştük. Sonra asırlarca süren ümitsizlik ve mahrumiyeti çektiğimiz için bugün, bizde bulunan fazilet bile hissiz, hareketsiz, ölgün kalmaktadır.<sup>39</sup>

### Mektep-Medrese

O dönemde mektep medrese tartışmalarının sonu hiç gelmemiş.<sup>40</sup> Mevcut durumda, medresenin de mektebinde bize bir hayrı yoktur.<sup>41</sup> Medreseler, asrın gerekleri olan ilim ve fendeği gelişmelere uyum sağlamada inat etmişlerdir.<sup>42</sup> Hadi gösterin bakalım şimdi İbn-ür-Rüşd gibi bir bilgini, ibn-i Sînâ neye yok? Nerde Gazâlî görelim? Hani Seyyid gibi, Râzî gibi üç beş âlim? En büyük bilgininiz, adı belirtilen bilginlerin eserlerine ilişkin yapılan açıklamalı kitaplardan onuna bakıp, belki kuru bir anlam, ancak çıkarabilir. Yedi yüz yıllık eserlerle, İslam dininin bugünkü ihtiyacını karşılamak asla mümkün olmadığını belirterek o zamanın en üst düzey eğitim kurumları olan medreselerin günün ihtiyaçlarını karşılayamadığını önemle vurgulamıştır.<sup>43</sup> Dinde yeni görüşler ortaya koymaya çalışmak önemlidir, ama iktisadi hareketler, üretim için son derece önemlidir. Şayet hocalar sonunda bu duruma bir çözüm getirmezlerse, ortaçağ yaklaşımlarıyla sanayide bocalamalar olur, düzelmeler meydana gelmez. İlimin atacağı ilk adım bu alanda olmalıdır. Bu durum da, medreselerin ıslahına bağlıdır.<sup>44</sup>

### Öğretmenler

Akif, muallimler için<sup>45</sup>

“O sizin devletiniz, ni’metiniz, her şeyiniz.

Hoca hakkıyla beraber gelecek hak var mı?” iltifatlarda bulunmuştur. Ancak, O’na göre “Muallimler, çekirge ordusu gibi ortaya çıkmamalıdır. Muallim, öncelikle imanlı, edepli, sonra işin ehli (uzman), vicdanlı olmalıdır. Bu dört özellik yoksa muallim olunmaz, çünkü vazife çok büyüktür. Hoca kılığına girmekle muallim olunur düşüncesinde olmak acemice bir yaklaşım olduğu gibi, yüksek topuklu, eğri burunlu potin giyip de yeni muallim imajı takınmak ta bir “odunluk” yaklaşımdır. Allah rızası için bu her iki grup ta “işin ehliyim” demesin. Muallimler ne zirzop olsun ne de meczup; birisi kocaman bir sığırı bulup ona yer küreyi yükletir (“dünya öküzün sırtındadır” hurafesi), diğeri ise, attığı çiftelerle arşı-ferşi yıkar. Bizim çocuklara, ne öyle çifte giden, ne de öyle göğe kadar çifte atan fayda sağlar. Evet, çağın ilimleri gençlere öğretilmelidir, ancak kutsal değerlere fazlaca hürmet edilmelidir.<sup>46</sup>

Akif, o dönemdeki muallim imajını şu ifadelerle tasvir etmektedir: Muallim denilen maskaranın özellikleri: Namaz, oruç yok, gusül abdestini duymuştur belki, ancak almasını

39 Mehmed Akif Ersoy, age. s.442.

40 Mehmed Akif Ersoy, age. s.417.

41 Mehmed Akif Ersoy, age. s.397.

42 Mehmed Akif Ersoy, age. s.390.

43 Mehmed Akif Ersoy, age. s.417.

44 Mehmed Akif Ersoy, age. s.391.

45 Mehmed Akif Ersoy, age. s.395.

46 Mehmed Akif Ersoy, age. s.281-282.

bilmez, onun bulunduğu ortamda çiş kokusunda geçilmez. Pis adam, ömründe su olarak ebenin teknesini görmüştür. Çifte kazan kaynasa, bol bol su olsa da onu yıkamaya hiçbir imam yanaşmaz. Huyu dersen, bir adamcıl ki sokulmaz adama. Şehrin soysuzunun yola gelmesi kolay değildir. Yanlışlıkla ona hoşbeş edeni, tınmaz. Uyuz manda gibi, insana yan yan bakıp durur. Canı yandıkça, döner öyle bakar nalbanda. Ne selam vermeyi bilir, ne de selam almayı bilir. Yağlı yer, çeşmeye gitmez; su döker, el yıkamaz; hele tırnakları bir kazma ki insan bakamaz. Kafa orman gibi, lâkin o bıyık hep budandır. Ne ayıptır desen anlar, ne tükürsen utanır. Tertemiz yerlere kipkırli potinlerle dalar; kaldırımdan daha berbat olur artık odalar; örtü, minder ne varsa çamura bulanır.<sup>47</sup>

### **Bilim Adamı, Bilim Adamlarımız ve Özellikleri**

Cahille âlimin karşılaştırılması kabul edilemez. Çünkü cahil kördür, âlim ise tam tersi doğru yoldan ayrılmaz. Kuran-ı Kerim’de “Bilenler bilmeyenlerle bir değil; karanlıkla ışık, ölü ile diri bir olur mu? buyrulmaktadır.<sup>48</sup>

Akif, o dönemdeki bilim adamlarına yönelik “Hele ilmiye bayağıdan da aşağı bir turşu”<sup>49</sup> ifadesini kullanarak; o dönem ilim adamlarının, ilmi niteliklerini kaybettiklerini vurgulamıştır. Bu durumun böyle olduğunu ispatlamak için, “Âsım” şirinde aşağıdaki ifadelerle<sup>50</sup> yer vererek, geçmişteki bilim adamlarımıza benzer bilim adamlarının yetişmediğini önemle vurgulamıştır:

Ibn-i Sînâ neye yok? Nerde Gazâlî görelim?

Hani Seyyid gibi, Râzî gibi üç beş âlim?

En büyük fâzılınız: bunların asarından,

Belki on şerhe bakıp, bir kuru mânâ çıkarın.

Yedi yüz yıllık eserlerle bu dînin hâlâ,

ihtiyâcâtını kaabil mi telâfi? Asla.

Akif,

“O, benim en ebedî hasmım olan Rusya bile,

Hakkı teslim edelim! Hiç de değildir böyle.

Mütefenninleri tâ keşfe kadar tırmanıyor”

ifadeleriyle<sup>51</sup> bizdeki bilim adamları ile ilgili çok önemli bir karşılaştırmada bulunmuştur.

Akif’e göre, Mütefekkirlerle halkın arası çok açık, vücudun yarası budur. Mütefekkir kısmı milletin beyni, halk ise vücududur. Bir dimağdaki duygular vücudun damarlarına ulaşmadığı takdirde hayatın ahengi durur. Vücudun azaları (organları) felç olur. Böyle bir bünye için artık her şeye rıza göstermek gerekmektedir. Mütefekkir geçinenler şunları söylüyorlar: Doğunun medeniyette yükselmesi, yalnız bir tek yolu takip etmekle mümkündür. Başka yollarla kurtuluş beklemek gaffettir. Bu yol şudur: Avrupa’nın hangi zeminde yürüdüğüne bakılmalı; sağa veya sola hiç sapmadan Avrupa’nın izinden gidilmelidir. Doğu, Batının fikirlerini beynine mal etmeli (benimsemeli), içtimai, edebi kısacası her konuda Batıyla aynı duygular içinde olunmalıdır. Batı taklit edilmezse ne söylene boşunadır. Bir

47 Mehmed Akif Ersoy, age. s.396.

48 Mehmed Akif Ersoy, age. s.146.

49 Mehmed Akif Ersoy, age. s.163.

50 Mehmed Akif Ersoy, age. s.417.

51 Mehmed Akif Ersoy, age. s.184.

de dini kayıtlardan kurtulmalıyız. Çünkü din, bütün ilerleme sebeplerine hala engel bir bela konumundadır. Halkın duyguları ise, mütefekkirlerin fikirlerinin aksi yöndedir.<sup>52</sup> Halk, göreneklerin hükmüne boyun eğmiş durumdadır. Batının fikirlerini, eserlerini düşman görüyorlar. Dışarıdan yenilikler şöyle dursun, ülkesinde kendi milliyetinden olan haklı yeniliklere de düşmanlık ediyorlar. İşte halkın ortak duyguları bunlardır.<sup>53</sup>

Mütefekkirler kimseye aldırmadan, dönüp arkalarına bakmada yanlış yola sapıyorlar. Halkın fikri ise –ki bu genelin fikridir- hiç dikkate alınmamaktadır. Bu durumda, giderek iki grubun arası açılmaktadır. Halkın beyni hükmünde olan mütefekkirler düşünceleriyle şiddete yönelince, halkın yüreğinde bir yanardağ gibi nefretin fişkırmasına sebep oldular. Öyle bir düşmanlık meydana geldi ki, mütefekkirlerin söylediği her ne varsa halk tarafından kötü değerlendirildi ve onların zıddına hareket etmeyi halk alışkanlık haline getirdi. İşin kötü tarafı, bu gidişat bir felakete yol açtı: Halkın genelinde mütefekkir geçinenlerin olumsuz tutumlarından kaynaklanan, şöyle öldürücü, fesatçı bir kanaat oluştu: “Bütün bu kötülükler, bozukluklar fen bilimlerini okumaktan kaynaklanmaktadır” dediler. Bunun üzerine, halk fen bilimlerine karşı cephe aldı. Umumun fikri aleyhte olunca, millette ilim adına bir şey kalmadı. Çünkü fen bilimleri, ilgi ve saygı gördüğü toplumlarda gelişir ve ilerler. Bu durumda, çağın fen bilimlerine sahip nitelikte yetişmiş bir tek kimse bulunmamaktadır. Fen bilimcisi olarak geçinen kimseler ise, anlamadan, dinlemeden taklit etme düzeyindedirler.<sup>54</sup> Çalışmalarını bir hedefe yönelik gerçekleştirip, bir ilme hâkim olduktan sonra ilme yeni ufuklar açacak olgunluğa varan kimse bulunmamaktadır. İlimde teoride boğulmamalı, pratiğe önem verilmelidir.<sup>55</sup>

Mütefekkirlerimiz ilerleme yolunda atılan adımların, milletlere göre değişebileceğini anlamıyorlar. Başka bir milletin izinden yürümek çok defa helakete yol açabilir. Ayrıca, her milletin tekâmül sürecinde ayrı bir yol izlemesinde bir sakınca bulunmamaktadır. Mütefekkirler, insanların hedefe ulaşmakta izledikleri sürecin aynı olmak zorunda olmadığını bilmiyorlar. Asıl olan bir milletin umumi ruhundan kaynaklanan, esastır. Bir milletin içinde mütefekkir geçinenler, öncelikle o esası kabul etmeli, aşamalarını aydınlatmalıdırlar. Mütefekkirler ilahi fenerin ışığı doğrultusunda hareket ettikleri takdirde, arkalarından millet yürür.<sup>56</sup> Hâlbuki bilgin olarak geçinenlerin hepsi beş on söz öğrenmiş; “bildiklerimizle dini nasıl yıkarız” düşüncesindedirler. Bu düşünce için, ilim tahsil edip bilim adama olmaya gerek yoktur; lise tahsiline sahip olmak bile çok gelebilir.<sup>57</sup> Bilginlerin dine karşı çıkma tutumlarının gerekçeleri; güya, milletteki duyguları din öldürüyormuş. Vatani kurtarmak için dini kurban etmek gerekiyormuş. İşte bu düşüncelerle, bilgin geçiniyorlar.<sup>58</sup> Şunu bilmiyorlar ki, “her toplulukta beş on dinsizin çıkmış olması normal karşılanacak bir durumdur. Ancak, bütün milletin tamamıyla dinsiz olması mümkün görülmemektedir. Yeryüzünde dini duyguları olmayan hiçbir millet bulunmamaktadır. En büyük milletlere bakıldığında, din her şeyden daha güçlü görülmektedir.”<sup>59</sup>

Bu durumun nedeni, mütefekkirlerimiz dini hiç anlamamış, İslam’ın ruhunu algılamalarında büyük yanlışlıklar var: Dinin ilerlemeye tahammül edip, çağın güzel eserleriyle olgunlaşacağını benimsediğini zannetmiyorlar. Mütefekkirlerimiz dinin, ilimlerin ezeli anası olduğunu, insanların yükselme derecesi olduğunu bilmiyorlar. Hâlbuki dinin içinde

52 Mehmed Akif Ersoy, age. s.182.

53 Mehmed Akif Ersoy, age. s.183.

54 Mehmed Akif Ersoy, age. s.183.

55 Mehmed Akif Ersoy, age. s.184.

56 Mehmed Akif Ersoy, age. s.185.

57 Mehmed Akif Ersoy, age. s.184.

58 Mehmed Akif Ersoy, age. s.226.

59 Mehmed Akif Ersoy, age. s.226.

bütün insanlığın yer aldığını, azıcık insafı olanlar kabul ederler.<sup>60</sup> Müslüman milletlerin geri olması doğru, ancak bu durum dinden kaynaklanmamaktadır. Çünkü “Müslümanlık” denilen ilahi ruh, “Müslümanız” diyen insan yığınının çok uzaktadır. Dini inceleyeceksek, geçmişe bakıp İslam’ın doğuşuna yakın bir döneme bakmalıyız: O zamanda müthiş bir ilerleme kaydedilmiş, insaniyet harika bir durum göstermiş, fetret devrinde asırlarca kalan, vahşetin derinliklerine dalan, evlatlarını dipdiri kumlara gömerken pişmanlık yerine haz duyan, dağdan getirip yonttuğu taş parçasını ilah taniyan bir sürü vahşi milletler, otuz yılda otuz bin senelik yükselme gerçekleştirmiştir. Böyle milletlerin içinde, faziletli bir medeniyet ve kemalatin kısa sürede doğmuş olması takdir edilecek bir durumdur. O devirde, Ebu Bekir- i Sıddık’ın çıkmış olması, irfan derinliğine sahip olan Hz Ali’nin gelmiş olması, müslüman olmadan ve olduktan sonraki Hz. Ömer’in durumu ve onun harika adaleti takdir edilecek hususlardır.

Din ilerlemeye engel olsaydı, mutluluk devri olan o saadet asrı, en büyük bir medeniyet olarak ortaya çıkmazdı. Dinin ruhunda sayısız kemalat olmasaydı, bu kadar harikalar nereden doğacaktı? O halde, mütefekkirlerimiz ya çok korkak ya da çok ahmaktır. Çünkü onlar, Avrupa’nın tümüyle kâfir olduğunu, dindar görünürlerse, kendilerine barbar denileceğini; “hür düşünceli” geçinirlerse, Avrupa’nın bakış açısının belki değişeceğini zannediyorlar.<sup>61</sup>

Toplumdaki bu kötü “bilim adamı” imajının oluşmasında, Akif’in ifadesiyle “Şebâb-ı Münevver” (Genç Adınlar)ın rolü olmuştur. “Genç aydınlar, sefih bir nesildir. Fakat temiz olanlarını müstesna tutmak borcumdur. Bu züppeler acaba hangi türün fertleridirler. Onlara “kadın” desen, isimleri “erkek”; hayır “kadın” değil, “erkek” desen, kılıkları erkeğe benzemiyor; saçları demet demet, ancak bıyıkları kısa, sesleri baykuşa benzer, salına salına yürümeleri saksığana benzer. Kısacası onlara niçin “züppe” dediğim herhalde anlaşmıştır. Fakat bu kukla herifler büyük bir özellik taşıyorlar ki, haddim olmayarak, “Aferin!” desem yaraşır. Nedir mi? Anlatayım: Fikirlerinde öyle ısrarcıdırlar ki, en savulmayacak ümitsizliği tek birayla savarlar. Sınırlarında üzüntü, keder denen fenalık yok, tabiatları utanma hissiyle hiç tanışmamış. Bilirsiniz, hani, insanda bir damar var ya, yüz­süz olmak için mutlaka onun çatlaması gerekiyormuş. Nasıl olmuşsa “Rabbim utandırmasın!” duasını aldıkları için, bu arsızların alınlarında o damar zaten eksiktir. Dolandırmayla ceplerinde üç kuruş paraları olursa, Tokatlıyan’da çalım atarak harcamaya bakarlar.<sup>62</sup> Millet, bu maskaraları karnavallarda görmektedir. Beyoğlu’nun o pis fahişe muhitinde sefil kadın ve kızların peşlerine takılıp giderler. Onlar “Hayâ”, “edep” gibi sözler asla geçerli değildir; “vatan”, “aile” gibi mefhumlar ise anlamsız şeylerdir, diyerek kuduz köpekler gibi kutsal değerlere saldırıyorlar. “Ayıp değil mi?” sözüne hiç aldırılmazlar. Namaz, oruç gibi şeylerle alış verişleri asla olmaz, ama mukaddesat ile eğlenmeyi en birinci iş bilirler. Onlara Kuran’dan anlatılacak olsa, “Geçmiş çağdaki cansız sözlerin, 20.yy’ın evlatlarına ne yararlı olabilir” diye itiraz ederler. Bu şaklaban heriflerin, 20. yy irfan asrıyla alakaları olabilir mi? Ellerinde, geçerli bir faziletleri mi var? Nedir özellikleri bari öğrensek. Hayır, “Batı”nın iyiliklerinden tek birinde bile hevesleri yok, ama rezilliklere gelince, “rezillik” belirgin özellikleridir. Bütün günahların tiryakisi olan, onlardan birini tanıyorum; -ona ne oldu bilmiyorum şimdi, sanırım hayatta değil- kumar, irtikâp, içki ve benzeri günahların her türlüyle amel defteri o kadar kapkara idi ki, yanında cehennem karanlığı, cennetin sabahı gibi dururdu. “Yaptığın rezaletlerden utanmıyor musun?” denildiğinde, hemen büyük milletlerin kötülüklerini saymaya başladılar: “Filân millet içer... Filân millet fuşşa düşkün...” diye, pislikleri için geçmişteki milletleri örnek gösterirdi. Ona, “Peki! O milletlerin faziletleri yok muydu?” diyen olursa, o zaman da,

60 Mehmed Akif Ersoy, age. s.185.

61 Mehmed Akif Ersoy, age. s.186.

62 Mehmed Akif Ersoy, age. s.287.

«tarihçilik yapmadım!» derdi. İşte şu züppeler de, bugün aynı ruhu gösteriyorlar.<sup>63</sup> “Yirminci asrın evladı”, Fransız’ın Alman’ın fuşunu, dinsizliğini, birasını vs. kapıştı. Hâlbuki öte yandan, heriflerin, hani dünya kadar yeni icatları var; ilimleri, edebiyatları, sanayileri var. Oralara gidenler, memlekete birer avuç olsun getirselerd, memleketimiz marifet (ilim ve fen’le) dolardı. Kucak kucak kötü huyları getiriyorlar, beğenmediğimizi ifade ettiğimizde de, bunlara “medeniyet!” diyorlar ve bizden bu söze inanmamızı bekliyorlar. “Ne var, biraz da maârif (ilim, fen, teknoloji) getirmiş olsaydınız” deseniz, emin olun size «hamallık etmedim?» diyeceklerdir.<sup>64</sup>

Sonuç olarak, millet, ihtiyaç vaktinde yardımda bulunmayarak, kendilerini perişanlık içinde bırakıp kaçma huyunda olan bilginlerin peşine düşmemelidir. Hepimiz bu bilginlerin, irfan yoksulu olduğuna biliyoruz. Çünkü onlar, “Doğu” medeniyetine bakmayan, “Batı” medeniyetini bilmeyen, görgüden nasipleri olmayan, bütün sermayeleri kızarmaz yüzleri ve yaşarmaz gözleri olan kimselerdir.<sup>65</sup>

### **Mevcut Durumumuz: Tembellik Hali ve Tevekkül Anlayışı**

Zaman zaman görülen ahiret kılıklı yerler, cenazeden farklı olmayan canlar, damarda seyri belirsiz, irinleşen kanlar, sürünmeler, geberip gitmeler, rezaletler, nasibi hüsrana gözyaşları olan pişmanlıklar, harap olan azamet, tarumar olan gelecek, genel ruh alçalması, geleceğin yok olması, dilencilikle yaşayan derbeder hükümetler, esareti mubah gören zavallı milletler, harabeler, çamur evler, çamurdan insanlar, ekilmemiş koca yerler, biçilmiş ormanlar, durur sular, dere olmuş akan helâlalar, sıtmalar, tifolar, türlü ölümcül hastalıklar, hurafeler, üfürükler, düğüm düğüm bağlar, mezar mezar dolaşıp hasta baktıran sağlar. İşte bütün bunlar, tembelliğin pis, kirli tortularıdır. Numunesi işte biziz, görmek isteyen görsün. Memleketin şu haline bakıp da ibret alınmalıdır: koca bir millet iken, sonumuz nasıl oldu! Tabi ki yabancılar bizi aşağı görürler. Dilenciler bile bizden şerefli. Vakar çoktan unutuldu, utanma hissi kaldırıldı, mukaddesat ısırdı, Allah’a saldırıldı. Ne hatıralara hürmet var, ne de adetler yaşanıyor. Dedeleri böyle yapmamıştı bu sefalet içindeki evlatların! En rezil hayat tarzı, normal hayatları olmuş, damarlarındaki kan âdeta irinleşmiş; o çıkmak istemeyen can da bir yığın leş haline gelmiştir.<sup>66</sup>

Mehmed Akif devrin sefil insanlarına şunları söylemektedir: Bugün sen yeryüzünde bir lekesin. Âlem neden senin varlığını kaldırmayıp senden çeksin? “Milletlerin hayatında duraklamanın yeri yoktur” sözünü işitmediğini söyleyemezsin. Durgunluk, bir milletin hayatında belirlediği andan itibaren senin gibi, zillet ve esaret altında kalır. Nedir bu miskinliğin, artık bir kıvılcıksana! Niçin kıvılcıkmıyorsun? Niçin? Ne oldu sana? Niçin mi? “Çünkü bu fani hayata yok meylin! Onun neticesidir çalışmaya varmıyorsa elin”. Öyle mi? Ben de inandım! Allah bilir ki yalan. Bir kere hayata senin gibi sarılan hiçbir yerde görülmemiştir. “Ölümlü dünya” olmasaydı, asla gebermek istemezdim. Değil gerçek ölüm, rüyanda ölümün hayalini görsen ki karşına dikilmiş, ödün patlar. Düşün, hayata feda etmediğin bir şey kaldı mı elinde? Şeref mi, şan mı, şehâmet mi, din mi, iman mı? Vatan mı, hiss-i hamiyet mi, hak mı, vicdan mı? Mezar mı, türbe mi, ecdadının kemikleri mi? Üzerinde haç bulunan mescitlerden biri mi? Kurtuluşun için verilen fidyeler sayılsa, bu çürük hayatın için feda etmediğin bir şeyin kalmadığı görülecektir. Çoluk çocuk kesilirken, kadınlar inlerken; zavallılar seni erkek zannedip senden yardım beklediler. Hayâyı, namusu üstünden atıp çırılçıplak, sıkılmadan

63 Mehmed Akif Ersoy, age. s. 288.

64 Mehmed Akif Ersoy, age. s.289.

65 Mehmed Akif Ersoy, age. s.226.

66 Mehmed Akif Ersoy, age. s.265.



kaçtın ey sahte adam! Binlerce insan arkandan “Dön” diye yalvardı. Kaçarken, ecdadının kabirleri karşına dikildiğinde, “yolumda durmayın” deyip onlara basıp geçtin. Ecdadının sana söylediği şu sözleri işitmedin mi? “Zafer ileridedir, hücumu geç ve engelleri aş, düşman hududunu geçip bir mezar yeri kadar alman, geriye dönüp bin yıl uzun ömürlü olmandan hayırlıdır”. Gerçekten bu ifade, çok cesur bir söz ve kahraman bir imanın göstergesidir.<sup>67</sup> Ne yazık ki, şu büyük ruhu utandırdın. Bütün İslam kabirlerini küfür ehline çığnettin. Her kabir, birer mazlum dilini uzattı, ama onlara hiç bakan olmadı. Mezardakilerin lanet okuyan iniltileri bir tarafa, hayatın bunca feryatları bile arkana bakmanı sağlayamadı. Tek arzun ölmemeye çalışmak, aslında bu karar fena değil, fakat hayat için lüzumlu olan, hayatı hakir görmektir. Hayat odur ki değeri kan olsun. Senin sefil hayatın namusun değerindedir. Deden nasıl yaşamışsa, adamsan sen de öyle yaşamalısın. “Eğer zafer kuşu başına konmak istemezse, haram olur sana kuzgun üşürmemek leşine”. Nasıl, bu sözleri tutmak işine gelir mi? Yazık sana, alçaklıkla o kadar can-ciğersin ki, “ucunda ölüm yoksa” her belaya göğsünü açarsın. Milletlerin içinde, dilenci mevkisindesin. Böyle darmadağın bir hayatın anlamını anlatabilir misin? “Batı”ya doğru yönelen, soğuk bir karşılama görürsün, “Doğu”ya doğru yönelmeye niyet etsen, bu sefer de onların seni sevmediğini görürsün. Sen “Aman Grey (O devrin İngiliz devlet adamlarından biri)! Bize senden olur olursa meded... Kuzum Puankare(O devrin ünlü Fransız Başbakanı)! Bittik.. İnayet et, kerem et!» dedikçe, sana “inayet ola” derler, hey budala, dilencilikle siyaset olur mu? Siyasetin kanı: servet, hayatı: satvettir (ezici kuvvet).<sup>68</sup>

Donanma, ordu zaferlerle ilerlerken, Batı’nın elçileri üzengi öpmeye hasret kalırdı. O ihtişamı elinden niçin bıraktın da, bugün yatıp duruyorsun ayaklar altında? “Kadermiş!” Öyle mi? Hâşâ, bu söz değil doğru: belâni istedin, Allah da verdi... Doğrusu bu. “İsteğe göre sonuç ortaya çıkar”, kuralının sana haksızlık etme ihtimali yoktur. Din sana “çalış” dedikçe çalışmadın durdun, onun hesabına birçok hurafe uydurdun! Sonunda bir de araya “tevekkül”ü sokuşturup, zavallı dini onunla maskaraya çevirdin. Çalışmayı bırak, oturduğun yerden emret, yorulma, Allah senin gündelikçin öyle mi? Sabahleyin evden çıkarken işlerini birer birer söyle, bütün işlerini Rabbin yapsın, sana göre bu işler, onun vazifesidir. Böylelikle yükün hafifledi, sen de şimdi kahveye git. Çoluk çocuk sürünmüş, aç kalmış, Allah işlerinin vekili, sadece sen keyfine bak. Onun nimetler hazinesi senin veznendir ya, havale et ne kadar masrafın varsa, O verir. Silâhı kullanan Allah, hududu bekleyen O; levazımın bitivermiş, değil mi? Ekleyen O! Senin hesabına ehli küfrü yerle bir etmek için, meleklerini gönderir. Başın sıkıştığı anda, nazlı sesinle “yetiş” demen yeterli, Allah’ın ya kendisi gelir veya sana Hızır’ı gönderir. Evinde hastalanan olursa, Allah’ın borcudur onlara bakacak, şifa hazinesi derhal oluk oluk akacak. Demek ki: her şeyin Allah... Yanaşman, ırgadın O: Çoluk çocuk O’na ait; lalan, bacın, dadın O. Aile vekilin O; kâhyân, veznecin O; alış seninse de, mes’ûl olan verişten O; denizde cenk olacakmış... Gemin O, kaptanın O; ya ordu lâzım imiş... Askerin, kumandanın O; köyün yasakçısı; şehrin de sorumlusu O; aile doktoru, eczacı... Hepsi hâsılı O. Ya sen nesen? Mütevekkil! Yutulmaz artık bu! Ne bu saygısızlık, biraz saygı gerekmez mi? Huda’yı kendine kul yaptın, kendin oldun Huda. Utanmadan da cüretle bu işe “tevekkül” diyorsun öyle mi?<sup>69</sup>

“Tevekkül” öyle “tahakküm” demek mi Allah’a? Kimin hesabına Kur’an’ın indiğini düşünmüyorsun, Kur’an’da ayetlere muhatabın Allah olduğunu zannediyorsun. Bu halinle bütün ilahi emirlere karşı savaş açıyorsun. Mükellefiyeti Allah’a yöneltiyorsun. İnsan bu darmadağın olan şahsiyetini gördüğünde, tevekkül, kader konularında günaha giriyor. En

67 Mehmed Akif Ersoy, age. s.266.

68 Mehmed Akif Ersoy, age. s.267.

69 Mehmed Akif Ersoy, age. s.267-268.

küçük işinde sebeplere teşebbüs etmeden, başarıya ulaşman mümkün olmaz. Yeter artık! Anlayışsızlığın, normal sınırları aşmaktadır. Ekilmeden biçilen bir tarlayı göster. “Kader” anlayışın dine bir iftiradır, “Tevekkül” anlayışın ise, mahrumiyet içinde mahrumiyettir. Kaderin, imanın şartlarından biri olduğuna inanıyoruz, fakat kader, senin anladığın anlama gelmiyor. Kader: Gerekli şartlar yerine getirildikten sonra, mümkün olan varlığın meydana gelmesidir. Bunun, niçin? Nasıl? Meydana geldiğini o durum bizce büsbütün bilinmiyor. Biz sadece irademizden sorumluyuz, kaderin inceliklerinden sorumlu değiliz. Senin vazifen, Allahın emirlerine uymaktır. Şayet kader, istediğin şekilde olsa, dinin bütün emirleri bir anda boşa gider.<sup>70</sup>

Tevekkülün manası bu şekilde değildir, ne yazık ki beyni örümceli bir yığın cahil sonunda dine en rezil oyunu oynadı; dini tanınmaz bir hale getirdiler. Bugün İslam dünyasına nefretle bakılmaktadır. Çünkü “tevekkül” anlayışı hor kullanılır hale getirilmiştir. Hey alçaklar, nasıl böyle tüm fikirleri uyuttunuz, masum dinin alnında bu simsiyah iz, pis bir şekilde hala nasıl duruyor! Tevekkül, öyle güçlü bir imanın işareti idi ki, faziletler kahramanı denilmeye layıktır. Ne yazık ki, tevekkülün ruhuna miskinliği öyle bir aşıladılar ki, cüzama döndü, ülkeyi mahvetti. Tevekkül olmasa, faziletin namı kalmaz. Hayaline İslam’ın merkezi olan ülkeyi getir, o nihaysiz faziletlerin yarım asır gibi kısa bir sürede tecellisi neyin sayesinde olmuştur? Milletlerin hayatından bu kısa süre içinde bir inkılâp gerçekleştirmek mümkün değildir. Sanki zaman içinde zaman aşıldı. Görmedikçe insanın inanası gelmez, Din-i mübin, şirkin karanlıklarını yardı, fişkirdi, Batha (Mekke’nin eski adı)da yeni bir hayat tarzı yaydı. Bu inkılâbı, Batı’nın ruhu henüz duymadan, bir avuç Müslümanın kuvveti dünyayı kuşattı. Müslümanların gücü, bir taraftan Çin seddine, diğer taraftan ise İspanya’ya dayandı. Düşün Hicaz nerede, Çin nerede, Pirene nerededir? Bu harikanın sırrı hep tevekküldedir ki, zafere güveni sağlamaktadır. Şayet kalpte tevekkül kararlığa arkadaş olursa, Allahın yardımını da, şiddetli arzuya destek olur. Cenab-ı Hak Resul-i Ekremi’ne şöyle buyuruyor: “Dünyaya ait işlerde her şeyi sırlarıyla bilsen bile, sahabelerine danış, onlara merhametli davran, çünkü sen rahmet ruhusun. Hata ederlerse af et, iyi davran, sonunda hepsine affedilmeleri için dua et. Kesin karar verdin mi, artık durma Cenab-ı Hakka tevekkül edip yol almaya bak” (Al-i İmran Suresi, 159. ayet). Demek ki, bir işe başlarken öncelikle kararlı olmak gerekmektedir. Daha sonra tevekkülün kararlığı desteklemesi sağlanmalıdır. Kısacası, bir peygamber bile kararlı olmayla emredilirse, sana düşen sorumluluğu bul, düşün. Dinin en önemli iki esasını, kim ki sağlam bir imana sahiptir, bu ikisini birbirinden ayrılmaz kabul eder, bir işe öyle girişimde bulunur; yani azm eder, tevekkül eder. Bu hakikat böyle anlaşılmadığı takdirde din de dünya da kalmaz,. Bu hakikati hem anlayın, hem de insanlara anlatın, Bu hakikat anlaşılmalı. Anlaşılmadığı takdirde, yorgan bul, altına gir, ayaklarınızı uzat, tek adım atmadan yattığın yerde ofla puflla, için sıkıldığı zaman da “Bakalım, Cenab-ı Hak ne yapar?” diyerek yorganın altında vird çeker gibi söyleyip dur .<sup>71</sup> Tembellik, yaratılış kanunlarına aykırıdır. Onun için insanlık davasında bulunan kimse durmadan çalışmalıdır.<sup>72</sup>

### İlim İle Cehalet Arasındaki Fark

Kuran-ı Kerimde “Hiç, bilenlerle bilmeyenler bir olur mu?” Buyruluyor. Tabi ki bir olmaz; Biri insan biri hayvan. Öyleyse “cehalet” denilen yüz karasından tüm millet kurtulmaya gayret göstermelidir. Milletın cehalet hastalığı bu alçaklıklara sebep oldu. Cehalete düşen milletlerde, ne din kaldı ne namus kaldı. Cehalet, İslam’ın sinesine çöken kapkara bir kâbustur. Cehalet, gerçek bir düşmandır, öncelikle öldürülmeli. Çünkü cehalet

70 Mehmed Akif Ersoy, age. s. 269.

71 Mehmed Akif Ersoy, age. s.271-272.

72 Mehmed Akif Ersoy, age. s.146.

bize düşman olanları üstün kıldı. Millet artık uyanmalıdır. Çünkü cehaletine kurban gidiyor. İslamı da “batsın” diye cehalete yemesini istiyorsun. Allah’tan utan, bari bırak dini elinden de, gireceksen leş gibi topraklara kendin gir. Lakin bizleri Allah ile susturmak ne anlama geliyor. Allah’tan utanmak da ancak ilimle olur. Yazıklar olsun, Kuran-ı Kerimde Allah “Allah’ın kullarından ancak âlim olanları korkar” buyurmaktadır.<sup>73</sup>

### **Ağlamak Yerine Bir şeyler Yapmak**

Matem tutmayı, feryat etmeyi bırakın. Ağlamanın faydası olsaydı, kendisi için çok ağladığım babam mezardan kalkar gelirdi. Gözyaşından bir şey çıkmaz, onun yerine ter dökmelisiniz. Geleceği kurtarmaya kararlı bir çaba gösteriniz. Zerrece imanı olan, ümitsizliğe asla düşmemelidir. Sadece siz derdi bulamaya çalışın; önemli olan derdi bulmaktır, sonra dermanını bulmak kolaydır.<sup>74</sup>

### **Çalışmak**

“Bekayı (devamlılığı, sürekliliği) hak görenler, çalışmayı vazife bilir,

“Çalış çalış ki, devamlılık için gayret edilirse devamlılık hak edilir” şiiri, yaratılış kanununu dile getirmektedir. İnsanoğlu hayat mücadelesinde zayıf olduğu için, gayret ederek bu âlemde hayatını devam ettirir. Çünkü insan hayatı, çabanın ürünüdür. Çaba olmazsa, ne fertler olur ne de aileler. Fertlerin bir arada çalıştığı topluluklar, milletler geçim mücadelesinden asla ayrılmazlar. “Çalışmak, gayret etmek”, kâinat nizamının gözcüsü olan ebedi bir kanundur. İnsanın bu kanundan müstesna sayılması doğru olmaz. Çünkü yaratılış adaletinde istisna yoktur. Yaratılış kanunu, hayata hakkı olanları anlayıp tanımakta, çalışmayanları ise mahv ve perişan etmektedir. Devamlılığı hedef kabul edenler, bu yoldaki zahmetleri rahmet bilip, milletlerin ilerlemesi yolunda koşup ilerlemektedirler.<sup>75</sup>

### **İlim-Fen ve Teknolojideki Durumumuz**

Fen bilimlerinden istifade etmede durumumuz olumsuz.<sup>76</sup> Umumun fikri aleyhte olunca, millette ilim adına bir şey kalmadı. Çünkü fenler yer bulmak için gezinirken, öncelikle kendisine çok büyük hürmet edilmesine bakar, sonra oraya yerleşirler.<sup>77</sup> Zavallı milletin anlayışı o kadar darmadağın hale gelmiş ki, ilimle fenle hiç ilgilenmiyor. Sanayi, ticaret batmış, Ziraat var, ama o da Hazreti Âdem zamanından kalma yöntemlerle yapılıyor. Kısacası, bütün bunlar için çalışmak, yorulmak gerekmektedir. Ancak çalışma için ilk şart “istek”li olmaktır. O yoksa hangi vesileyle ilerleyelim; fen bilginleri mevcut durumdan sıkıntı duymuyor, bilginler mevcut duruma ilişkin hiçbir üzüntü taşımıyor.<sup>78</sup>

### **Teknolojik Çalışmalar Açısından Batı Doğu Farkı**

Batı’ya baktığımızda, çalışıyor; “yer”le yetinmeyip “hava”ya hükmetmeye gayret gösteriyor. Doğu’ya baktığımızda ise, hem tembel hem de geri olduğunu görüyoruz. Böyle devam ederse yeryüzünden silinecektir. Şu fenlere, şu sanatlara bakın, bilimsel alanda ortaya çıkan gerçeklere bakın; yapılan gemiler, kıtalararası denizleri yarıyor, trenler, ülke ülke ulaşımı sağlıyor. Bütün bunlar, çok çalışmaya ve bu çalışmaların birleştirilmesine bağlıdır.<sup>79</sup>

73 Mehmed Akif Ersoy, age. s.215.

74 Mehmed Akif Ersoy, age. s.182.

75 Mehmed Akif Ersoy, age. s.263-264.

76 Mehmed Akif Ersoy, age. s.346.

77 Mehmed Akif Ersoy, age. s.183.

78 Mehmed Akif Ersoy, age. s.276.

79 Mehmed Akif Ersoy, age. s.264.

### İlimde Gösterilen Hedef

Tüm mesainizi “Batı”nın ilmini, sanatını almak için sonuna kadar harcayınız. Çünkü ilimsiz, sanatsız yaşamak artık mümkün değildir. Ayrıca, sanatın, ilimin milliyeti olmaz. Yalnız şu uyarımı iyice dikkate alın: Bütün ilerleme aşamalarını geçmek için, “mahiyet-i ruhiyyeniz” (ruhunuzun esası) size rehberlik yapmalıdır. Çünkü onsuz kurtuluş ümidi boşunadır.<sup>80</sup>

### Bilim Çağı ve Bilimin Amacı

Toplumdaki cehaletin böyle devam etmesi mümkün değildir. Çağa bakıldığında, çağın “Bilim Çağı” olduğu unutulmamalıdır.<sup>81</sup> Çağımızın bilimlerinden beklenen, fayda sağlamalarıdır. Bu faydaları da hayata yönelik olmalıdır.<sup>82</sup> İلمي değerli kılan, uygulanabilir olmasıdır.<sup>83</sup>

### Geleceğin Bilimleri

Bizlere yazık olsun, yakın zamandaki ilimlerle bile ilgimiz yok, cahiliyiz. Marifeti (İlim ve fenlerle tahsil olunan malûmat, İrfan kazanmak) ihmal etmenin sonucu, bugün memleketin gençleri acizliğe düşmüş; bir yığın kuvvetimiz olmasına rağmen, bu güç ve kuvvetimizi diğer milletler gibi değerlendiremiyoruz. Geleceğin bilimi nedir? Hâlbuki gayet müthiş apaçık ortada: Gelecekte bilim, atom gücü (Maddenin kudret-i zerriyesi) ile uğraşacak. Milletler, o olağanüstü güce hâkim olmak için birçok kafayla binlerce emek harcayacaklardır. Bu, gerçekleştiği takdirde, artık dünya bir başka dünya olacaktır. Çünkü bir damla kömürden öyle milyonla değil, sınırsız güç ve kuvvet elde edilecektir.<sup>84</sup>

### İlerlemenin Sırrı

Dünyanın doğusunu baştanbaşa gezdim. Arap, Acem, Tatar ayrımı yapmaksızın Müslüman milletlerin hepsini gördüm. Küçük insanların ruhunu inceledim, büyük insanların fikirlerini derinlemesine araştırdım. Japonların neden böyle yükseldiklerini; ilerleme sebeplerini yakından görmek istedim. Bu uzun boylu seyahatlerim ve çalışmalarım bana şu kanaati verdi: Yükselmenin sırrını başka yerlerde aramaya heveslenmeyiniz. Yükselmeyi hedefleyen bir millet, onu kendinde bulur, her alanda taklitçilik fayda sağlamaz.<sup>85</sup>

Sonra dikkate değer olacak bir şey var: Düşünürler, bir milletin gelişmesini tıpkı bir kocaman ağacın çiçeklenmesine benzetirler ki, gerçekten bu bilene, büyük bir sözdür. Bu muazzam ağacın gövdesi baştan aşağı; sayısız kökleri, tüm dalları ve budakları milletin geçmiş sinesine bağlı olup, oradan uzanıp gelmektedir. Yaratan öyle yaratmış. Bir topluluk bu gerçeği kabul etmediği takdirde, ağacın tümünü yahut çiçeğini milletin sinesinden koparıp yere sererse, milletin kendisi heder olur, gelecekte de gelişmesi pek zor olur. Çünkü ortada yığınlarca odun kütlesi kalır. Ağaç hastalanmışsa, bir bileni çağırınız ağaca baksın; en çok ta köküne baksın. Ağacı aşılarken de ağacın kendisinden aşılсын. Şayet ağacın üstünü başını donatmak istiyorsanız, taze çiçeklerle bezenmiş geline benzetiniz. Dikkat edin balta,

80 Mehmed Akif Ersoy, age. s.187.

81 Mehmed Akif Ersoy, age. s.130.

82 Mehmed Akif Ersoy, age. s.346.

83 Mehmed Akif Ersoy, age. s.184.

84 Mehmed Akif Ersoy, age. s.443-444.

85 Mehmed Akif Ersoy, age. s. 187.

çocukların eline geçmesin. İşte dert, işte deva. Bana düşen bu tebliği yapmak, size düşen ise sizi kurtuluşa götürecek yeterli gayreti göstermektir.<sup>86</sup>

### Zaman Yönetimi

Geçen zaman geçmiştir, gelecek zaman ise belirsizdir. Hayatta bize düşen içinde bulunduğumuz, ancak geçmekte olan zamanı değerlendirmektir. Geçmişe dönmek mümkün olmadığı gibi, geleceği garanti etmek de mümkün değildir. Bugünkü iş, bugün yapılmalıdır. Yarına bırakılan işler hayatın sonuna kadar kalabilir. Benim 15 yıl öncesinden beri, "yarın başlayıp yapsam" dediğim işler hala durmaktadır. Bugünün işini yarına bırakanlar için mahvolmak yorum gerektirmeyen bir yaratılış kanunudur. Durum uygun iken sakın günler boşa geçmemeli, çünkü sonumuzu bilememiz mümkün değildir.<sup>87</sup>

### Sonuç

\* Mehmed Akif, hem Osmanlı hem de Cumhuriyet Dönemi'nin en dikkate değer fikir ve sanat öncülerinden bir şair ve mütefekkirimizdir.

\* Akif'in şiirlerinde, tarihimizle ilgili, sosyal meselelere ilişkin çok detaylı tablolar, sahneler görmek mümkündür. Akif, toplumun bütün meselelerine tanıklık etmiş ve bunu olduğu gibi; hem olumlu hem de olumsuz yönleriyle eserlerinde yansıtmıştır. Burada dikkate değer husus: Şiirlerde yer alan birçok durumun, aradan geçen yaklaşık yüzyıla rağmen bugün, aynen veya benzer şekilde cereyan etmesidir.

\* Taassuba, taklitçiliğimize, cehalete, tembelliğe, yanlış tevekkül anlayışına, ruhsuzluğa karşı mücadele etmiş; "marifet" le ilim, fen, tekin ve sanatı; fazilet ile de: bizi millet haline getiren maddî ve manevî özellikleriyle kültür değerlerimizi kas ederek milletimizin, ancak, marifet ve fazilet temellerine dayanarak yükselebileceğini ifade etmiştir.

\* Milletimizin, İslam âleminin ve insanlığın darbe ve müdahalelerle değil, maarif ve ıslahatla kalkınacağını öngörmüştür.

\* En büyük özelliği, milletine yukarıdan veya dışarıdan bir yabancı gibi bakmamış; toplumda beğenmediği hususiyetleri, toplumla birlikte yaşayan biri olarak kendi meselesi şeklinde, içeriden yaklaşmıştır.

\* Bilimin ve teknolojinin kaynağının Batı olduğunu bizzat yerinde görmüş; milletin bunlara acil ihtiyacının olduğunu, hemen tahsil edilmesi gerektiğini, bu tahsil gerçekleşirken, kendi geçmişimizi yok sayıp değerlerimizden uzaklaşmamamızı önemle vurgulamış, bu hususta örnek olarak "Japonlar"ı göstermiştir.

\* Bilim ve teknolojiyle uğraşmaya dinimizin engel olmadığını, aksine bunlarla uğraşmanın öneminden faziletinden söz edildiğini, din ve bilimin birbirine karşı olmak şöyle dursun, destek olduğunu, gelişmiş ülkeleri örnek göstermek suretiyle ortaya koymuştur.

\* Bilimin amacının hayata fayda sağlamak olduğunu, bizdeki mevcut ilimlerin teoriden ileriye geçmediğini; uygulamaya önem verilmediği için yarar sağlamadığını; yapılan eğitimin üretici değil tüketici yetiştirdiğine dikkat çekmiştir.

\* Medreselerde, tarihimize mal olmuş bilim adamları gibi insanların artık yetişmediğini; milletin imkânlarıyla açılan yeni eğitim kurumlarının, toplumun ihtiyaçlarına cevap veremediği; bunun için birçok işimiz için dışarıya bağımlılığımızın devam ettiğini; yeni

86 Mehmed Akif Ersoy, age. s. 188.

87 Mehmed Akif Ersoy, age. s.146.

yetişenlerin ise geçmişteki bilim adamlarının kitaplarını okuyup anlamaktan aciz olduklarını belirtmiştir.

\* Milletimizin refahının “marifet” ve “fazilete” gücüne bağlı olduğunu; marifet gücü olmazsa sadece faziletle yükselemez, zayıf düşer, ilkelliğe özgü bir başıboş durgunluk üzerine çöker; bir millette ma’rifet var, ama fazilet yok olmuşa, o millet sınırsız felaketlere maruz kalır.

\* Milletlerin geleceğinin bilimsel ve teknolojik gelişmelere bağlı olduğunu; buna göre dünyanın şekilleneceğini; bu alanlarda başarılı olanların ilerleyeceklerini, ilgisiz kalanların tarih sahnesinden silineceklerini; bilim ve teknolojinin gücünün tahmin edilemez bir seviyelerde olacağını öngörmüş, üç yüz yıldır ihmal ettiğimiz bilim ve teknolojiyi ivedilikle elde etme gayretinde olmamız gerektiğini tavsiye etmiş; bunun da ilk şartının “istekli olma”ya bağlı olduğunu ifade etmiştir.

\* Toplumun içine düştüğü sıkıntılar karşısında, ağlamanın, ümitsizliğe düşmenin fayda vermeyeceğini, bunun yerine milletin geçmişindeki güçlü dinamiklerini ortaya çıkarmak; geliştirmek için büyük bir gayretin gösterilmesi gerektiğini, gösterilecek çabaların sonuç vereceğini, tarihten örnekler vererek ispatlamaya çalışmıştır.

### Öneriler

\* Türk Eğitim Sistemi’nin her kademesinde Mehmed Akif’e ve eserlerine gereken önemin verilmesi; özellikle ders kitapları aracılığıyla sağlanmalıdır.

\* Türk Eğitim Sistemi’nde Mehmed Akif’in şairlik yönü kadar, bilim adamı ve filozof olarak ta tanınması ve anlaşılması sağlanmalıdır.

\* Mehmed Akif’in eğitim-öğretim vb. alanlara ilişkin dile getirdiği sorunlar ve çözüm yolları ışında, Türk Eğitim Sistemi’nde gerekli yapılanmalara gidilmelidir.

\* Milli Eğitim Bakanlığı ve ile ilgili diğer Bakanlıklar, Mehmed Akif’le ilgili tüm objektif belgeleri bir araya getirerek kaynak kitaplar hazırlamalı, hazırlanmasına destek vermelidirler.

\* Devletin ilgili kurumları, Mehmed Akif’le ilgili toplumun bazı kesimlerinde oluşmuş önyargıların, diğer bazı kesimlerinde ise bilgi eksikliklerinin giderilmesi için basın yayın yoluyla daha anlamlı etkinlikler düzenlemelidir.

### Kaynaklar

Akarsu, Bedia. (1979) *Felsefe Terimleri Sözlüğü*. Ankara.

Bayraklı, Bayraktar. (1999) *Mukayeseli Eğitim Felsefesi Sistemleri*, M.Ü. İlahiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul.

Bilhan, Saffet. (1991) *Eğitim Felsefesi (I. Cilt)*, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.

Büyükdüvenci, Sabri. (1991) *Eğitim Felsefesine Giriş*, Savaş Yayınları, Ankara.

Büyükdüvenci, Sabri. (1987) *Eğitim Felsefesi Yazılar*, Yargıcıoğlu Matbaası, Ankara.

Ergün, Mustafa. (1996) *Eğitim Felsefesi*, Ocak yayınları, Ankara.

Ersoy, Mehmet Akif. (1985) *Safahat*, İnkılâp Kitabevi, İstanbul.

Fidan, Nurettin ve Erden Münire. (1996) *Eğitime Giriş*. Alkim Yayınevi, Ankara.

Price, Kingsley. (1969) *Is a Philosophy of Education Necessary?, In What is Philosophy of Education?*, University of Missouri, Columbia.

Sönmez, Veysel. (2005) *Eğitim Felsefesi*, Anı Yayıncılık, Ankara.

Tozlu, Necmettin. (2003) *Eğitim Felsefesi*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Wiles, Jon and Bondi, Joseph. (1993) *Curriculum Development*. Macmillan Publishing Company, U.S.A.  
<http://tr.wikipedia.org/wiki/Felsefe>, 10. 01.2009

DR. ABDULLATİF TÜZER  
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

## VAROLUŞÇU DÜŞÜNÜR BUBER'İN EĞİTİM ANLAYIŞI: GÜNÜMÜZ EĞİTİM PROBLEMLERİ AÇISINDAN ANLAM ve ÖNEMİ

Sunulacak bir tebliğin sağlayabileceği imkân ve sınırlar içerisinde Buber'in eğitim anlayışını ya da felsefesini bütün hatlarıyla ve ayrıntılarıyla sistematik bir bütünlük içerisinde ve de karşılaştırmalarla anlatabilmemiz mümkün değildir. Burada yapmaya çalışacağımız şey, Buber'in eğitim felsefesinin esasını oluşturan ana fikri ve bu felsefenin belli başlı hatlarını ortaya koymaktır. Ayrıca bir diğer amacımız da, Buber'den hareketle modern dünya görüşüne dayalı eğitim anlayışının sorunlu taraflarına ışık tutarak varoluşçu bir perspektiften çözümler üretmektir. Tabii ki Buber'in varoluşçu eğitim anlayışını diğer varoluşçularinkinden ayrı tutmamız gerektiğini de daha en başta vurgulanmamız gerekir. Çünkü Buber'in varoluşçu eğitim anlayışı öznelci ve bireyselci bir anlayış değil, karşılıklılığa, ilişkiye, kişiler arasındalığa ve birliğe vurgu yapan personalist<sup>1</sup> bir anlayıştır. Onun eğitim anlayışının hedeflediği şey birey değil, kişidir.<sup>2</sup>

Tebliğimizin ilerleyen kısımlarında açıkça farkına varılacaktır ki, günümüz eğitim felsefesi ve uygulamasında önemli bir yer işgal eden yapılandırmacılığın temel kabullerine çok önceleri Buber açıkça işaret etmiştir. Bununla birlikte, katı/radikal yapılandırmacılardan farklı olarak Buber, her ne kadar sosyo-kültürel bağlamın bireyin bütün tecrübelerini içerik ve biçim olarak koşulladığını ya da belirlediğini kabul etse de, bireyin bütünüyle bağlamın esiri olmadığına, Ben-Sen ilişkisiyle bu bağlamı/nedenselliği aşabileceğine ve geleceğin inşasında önemli bir amil olduğuna inanır. Kısaca diyebiliriz ki, kültür bilinci yarattığı gibi, bilinç de kültürü yaratır; bilinçle kültür arasında karşılıklı etkileşim söz konusudur.

Buber'in bütün felsefesini özetleyecek tek sözcük "ilişki"dir. Dolayısıyla onun eğitim felsefesinin de anahtar sözcüğü diyalojik karakterli "ilişki"dir. Buber'e göre, iki temel sözcük olan "Ben-Sen" ve "Ben-O", bizim dünyayla olan birbirine bütünüyle zıt ve birbirini karşılıklı dışlayan iki ilişki tarzımızı, iki varoluş tarzımızı tanımlamaktadır. Onun diliyle, "insan açısından var olan ya yüz yüze varlık ya da pasif objedir."<sup>3</sup> Bu iki temel kelimenin ya da varoluş tarzının özelliklerini şu şekilde karşılaştırabiliriz:<sup>4</sup>

Ben-Sen	Ben-O
İlişki dünyasını kurar	Tecrübe (salt kognitif anlamda) dünyasını kurar
İlişki dünyası "sen"lerden oluşur. Ben-Sen'e tanımlayacağı, ölçüp biçeceği, kullanacağı ve kontrol altında tutacağı bir nesne, bir şey gibi bulunmaz. Sen, bütün varlığıyla, keskinliğindenliğiyle kişidir.	Tecrübe dünyası "o"lardan oluşur. Ben-O'ya bir kişi gibi değil bir nesne gibi bakar, O'yu seçer, sunar, ölçüp biçer, diğer O'larla karşılaştırır, ona sahip olur ve kullanır. Varlığı keskin nesnel bir tavır alış ve varlığı şeyler arasında bir şey olarak görme söz konusudur.

1 Geniş bilgi için bkz. Veli Urhan, *Kişiliğin Doğası*, Vadi Yay., Konya 1998.

2 Adir Cohen, "Martin Buber and Changes in Modern Education", *Oxford Review of Education*, Vol. 5, No. 1 (1979), s. 101; S. J. Curtis, *An Introduction to the Philosophy of Education*, London 1968, 81 vd.

3 Martin Buber, *Tanrı Tutulması*, çev. Abdüllatif Tüzer, Lotus yay., Ankara 2000, s. 58.

4 Bu karşılaştırmalı tablo, Buber'in *Ben ve Sen* ile *Tanrı Tutulması* adlı eserinin bütününden çıkarılmıştır.

Vahşet/dünyaya/gerçekliğe iştinak eder. Karşılıklık ve iştinak esastır. İki vahşet birbirlerinin içine alırsa, birbirine bütün vahşetleriyle hitap edip cevap verirler.	Vahşet/dünyaya katılmaz. Tecrübe "o"nun içindedir, dünyaya onun sırasına değil. Dünya da tecrübeye katılmaz, sadece tecrübe edilmesine ses çıkarır.
Ben ve Sen birbirlerinin biricikliğine, özgürlüğüne, kendiliğindeliğine zarar vermeden kendilerini bütün vahşetleriyle sunar ve birbirlerini etkilerler. Kendilerini birbirlerine verirler. Evreni birbirlerinin ışığında görürler.	Ben karşısında O, diğer O'lardan birisidir, biricik değildir, O, Ben'in kullandığı bir şeydir. Evren sadece kavramsal inşa etkinliği içerisinde olan Ben'in tek başına yarattığı bir şeydir.
Gerçek bir ilişkidir. Karşılıklık esastır. Bütün vahşetleriyle gerçekliğe/dünyaya katılır.	Gerçek bir ilişki değildir. Karşılıklık yoktur. Kendisini ayrı tutar, kendi yarattığı gerçekliğe yapar. Gerçekliği/halkı kendi kendisine mal eder.
Gerçeklik/halkı Ben ve Sen'in karşılığında, ilişkisinde zahir eder. Katılmı ve karşılıklı olmaması yerde gerçeklik yoktur. Gerçeklik/halkı tek başına sahip olunan ve zihinsel olarak inşa edilen bir şey değildir.	Gerçeklik/halkı tek başına sahip olunan, zihinsel olarak inşa edilen ve kullandığı bir şeydir.
Doğal biriciklik vardır ve kendini dünyaya ifade etmek esastır.	Doğal ayrılık, yalnızlık vardır ve dünyanın/doğanın hakimini alma ve kontrol etme tutkusu esastır. Araşılıcı içi içindedir.
İlişkide istikamet, birlik ve bütünlüktür.	İstikamet ve yönetim yoktur. Parçalanma ve yabancılaşma; içi dışı bir özgürlük vardır.
Nedensellik hakim değildir, seçim ve özgürlük vardır.	Nedensellik hakimdir, seçme ve karar verme özgürlüğü yoktur. Çünkü özgürlük, ilişkinin içindedir.
Ben Sen'e Ben olarak, kendi olmak için muhtaçtır. Ben ve Sen kendi somutluğundan hiçbir şey kaybetmezsenin bütün vahşetleriyle ilişkiye katılır, birbirlerini diğer taraftan görürler ve birbirlerini gerçeklerler. Kısa Ben-Sen ilişkisi, seçme ve seçilmedir. İlişki/kişi merkezlidir.	Ben O'ya Ben olmak için, kendi olmak için muhtaç değildir. Ego-merkezlidir.
İlişki vasatasızdır, hiçbir kavram, gaye, tasarruf arzuya girmez. Ölçü ve ölçen yoktur, hayranlık yoktur, sürekli yeni görünür, analiz edilemez.	Ben-O ilişkisi vasatlıdır, Ben O'ya belli bir maksada, bireysel çıkarıya göre kavramsallaştırır ve sistematize eder.
Şimdiye yapar. Ben ve Sen yaşanan somutluk içinde ve bu somutluk vasatasıyla var alır. Somut ise önceden görülmezliği, geri alınmazlığıyla andır.	Geçmişte yapar. Kendisini ayakta tutarak ve kazanacak kaleler inşa etmek üzere hep geçmişe döner ve orada yapar.
Kişisel sorumluluk vardır.	Kişisel sorumluluk yoktur. Kolektif yapar hakimdir ve sorumluluk onların üzerindedir.
Ötantik	Ötantik değildir, yabancılaşma hakimdir.
Anlamlılık ve güven vardır.	Anlamsızlık ve güvensizlik vardır.
Sevgi dola ve alınganlıktır.	Kapıslıktır, hırslıdır, sahip olma tutkusuyla yapar.
Değerlerin nitelikliği kabul edilir.	Değerler güvencilidir.

Yukarıda karşılaştırmalı olarak vermeyi denediğimiz Ben-Sen ve Ben-O temel sözcüklerinin anlam ve içeriğini sürekli zihnimize tutarak (çünkü Buber'e göre eğitimin esası ve temeli ilişkidir) Buber'in eğitimle ilgili görüşlerini irdelemeye geçelim. Buber **Between Man and Man** adlı eserinin eğitim başlıklı bölümüne "Çocuk . . . bir gerçekliktir"<sup>5</sup> sözünü başlar. Çocuğun biricikliği olan bir gerçeklik olarak tanımlanması son derece anlamlıdır.

5 Martin Buber, *Between Man and Man*, İng. Çev. Maurice Friedman, The Macmillian Company, New York 1972, s. 83.



Öncelikle çocuk, Ben-O temel sözcüğünden hareketle tanınabilecek, nüfuz edilebilecek, tanımlanabilecek, salt kognitif manada tecrübe edilebilecek, ölçülüp biçilebilecek, kullanılabilir bir şey değildir. Çocuk sadece ilişkide kendisini bir bütün olarak gösteren bir gerçekliktir. Çocuğun gerçekliği, Ben-O tarzıyla yaklaşıldığında asla kendisini muhatabına vermez, teslim etmez. Çocuk kendisini bir gerçeklik olarak sunar. O bize belli somut bir durum içerisinden hitap eder, biz de ona Sen diyerek cevap verebiliriz. Dolayısıyla çocuk, tanımlanacak, sahip olunacak, belli amaçlar doğrultusunda işlenecek ve geliştirilecek bir şey değil, iştirak edilecek, karşılıklı bulunulacak ve etkileşim içerisine girilecek bir gerçekliktir.

Buber, çocuğu bir gerçeklik olarak tanımlamakla daha en başta çocuğun gerçekliğine iştirak etmeden, onunla diyaloga girmeden yapılacak evrensel nitelikli her türlü apriori insan doğası tanımını ve bu tanıma göre geliştirilecek eğitim anlayışı ve programını reddeder. İnsanı “düşünen hayvan”, “libido”, “güç istenci”, “yaratıcı deha” gibi kavramlarla tanımlamak hiçbir biçimde onun tam gerçekliğine ulaşamayacaktır. Çünkü çocuğun bir gerçeklik olması, onun biricikliğine, kendiliğindenliğine, seçme özgürlüğüne, yaşanan somuttan bağımsız düşünce kategorileriyle tanımlanamazlığına, her an yeni, yani önceden görülemez ve geri döndürülemez somut bir durum olarak kendisini sunmasına, geleceğin mimarı olmasına ve dolayısıyla kişi olmasına gönderme yapar. Çocuk ancak seçme ve seçilmenin/hitap ve cevabın işbaşında olduğu karşılıklı ilişkide kendisini keşfedecek ve geliştirecek sonsuz imkânlar hazinesidir. Çocuğun gerçekliği, onun nedenselliğe ve önceden belirlenmişliğe kurban edilmesine izin vermez. Elbette her çocuk tarihin etkisini taşır ama aynı zamanda doğmamış nesillerin gizil atası, var edicisidir; her çocuğun yaratmada tartışılmaz hissesi vardır. Gelecek, nedenselliğin ördüğü ve zamanı gelince açılacak bir şey değil, kendi içinde sonsuz imkânları barındıran çocuğun seçme ve seçilmesinin damgasını taşıyan bir sahadır.

Çocuğu bir gerçeklik olarak tanımlarken Buber’in hedef aldığı esas noktalardan birisi, nakilci ve dikteci olarak nitelendirilen eski/geleneksel eğitime alternatif olarak getirilen yeni/modern eğitimin de eski eğitim sistemi kadar ciddi açmazlarının ve problemlerinin olduğunu göstermektir. Geleneksel eğitim öğretmen merkezlidir ve bu eğitimde önceden doğru, iyi ve güzel olarak belirlenmiş eğitim içeriğinin öğrenciye takrirle, dikteyle, beyin yıkamayla empoze edilmesi ve böylece öğrenciyi yine önceden belirlenmiş ideal bir durum ya da figüre göre şekillendirme söz konusudur. Amaç toplumun benimsediği, topluma uyumlu bir çocuk yetiştirmektir. Modern eğitimde ise eğitimin merkezi öğretmenden öğrenciye (öğrenci merkezli) kaymış; takrir ve diktenin yerini çocuğun kendi ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenecek bir dizi bireysel tecrübeler yoluyla kendini yaratması ve kendi dünyasını inşa etmesi almış; topluma uyumlu hale getirmenin yerini ise çocuğun kendi doğal güçlerini keşfedip geliştirmesi ve bir birey olarak kendini yaratması almıştır. Bu yeni/modern eğitim sisteminde öğretmenin rolü sadece çocuğun kendi entelektüel, ahlaki ve estetik güçlerini geliştirmesine yardımcı olmaktır. Eğitimin merkezi konumundan öğretmenin alınıp yerine öğrencinin konmasıyla modern eğitimin temelini oluşturan ana düşünce ve kavram ise “yaratıcı içgüdünün/doğal güçlerin geliştirilmesi” ve “özgürlük” olmuştur.

Buber en başta “yaratıcı içgüdü” ve “özgürlük” kavramlarına eleştiri oklarını yönelterek modern eğitim anlayışının temellerinin zayıflığını göstermeye çalışır. Buber’e göre ilk olarak, yaratıcı içgüdünün açığa çıkarılması eğitimin esas amacı değil, ön gereğidir. Bir başka deyişle, yaratıcı içgüdünün geliştirilmesi, eğitim sonunda ulaşılabilecek bir amaç değil, eğitime hazırlayıcı niteliktedir. Eğitimde amaç doğal güçlerin açığa çıkarılması değil, kendiliğindenliğin bastırılmamasıdır. İkinci olarak, modern düşünce biçiminin indirgemeci tavrı çocuğu tanımlarken de baş göstermiş ve yaratıcı içgüdüğü öne çıkarmıştır. Oysa Buber’e göre, insanın iç dünyası çok sesli bir bütündür ve hiçbir ses birbirine indirgenemez.

Yine ona göre, seslerin oluşturduğu birlik asla analitik bir biçimde kavranamaz. Buber'in yaratıcı içgüdüye getirdiği en temel eleştiri ise, sadece yaratıcı içgüdüyle geliştirmeye dayalı bir eğitim sisteminin en acılı bir insani yalnızlık trajedisinin yollarını hazırlayacağıdır. Çünkü Ben-O temel sözcüğünün bir uzantısı olan yaratıcı içgüdüün geliştirilmesi, bireysel başarıya götüren tek yanlı bir olaydır. Yaratıcı olarak insan yalnızdır; gerçekliğe iştirak etmez, ilişki ve paylaşmadan mahrumdur, dünya hiçbir şekilde ona karşılık vermez. O kendi egosunun içine hapsolmuştur. Yaratıcı içgüdü dünya ona karşılık vermeden dünyaya karşılık verir, onu kullanır. Ben-O temel sözcüğünün işaret ettiği gibi, yaratıcı içgüdüün geliştiren bir çocuk bir şeyler yaratırken o şeyin yapısını, imkanını ve bağlantılarını, yani nesnel anlamda dünyayı öğrenir. Bacon'ın doğaya egemen olma idealinin karşılığı gibidir yaratıcı içgüdü.<sup>6</sup>

Buber yaratıcı içgüdüün yerine otonom bir içgüdü olarak "meydana getirme içgüdüü"nü (Originator instinct) koyar. Buber'e göre bu içgüdüün en önemli özelliği, dünyayı elde etme ya da fethetmeye değil kendini dünyaya ifade etmeye yöneliktir. Yani bir çocuk eşyanın ortaya çıkarılmasında kendi payının olmasını ister. Bu içgüdüün diğer önemli özelliği ise, yaratıcı içgüdüün kazandırdığı bireysel başarının hiçbir zaman ulaşamayacağı ve gerçek bir insani hayat için vazgeçilmez olan bir girişime iştiraki ve karşılıklı ilişkiyi içermesidir.<sup>7</sup> Gerçekliğe iştirak etmek, gerçekliğin kendisini göstermesine iştirak etmek, bir şeyin ortaya çıkmasında pay sahibi olmak Ben-Sen temel sözcüğünün işaret ettiği bir özelliktir. Ancak Ben-Sen temel sözcüğüne ait meydana getirme içgüdüüyle insan insan olur, insani hayat mümkün olur. Her şeyden önemlisi, bir Ben'in özgür, anlamlı, sorumlu otantik bir birey olabilmesi Ben-Sen ilişkisiyle mümkündür.

Buber'in yukarıdaki düşüncelerinden Ben-O temel sözcüğüne ve bu sözcüğe ait yaratıcı içgüdüye karşı durduğu sonucu çıkarılmamalıdır. Çünkü salt Ben-Sen ilişkisi içinde kalmak mümkün değildir. Şimdinin/anın içinden seslenen Sen düzensiz, önceden kestirilemez, ölçüye gelmez ve baştan çıkarıcı olduğu için güven vermez, bireysel bekayı sağlamaz. Bu yüzden insan hayatının korunması, hafifletilmesi ve donatılması için şimdiden kopup geçmişte güvenli ve düzenli bir dünya inşa etmesi gerekir. Dolayısıyla tabiatı gereği her "sen", bir "o" olmak zorundadır. Fakat can alıcı soru, hangi temel sözcüğün bir kültürde hakim olacağı sorusudur. Ego-merkezli mi (Ben-O) yoksa Kişi-merkezli mi (Ben-Sen)?<sup>8</sup> Buber modern çağın efendisinin Ben-O ilişkisi olduğunu söyler. Bu insanlık için vahim bir durumdur Buber'in gözünde. Çünkü "Sen dünyasının canlı akımlarıyla beslenmeyen ve sulanmayan O dünyası parçalanır ve durgunlaşır, kocaman bir bataklık heyulası haline gelir ve insanı mağlup eder, yutar. Bir kere objeler dünyasına kendini kaptıran kimse için artık varlığa ulaşma imkanı yoktur, objeler dünyasına yenik düşer. O zaman genel nedensellik baskıcı ve zulmedici akıbeta doğru gelişir."<sup>9</sup> Buber'in bir başka sözüyle, "O olmaksızın bir insan yaşayamaz. Fakat kim sadece onunla yaşarsa, insan değildir."<sup>10</sup> İnsanın insan olabilmesi Sen olabilmesine, seçme ve seçilmeye, özgür olabilmesine, kendi içinde anlamlı bir birlik inşa edebilmesine, kısaca otantik olabilmesine bağlıdır. İştirak ve karşılıklılık olmadan, Sen ile yüz yüze gelmeden Ben olmak mümkün değildir. Salt yaratıcı içgüdüyle hareket eden Ben-O'nun kaprisli Beni, Buber'in gözünde, "İnanmaz ve karşılaşmaz. Birliktelik bilmez, o, sadece dışarıdaki heyecan veren dünyayı ve onu kullanmak üzere kendi ateşli arzusunu bilir. Çok eski, klasik bir tabiri kullanmanın yeridir: o, ilahlardan bir ilahtır. Sen dediği zaman, Sen, benim kullanma yeteneğimidir, demek ister!"<sup>11</sup>

6 Martin Buber, *Between Man and Man*, s. 87-88.

7 Martin Buber, *a.g.e.*, s. 84-87.

8 Martin Buber, *Ben ve Sen*, çev. İnci Palsay, Kitabiyat Yay., Ankara 2003, s. 70-71, 94.

9 Martin Buber, *Ben ve Sen*, s. 84.

10 Martin Buber, *Ben ve Sen*, s. 71.

11 Martin Buber, *Ben ve Sen*, s. 89-90.

Öyleyse eğitimin bütün amacı çocuğun doğal yeteneklerinin, ilgi ve ihtiyaçlarının keşfi ve geliştirilmesi değildir. Asıl olan, karşılıklı ilişki ve iştiraktan doğan bir güçle çocuğun kendine özgü varoluşunu gerçekleştirmesi, iç ve dış dünyasıyla birlik oluşturabilmesidir. Kısaca amaç, çocuğun bir *kişi* olabilmesidir. Bilginin kazanılması, yaratıcı içgüdünün açığa çıkarılması, entelektüel yetinin geliştirilmesi çocuğun varoluşunun organik bir parçasıdır. Hatta varoluşla ilişkilenebilen bir bilgi ya da yaratıcı içgüdüden doğan bireysel başarı anlamsızdır. Dolayısıyla Buber, eğitimin salt entelektüel bir etkinlik olarak değerlendirilmesine ya da doğal güçlerin geliştirilmesi olarak görülmesine tümenden karşı durur.<sup>12</sup>

Buber modern eğitim anlayışının dayandığı temel kavramlardan bir diğeri olan özgürlüğün de yanlış anlaşıldığı kanaatindedir. En başta özgürlük, eğitimin esas amacı ve gerçek hayatın üzerinde yükseleceği temel değildir. Özgürlük, eğitimin, eğitimin temeli olan ilişkinin imkanınıdır. O olmadan zaten eğitim olmaz. Buber bu noktada özgürlüğü iki farklı anlamda ele alır: Seçme özgürlüğü ve gelişim özgürlüğü. Bunlardan seçme/karar verme özgürlüğü asıl olandır. Eğitimin temelini oluşturduğu söylenen özgürlük ise gelişim özgürlüğüdür ki, bu özgürlük ikincildir. Dolayısıyla gelişim özgürlüğü eğitimin esas görevi değildir.<sup>13</sup>

Modern eğitim anlayışında gelişim özgürlüğü genelde baskının (compulsion) karşısına konularak anlamlandırılmıştır. Yani bu anlamda özgürlük, bir insanın doğanın ya da insanların baskısından kurtulmasını ifade eder. Oysa baskının karşıtı özgürlük değil, birliktir, iştiraktır, paylaşmadır, arkadaşlıktır (communion). Çünkü içinde bulunduğu çevrenin baskısından kurtulması insana özgürlüğü sağlamaz. Özgürlük ancak karşılıklı ilişkide hasıl olan bir şeydir. Bir başka deyişle özgür olmak, kişinin kendisini bir bütün varlık olarak sunabilmesi ve Sen olarak kabul edilmesiyle ayrılığın sona ermesi ve birliğin ortaya çıkmasıdır. Dolayısıyla eğitimde özgürlük, paylaşmanın, karşılıklı kabulün, arkadaşlığın, ortaklığa iştirakin imkanınıdır.<sup>14</sup>

Esasında Buber'e göre özgür olmanın gerçek anlamı *kişisel sorumluluktur*. Kendi hayatımızda dünya sürekli bizlere her an yeni düşüncelerle, görünüşlerle, konuşmalarla, eylemlerle vb. hitap eder. Biz onun bu hitabına karşı üreterek ve etkide bulunarak cevap veririz. Çoğunlukla da biz bu hitaplara kulak asmayız ve işi gevezeliğe dökeriz. Dünya bize gelir, bize hitap eder ve biz de ona karşı kişisel olarak mukabelede bulunursak işte ancak o zaman insani hayat var olur. Dolayısıyla kişisel sorumluluk olarak özgürlük, pek çok neslin paylaştığı sorumluluğun yerini kişisel sorumluluğun almasıdır. Kendi varoluşumuza ilişkin seçme ve karar gücünü kolektif yapılardan devralıp gerçekliğe bütün varlığımızla kişisel olarak mukabelede bulunabilmemizdir özgürlük. Duygu, düşünce ve eylem dünyamı daha en baştan belirleyen ve benim adıma karar verip beni çoğunluğun kalıbına sokmaya çalışan geleneğin, normların, kolektif yapıların reddidir kişisel sorumluluk. İşte özgürlüğün asıl anlamı budur. Yoksa modern anlamda istikametsiz ve içi boş bir özgürlüğün anlamı yoktur. Özgürlüğün içini dolduran şey, kişisel sorumluluk, karşılıklı iletişim ve birliktir. Bir bireyin kişi olabilmesi, bu anlamda bir özgürlüğü, yani Ben-Sen ilişkisini gerektirir.<sup>15</sup>

Buber'in özgürlükle ilgili yukarıdaki çözümlenmeleri aynı zamanda eğitimin otonomluğuna, yani eğitimin hiçbir normu veya maksimi olamayacağına da işaret eder. Bu açıdan Buber, kişisel sorumluğa ve özgürlüğe vurgu yapan anarşist eğitim kuramcılarıyla

12 Bkz. Adir Cohen, "Martin Buber and Changes in Modern Education", s. 98.

13 Martin Buber, **Between Man and Man**, s. 90-91.

14 Martin Buber, **a.g.e.**, s. 91

15 Martin Buber, **Between Man and Man**, s. 92.

aynı çizgidedir.<sup>16</sup> Buber'in sözleriyle, "Eğitimin bir normu ve sabit bir maksimi yoktur ve asla olmamıştır. Eğitimin normu ve sabit maksimi denen şey hep ruhun bütün kınımları ve eylemleri gibi eğitimin de kendisine itaatkâr olduğu ve diline dönüştürüldüğü bir kültürün, bir toplumun, bir kilisenin, bir dönemin normu olmuştur. Teşekkül etmiş bir çağda hakikatte eğitimin otonomluğu yoktur, otonomluk ancak teşekkülsüz çağda vardır. Sadece onda, geleneksel bağların gevşemesiyle, özgürlüğün fırl fırl dönüşüyle, nihayet karar verme yükümlülüğünü kilise, toplum veya kültüre dayamayan, tek başına Mevcut Varlığın huzurunda olan kişisel sorumluluk doğar."<sup>17</sup>

Buber için eğitimin özü ilişkidir. Dolayısıyla Buber, hem evvelce belirlenmiş doğru bilgi ve değer kalıplarını aktarmayı amaçlayan öğretmen merkezli eğitimi (güç istenci) hem de doğal güçlerin geliştirilmesi adına çocuğun kendi tecrübeleriyle kendisini geliştirmesini amaçlayan öğrenci merkezli bireyselci eğitimi (Eros) doğru bulmaz.<sup>18</sup> Çünkü her iki eğitim ilişkisi de tek taraflıdır. Öğretmen merkezli eğitim sadece öğretmenden ve onun temsil ettiği gerçeklikten hareket alır; öğrenci merkezli eğitim ise öğrenciden. Öğretmen merkezli eğitim öğrencinin gerçekliğini görmezden gelir; öğrenci merkezli eğitim de öğretmenin. Oysa ilişki, her iki tarafın da bütün varlığıyla iştirak ettiği bir olaydır. Dolayısıyla Buber'e göre öğretmen de öğrenci de eğitim sürecinin merkezinde olmalıdır. Ya da buna kısaca, ilişki merkezli eğitim diyebiliriz.<sup>19</sup> "Eğitimde ilişki, saf diyalog ilişkisidir."<sup>20</sup> Her bir çocuğun biricikliği ve yaratıma iştiraki göz ardı edilerek belli doğruların ve değerlerin aşılması da; öğretmenin eğitimde etkin rolünün ortadan kaldırılarak çocuğa istikametsiz ve salt bireysel gelişmeyi hedefleyen bir özgürlük tanınması da yanlıştır. Bu iki yaklaşımı eleştirirken Buber'in aklında, eğitimin özü olarak değerlendirdiği "diyalojik ilişki" vardır. Nedir bu ilişki, nasıl bir şeydir?

Bunu basitçe "diğer tarafı tecrübe etmek" diye tanımlayabiliriz. Buber diyalojik ilişkinin unsurlarını şöyle sıralar: 1) İki kişi arasında ilişki; 2) Ortaklaşa tecrübe edilen bir olay; 3) İlişkiye giren iki kişiden birinin, kendi etkinliğiyle ilgili duyumsanan gerçekliğinden, kendi somutluğundan hiçbir şey kaybetmeksizin, diğerinin tarafından ortak olayı yaşamasıdır. Bu, empatiden farklıdır. Çünkü empatide kişinin kendi somut durumunu ya da gerçekliğini kaybederek karşı tarafa kendisini aktarması söz konusudur. Diyalojik ilişkide ise, her iki taraf da kendiliğindenlikleriyle ortak olayın içindedirler. Diyalojik ilişkinin en hakiki tezahürü dostluktur. Eğitim ilişkisi ise, dostluk ilişkisinden farklı olarak, karşılıklı gerçekleştirme ve tek yanlı kapsama ilişkisidir.<sup>21</sup> Yani, Ben-Sen temel sözcüğünün içerdiği anlam itibarıyla öğretmen ve öğrenci bütün varlıklarıyla kendilerini birbirilerine açarlar, karşılıklı etkileşim içerisine girerler ama öğrenci asla öteki tarafı, yani öğretmenin gözünden öğretimi tecrübe edemez. Eğer öğrenci de kendisinin dışına çıkıp olayı karşı taraftan tecrübe ederse eğitim ilişkisi bozulur, dostluğa dönüşür. Burada öğretmenin yaptığı şey, sadece çocuğun bireyselliğini imgelemesi, onu doğrudan ruhsal bir varlık olarak tecrübe etmesi ve onu tanıması değil, karşı taraftan kendisini görebilmesi ve böylece başkasıyla sınırlandığını ve karşı taraftan gelen kabulü veya reddi hissedebilmesidir. Bu ilişkide öğretmen de öğrenci de birbirinden bir şeyler öğrenir.<sup>22</sup>

16 Geniş bilgi ve karşılaştırma için bkz. Joel Spring, **Özgür Eğitim**, çev. Ayşen Ekmekçi, Ayrıntı Yay., İstanbul 1997, s. 27 vd; **Alternatif Eğitim**, ed. Matt Hern, çev. Eylem Çağdaş Babaoğlu, Kalkedon Yay., İstanbul 2008.

17 Martin Buber, **Between Man and Man**, s. 102.

18 Martin Buber, **a.g.e.**, 93-99.

19 F. H. Hilliard, "A Re-Examination of Martin Buber's Address on Education", **British Journal of Educational Studies**, Vol. 21, No. 1 (1973), s. 46-47.

20 Martin Buber, **a.g.e.**, s. 98.

21 Martin Buber, **Between Man and Man**, s. 97-100; Adir Cohen, "Martin Buber and Changes in Modern Education", s. 94.

22 Martin Buber, **a.g.e.**, s. 99-101.

Öğrenci merkezli/aktif eğitimin aksine, ilişki merkezli eğitimde öğretmenin çocuğun gelişiminde etkin bir rolü vardır. Bir başka ifadeyle eğitim temelde eğitimcinin sadece yardımcı olmasını değil pozitif anlamda çocuğun gelişimine etkide bulunmasını gerektiren bir süreçtir. Buber'in eğitim tanımından da anlaşılacak şey budur: "Bilinçli ve maksatlı eğitim dediğimiz şey, insan tarafından etkin dünyanın seçilmesidir."<sup>23</sup> Daha açık olarak eğitim, bir dünya seçiminin bir başka kişi vasıtasıyla bir insanı etkilemesine izin vermektir. Öğretmen kendisine emanet edilen bir sorumluluk alanını seçmiş olan ve öğrenci üzerinde dikte, beyin yıkama değil de etkileme ve karşılıklı etkileşimle etkin olmak isteyen bir kişidir. Öğretmenin görevi, çocuğu Ben-O temel sözcüğünün kurduğu ve kurguladığı dünyanın gerisindeki gerçek dünyaya, O dünyasını canlı akımlarıyla besleyen gerçekliğe/etkin dünyaya yöneltmektir. Ancak Ben-Sen ilişkisinde açığa çıkan bu dünyanın öğrenci tarafından seçilmesiyle öğrenci için özgür olmayış durumu ve anlamsızlık ortadan kalkar ve öğrenci kendi gerçekliğini keşfedip kişi olur. Dolayısıyla öğretmen, çocuğun bir kişi olabilmesi için, kendi özünü inşa edebilmesi için ihtiyaç duyduğu dünyanın yapıcı güçlerini seçmeli, bir araya getirmeli ve öğrencinin seçimine sunmalıdır. Öğretmen ancak ilişkiyle ortaya çıkan gerçeklikle karşı karşıya getirmelidir öğrenciyi. Söz konusu yapıcı güçler ebediyen aynıdır ve bu güçler, ilişki dünyasını, birliği kuran güçlerdir.<sup>24</sup>

Buber'in çocuğu bir gerçeklik olarak tanımlaması ve eğitimin özünü ilişki olarak belirlemesinin altında yatan daha derin gerçek bu noktadan itibaren ortaya çıkar. Çünkü onun gözünde eğitimin nihai amacı karakter eğitimidir.<sup>25</sup> Eğitim sadece bir şeylerin bilgisini verme veya çocuğun doğal güçlerini inkişaf ettirmesine aracılık etme meselesi değildir. Çocuğun gerçekliğini parçalara ayırarak ve belli parçalarına ağırlık vererek (mesela entelektüel yanına ağırlık verip ruhsallığını görmezden gelerek) yapılacak eğitim çocuğun gerçekliğinden uzak olacaktır. Yine, çocuğun bireysel somut gerçekliğinden değil de çocuğun dışındaki yapılara ait kavram, ilke, düşünme ve davranış biçimlerinden hareketle çocuğu eğitmek ve onu onun dışındaki bir şeye uyumlu hale getirmek de eğitim açısından sakıncalı ve sorunlu olacaktır. Önemli olan, bir bütün olarak, hem geçmişi hem de gelecek olanaklarıyla kişidir. Dolayısıyla eğitimin nihai amacı, bireyin karşılıklı ilişkide kendisini tanıyıp gerçekleştirmesi ve kolektif yapıdan kendisini kurtarıp otantik bir varoluş kazanabilmesidir.

Buber'e göre çocuk kişilik gelişimi itibarıyla eğitimcinin etkisinin dışındadır ama karakterin oluşumuna yardım etmek eğitimcinin işidir. Ne var ki, bilgi verme ve doğal güçleri geliştirme düzeyinde hemen hiç karşılaşılmayan direnç sorunu karakter eğitimiyle birlikte kendisini gösterir. Bir öğrencinin bir bütün olarak varlığını etkileyebilmek, bir öğretmenin bütün varlığıyla ve bütün kendiliğindenliğiyle kendisini öğrencilerine açmasına ve vermesine bağlıdır. Kısaca, bir öğrencinin bir bütün olarak karakter eğitimi, onun güvenini kazanarak mümkündür. Eğitimde ilişkinin en içsel ve büyük başarısı ise *güvendir*. Öğretmen onlar için sadece işini yapan biri değil, onların hayatına tüm varlığıyla katılan birisidir. Öğretmen onlara genel anlamda iyi ve doğruyu dikte eden biri değil, somut bir soruyu cevaplayan ve somut bir durumla ilgili kendi dünya görüşünden hareketle cevap veren bir kişidir. Öğrencinin hayatına iştirak etmek ve sorumluluk bilinci öğretmenin tavrı olunca, öğretmen ile öğrenci arasında geçen her şey herhangi bir kasıt ve siyasi/ideolojik, dinsel maksat olmaksızın karakter eğitimine yol açar.<sup>26</sup>

23 Martin Buber, *a.g.e.*, 89.

24 Martin Buber, *a.g.e.*, s. 101.

25 Martin Buber, *a.g.e.*, s. 104.

26 Martin Buber, *Between Man and Man*, s. 104-107.

Ne var ki, Buber'in modern çağın hastalığı olarak nitelendirdiği değerlerin görelileştirilmesi ve dolayısıyla mutlak/evrensel norm ve değerlerin reddi karakter eğitiminin ve bir kişi olabilmenin önündeki en büyük engel olarak durmaktadır.<sup>27</sup> Değerlerin görelileştirilmesi, Kerschensteiner ve Kant'ın gerçek karakter olarak gördükleri ahlaki karakteri tümünden anlamsız ve yararsız bir hale getirmektedir. Buber gibi Kant'ın nazarında da "nihai hedefimiz kişiliğin teşekkülüdür"<sup>28</sup> ve kişiliğin teşekkülü de insanın ahlaki bir varlık olabilmesine bağlıdır. İnsan "ancak aklı, ödev ve yasa fikrini geliştirdiğinde ahlaki bir varlık haline gelir."<sup>29</sup> Öyle ki, "sesi, en katı kan dökücüyü bile titreten, bakışları karşısında gizlenme gereğinde bırakan, pratik usun bize uymamız için sunduğu her türlü yarardan arınmış ahlak yasası",<sup>30</sup> der Kant, "durumlar ve koşullar nasıl olursa olsun asla yalan söylememelisin"<sup>31</sup> diye buyurur. Buber ise daha güncel olan Filistin-İsrail savaşını örnek olarak kullanır ve "On Emir askıya alınabilir mi, yani cinayet bir grubun yararına işlendiğinde salih bir amel olabilir mi?" diye sorar. Buber "Öldürmeyeceksin" emrini hiçbir koşula ve duruma bakmaksızın uygulanması gereken mutlak bir emir olarak değerlendirir. Oysa çağımız mutlak değerleri ve emirleri kişiye, duruma, amaca göreli kılmıştır. Ne var ki bu çağa özgü bir hastalık olan değerlerin mutlaklığının reddi, karakter eğitimi tümünden imkansız hale getirmektedir. Bu durumdan kurtulmanın tek yolu kişi olabilmek, kendi benimizle ilişki kurabilmektir: "Ebediyete karşı körelmiş bir insanlığa, İşte bakın! Ebedi/Ezeli değerler! diye seslenmek beyhude bir iştir. Bugün insan kalabalıkları her yerde kolektif yapıların köleleri haline gelmişlerdir ve her bir kolektif yapı köleleri üzerinde mutlak otoriteye sahiptir. Artık bu kolektif otoritelerin üstüne çıkacak, fikirde, imanda ve ruhta hiçbir evrensel güç yoktur. Kolektifin değerlerine, buyruklarına ve kararlarına karşı başvurulacak daha üst bir makam yoktur. Bu sadece totaliter ülkeler için değil, sözüm ona demokrasilerdeki partiler ve parti benzeri gruplar için de geçerlidir. Kendilerini kolektif Moloch'ta (*Ammoniler ve Fenikelilerin kendisi için çocuk kurban ettikleri Tanrı*) kaybetmiş insanlar, yönetimine Moloch'un el koyduğu mutlağa, ne denli etkileyici olursa olsun, herhangi bir referansla ondan kurtarılamazlar. İnsanın, yapayalnız olduğu anlarda, yer yer aniden patlak veren bir acıyla hastalığın farkına vardığı alana işaret ederek, yani bireyin kendi beniyile ilişkisine işaret ederek işe koyulmalıdır. Mutlakla kişisel bir ilişkiye girebilmek için öncelikle yeniden bir kişi olmamız, gerçek kişiliğimizi, bütün benliği yiyip bitiren kolektivizmin azılı dişlerinden kurtarmamız gerekir. Bunu gerçekleştirme isteği, kendi beniyile parçalanmış ilişkisinin sancısını çeken bireyin acısında gizlidir. Her seferinde o birey acıyı dâhice bir zehirle hafifletir ve böylece söz konusu isteği de bastırmış olur. Acıyı diri tutmak, isteği uyarmak – Ebediyetin karartılmasından üzüntü duyan herkesin öncelikli görevi işte budur. Aynı zamanda bu, çağımızdaki hakiki eğitimcinin de öncelikli görevidir."<sup>32</sup>

Öyle görünüyor ki, Buber için, kişinin kendi varoluşuna dair kararları kolektif yapılardan devralması, kendi varoluşunun sorumluluğunu kendi üzerine alması karakter eğitiminin esasını ya da daha doğru bir ifadeyle imkanını oluşturmaktadır. Çünkü, "Bu genç insanlar hakikaten kolektif yapıya, yani bir partiye/gruba körcesine bağlılıklarının kendi kişisel hayatlarının hakiki bir edimi olmadığını henüz farkında değiller; onlar, düzensizlik ve kafa karışıklığının hüküm sürdüğü bu çağda, bağlılıklarının kendilerine güvenme, yani istikametini artık ebedi değerlerden almayan bir bene güvenme korkusundan kaynaklandığının farkında

27 Martin Buber, *Between Man and Man*, s. 109 vd.

28 Immanuel Kant, *Eğitim Üzerine*, çev. Ahmet Aydoğan, İz Yayıncılık, İstanbul 2006, s. 107.

29 I. Kant, *a.g.e.*, s. 114

30 Kant, *Pratik Usun Eleştirisi*, çev. İsmet Zeki Eyüboğlu, Say Yay., İstanbul 1997, s. 130

31 Kant, *Philosophia Practica Universalis: Etik Üzerine Dersler I*, çev. Oğuz Özügül, Kabalcı Yay., İstanbul 1994, s. 28.

32 Martin Buber, *Between Man and Man*, s. 110-111.

değiller. Dolayısıyla onlar, bağlılıklarının, inandıkları ve inanmak istedikleri bir otoritenin sorumluluğu kendi üzerlerinden almasına dönük bilinçsizce arzudan beslendiğinin henüz ayırında değiller. Bu bağlılığın bir kaçış olduğunu henüz bilmiyorlar. Yineliyorum, sözünü ettiğim genç insanlar bunun henüz farkında değiller. Bununla birlikte onlar, bütün varlığıyla, artık ne yapacağına veya yapmayacağına karar vermeyen ve bunun sorumluluğunu üzerine almayan kimsenin ruhen kısır olduğunun farkına varmaya başlıyorlar. Bir ruh kısır olunca da ruhlüğundan bir şey kalmaz.”<sup>33</sup>

Buber’e göre, yüksek şahsiyet ya da karakter, Kerschensteiner ve Dewey’in düşündüğü gibi, bir maksimler ya da alışkanlıklar sistemi değildir. Bütün varlığıyla eylemde bulunmak yüksek şahsiyet ya da kişiye özgüdür. Ona meydan okuyan her durumun biricikliğine uygun bir biçimde eyleyen bir kişi olarak mukabelede bulunmak yine ona özgüdür. O, önceden tasarlanamayan, hazırlanamayan bir tepki ister. O, sorumluluk ister, Sen’i ister. Maksim ve norm onun özünden gelir.<sup>34</sup>

Aslında Buber’in karakter eğitimiyle ulaşmak istediği hedef, kendi içinde birliği elde etmiş (varlık, hayat ve eylem birliğiyle ancak çelişkiler ortadan kalkabilir; dolayısıyla kişiliğin, yaşanan hayatın birliği Buber için son derece önemlidir)<sup>35</sup>, ilişkiyle şekillenen kendi varoluşunun sorumluluğunu üzerine almış otantik kişiler ve bu otantik kişilerden oluşan bir toplumdur. Kendi kişiliğinde, hayatında ve eylemlerinde birliğe ulaşmış yüksek şahsiyetler ya da otantik kişiler, bugün her ne kadar halkın düşmanları olacak görülseler de “yarın yeni bir insanlık birliğinin mimarları olacaklardır.”<sup>36</sup> Çünkü onlar otantik olmanın ve birliği elde etmenin ne demek olduğunu ve ne denli önemli olduğunu; insanla insan arasında tam ve gerçek bir ilişkinin sadece kendi içinde birliğe ulaşmış ve sorumlu insanlar arasında olabileceğini bilirler. Buradan da anlaşılacağı üzere, Buber insanları birliğe (hem kendi içlerinde ve hem de insanlar arasında) ulaştırma görevini eğitime tevdi etmektedir.

Denebilir ki, Buber için eğitimin nihai hedefi, doğal güçleri ve bireysel becerileri son derece gelişmiş ve aynı zamanda O dünyasını kullanma ve yönetme konusunda olağanüstü başarılı ama kendi gerçekliğinden uzak, yalnız, ilişki yoksunu bireyler yetiştirmek değil, *kişi* yetiştirmek ve kişiler arasında canlı bir iletişimle birlik/dostluk kurmaktır. Fakat çok farklı dünya görüşlerine sahip insanlar arasında nasıl bir birlik hayal edilebilir? Bu nasıl mümkündür? Çünkü böyle bir birlik idealine karşı iki temel itirazın yükselmesi beklenir: 1) Bir grubun bilmesi gerekenlerin seçimi, o grubu tanımlayan amacın dışındaki bir ölçütle meşru bir biçimde yapılamaz; dolayısıyla, 2) Eğitim her bir grubun kendi dairesi içerisinde yapılmalıdır.<sup>37</sup>

Buber bu itirazları besleyen mevcut eğitim anlayışını yetersiz bulur. Çünkü sadece belli bir amaç belirleyip o amaca doğru ilerlemek kafi değildir; insanın aynı zamanda bir şeyden, bir zeminden hareket ederek ilerlemesi gerekir. Nereden çıkış yapılacağını ise biz belirleyemeyiz. Bu bir bakış açısı veya bireysel bir görüş olamaz. O, temel ve gerçek bir zemin olmalıdır. Beni meydana getiren ve beni korumaya, taşımaya ve eğitmeye hazır bir şey olmalıdır. Bu zemin de somut hayattır, gerçekliğin düşüncedeki yansıması değil bizatihi kendisidir, ilişki dünyasıdır. Dolayısıyla Buber’e göre eğitim dünyayla ilişkilidir. Dünyanın farklı bireylerdeki görünüşleri olan dünya görüşleri ise doğrudan eğitimle ilişkili değildir.

33 Martin Buber, **Between Man and Man**, s. 115.

34 Martin Buber, **a.g.e.**, s. 113.

35 Martin Buber, **Between Man and Man**, s. 116.

36 Martin Buber, **a.g.e.**, s. 116.

37 Martin Buber, **Pointing the Way**, çev. (İng) ve ed. Maurice Friedman, Harpers and Brothers, New York 1957, s. 98.

Çünkü eğitim, çoklu dünya görüşlerinin gerisinde olan gerçek birliğe işaret eder. O, dünya görüşlerini dünyanın yerine geçirmek istemez. Çünkü insan bir dünya görüşüne sahip oldukça dünyaya sahip olamaz. Öyleyse kişinin ve toplumsal birliğin oluşması, dünya görüşlerinin yorumladığı, bu yorumları besleyen gerçek dünyayla bilfiil ilişkimize dayanır.<sup>38</sup>

Bu noktada sorulacak olan soru şudur: Dünya görüşü olmadan öğretmek mümkün müdür? Buber buna açıkça ‘hayır’ der. Burada tek önemli olan şey, dünya görüşümün beni dünyanın kendisiyle canlı bir ilişkiye götürüp götürmediğidir. Elbette gerçeklik, dünya görüşünün tarafgirliğiyle boyanır. Bu kaçınılmazdır. Tarihi bir olay, tarihçinin boyasıyla boyanır. Burada önemli olan, dünya görüşünün somut yaşam alanına, gerçekliğe kendisini ne kadar açtığıdır. Dünya görüşüm, “dünya”ya olan sevgimi öyle uyanık ve güçlü tutmalı ki, algılanması gerekeni algılamaktan yorulmayayım.<sup>39</sup>

Her bireyin hakikat dediği şeye karışan ideolojik faktör çekip çıkarılamaz. Yapabileceği tek bir şey vardır. Kendi ruhunda hakikatin politize edilmesine, faydacılığa dönüştürülmesine, kuşkucu tanımına bir dur diyebilir ve bir şeyde, sözgelimi bir metnin yorumunda kendisini içtenlikle metne vererek onda işbaşında olan güçleri görünür kılabilir. Çünkü hakikat karşılaşmada ortaya çıkar. Mesele, bir dünya görüşü sahibi olarak gerçekliğe bütün varlığımızla katılıp katılmama meselesidir. Ve bu, bir insanın dünya görüşü sahibi olmasının varoluşsal sorumluluğudur. Bir dünya görüşü saf düşünce ve mutlak iradenin zirvelerinde kükrediği sürece pürüzsüz görünür ama somut yaşama adım atar atmaz çatlaklar baş gösterir. Ne var ki, hepimiz somut hayatta kendimizi buluruz ve dünya görüşümüzde oluşan çatlakları zeminimiz olan ortak gerçeklikle beslenerek ve o gerçekliğe iştirak ederek tamir edebiliriz. Dolayısıyla bir dünya görüşünün doğruluğu bulutlarda değil, yaşanan hayatta, insanların birbirleriyle Sen olarak karşılaşmalarında, başkalarının sorumluluğunu alma ve acısını paylaşmada ortaya çıkar. İşte eğitimin önemi burada ortaya çıkıyor.<sup>40</sup>

Eğitim farklı dünya görüşünden grupları, bütünü, bütün gerçekliğin önüne koyar. Bu bütün, tarafsız bir nesne değil, ortaklaşa taşınan hayattır. Onlar tecrübe edilen bu ortaklık konusunda birbirleriyle ilişkili olmalı. Çünkü yalnızca canlı bir birliktelikte bütünü gücü algılanabilir. Eğitimin görevi, farklı grupları büyük bir topluluk halinde birleştirmektir. Bu topluluk, aynı zihniyete sahip olmayan ama benzer ya da tamamlayıcı doğalara sahip insanların gerçekten birlikte yaşadığı bir topluluktur. Bu topluluğu büyük bir ağaç olarak düşünebiliriz. Ağacı oluşturan her şey birbiriyle organik bir bütünlük ve ilişkiye sahiptir. Her bir dal diğer dalların nasıl uzayıp büyüdüğünü tecrübe eder; diğer dalların tarafından başkalarının hakikatle ilişkisini idrak eder. Burada istenen tarafsızlık değil, dayanışmadır; sınırları kaldırmak değil, birbirine canlı cevap vermek ve karşılıklıdır. Tek önemli olan şey, ortak gerçekliğin toplulukça taşınması ve müşterek sorumluluğun yerine getirilmesidir.<sup>41</sup>

Buber’e göre modern grup, bütüne iştirak etmeyi değil, bütünü kendisi olmayı istemektedir. Oysa bütün, yapılan bir şey değil, iştirak ettikçe yeşeren bir şeydir. Eğer ona güç kullanmaya çalışılırsa kaybolur. Ona kendisini veren ise onunla birlikte büyür. Ne var ki modern grubun hakim olduğu çağımızın insanların çözülme ve dağılma, Buber’e göre, bir hastalık olarak kendisini göstermiştir. Bu hastalığın şifası ancak insanları bir araya getirmekle mümkündür. Bu da, farklı görüşte insanların birbirlerine açık oldukları ortak bir zeminde ilişkili olmalarını gerektirir. Pedagojinin de amacı budur. Pedagoji, farklı dünya görüşünden

38 Martin Buber, *Pointing the Way*, s. 99-100.

39 Martin Buber, *a.g.e.*, s. 100-101.

40 Martin Buber, *a.g.e.*, s. 101, 103-104.

41 Martin Buber, *Pointing the Way*, s. 101-102.



grupları birbirleriyle doğrudan ilişki içerisine sokar ve aynı zamanda her bir gruba ihtiyacı olanı ve veremeyeceklerini verir.<sup>42</sup>

Buber'in günümüz insanına yaptığı son uyarı oldukça dikkat çekicidir: "Büyük düşlerin, insanlığın büyük umutlarının birbiri ardınca kendilerinin karikatürleri gibi icra edildikleri bir zamanda yaşıyoruz. Nedir bu muazzam tecrübenin sebebi? Kurgusal/düzmece inancın gücünden başka bir şey olduğunu sanmıyorum. Bu güce, bu çağın insanın eğitimsiz niteliği diyorum. Bu gücün karşısında, çağının gerçekliğine bağlı ve uyumlu olan eğitim; insanı dünyasıyla canlı bir bağlantıya sürükleyen ve ona bağlılık, test etme, gerçekleştirme/doğrulama, sorumluluk, karar ve gerçekleştirme gücü veren eğitim yer alır. Benim kastettiğim eğitim, gerçekliğe ve gerçekleştirmeye yönelen bir rehberdir. Görünüşle gerçekliği, sözde gerçekleştirmeye hakiki gerçekleştirmeyi birbirinden nasıl ayıracağını bilen, seçtiği dünya görüşü ne olursa olsun görünüşü reddederek gerçekliği seçip idrak eden bir insan ancak öğretme niteliğini haizdir. Bu eğitim, tüm dünya görüşlerinin taraflarını içtenliğe/hakikiliğe ve hakikate yöneltir. Her birine kendi dünya görüşünü ciddiye almasını öğretir."<sup>43</sup>

Tebliğimin ana çizgisini modern benlik algısını eleştirmek ve bu algının yarattığı egoizme şifa bulmak üzere Buber'den oldukça etkilenen bir düşünür olan Gadamer'in görüşlerine atıfta bulunan Charles Guignon'dan uzun bir alıntıyla güçlendirmek istiyorum. "Başkalarıyla şeffaf ve özgür görüşme anlayışı, bazen kişisel galelerimizden kendimizi kurtarıp kendimizi kendimizden daha büyük olarak tecrübe edilen bir şeyin akışına bırakabilmemizin önemli olduğu hissini bizde uyandırır. Böyle bir ciddi karşılıklı konuşma akışına kendini bırakma tasavvurunu, kendisine daha önceleri göndermede bulunduğumuz filozof Hans-Georg Gadamer geliştirmiştir. Otantik konuşmaya dair tasvirinde Gadamer, konuşmaya iştirak edenlerin, kendilerini görüşmenin geliş gidişlerine bıraktıkça nasıl kendilerine dair endişelerinden kurtulabildiklerini gösterir. Böylesine diyalojik bir durumda merkezi olan şey, şu veya bu kişinin fikri değil, görüşülen *mevzudur*. Görüşmenin içerisinde tamamen kaybolacak derecede görüşülmekte olan konunun ihatası altına girdiğimiz konuşmaları hepimiz tecrübe etmişizdir. Yoğun bir konuşmanın merkezi ve odağı, konuşanlar mevzuu elden ele naklettikçe süregiden fikir oyunuyla belirlenir. Tecrübe ettiğimiz kadarıyla bu etkinliğin mahalli benim ya da senin zihninin değil, görüşülmekte olan mevzuun hakikati konusunda belirginleşen "arasında"dır. Hayati öneme sahip hararetli görüşmelerde egolar çekilir ve egoların yerini daha önemli bir şeyler alır: önemi olan mevzu. Gadamer bu tecrübeyi "tam tavassut/aracılık etme" dediği şey olarak tanımlar. Böyle bir konuşma bağlamının "varlık"ı olsa olsa, konuşma anında nedensel olarak birbiriyle ilişki içerisinde olan özneler ve nesnelere ibaret bir şey olarak değil, insanların ve konuşulan konuların sahip oldukları somut kimlikleri kazanmaya başladıkları kendini izhar eden bir *olay* olarak görülebilir. Bu türden diyalojik olaylarda hassasiyet arz eden şey, kişinin kendi görüşünü savunması ya da rakibini tartaklaması değil, önemi olan bir şeyin hakikati hakkında bir mutabakata varmak üzere farklı düşünce ufuklarının birbirinin içine akmasıdır.

Gadamer'in otantik konuşmaya dair izahı, kendini kaybetme veya kendinden feragat etme adını verdiğim şey için bir model oluşturur ve böylece kendi kendine yetme programlarının (salt bireyselliğe vurgu yapan eğitim anlayışının) teşvik ettiği takıntılı kendiyi meşguliyet ve kendine düşkünlüğü andırmaya başlayacak bir durumun olumsuz taraflarını bertaraf edebilir. Bu tür feragat, artık kendimizi resmin merkezine koyamayacağımız anlamına gelmez veya her durumda artık egomuzun yer tanımayacağımız anlamına gelmez. Böylesi feragat, nerede durduğumuzu hiç sorgulamadan çevremizde olan bitenin akıntısına kapılmaya işaret eder.

42 Martin Buber, a.g.e., s. 102.

43 Martin Buber, a.g.e., s. 105.

Sonraki yazılarında Heidegger, bu hayat yönelimine, “izin verme (let)” kök anlamından çıkan ve “kendi haline bırakma”, “dokunmama” veya İngilizcedeki çevirisiyle “feragat” anlamına gelen Almanca *Gelassenheit* sözcüğüyle göndermede bulunmuştur. Heidegger, çağdaş bir eğilim olan, kendi isteğimize göre her şeyi kontrol etmeye çalışma eğilimini, her şeyi kendi beklentilerimize uydurma ve her şeye istediğimiz şekilde gerçekleşmesi için yön verme arzusunu şiddetli derecede eleştirir. Heidegger’in iddiasına göre, toplumsal eylem düzeyinde bu kendini ortaya koymacılık, teknoloji ve araçsal kontrolün hayatın her düzeyinde var olmasına yol açmıştır. Kişisel düzeyde bu, bencil açgözlülük ile toplumsal hüsrân ve hedefler konusunda basiretsizliği yaratan hesapçı düşüncenin peşinde olduğu vasıta/amaçların kaygısını gütmeye yol açar. Kontrol etme kaygısı içinde olma, beşeri iradenin dünyadaki her şeye, hatta ilişkilerimize ve kendi benlerimize dayatılması anlamına gelir. Tam bir kontrolün peşinde olma açısından bakıldığında, doğa kendisini kullanılabilir ve idare edilebilir hazır maddi kaynaklar olarak sunar ve insanlar kendilerini bile daha geniş bir kontrolün başarılması için kullanılabilecek “beşeri kaynaklar” olarak görmeye başlarlar. Paradoksal olarak, kendi kendine yetme ve insani potansiyel hareketleri, bu toptan kontrol rejimine bir alternatif sağlamak şöyle dursun, kendini denetleme, kendini izleme ve kendini ortaya koyma yoluyla bireyleri kendi hayatlarının kontrolünü kendi ellerine almaya iterek kontrole olan imanı pekiştirir. Hatta vasıta/amaç stratejileriyle maneviyatı kontrol altına almaya teşvik edilmekteyiz!

Feragat fikri, bu bitimsiz kontrol döngüsüne bir alternatif olarak sunulmaktadır. Feragat, sürekli kendimizi şişirip besleme ve kendimizi güçlü kılmak üzere planlar yapma kaygımızı bir tarafa atmamızı önerir. Bizi her durumu idare etmeye teşvik etmek yerine, kişisel işlerimizi kendi yoluna bırakmamıza ve kendimizi bizden daha büyük olan bir ortak olayın iştirakçileri olarak tecrübe etmemize imkân tanıyan bir yol çizer. Bu hayat yöneliminde, bir durumdan neler kazanabileceğimize değil, daha ziyade o duruma ne gibi katkılarda bulunabileceğimize odaklanılır. Burada kendiliğinden akla gelen mecazlar, “akışa eşlik etme” ve “parçası olma”dır. Feragat fikri, hiçbir eylemin söz konusu olmadığı pasif bir zahitliği değil, tam olarak durumun icap ettirdiklerine yüksek bir duyarlılığın işlerlik kazandığı bir eylemciliği öne çıkarır. Feragat, yapma kaygısından çok bulma kaygısının, ortaya çıkarma kaygısından çok çıkarılma kaygısının yönelttiği bir tutumdur. Kişinin kendi amaçları adına hesapçı bir zihniyet içerisinde olmasına ve kendi amaçlarında ayak diremesine yapılan vurguya mukabil, feragatte, ne yapılması gerektiğine dair, kendilerinde itidal ve merhamet duygusunu geliştirmiş olanlarda içten gelerek kolaylıkla zuhur eden durumsal farkındalık tarzı vardır.”<sup>44</sup>

Buber’in eğitim anlayışı asıl itibarıyla kişi/ilişki merkezli olmakla birlikte nihai anlamda teolojik bir işlevi haizdir. Çünkü Buber’in gözünde modern eğitimcinin esas görevi kişiyi kendi varoluşundan sorumlu tutarak Tanrıyla yüz yüze getirebilmektir. Kamil bir varoluş, tam bir kişi olabilmek, otantik olabilmek ancak hiçbir zaman bir O olmayan Ezeli Sen ile, Mutlak Kişi ile doğrudan ilişki ile mümkündür. Tanrı Ezeli Sen/Mutlak Kişi olduğu için insanın kişi olabilmesi, kendi varoluşunu gerçekleştirebilmesi yolunda sadık bir yoldaş ve arkadaşır. O kendisiyle ilişki kuran bireyin kendiliğinden ve özgür olmasını ister. Ve Ezeli Sen insana bir dost olarak muhtaçtır. İnsanın varoluşuna dair anlam, kişisel sorumluluk ve özgürlük, kendiliğindenlik ancak Ezeli Sen ile kuracağımız doğrudan ilişkiye dayanmaktadır.

Bu noktada Buber’in teolojisine dair birkaç hususa işaret edilmesi son derece önemlidir: 1) Tanrı hakkındaki bütün konuşmalar ve bilgiler boştur. Önemli olan, kişinin Tanrıyla olan teke tek ilişkisidir. Bütün anlam ve değerler sadece bu kişisel ilişkide hâsıl olur. Tanrı sana seni vahyeder; 2) Kimsenin Tanrı adına geneli kapsayacak konuşmalar yapmaya

44 Charles Guignon, **Kimim Ben?: Otantik Olmak**, çev. Abdüllatif Tüzer, Lotus Yay., Ankara 2009, s. 224-226.

ve Tanrıyı sistematik düşünce kalıbı içerisine yerleştirerek onun adına hükümde bulunmaya hakkı yoktur; 3) Tanrıya yönelmek, dünyadan el etek çekmek değildir. Aksine dünyaya yönelmeden Tanrıya ulaşmak mümkün değildir. Çünkü her Ben-Sen ilişkisi ondan izler taşır, ona yönelir. Her varlığın/Senin içinde parıldayan ışıktır Ezeli Sen; 4) Tanrı hiçbir zaman bir O olamayacağı için, insanın tam/kamil bir kişi olabilmesi ve kendini gerçekleştirmesi Ezeli Sen ile ilişkisine bağlıdır; 5) Ezeli Sen kavramsal bir sistemin tepe noktasındaki bir varlık ve kurumsal dinlerde donuklaştırılan, içi boşaltılan ve bireysel maksat ve menfaatlerle tapılan bir Tanrı değil, somut yaşamda, an içinde bana bir dost olarak seslenen, benim kişi olabilmemin sonsuz imkanlarını barındıran, elimden tutan Mutlak Kişidir; 6) Tanrı her insandan Kişi olmasını bekler ve yine her insandan adalet ve sevgiden başka bir şey istemez. O, derin ahlaki olandan başka şey istemez; 7) Her ben-sen ilişkisinde olduğu gibi Ezeli Sen ile ilişkide de görme ve görülme, tanıma ve tanınma, sevme ve sevilme silinemez bir gerçeklik olarak var olur; 8) Ben-Sen ilişkisinin en yüksek ve güçlü tezahürü Ezeli Sen ile olan ilişkidir.<sup>45</sup>

---

45 Geniş bilgi için bkz. Maurice Friedman, “Martin Buber’s ‘Theology’ and Religious Education”, **Religious Education**, 54 (Jan/Dec.) s. 5 vd.; Haim Gordon, “Existentialist Education as Expressed in the Hasidic Stories of Martin Buber”, **Religious Education**, 69:5 (1974 Sept./Oct.), s. 580 vd.; Lionel Etscovitz, “Religious Education as Sacred and Profane: An Interpretation of Martin Buber”, **Religious Education**, 64:4 (1969 July/August), s. 279 vd.; Martin Buber, **Tanrı Tutulması**, s. 42, 58, 93, 125, 138; Martin Buber, **Ben ve Sen**, 101, 106, 115-116, 119-120,

ARAŞ. GÖR. ADEM YILDIRIM  
ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM FAKÜLTESİ

## DİYALOG TEMELLİ EĞİTİM ANLAYIŞINDA PAULO FREIRE ÖRNEĞİ

### Özet

Diyalog, en az iki veya daha fazla birey arasında birbirlerini anlamaya, anlamaya yönelik iletişim veya ilişki süreci olarak bilinmektedir.

Freire'e göre diyalog eğitimcinin ve eğitilenin bilgiyi birlikte araştırdıkları bir süreçtir. Diyaloga giren tarafların ortak düşünce ve eylemlerini, dönüştürülecek ve insanileştirilecek olan bir dünyaya yönelttikleri bir yüzleşmedir. Bu açıdan varoluşsal bir gerekliliktir.

Freire'in diyaloga dayalı eğitim yorumu modern dönemin eğitim anlayışında unutilan ve ihmal edilen bireyin duygusal yönünü beslenmeye ve güçlendirmeye yönelik olduğunu vurgulamaktadır. Çünkü 'öteki'yi tanımanın veya 'öteki'yi benimsemenin temel şartı onu anlamaya çalışmaktan geçtiği, bunun için de diyalogun olması gerektiği söylenebilir. Bu nedenle bu çalışmada Freire'nin diyalog temelli eğitim görüşünün gerekliliği vurgulanacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Diyalog, Paulo Freire, Öteki

### 1. Giriş

Eğitim, bireyin sosyal bir varlık olmasında önemli bir role sahiptir. Bu rolünü, bireylerin farklı yeteneklerini ön plana çıkarmak suretiyle toplumsal bir faydaya dönüştürür. İnsanların düşüncelerini, değerlerini, davranış kalıplarını, kültürel normlarını sonraki nesillere aktarılmasını sağlar. Eğitim, kültürel değerlerin aktarılması için bir araç olarak düşünüldüğü kadar bireyin potansiyellerinin geliştirilmesi için de önemli bir role sahiptir. Eğitimin birey için taşıdığı anlam, davranışların istendik bir düzeyde oluşmasıyla olur. Yani potansiyeli ortaya çıkarmak veya sosyalleşmek için bireyin içsel motivasyonu gerekir. Yoksa eğitim, bazı durumlarda yetişkinlerin bir dayatması veya otoritenin uyguladığı bir tür ehlileştirme aracı olabilir.

Eğitimin belli bir zaman ve mekân sınırlaması yoktur. Eğitim her yerde ve her zaman görülebilen bir durumdur. Fakat bazen eğitim denildiği zaman öğretim de anlaşılıyor. Bunun yanında, genelde eğitimin sınıflandırılması öğretime göre yapılır. Bu sınıflandırma formal/informal eğitimde olduğu gibi; örgün eğitim/yaygın eğitim tanımlamasında da böyledir. Halbuki öğretim, eğitimin yalnızca bir parçasıdır. Bütünün içinde bir kısımdır. Fakat aynı zamanda eğitimin kurumsallaşmasını da sağlar. Zaten birbirini kapsadığı için öğretim de eğitim olarak kabul edilir. Çünkü birini eğitmek için, ona öğretmek gerekir. Bu anlamda eğitimin tanımlanması gerekir.

Platon eğitimi bireyde potansiyel olarak bulunan doğruları/hakikatleri bilince çıkarma süreci olarak tanımlarken; J.J.Rousseau da bu paralelde eğitimi, bireyin doğasına göre içsel yetilerinin geliştirilmesi olarak görür. B.Russel eğitimi, bazı zihinsel alışkanlıkların, öğretim aracılığıyla oluşturulması ve yaşam ile dünyaya belli bir bakış sağlamak olarak tanımlarken; Dewey eğitimi, hayatın kendisi olarak düşünerek insanın büyümesini sağlayan koşulları

gerçekleştirme girişimi olarak görür<sup>1</sup>. Durkhiem sosyal bütünlüğü sağlayan, sosyalleşmeyi sürdürmek için işlevsel bir misyona sahip olan eğitimi, yetişkin kuşakların genç kuşaklara değer aktarma süreci<sup>2</sup> olarak tanımlar. Tanımlardan anlaşıldığı kadarıyla eğitimin bireysel yönü vurgulandığı gibi toplumsal/işlevsel yönü de vurgulanmaktadır.

Eğitime farklı bir perspektiften yaklaşan filozoflar da var. Bunlardan biri olan Sartre eğitimi soyaçekim, çevre, fizyolojik yapı gibi çağımızın büyüğü, açıklayıcı idollerinden biri olarak düşünür<sup>3</sup>. Bununla Sartre, eğitimin insan yaşamında çok önemli, kesin ve tartışılmaz bir yerinin olduğunu ve bunun insanlara böyle kabul ettirildiğini vurgulamaktadır.

Eğitimi ilişkisel ve diyalojik bir anlayış olarak gören Martin Buber ve Paulo Freire, bu görüşleriyle eğitime farklı bir boyut kazandırmışlardır. Buber eğitimi, önceden kurulmuş genel kurallar veya ilkeler bütünü olarak görmemektedir. Ona göre eğitim, varoluşsal olasılıkları ifade eden ve ilişkisel gerçekleri başlatarak diyalog yoluyla etkileşimi sağlayan 'action-words'\* alanında bir yere sahiptir. Bu bakış açısı kurum olarak sınıfın sınırlarının ötesine geçer. Bu anlamda eğitim tekdüze veya tekdüzelenmiş bilgi demek değildir. Başka bir deyişle Buber, eğitimin öğrenenlerin yaratıcı güçlerinin kasıtlı(diyalektik bir şekilde) olarak açığa çıkarılması olduğuna inanmaktadır<sup>4</sup>.

Buber eğitimin yapılanmamış, öznelere çabasıyla oluşturulabilecek bir niteliğe sahip olduğunu savunurken bu paralelde olan Freire'e göre ise eğitim, paylaşmadır. Temel sâiki ise, "Başkaları düşünmediği sürece ben de düşünemem. Başkaları için ya da başkaları olmadan düşünemem"dir. Bununla Freire, öğretmenlerle öğrenciler arasında diyaloga dayalı bir ilişki kurmak amacıyla, öğretmenlerin her şeyi bilmediklerini kabul etmelerini, öğrencilerin de zır cahil olmadıklarının farkında olmalarını önermektedir<sup>5</sup>. Buber gibi Freire de eğitime diyalog temelinde yaklaşılması gerektiğini ve bu anlayışın varoluşsal anlamda daha çok önem taşıdığını vurgulamıştır.

Bilgi/zihin temelinde oluşan eğitim anlayışlarına ve onların yorumlarına karşın Freire, bilgi/zihin sürecinin de içinde bulunduğu, bireyin varoluşsal değerinin önem taşıdığı, sevginin ön plana çıktığı, ötekiye yaklaşan bir eğitim anlayışını önemsemiştir. Nitekim bilgi ağırlıklı eğitimle ilgili duygularını Yüreğin Pedagojisi'nde şöyle dile getirir;

*Eğitim pratiğiyle epistemolojik merak egzersizi arasında büyüyen uçurum beni kaygılandırıyor. Saf tekniğe indirgenmiş eğitim pratiği ile elde edilen merakın, dünya karşısında bilimselci bir duruşun ötesine geçmeyen, uyuşturulmuş bir merak olabileceğinden korkuyorum<sup>6</sup>.*

Bu korkularında haklıdır Freire. Çünkü modern/küresel dünyada verilen eğitimin değerden, insan varlığını önemsemekten, duygulara hitap etmekten, tutkuların yoksun bir niteliğe sahip olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü eğitim, öğretim odaklı bir yöne doğru kaymıştır. Öğretim odaklı olmaya başlayan bu yöneliş, biraz daha ileri giderek yarışmacı, bilgi yükleyici, ezbere dönük süreçleri içermektedir. Çok bilgiye sahip olmak, daha çok kabul görmektedir. Bu durum karşısında sosyal ve kültürel değerlerden yoksun bireyler yetişmektedir.

1 Kemal İnal, Eğitim ve İktidar, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2004, s.35-37

2 Mahmut Tezcan, Sosyolojik Kuramlarda Eğitim, Anı Yayıncılık, Ankara, 2005, s. 20

3 Aktaran Sabri Büyükdüvenci, Varoluşçuluk ve Eğitim, Siyasal Kitabevi, Ankara, 2001, s.36

\*'Action-words', sözcüklerin eylemle birbirini tamamlaması, sözcüklerin eylemle ifade edilmesidir. Kavram olarak Freire'nin praxis kavramına yakın bir anlamda kullanılır.

4 R. Bartholo, E. Tunes, M. Carmen V.R.Tacca, Vygotsky's and Buber's Pedagogical Perspectives: Some Affinities, Educational Philosophy and Theory, 2007, USA, s. 2

5 Peter McLaren, Che Guvera, Paulo Freire ve Devrimin Pedagojisi, Kalkedon Yayınevi, 2006, s.215

6 Paulo Freire, Yüreğin Pedagojisi, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2000, s. 99

Freire'nin diyalog temelli eğitim anlayışı eğitim özelinde, kurumlar genelinde sosyal problemlerin çözümü için işlevsel bir rol oynayabilir. Çünkü toplumsal sorunların temelinde çatışma vardır. Çatışmanın kaynağı da insanların birbirlerini anlamaya çalışmaması, iletişim eksikliği, diyalogsuzluk ve empati kültürünün olmamasıdır. Eğitim de sosyalleşmeyi sağlayan bir kurum olduğu için, sosyal sorunların çözümünde önemli bir görev üstlenmelidir. Ama bunu daha somut hâle getirmek için öncelikle mevcut eğitim kurumlarındaki programlarda düzenleme yapılmalıdır. Bu düzenlemeler diyalog temelinde oluşturulabilecek tüm argümanları içermelidir. Bu bağlamda diyaloga dayalı bir eğitim anlayışı, toplumsal çatışmaları en aza indirerek kültürel bir barış ve huzur ortamının oluşmasına katkıda bulunur ve böylelikle toplumsal dönüşümü sağlar. Bu yüzden diyalogun tesis edilmesi için sevgi, alçakgönüllülük, umut, hoşgörü, farklılıklara saygı, ötekiye yaklaşma gibi erdemleri daha da pekiştirmek gerekir.

Eğitimde bütünsel bir gelişme için ve insanın varoluşsal değerini daha da pekiştirmek için yeni yöntemler ve yeni yaklaşımlar geliştirilmelidir. Kurumlar da bu yönde donatılmalıdır. Bu anlamda Freire'nin eğitimi diyalojik bir süreç olarak değerlendirmesi, bireysel ve sosyal gelişmelere katkısı olmasından dolayı anlamlı olabilir.

## 2. Diyalog Kavramı

Diyalog teknik olarak karşılıklı konuşma; *konuşmaya dayanılarak yazılmış eser, oyun, roman, hikaye v.b eserlerde iki veya daha çok kimsenin konuşması ve anlaşma; uyum sağlama ve bu yolda çalışma*<sup>7</sup>olarak tanımlanırken felsefi anlamda diyalog, iki ya da daha fazla kişi arasında geçen tartışmadır. Sistemik anlamda ise diyalog; tez veya tavırları, yazarın düş gücünün ürünü olan konuşmalar aracılığıyla karşı karşıya getiren, kurgusu özel olarak oluşturulmuş anlatım tarzıdır<sup>8</sup>.

M.Mikhail Bakhtin'e göre diyalog kavramı, çok sesli bir niteliğe sahiptir. Buna göre diyalog: *yapıcı bir süreç olarak diyalog, diyalektik bir akış olarak diyalog, estetik denge olarak diyalog, söz olarak diyalog ve eleştirel duyarlılık olarak diyalog*<sup>9</sup> şeklinde beş anlamda kullanılabilir. Bakhtin diyalogu çok yönlü bir temelde ele alarak edebi ve felsefi bir bütünlük içinde bir araç olarak tanımlamaya çalışmıştır.

Martin Buber ise diyalog kavramına birden fazla anlam yüklemiştir. Temel problem olarak *Ben-Sen* diyalogunu kavramımıza yardımcı olması bakımından öbür iki diyalog çeşidinden de bahsetmektedir; bunlardan "teknik diyalog" bilgi alıp verme işlemi görür. Sözelimi bir makinenin nasıl çalıştığını bu şekilde açıklamaktayız. Böylesi durumlarda bir diyalog gibi görünen, monolog türü söz konusudur. Burada iki kişi birbiriyle konuşuyor gibidirler ancak gerçekte her biri kendisiyle konuşmaktadır. Bir başka deyişle, her biri kendi konuşmasını dinlemekten, duymaktan hoşlanmaktadır. Bir de "ben-o" diyalogu vardır. Bu tür diyaloglarda ikinci bir kişi başka bir kişi değildir, yalnızca bir "o"dur; herhangi bir eşitliği, karşılığının söz konusu olmadığı kullanılabilir bir şey. Birisi daha üstündür ve diğeri daha aşağı biri olarak davranmaktadır<sup>10</sup>.

Düşünce tarihinde ise sistemik ve işlevsel anlamda diyalogun Sokrates tarafından bir yöntem olarak icat edilip kullanıldığı bilinmektedir. Buna göre Sokrates'in diyalog anlayışı bilgi temelinde gelişmiştir. Bunu da erdeme ulaşmak için bir araç olarak kullanır. Çünkü ona

7 Türkçe Sözlük, 'Diyalog' maddesi, Türk Dil Kurumu, Ankara, 2003, s. 543

8 Ahmet Cevizci, Paradigma Felsefe Sözlüğü, "Diyalog" maddesi, Paradigma Yayınları, İstanbul, 1999, s. 248

9 Leslie A. Baxter, "Relationship as dialogue", *Personal Relationship*, 11(2004), 1-22 USA s.2

10Aktaran Sabri Büyükdüvenci, Varoluşçuluk ve Eğitim, s. 58

göre erdemli olan insan, yaşamını aklı ile yöneten, tüm karar ve davranışlarına aklı ile yön veren insandır. Burada temelde bilgi vardır. Öyleyse erdem bilgiyle eşdeğerdedir<sup>11</sup>.

Sokrates bilgiye ulaşmaya çalışırken *ironi ve doğurmaca* yöntemini kullanır. Diyalogu doğruyu aramak ya da öğrenmek için yaptığını söylese de, dinleyicilerin oyunu/beğenisini kazanmaya özel bir önem verir; rakiplerine karşı izleyicinin tepkilerini değerlendirmeye özen gösterir. Diyalog içinde olduğu insana üstünlük kurmaya çalışarak kendi doğrularını teyit etmeye çalışır. Aslında da Sokrates'in asıl amacı karşıdakini çürütmektir<sup>12</sup>. Bu anlamda Sokrates'in diyalog anlayışında, ötekiyle yüzleşme ve *Ben* ile ilişkide olma söz konusu değildir. Salt epistemolojik bir temele sahip olduğu için varoluşsal bir nitelik taşımamaktadır.

Freire'in eğitimdeki diyalog anlayışını Sokratik diyalog anlayışından ayıran argüman, diyalogun temelinde yatan faktördür. Bu faktör Sokrates'te bilgi iken Freire'de bilginin yanında ötekiyle yüzleşmedir. Yani Sokrates'in diyalog anlayışının, *Ben* ile *öteki* arasındaki ilişkinin, benzerlik ve farklılığının aynılık olmasının olanaklı olduğu diyalojizm anlayışından uzak<sup>13</sup> olduğu söylenebilir.

Soru soranın baskın olması, sorgulayıcılık niteliği taşıması, Sokrates'in kullandığı yöntemin temel özelliği olduğu için bu da dikey bir ilişkinin oluşmasına yol açar. Buna göre oluşan eğitim; yetişkin merkezli, biraz daha özeldir eğitimci-öğretici-öğretmen merkezli bir yapının oluşmasına zemin hazırlamıştır. Halbuki eğitimcinin temel rolü güvene dayalı, iki kişi arasında işleyen bir sözleşme olarak diyalojik bir ilişkiyi destekleyen olmalıdır<sup>14</sup>. Çünkü diyalojizm insan tabiatının bir ihtiyacı ve aynı zamanda eğitimcinin demokratik duruşunun bir işaretidir. Diyalojizm olmadan bir iletişim yoktur ve hayata ait olgunun özünde yatar. Bu yüzden iletişim yaşamdır ve daha fazla yaşam için taşıyıcıdır<sup>15</sup>. Bunun için de eğitimde *öğretmenler öncelikle öğrencilerle konuşmalı, öğrenciler için veya onlar hakkında değil*. Bu anlamda eğitimin temel amacı ilişkisel olanaklar yaratmak, öğretmen-öğrenci ilişkisini karşılıklı güvene ve diyalog temeline dayandırmaktır<sup>16</sup>. Bu diyalogun temelinde de diyalojik bir inanç olmalıdır. Çünkü insana inanç, diyalogun *a priori* bir gereğidir, fakat güven diyalogla kurulur ancak<sup>17</sup>. Güvenin sağlanması için de ruhların özgür olması gerekir. Eğitimin temellerini de bu çerçevede oluşturmak gerekir. Çünkü özgürlüğün praksişi olarak eğitimin diyalogcu niteliği, öğretmen-öğrenci, öğrenci öğretmenlerle pedagojik bir durumda bulunduğu zaman başlamaz, öğretmen-öğrencinin öncelikle kendisine ötekiyle ne hakkında diyalog kuracağını sormasıyla olur. Ve diyalogun içeriğini ele almak aslında eğitim sürecinin program içeriğini ele almaktır<sup>18</sup>. Bunun tersi olarak statükoyu korumak üzere ötekileri bölmek, zorunlu olarak diyalog karşıtı eylem kuramının temel bir hedefidir. Diyalog karşıtı eylem kuramının kurtarıcılık ögesi, bu eylemin ilk özelliğini pekiştirir: Boyun eğdirme gerekliliğini<sup>19</sup>. Bunların karşısında istilayı besleyen tüm mitleri ortadan kaldırmak diyalogcu eylemi başlatmakla olur<sup>20</sup> ve bu da sevgi üreterek, öteki ile yüzleşerek olabilir.

11 Hüseyin Gazi Topdemir, Felsefe, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2008, s.56

12 Ünder, a.g.e., s. 642-644

13 Baxter, a.g.e., s.3

14 Bartholo and his friends, a.g.e., s. 6

15 Freire, Yüreğin Pedagojisi, s. 92

16 Bartholo and his friends, a.g.e., s.6

17 Paulo Freire, Ezilenlerin Pedagojisi, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2006, s.69

18 Freire, Ezilenlerin Pedagojisi, s.70

19 Freire, Ezilenlerin Pedagojisi, s.122

20 Freire, Ezilenlerin Pedagojisi, s.133

### 3. Freire Diyalogunda Temel Argümanlar

Freire'e göre diyalog, insanlar arasındaki yüzleşmedir ve dünyayı adlandırmak için dünya aracılığıyla yaşanır. Bu nedenle dünyayı adlandırmak isteyenlerle bu adlandırmayı istemeyenler arasında-öteki insanlara kendi sözlerini söyleme hakkını tanımayanlarla bu hakları ellerinden alınmış olanlar arasında-diyalog oluşamaz. Temel bir hak olan kendi sözünü söyleme hakkı inkâr edilmiş insanlar, ilk önce bu hakkı yeniden kazanmalı ve bu insandışılaştırıcı ihlâlin sürmesini önlemelidir. O halde insanların kendi sözlerini söylemesiyle ve dünyayı adlandırmasıyla dünya dönüşüme uğruyorsa, diyalog, insanların insan olarak taşıdıkları anlamın hakkını verme tarzı olarak kendini dayatır. Bir bakıma diyalog varoluşsal bir gerekliliktir. Ve diyalog, içinde diyalogcuların ortak düşünce ve eylemlerini, dönüştürülecek ve insanileştirecek bir dünyaya yönelttiği bir yüzleşme olduğu için ne bir kişinin ötekine *yığma* edimine indirgenebilir, ne de tartışmacılar tarafından *tüketilen* basit bir fikirler değiş tokuşu olabilir. Ayrıca dünyayı adlandırmaya ya da doğruyu aramaya değil; kendi doğrularının diğerine dayatılmasına adanmış insanlar arasındaki düşmanca bir polemik, tartışma da değildir. Diyalog dünyayı adlandıran insanlar arasında bir yüzleşme olduğu için, bazı insanların ötekiler adına bu yüzleşmeyi gerçekleştirdiği bir konum olamaz. Diyalog bir yaratma edimidir; bir insanın başka bir insan üzerindeki egemenliğinin kullanışlı bir aracı olarak hizmet edemez. Diyalogda içkin olan egemenlik, diyalogcuların dünya üzerindeki egemenliğidir; insanların özgürleşmesi için dünyanın fethedilmesidir<sup>21</sup>. Diyalog bizimle doğal dünya arasında, bizimle doğa arasında var olduğu ölçüde vardır<sup>22</sup>. Ayrıca diyalog derin bir dünya ve insan sevgisi yoksa var olamaz. Bir yaratma ve yeniden yaratma edimi olarak dünyanın adlandırılması, sevgiyle yorulmamışsa imkânsızdır. Sevgi aynı zamanda diyalogun hem temeli hem diyalogun kendisidir<sup>23</sup>.

Diyalog için sevginin yanında umut ta olmalıdır. Çünkü umut olmaksızın diyalog var olamaz. Umut insanların yetkin olmayışlarından, sürekli arayış-sadece öteki insanlarla duygu ve düşünce birliği içinde gerçekleştirebilecekleri bir arayış-içinde hareket etmelerinden doğar<sup>24</sup>.

#### 3.1. Sevgi/Öteki Ekseninde Diyalog

Empedokles unsurların karışımına ve ayrılmasına yol açan biri birleştirici, diğeri ayırıcı olmak üzere iki hareket ettirici varsaymaktaydı: ilki *Sevgi*, ikincisi *Nefret*. Empedokles sonsuz bir değişim sürecinde dünyayı oluşturan temel unsurların Sevgi tarafından birleştirildiğini sonra da Nefret tarafından ayrıştırıldığını varsaymıştır<sup>25</sup>.

Sevgi, Ben ile ilgili olan bir durumdur. Ben'in varlığı sevginin oluşması için önkoşuldur. Ben'i de anlamlı kılan başkası ile girdiği ilişkidir. Bu anlamda Marcel'e göre insan anlamını başkasından gelen yanıtta bulan bir "istek"tir. İnsan ancak seslenen bir varlık olarak görünür. Varoluş başkalarına yöneliştir insan için. Ben varım demek, bana yabancı bir varlıkla aramda bağ kurmadıkça ne kendini ne de başkasını kavrayabilirim demektir<sup>26</sup>. Bu anlamda 'Ben'i, Öteki'ye yaklaştıran varoluşsal yönelişi kuran temel bağ sevgidir. Sevgiyi yaratan özün de, nefreti yok eden bir özelliğe sahip olduğu söylenebilir.

21 Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, s. 66

22 Christopher Falzon, Foucault ve Sosyal Diyalog/Parçalanmanın Ötesi, *Paradigma*, İstanbul, 2001, s.61

23 Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, s.67

24 Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, s.69

25 Eduard Zeller, *Grek Felsefesi Tarihi*, İz Yayıncılık, İstanbul, 2001, s.81

26 Büyükdüvenci, a.g.e. s.57



Gerçek sevgi benliği Öteki'ye açarken, narsist sevgi öz-kavrayışın kapısında olan Öteki'yi reddederek(Öteki'yi tüketerek) bir öz yıkım sarmalında sonuçlanır. Benlik sadece Öteki'yle kapının ardında rastlaşınca, gerçek gözlerini, kulaklarını ve sesini diyalogsal ve karşılıklı anlayış eyleminde bulur.<sup>27</sup> Bu da değerlere karşılıklı bir şekilde saygı duyarak ve bir arada yaşamayı başararak oluşabilir. Çünkü birlikte yaşadıkça ve *biz-ben* ve o, yani Öteki-gerçeğini oluşturdukça, giderek birbirimizi tanırız. Bu demektir ki Öteki, kendisiyle iyi ya da kötü ilişkim sürdükçe, gözümde belirginleşir ve onu daha az tanıdığım öbür *ötekilerden* ayırırım. Öteki artık benim için çok yakındır ve başkalarıyla karıştırılması olanaksızdır. Öbürlerinden ayrılamayacak herhangi biri değildir, eşsiz bir Öteki'dir. O zaman Öteki, benim için *sen* olur. Sen öyle nedensizce bir insan değildir, eşsiz, başkalarıyla karıştırılmayan bir insandır.<sup>28</sup> O halde burada Ben-Sen karşılaşması söz konusu olur. Ben-Sen temel kelimesi, kişinin ancak bütün varlığıyla söylenebilir. Bir külli varlığa yoğunlaşma ve onda erime, asla benim tarafımdan başarılabilir bir şey değildir, asla bensiz başarılabilir bir şey de değildir. Ben olmak için, bir Sen'e gerek vardır; ben, Ben olmak için, Sen der. Bu anlamda gerçek hayat, bütünüyle karşılaşmadır.<sup>29</sup> Bu karşılaşma da sözün araç olduğu, varlıkların bütünleşebildiği ve etkileşebildiği diyalogla sağlanabilir.

Freire sevginin, diyalogun en can alıcı karakteristiği ve tüm özgürleşme pedagojilerine hayat veren kurucusu olduğunu iddia eder<sup>30</sup>. Bu sevginin doğasından kaynaklanır. Çünkü sevgi, korku edimi değil bir cesaret edimi olduğu için öteki insanlara adanmışlıktır. Bu adanma sevgi içinde gerçekleştiği ölçüde diyalog niteliğindedir. Bir cesaret edimi olarak sevgi, duygusal olamaz; bir özgürlük edimi olarak, manipulasyona bahane oluşturamaz. Yeni özgürlük edimleri doğurmalıdır yoksa sevgi değildir<sup>31</sup>. Çünkü özgürleştirmeyen bir sevgi, nesnesini bir cesetteki solucanlar kadar besler. Narsizmi, Öteki'yi kendisine dönüştürerek Öteki'yi imha eder; Öteki'yi kendi görüntüsünü döllemek için kullandığı hareketsiz bir maddeye dönüştürür. Burada sevgi eylemi, özne kendisini bir ölü sevicilik sefahatinde tüketerek kendi nesnesi oldukça, kendi bencil-sevgisi eylemi hâline gelir<sup>32</sup>.

Sevgi, alçakgönüllülük ve inanç üzerine kurulu diyalog, diyalogcular arasında karşılıklı güvenin mantıklı bir sonuç olmasını gerektiren bir yatay ilişki halini alır. Çünkü hiçbir diyalog alçakgönüllülük olmaksızın var olamaz. Sayesinde insanların bu dünyayı sürekli olarak yeniden yarattığı, dünyanın adlandırılması edimi, bir kibir edimi olarak yürütülemez. Birlikte öğrenme ve eyleme görevine girmiş insanların yüzleşmesi olarak diyalog, taraflar(taraflardan biri) alçakgönüllülükten yoksun ise kopar. Aksi halde kendinden menkul bir haklılık söz konusu olur ki, bu da diyalogla bağdaştırılmaz<sup>33</sup>.

### 3.2. Diyalogun İşlevselliği

Freire, diyalogu analize girişirken özünün, *söz* olduğunu söyler. Fakat *söz*, diyalogu mümkün kılan bir araçtan öte bir şeydir. Bu anlamda *söz* içinde iki boyut söz konusudur: *Düşünme ve Eylem*. Bu ikisi öylesine radikal bir etkileşim içerisindedir ki biri kısmen bile feda edilecek olsa, öteki dolaysızca zarar görür. Aynı zamanda bir praxis olmayan hiçbir gerçek

27 Peter McLaren, a.g.e. s.230

28 Ortega Y Gasset, İnsan ve 'Herkes', Metis Yayınları, İstanbul, 1999, s. 117

29 Martin Buber, Ben ve Sen, Kitâbiyât Yayınları, Ankara, 2003, s. 54

30 Peter McLaren, a.g.e. s.229

31 Freire, Ezilenlerin Pedagojisi, s. 67

32 Peter McLaren, a.g.e. s. 221

33 Freire, Ezilenlerin Pedagojisi, s.68

söz yoktur. Bu yüzden gerçek bir söz söylemek, dünyayı dönüştürmektir. Bu bağlamda eylem ve söz: söz=iş=praxis şeklinde formüle edilebilir. Eylemin feda edilmesi lafazanlık olurken, düşüncenin feda edilmesi aktivizm olur.<sup>34</sup> Diyaloğun tam manasıyla gerçekleşmesi için sözün eylemle aynı düzeyde olması, birbirini beslemesi gerekir.

Eğitim sürecinde Freire, bankacı eğitim modeline karşılık, diyaloga dayanan problem tanımlayıcı modeli geliştirmiştir. Bankacı eğitim yönteminin diyalog karşıtı ve iletişimsiz *mevduat yatırma* tarzının aksine-öz be öz diyalogcu olan-problem tanımlayıcı yöntemin program içeriği, öğrencilerin üretken konularının bulunduğu dünyaya bakışıyla kurulur ve örgütlenir.<sup>35</sup> Bankacı model, bilgiyi kutsallaştırarak öğreten/öğretici/öğretmen merkezli bir eğitim anlayışının oluşmasına neden olur. Çünkü bilginin tek kaynağı olarak görülen öğretmen, eğitim anlayışını kendi eğilim ve deneyimlerine göre organize eder. Öğretmen-öğrenci ilişkisi de bu temelde öğreten/öğrenen, veren/alan diyalektiği şeklinde olur. Diyalogcu, problem tanımlayıcı öğretmen-öğrenci için ise eğitimin program içeriği ne bir armağandır ne de zorlama; öğrencilerin içine yerleştirilen bilgi parçaları değil,-onun yerine, bireylere bilmek istedikleri şeyler hakkında yapılan, organize, sistemli ve geliştirilmiş *yeniden sunuş* tur<sup>36</sup>. Kısaca *bankacı eğitim* anlayışı diyaloga direnirken, *problem tanımlayıcı eğitim*, diyalogu bilinçliliğin oluşmasında vazgeçilmez bir öge olarak görülür<sup>37</sup>. Problem tanımlayıcı anlayış ancak diyalog ile gerçekleşir.

Öğretme ve öğrenme, özyapısında diyalogcudur. Fakat diyalogcu eylem\*\*\*, Freire'in bilinçlenme(*conscientizaçéo*) olarak adlandırdığı bir tutum olan, kişinin kendisini bir bilen olduğunun farkında olmasına bağlıdır. Bu 'eleştirel bilinç' felsefi olarak sağlam bir dil görüşünden beslenir ve 'insana saygı' ile canlanır.<sup>38</sup>

Freire'nin ön plana çıkardığı temel düşünce bilinçlenerek insanileşmedir. Çünkü Freire, toplumsal yaşamın hedefinin, dünyanın insanileştirilmesi olduğunu ileri sürer. Bunu derken, herkesin kendisini etkileyen toplumsal güçlerin bilincine vardığı, bu güçler üzerine düşündüğü ve dünyayı dönüştürmeye muktedir olduğu bir süreci kastetmektedir. İnsan olmak seçimler yapan ve kendi kaderini yönlendirmeye çalışan bir eyleyen olmaktır. Özgür olmak bir eyleyen olmak, kim olduğunu, çevredeki toplumsal dünya tarafından nasıl biçimlendirildiğini bilmektir<sup>39</sup>. Bu çerçevede düşünüldüğünde yığımlar, diyalog yoluyla onları oluşturan sosyal ve tarihsel deneyimlere meydan okuyabilirler ancak<sup>40</sup>. Diyaloğun sağladığı özgürleşme faydası, eğitimde dönüşümü de sağlar.

Özgürleşmenin olması için ilk şart açık olmaktır. Çünkü eğitimde açık olmak etik, politik, estetik temelli diyalogu bahşeder ki o diyalog, zenginliği ve güzelliği olanaklı kılar.<sup>41</sup> Açık olmanın dayandığı temel düşünce ise eleştirel düşünmedir. Eleştirel düşünmeyi gerektiren diyalog, eleştirel düşünmeyi de yaratabilecek durumdadır.

34 Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, s.64

35 Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, s. 87

36 Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, s.70

37 Freire, *Yüreğin Pedagojisi*, s. 13

38 \*\*\* Gasset'e göre çevredeki şeyler ya da öbür insanlarla her çatışma *eylem* değildir; bu insanlığın alt eşliğinde kalan bir şeydir. *Eylem*, önceden derinine, uzun uzadıya düşünerek ortaya çıkardığımız bir tasarıma uyarak, çevremizdeki somut nesnelere ya da başka insanlara yönelttiğimiz etkinliktir. Demek ki düşünce olmadıkça sahici eylem yoktur, eylemle yerli yerince ilintili olmadıkça, eylemle ilişkisi canlılık kazanmadıkça, sahici düşünce de yoktur. Gasset, a.g.e. s.44

Paulo Freire, *Okuryazarlık/Sözcükleri ve Dünyayı Okumak*, İmge, Ankara, 1998, s. 19

39 Joel Spring, *Özgür Eğitim*,(çev.Ayşe Ekmekçi), Ayrıntı Yayınları, s. 53

40 Paulo Freire, *Pedagogy of Freedom Ethics, Democracy and Civic Courage*, Rowman&Littlefield Publishers. Inc, USA, 1997, s. 57

41 Freire, *Pedagogy of Freedom*, s. 101

Diyalogsuz iletişim, iletişimsiz de gerçek eğitim olamaz. Zaten gerçek diyalog da, diyalogun tarafları eleştirel düşünmeye (statik olan düşünme) eylemden kopmayan, bunun içerdiği tehlikelerden korkmadan sürekli güncelliğe dalan bir düşünmeye cesaret etmedikçe var olamaz.<sup>42</sup>

Açık olmak eleştirel olmak anlamına gelir. Eleştirel olmak ise, diyalog yoluyla pekiştirilen bir eylem olduğu için özgürleşme de bu diyalektik sonucunda ortaya çıkar.

Diyalog temelli eğitim anlayışıyla birden fazla erdemın kazanılabileceği ve bu erdemlerin insanlara hem zihinsel, hem de duygusal katkısının olabileceğini söylemek mümkündür. Freire'nin ortaya koyduğu düşüncelerle insanın varoluşsal değerini ön plana çıkararak, antro-po-santrik bir anlayış etrafında bütün erdemleri organize etmeye çalıştığı söylenebilir. Bunu da bankacı eğitim modeline karşı sorun tanımlayıcı eğitim modelini, evcilleştirmeye karşı özgürleştirmeyi, işlevsel okur-yazarlığa karşı eleştirel okur-yazarlığı yani sözcükleri ve dünyayı okumayı, sessizlik kültürüne karşı eleştirel bilinçlenme kültürünü, monologa karşı diyalogu kullanarak<sup>43</sup> yapmaya çalışmıştır.

### 3.3.1. Diyalog Temelli Bir Yöntem Örneği

Diyalog temelinde oluşturulacak bir yöntem, etkileşime giren bütün bireyler arasında sinerjik bir durum meydana getirir. Bir tür yüzleşme olan bu yöntem, diyalog düşüncesinin en somut yönünü ele verir. Yüzleşmede rol alan taraflar, birbirlerini daha yakından tanıma fırsatı bularak birbirlerini daha iyi anlarlar. Bu yüzleşme sonunda tarafların her biri karşısında bulunan kişileri tüm farklılıklarıyla özümsemeyi başarmaya çalışırlar. Bu yöntemin işlevsel olduğu bir örnekle diyalojik ilişkiyi açıklamak somut olarak mümkündür. Bunun için Gruplar Arası Diyalog (GAD) adı verilen yöntemi ele almakta fayda var.

GAD yöntemi, bir eğitim etkinliğidir ki bu etkinlikte amaç, iki veya daha çok farklı sosyal kimlik gruplarını bir araya getirerek eşitsizlik görüşüne karşı bilinçlenmeyi artırmak, güç ve kültürel farklılıklara karşı ilişkiler inşa etmek, kimlik gruplarının benzerliklerini ve farklılıklarını karşılıklı keşfedilmesini sağlamak ve sosyal adaletin yükselmesi için bireysel ve toplumsal potansiyelleri güçlendirmektir.

GAD yönteminde, 12-16 yaşlar arasındaki öğrenciler 10 ile 14 hafta olmak üzere her hafta toplanırlar. Bu toplanmalarda her türlü okumalar ve metinlerle ilgili analitik düşünceler dile getirilerek tartışılır<sup>44</sup>. Buna göre GAD'da ulaşılmak istenen hedef, düşüncelerin birbirleriyle etkileşime geçerek ortak bir noktada buluşması ve birbirini anlamasıdır.

Okuma eyleminin diyalojik ilişkilerin hareketlenmesi için uygulanması, Freire'nin dediği gibi "dünyayı okuma, daima sözcüğü okumanın önünden gider ve sözcükleri okuma, sürekli dünyayı okuma anlamına gelir. Bunun için de sözcüklerin, insanların varoluşsal deneyimlerine ilişkin anlamlarla yüklü olması gerekir"<sup>45</sup>. Sözcük veya metin tek başına insanların merakını gidermeye çalışan araçlar değil, bununla birlikte dünyayı algılamayı, varlığın farkında olmayı sağlar. İnsanın kendini gerçekleştirmesine yardımcı olur.

GAD yöntemi farklılığın eğitimini, sosyal bütünlük çerçevesinde hoşgörüyü, anlayışı ve birlikte olma hislerinin çoğalmasını hedefler. Sosyal adalet eğitimi ise eşitsizliklere karşı öğrencilere, sosyal yapısal eşitliğin yükselmesini ve onları çok kültürlü toplumların

42 Freire, Ezilenlerin Pedagojisi, s.69-70

43 Freire, Yüreğin Pedagojisi, s.13

44 Biren A. Nagda, Patricia Gurin, Intergroup Dialogue: A Critical-Dialogic Approach To Learning About Difference., Inequality and Social Justice/ New Directions For Teaching and Learning, Blackwell Publishing no.111, Fall 2007, s.35

45 Freire, Okuryazarlık, s. 79-80

vatandaşlığına hazırlamayı amaçlar. Farklılığın eğitimi ve sosyal adalet eğitiminin temel amacı, bireyi daha duyarlı bir kıvama getirmektir.

GAD yöntemini uygulayan kişilerde görülen durum şudur; ilk seanslarda herkes sahip olduğu nitelikleri(cinsiyet, etnisite, köken v.s) ön plana çıkarmak suretiyle düşüncelerini beyan ederken; daha sonraki seanslarda kimliklerin sosyalizasyonu, kültürel kaynaklar ve birlikte yaşama eksenindeki düşüncelerin şekillendiği görülmüştür. Bu da şunu gösteriyor ki, farklı görüş ve inançtaki bireyler birbirlerine yaklaştıkça, birbirlerini anlamaya fırsat verdikçe sosyal bütünlük için müzakere yolları açılır.

GAD yöntemi, farklı şekillerde uygulanan bir niteliğe sahiptir. Uygulama yöntemleri farklı olana karşı eleştirel, tartışmalı ve yapıcı bir diyalektiğin oluşmasıyla olur. Birçok faydası vardır. Mesela bu yöntemin uygulandığı üniversitelerin birinde yöntemi uygulamayan bir grupla, bu yöntemi uygulayan grup karşılaştırılmıştır. Buna göre bu yöntemin uygulandığı öğrencilerin kurs sonunda ırksal ve etnik eşitsizlikler konusunda daha yapıcı bir anlayış kazandıkları gözlenmiştir<sup>46</sup>.

GAD yöntemi tartışma, görüşme ve diyalog olmak üzere üç şekilde uygulanır. Tartışma ve görüşme yöntemleri basit olup genel anlamıyla bireyin zihinsel gelişimine yönelikken diyalog daha karmaşık bir özelliğe sahip olup karşılıklı saygıyı, anlama yoluyla sınımayı ve empatik ilişkinin oluşmasını hedefler. Bu anlamda diyalog içinde olan katılımcılar, birlikte etkili projeler üzerinde çalışmalarına, birbirleriyle ilişki kurmalarına ve düşünmenin yeni veya daha derin yöntemlerinin kazanılmasına izin veren bir sürece girmişlerdir. Bunun yanında pedagojik ve politik bir araç olarak diyalog, asimetrik güç ve sosyal tabaka ilişkileri tarafından şekillendirilmiş grupla arasındaki ilişkilerin inşa edilmesini sağlar.<sup>47</sup>

Son olarak diyalojik süreçlerin amacına hizmet eden nitel ve nicel olmak üzere doğrudan iki çalışma yapıldığı söylenebilir. Yeakly'nin(1998) nitel araştırmasına göre destekleyici bir iklimde paylaşılan ve kişisel deneyimlerin gruplar arası iletişimde olumlu ve olumsuz farklılıklarının olduğu saptanmıştır. Yani kişisel deneyimler ortak payda etrafında toplandığı zaman katılımcılar, gruplar arası arkadaşlıklar geliştirmişlerdir. Kişisel deneyimler desteklendikçe katılımcılar farklı bakış açılarını özümsemeye çalışırlar. Eğer farklılıklar sosyal kimlikler yoluyla daha da anlaşılıyorsa, katılımcılar daha büyük bir kazanım elde ederler.

İkinci olarak nicel bir araştırma yapan Nagda'nın(2006) öğrencilerin GAD yöntemi sonunda öğrenmelerini en çok hangi yöntemin etkilediği sorusuna karşılık dört tanesi öne çıkmıştır. Bunların ikisi diyalojik süreci karşılarken, öbür ikisi de eleştirel süreci göstermiştir. Bu araştırmalar da göstermiştir ki öğrenmeyle birlikte arkadaşlığın ve yakın ilişkilerin geliştirilmesi için GAD önemli bir yöntemdir<sup>48</sup>.

#### 4. Sonuç

Küresel dünyada eğitime verilen önem farklı bir boyuta doğru kaymıştır. Değer ve ahlâk merkezli bir eğitim anlayışı yerine öğretim ağırlıklı, bilgiye/bilişime daha çok önem veren bir eğitim anlayışı hâkim olmaya başlamıştır. Eğitim anlayışının böyle bir değişime uğraması bir gelişme olarak düşünülmemelidir. Çünkü zihin kapsamındaki bir alan, her zaman duyu alanını etkilemeyebilir. İnsanlar bilgi sayesinde maddi bir uygarlık yaratırken, sosyal ve duygusal değerleri ihmal etmemektedirler. Bu değerlerin ilerleme için fazla bir anlam taşımadığı

46 Bkz. Dipnot 45, s. 36

47 Bkz. Dipnot 45, s. 37

48 Bkz. Dipnot 45, s. 39

düşünülmektedir. Bu yüzden değerlerin ön plana çıkarılması veya öğretilmesi pragmatik anlamda maddi bir fayda sağlamayacağı için ikinci plana itilmiştir. Eğitimin özünde bulunan değer anlayışı böylelikle yok sayılmıştır. Bu yüzden kurumlarda uygulanan eğitim, kaygı verici bir düzeye gelmiştir. Bu durumun nedeni, bilginin salt işlevsel yönünün vurgulanarak bir eğitim pratiği olarak sunulması, bilgi temeline dayanan ürünlerin genel kabul görmesidir. Bilgi daha çok insani değerler kazanmak için kullanılmamaktadır.

Eğitim bilgi temelli bir anlayış kazanmıştır. Bu anlayış bilgi merkezli olduğu için, yaratacağı sonuçlar da bilgiye dönük olur. Bilgi temelli anlayış bir kazanç ve kaybediş ikilemine göre değer kazandığı için eğitimde her şey sonuca göre değerlendirilmekte ve sonuçlar dikkate alınarak değerlendirme yapılmaktadır. Bu nedenle eğitimi oluşturan öğelerin pek bir anlamı olmamaktadır.

Freire'in eğitim anlayışı bu durumdan farklıdır. Freire eğitimi bir paylaşım süreci, ortak bir düzeyde buluşabilme durumu olarak tanımlar. Eğitimi, bireyin varoluşsal değerini pekiştiren, bireysel ve toplumsal dinamiklerini harekete geçiren bir olgu olarak tasavvur eder.

Freire, insan yaşamının daha nitelikli bir hâle gelmesinde eğitimin önemli bir role sahip olması gerektiğini düşünür. Fakat eğitimde yansızlığın mümkün olamayacağını da savunur. Eğer kurumsal bir eğitim uygulaması varsa bu, bir takım kodlarla doktrine edilir. Bu durum bireylerin faydasına dönüştürülürse daha anlamlı olur. Şöyle ki; hâkim olan görüşü ve onun değerlerini yaygınlaştırmaktan çok, herkes için uygun olan değerleri yaygınlaştırmak ve insanlara fayda getirmesini sağlamak daha iyi olur. Kazandırılacak değerler temelde demokratik, insan varlığına saygılı, ötekiye yaklaşan, önyargısız bir düşünce olmalıdır. Bunun için de diyalog temelli olan yaklaşımları ve ilkeleri benimsemek gerekir. Fakat diyalog temelinde oluşturulacak herhangi bir program veya proje bazı erdemlerin kazanılmasıyla gerçekleştirilir. Bu erdemler sevgi, hoşgörü, güven, alçakgönüllülük, ötekiyi anlama, empati kurma, umut, eleştirel düşünme, açık olma gibidir. Bu erdemler eğitim yoluyla kazandırılabilir.

Değerlerin öğretimi üniversiteden başlayarak yapılmalıdır. Bunun için üniversitelerde programlar düzenlenirken eğitimin kültürel ve felsefi temellerini içeren dersler ve uygulamalar konulmalıdır. Bireylerin ruhsal ve sosyal yönünü geliştirecek projeler yürütülmelidir. Daha çok 'insan odaklı' bir eğitim anlayışına ağırlık verilmelidir.

Ortaöğretim ve ilköğretim kurumlarında düzenlenen müfredatın, ötekiyi yaratan tüm argümanlardan arındırılması gerekir. Ders kitaplarında ve eğitim uygulamalarında ötekinin oluşmasını sağlayacak her türlü spekülâtif bilgiden kaçınmak gerekir.

İlköğretim kurumlarında grup çalışmaları daha çok yapılmalıdır. Bu grup çalışmaları karşılıklı güvenin sağlanacağı, sevgi olgusunun pekiştirileceği bir şekilde olmalıdır. Bilgiye yönelik, yarışmacı bir nitelikte değil de diyaloga dayalı işbirliği ve sorumluluk duygusunun geliştirildiği yöntemler uygulanmalıdır.

Okul öncesi eğitime daha çok önem verilmelidir. Çünkü insan yaşamının ilk yıllarında kazanılan tutum ve davranışlar, sonraki yıllarda içgüdüsel bir yapı kazanır. Bu çerçevede çocuklara kendi kararlarını kendilerinin verecekleri bir anlayış kazandırılmalıdır. Eleştirel düşünmeyi diyalog yoluyla aşlamak gerekir. Alçakgönüllü olmanın erdemi öğretilmelidir. Çünkü diyalogda esas olan tutumlardan biri de alçakgönüllü değildir. Alçakgönüllü olduğunda ötekiyi yaratmak daha zor olur.

Diyaloga dayanan bir eğitim anlayışı, çağdaş ve demokratik eğitimin oluşmasında önemli bir role sahiptir. Öğretmen-öğrenci ilişkisi de bu çerçevede geliştirilmelidir. Bu ilişki karşılıklı bilgi ve değer alışverişi ile gerçekleşir. Öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci şeklinde bir ilişki biçimi olmalıdır; birbirini tamamlayan ve birbirini besleyen diyalojik bir ilişki. Bu ilişki okullardan başlayarak topluma doğru açılmalıdır. Bu

anlamda sosyal kurumlarda insanların birbirlerine güvenebileceği, birbirini sevebileceği bir iklim oluşturulmalıdır.

Bireyler arasında müzakereye dayalı bir eğitim olgusu geliştirilmelidir. Bunun için de herkesin kurumsal yapılanmalarda sözünün değeri olmalıdır. Özellikle eğitim kurumlarında ‘insan odaklı’ bir anlayış geliştirilmelidir. Kurumların sağlıklı ve demokratik olması için de kurallar ve kararlar genel bir müzakere ile yapılmalıdır. Bunun için de diyalog mekanizması kullanılmalıdır.

Müfredatlarda yapılacak düzenlemelerde öğrencinin bir birey olarak düşünülerek bir eyleyen, kendi seçimini kendi yapan, her türlü iletişime açık olan ve karşısındaki insana değer biçerek ona yaklaşan biri olarak düşünülmesi gerekir ve bunu destekleyici programlar, projeler, yöntem ve teknikler geliştirilmelidir. Bütün bu uygulamalar, diyaloga dayalı bir anlayıştan hareketle gerçekleştirilebilir.

### Kaynaklar

- Bartholo, R., Tunes, E., Carmen M., Taca, V.R.**( 2007), *Vygotsky's and Buber's Pedagogical Perspectives:Some Affinities*, Educational Philosophy and Theory, USA
- Baxter, L. A.**, “*Relationship as dialogue*”, Personal Relationship, 11(2004), 1-22 USA
- Biren A. Nagda, Patricia G.**, *Intergroup Dialogue: A Critical-Dialogic Approach To Learning About Difference, Inequality and Social Justice/ New Directions For Teaching and Learning*, Blackwell Publishing no.111, Fall 2007; pp. 35-44
- Buber, M.**(2003), *Ben ve Sen*, Kitâbiyât Yayınları, Ankara
- Büyükdüvenci, S.**(2001), *Varoluşçuluk ve Eğitim*, Siyasal Kitabevi, Ankara
- Cevizci, A.**(1999), *Paradigma Felsefe Sözlüğü*, Paradigma, “Diyalog” İstanbul
- Falzon, C.**(2001), *Foucault ve Sosyal Diyalog/Parçalanmanın Ötesi*, Paradigma, İstanbul
- Freire, P.**(2006) *Ezilenlerin Pedagojisi*, çev. Dilek Hattatoğlu-Erol Özbek, Ayrıntı Yayınları, 5.Basım, İstanbul
- \_\_\_\_\_ (2000), *Yüreğin Pedagojisi*, çev. Özgür Orhangazi, Ütopya Yayınevi, Ankara
- \_\_\_\_\_ (1997), *Pedagogy of Freedom Ethics, Democracy and Civic Courage*, Rowman&Littlefield Publishers. Inc, USA
- \_\_\_\_\_ (1998), *Okuryazarlık/Sözcükleri ve Dünyayı Okumak*, çev. Serap Ayhan, İmge Yayınevi, Ankara
- Gasset, Ortega Y**(1999), *İnsan ve ‘Herkes’*, Metis Yayınları, İstanbul
- İnal, Kemal** (2004), *Eğitim ve İktidar*, Ütopya Yayınları, Ankara
- Küken, A.Gülnehal**(1996), *Felsefe Açısından Eğitim*, Alfa, İstanbul
- McLaren, P.**(2006), *Che Guvera, Paulo Freire ve Devrimin Pedagojisi*, Kalkedon, İstanbul
- Schopenhauer, A.**(2005), *Okumak Yazmak ve Yaşamak Üzerine*, çev. Ahmet Aydoğan, Şule Yayınları, İstanbul
- Spring, J.**(1997), *Özgür Eğitim*, çev. Ayşe Ekmekçi, Ayrıntı Yayınları, İstanbul
- Tezcan M.**(2005), *Sosyolojik Kuramlarda Eğitim*, Anı Yayıncılık, Ankara
- Topdemir H.G.**(2008), *Felsefe*, Pegem Yayıncılık, Ankara
- Türkçe Sözlük**, “*Diyalog*”, Türk Dil Kurumu, Ankara, 2005
- Ünder, H.**, “*Sokratik Diyalog*”, Ankara Eğitim Bilimleri Dergisi, 27(1997); 639-65
- Zeller, E.**(2001), *Grekl Felsefesi Tarihi*, İz Yayıncılık, İstanbul

## **16- YENİDEN YAPILANDIRMACILIK ve EĞİTİM**

**DOÇ. DR. HASAN ÜNDER**  
ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ

## **YAPILANDIRMACILIK (KONSTRÜKTİVİZM): TÜRKİYE’DE SUNULUŞU, UYGULANIŞI ve TEPKİLER**

### **Giriş**

Bir öğrenme kuramı olarak başlayan yapılandırmacılık 1980’den itibaren fen bilgisi ve matematik derslerinin öğretiminde en etkili yaklaşım haline gelir. Giderek bir öğretim kuramı, bir eğitim kuramı, düşüncelerin kaynağına ilişkin bir kuram, kişisel ve bilimsel bilgi kuramı haline geliyor (Matthews, 2002, s. 121). Birçok eğitmen, yapılandırmacılığı eğitim sorunlarını çözecek her derde deva bir ilaç olarak görür gibidir. Bazı gözlemciler, onu köktendincilik dalgasına benzetir (Jeremy Kilpatrick, Matthews (2000)’de). Phillips ise onu eğitim kuramı ve araştırması alanlarında “laik bir dine benzeyen bir şey” olarak niteler (Phillips, 1995).

Hayat bilgisi 1-3, Sosyal bilgiler 4-5, Fen ve Teknoloji 4-5, Matematik 1-5, Türkçe 1-5 öğretim programları yenilenmiş ve 9 pilot ilden seçilen 120 ilköğretim okulunda bir yıl denenerek, 2005-2006 öğretim yılında ülke genelinde uygulanmaya başlanmasıyla (Bıkmaz, 2006) Türkiye’de eğitimciler ve geniş kamuoyu “yapılandırmacılık” adını tanıdı. Ortaöğretimin ders öğretim programlarının bir kısmı aynı yaklaşımla yeniden düzenlendi, geri kalan kısmı için de düzenleme çalışmaları devam ediyor.

Yeni programlar bazı kişi ve gruplar tarafından olumlu, bazıları tarafından olumsuz, yine bazıları tarafından hem olumlu hem olumsuz karşılandı. Ezberciliğe karşı anlamayı; bilgi verme yerine eleştirel düşünme, analiz, sentez, araştırma, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme, öngörü geliştirme gibi düşünme becerilerini; edilgen, uygulu birey (yurttaş) yerine hayır diyebilen, amaç belirleyebilen, karar verebilen, özsaygı ve özgüven sahibi özerk birey (yurttaş) idealini; öğrenciyi edilgenleştiren öğretim yöntemleri yerine öğrenciyi öğrenme sürecine aktif olarak katan öğretim yöntemlerini öne çıkarması, programların genellikle takdir edilen yönleridir (Güven ve İşcan, 2006; ERG, 2005).

Olumsuz tepkiler ise üç gruba ayrılabilir. Birinci eleştiri program hazırlama tekniği ile ilgilidir. Program geliştirme uzmanları, programların yeteri kadar denenmeden ve öğretmenler programı uygulamak için hazırlanmadan uygulamaya geçildiğini; çevre imkânlarının, Türkiye’deki uzmanların değerlendirmelerinin, önceki program geliştirme çalışmalarının ve eski programla ilgili dönütlerin dikkate alınmadığını, değerlendirme boyutunun zayıf olduğunu, bazı kavramların yanlış yorumlandığını düşünmekte ve bunları eleştirmektedirler (Bıkmaz, 2006; EPÖAPK, 2005). Yine onlara göre programların tek bir yaklaşıma dayandırılması da yanlıştır (EPÖAPK, 2005).

İkinci tür eleştiri ise, programların birey-toplum ilişkileri konusundaki anlayışları ile ilgilidir. Bu eleştirilere göre, programlar topluma karşı bireyi, ulusal kültüre karşı çok kültürlülüğü öne çıkarmaktadır. Bu da ulus devletin toplumsal dokusunu aşındıracak ve küresel sermayenin amaçlarına hizmet edecektir (Zeki Sarıhan’ın eleştirisi Güven ve İşcan, 2006’da; AÜEBF, 2008, 116-117).



Üçüncü tür eleştiri ise programların yaklaşım olarak benimsediği yapılandırmacılığın bilgi, gerçeklik ve doğruluk gibi epistemolojik sorunlar konusundaki anti-realist ve göreci tezlerinin bilime ve bilimsel yöneme olan inancı zayıflatacağı, astroloji, muskacılık vb. gibi hurafelere meşruiyet kazandıracağı yönünde ileri sürülen eleştirilerdir. (Son iki türden eleştiriler, genellikle soldan ve ulusalcı olarak bilinen kişi ve gruplardan gelmektedir.)

Benim bu bildiriadaki amacım, programın takdiri ve teknik eleştirileri hak edip etmediğini belirlemek değildir. Ben, programların ikinci tür eleştirileri haklı çıkaran yönler olup olmadığına kısaca değindikten sonra esas olarak üçüncü türden eleştirileri hak edip etmediğini tartışacağım.

Bunu ele alış nedenim de yaşadığım bir olaydır. Bu programların geliştirilmesinde rol almış arkadaşlar benim de katıldığım bir toplantıda ikinci ve üçüncü türden eleştirilerle karşılaşınca çok şaşırılmışlardı. Bizim hiç de ulus devleti parçalamak, emperyalizme hizmet etmek gibi amacımız olmadı ve olamaz da mealinde savunma yapmışlardı. Onlardan birisi bana, “Şöyle geriye dönüp bakıyorum bir yanlışımız oldu mu diye. Fakat hiçbir yanlış göremiyorum. Neden böyle eleştiriliyoruz anlamış değilim” demişti.

Arkadaşların yakınmaları bir bakıma haklı idi. Çünkü yukarıda belirttiğimiz gibi programın getirdiği pedagoji anlayışı genel kabul görüyordu. Programlarda ikinci tür eleştirileri haksız kılacak amaçlar da vardı. Öğrencilere vatanseverlik, kültürel değerleri koruma ve geliştirme ve toplumsallık (MEB, 2005a, s. 16) gibi niteliklerin kazandırılması amaçlanıyor, “Atatürk’ün kurduğu ‘Türkiye Cumhuriyeti’nin gelişerek devamlılığı ilkesini birinci referans noktası olarak ele” alınıyor (MEB, 2005b, s. 9, 10, 16, 21, 28, 42), milli kimlik merkeze alınıyor (MEB, 2005b, s. 17), milli duygu ve düşüncelerin güçlendirilmesi amaçlanıyordu. Bütün bunlara rağmen neden eleştiriliyordu? (Daha sonra aynı gerekçelerle programların iptal edilmesi için bir veli dava da açtı.)

Burada bu eleştirilerin nedenleri konusunda kendi yorum denemesinde bulunacağım.

### **Programların Benimsediği Yaklaşım**

Yeni programlar genel olarak ve ayrı ayrı tanıtılırken, çoklu zeka kuramının, öğrencilerin öğrenme stillerinin çeşitliliğinin ve yapılandırmacı yaklaşımın, bireysel farklılıkların temel alındığı belirtilmektedir. Eleştirilere neden olan, programın temele aldığı yapılandırmacılıktır. Program metinlerinde yapılandırmacılık bazen “yapılandırmacı öğrenme kuramı” (MEB, 2005b, s. 18, 63; MEB, 2005a, s. 10), bazen “yapılandırmacı yaklaşım” (MEB, 2005a, s. 247) diye geçiyor. Öğrenme kuramı olarak davranışçılığın karşıtı olarak alınıyor (MEB, ty, s. 38). Bazen hem felsefe, hem de bir öğrenme ve öğretme kuramı olarak alınıyor: “Yeni fen bilgisi programının sadece temel felsefesinde değil, öğretim programlarındaki öğrenme ve öğretme etkinliklerinde yapılandırıcı yaklaşım esas alınmıştır (MEB, ty, s. 41)”.

Yapılandırmacılık yukarıda da ifade ettiğimiz gibi neredeyse bir dünya görüşü haline gelmiştir. Dolayısıyla yapılandırmacılıktan ne anlaşıldığı açıkça ifade edilmediği zaman her anlama gelebilir veya pek az şey ifade eder. Bakanlık kaynaklarında programlar hazırlanırken temele alındığı belirtilen yapılandırmacılığın ne olduğu açık bir biçimde ortaya konmamıştır. Öğrencinin bilgiyi kendisinin yapılandıracağı sık sık tekrarlanmasına rağmen, bilgiden ne anlaşıldığı da (öğrencinin doğru veya yanlış kendine özgü kanaatleri mi, bilimlerin doğru kabul edilen önermeleri mi) açıklığa kavuşturulmamıştır.

### **Yapılandırmacılığın Eleştirileri Davet Eden Tezleri**

Geleneksel epistemoloji, bilgiyi özne ile nesne arasında kurulan ilişkinin bir ürünü olarak görür. Bilen bir özne ve özne tarafından bilinen ve öznenen bağımsız olarak var olan

nesnel dünyası ya da dış dünya vardır. Özne, duyu organları ile dış dünyanın farkına varır, ondan edindiği verileri düzenler ve temsiller (algılar, kavramlar, yargılar, inançlar) oluşturur. Bu temsiller temsil ettikleri şeyleri veya olguları uygun temsil ediyorsa ya da yansıtıyorsa doğrudurlar, etmiyorlarsa yanlışlırlar. Dolayısıyla geleneksel anlayış –buna Searle’nin (1998, s. 9) terimleriyle “default pozisyon” da diyebiliriz– açısından doğruluk kişilere veya gruplara bağlı öznel bir şey değil, temsillerin öznenen bağımsız –yani, nesnel– olarak var olan gerçekliğe uygunluğuna bağlıdır.

Geleneksel anlayış öznenin temsillerinin nesneyi (nesnel dünyayı) bir biçimde yansıttığını ve doğruluğu temsillerin nesnel gerçekliğe uygunluğu olarak kabul eder. Geleneksel anlayışta temsiller nesnenin yansıması ya da kopyası olarak görülmeyebilir. Zihne değişik derecelerde yapılandırıcı bir rol verebilir. Fakat sonunda bu temsillerin oluşturulan yapıların gerçekliğe tekabül edip etmediğinin test edilebileceği varsayılır.

Yapılandırımcılığın tezleri iki önerme ile özetlenebilir: (1) Özne, düşünceler, kavramlar, algılar, izlenimler, kurallar, şemalar, imgeler, hayaller gibi semantik olarak değerlendirilebilecek zihinsel temsilleri bir mimarın ya da mühendisin eldeki parçalardan bir bina inşa edişi gibi inşa eder. Bu önerme tartışma konusu olmaz. Geleneksel epistemoloji anlayışını kabul edenler de zihni değişen derecelerde kurucu rol verebilirler. Yapılandırımcılığın asıl ayırt edici yönünü şu iki önerme verir. (2) Özne gerçekliğe erişemez (Nola ve Irzık, 2005, s. 149 vd.). Nesne ile arasında her zaman bir “algı perdesi” vardır. Bu perdeyi duyu organlarının yapısı, bireyin önyargıları, zihninin *a priori* formları, içinde yetiştiği kültürün, konuştuğu dil veya benimsediği paradigma oluşturur. İnsanlar perdelerine göre farklı fenomenal dünyalarda yaşarlar. (3) Yapılandırımcılığın ayırt edici özelliğini veren diğer ayırt edici önerme şudur: Öznenin inşa ettiği yapı özgündür, öznenin dışındaki bir modelin taklidi ya da kopyası değildir ve dolayısıyla gerçekliğe uygunluğundan (yani doğruluğundan ve yanlışlığından) söz edilemez. Buna göre, zihnin temsilleri “özgür olarak” inşa ettiğini kabul eden birisi, nesnel gerçekliği kabul eder ve doğruluğu temsillerin gerçekliğe uygunluğu olarak görürse, yapılandırımcı olmaz. Örneğin, Kant öznenin kurduğu fenomenler dünyasının bir biçimde kendinde şeyleri yansıttığını kabul etseydi yapılandırımcı olmazdı. Olsa bile, Paul Ernest’in (1995) deyişiyle ancak “zayıf yapılandırımcı” olurdu. Kant’ı yapılandırımcı yapan, fenomenler ile kendinde şeyler arasındaki ilişkinin bilinemeyeceğini, öznenin kendinde şeylere (gerçekliğe) erişemeyeceğini ileri sürmesidir. Fakat kendinde şeyleri reddeden, hem temsilleri hem de temsillerin temsil ettiği şeyleri zihne kurduran Berkeley, tipik bir yapılandırımcıdır.

Yapılandırımcılığın özne-nesne ilişkisine ilişkin iddiası, radikal yapılandırımcılığın, bu akımın önde gelen ismi Glasersfeld (2004, 219; 1995, 18) tarafından formüle edilen şu ilkesinde ifadesini bulur: “Bilme yetisi, öznenin [kendi] tecrübe dünyasını organize etmesine hizmet eder, nesnel ontolojik bir gerçekliği keşfetmeye değil.” Glasersfeld, “tecrübe” –ki Kant’ın fenomenleri veya Berkeley’in idealleri olarak okuyabiliriz– dışında bir ontolojik gerçekliğin varlığı konusunda hiçbir şey söylemez. Ona göre tecrübe bir temsilin (kavramın, teorinin, düşünme tarzının) kendisinden beklenen işi yaptığını gösteriyorsa kullanışlıdır (*viable*). Zihinsel temsiller gerçekliğin bir kopyası değil, organizmanın intibak sürecinde birer araçtır.

Yapılandırımcıların bilim felsefesi alanında başlıca ilham kaynağı Kuhn’dur (Matthews, 2004). Kuhn’un (2006), gözlemlerin teori yüklü olduğu tezinden hareketle bilimsel kuramların seçiminde gözlemin rolünü önemsizleştirilmesi ve teori seçiminin rasyonel süreçlerle olmadığı, bilimsel bilgide ilerlemeden söz edilemeyeceği, sadece bir değişmeden söz edilebileceği, gerçekliğin ve doğruluğun paradigmaya bağlı olduğu, farklı

paradigmaları benimseyenlerin farklı fenomenal dünyada yaşadıkları, bilimsel bilgilerin nesnel doğruluğundan söz edilemeyeceği şeklindeki tezleri yapılandırmacılar tarafından genel kabul görülür.

Öznenin gerçeklikle bağlantı kurmasının, dolayısıyla gerçekliğin bilgisini edinmesinin imkansız olduğu kabul edilince, doğal olarak uygunluk olarak doğruluktan da vazgeçilir. Zihinsel temsillerin oluşumu postmodernistlerde, kültürel veya dilsel görecilerde olduğu gibi toplumsal, siyasal, dilsel, kültürel faktörlerle veya Kant'ta olduğu gibi anlama yetisinin *a priori* formları ile açıklanacaktır. Eğer bilgiyi gerekçelendirilmiş doğru inanç, doğruluğu da inanç ile gerçeklik arasındaki uygunluk olarak alırsak, inanç ile gerçeklik arasında bir uygunluk olmadığı bilinemeyeceğini öne süren yapılandırmacılık çerçevesinde bilgiden söz etmek de imkânsızlaşır; inanç ile bilgi aynı şey olur. İnançlar arasında seçim, doğruluk temelinde değil, en iyi durumda, pragmatizmde olduğu gibi yarar temelinde yapılabilir. Zihinsel temsiller birer alet (instrument) olarak değerlendirilir.

Yapılandırmacılığın Glasersfeld tarafından geliştirilen versiyonu tam da bunları savunur. Ona göre bilgi gözlemciden bağımsız bir dış dünyanın temsili değil, bireyin gerçeklik ile bağlantısı olmayan tecrübe dünyasının organize edilmesinde kullanışlı (viable) olan inançlardır (Glasersfeld, 1989). O radikal yapılandırmacılığın açıkça anti-realist (Cardellini, 2006, s. 180) olduğunu, araçsalcılık (instrumentalism) ile arasına hiçbir sınır koymadığını (Glasersfeld, 1995, s. 22) söyler.

### Eleştiriler

Bu anlayışa realistler ve pozitivistler doğal olarak karşı çıkarlar. Realizmin savunucusu Michael Devitt (1997, s. viii-ix), Kant'ın iki düşüncesi –(1) bilinen dünyayı kavramlar empoze ederek yaparız ve (2) bağımsız bir dünya asla bilemeyeceğimiz salt bir kendinde şeydir– ile yirminci yüzyıl göreciliğinin birleşimi olarak tanımladığı yapılandırmacılığı, bizi aptallıktan koruyan bağışıklık sistemimize saldıran bir salgın hastalık ve en tehlikeli çağdaş entelektüel eğilim olarak görür.

Gerçekten de doğruluğu terk etmenin, göreciliği benimsemenin önemli sonuçları olacaktır. Gerçeğe uygunluk diye bir şey olmadığından, inançlar, düşünsel gelenekler ve giderek kültürler arasında doğruluk yanlışlık temelinde bir ayırım yapılamayacak, birbiri ile karşılaştırılamayacaktır. Dolayısıyla, astroloji ile astronomi, simya ile kimya, yaratılış kuramı ile evrim kuramı, bilim ile din, efsane ve ideoloji, batı tıbbı ile üfürükçülük doğruluk ve yanlışlık açısından eşdeğer olarak değerlendirilecektir. Aralarında bir seçim yapmak gerekecek olursa, yararları ya da pratik sonuçları temelinde yapılabilecektir ancak. Bu durumda bilim dışındaki diğer düşünce ve inanç geleneklerinin de birçok bakımdan yararlı olduğu, tecrübeyi örgütlediği, kullanışlı (viable) olduğu ileri sürülebilir. (Nitekim Kuhn ile benzer düşünceleri savunan Feyerabend (1991) bu tür sonuçlar çıkarmıştır.)

Bu görüşlerin bilim eğitimi açısından da önemli sonuçları vardır. Eğer bilimin doğrulukla, rasyonalite ile, gerçeklikle ilişkisi yoksa bilim eğitimi de bir tür propaganda, aşılama haline gelir. Bilim, doğru olduğu için değil, en iyi durumda, pratikte yararlı olduğu öğretilir.

### Programlarda Eleştirileri Hakkı Çıkaracak Yönler Var Mı?

Yapılandırmacılık özellikle doğa bilimleri ve matematik eğitimini etkilediği için ve yapılandırmacılığın bu tezleri bilim yorumundan çıktığı için, yukarıda örneklerini verdiğimiz sonuçların programlara yansıyor yansımadağı en iyi Fen ve Teknoloji Dersleri öğretim programlarında görülebilir. Bu nedenle, ona bakalım.

Programa yakından bakıldığında esas olarak göreci ve anti-realist bir yapılandırmacılığın benimsenmediği, tersine esas olarak realist ve pozitivist bir bilim anlayışının benimsendiği, pozitivism sonrası bilim anlayışlarının ancak birkaç noktada birkaç noktada yansıdığı görülmektedir.

“Talim Terbiye Kurulu Program Geliştirme Çalışmaları” adlı dokümanda (MEB, ty, s. 41) “Yeni fen bilgisi programının sadece temel felsefesinde değil, öğretim programlarındaki öğrenme ve öğretme etkinliklerinde yapılandırıcı yaklaşım esas alınmıştır” denilmesine rağmen, *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*’nda “Fen, fiziksel ve biyolojik dünyayı tanımlamaya ve açıklamaya çalışan bir bilimdir<sup>1</sup>. Bilimsel çalışmalar sonucunda organize, test edilebilir, objektif ve tutarlı bir bilgi bütünü oluşturulmuş ve oluşturulmaya devam edilmektedir. Bu bilgiler bütünü, radikal yapılandırmacılık (radical constructivism) yaklaşımının, bilginin subjektiflik boyutu üzerindeki ısrarlı vurgusuna, nispeten az uyan [halbuki en çok uyan bilgi türüdür H.Ü.], oldukça özel bir alandır. Fen ve Teknoloji Programının içeriği ve stratejileri belirlenirken alanın bu niteliği hesaba katılmıştır (s. 7)” ve “Fen ve Teknoloji Programının, eldeki imkânlar ölçüsünde ‘yapılandırıcı yaklaşımı’ benimsediği söylenebilir (s. 8)” denilerek, realist ve nesnelci bir bakış açısının benimsendiği, programın neredeyse yapılandırıcı bir yaklaşımla hazırlanmadığı açıklanmaktadır.

Fen bilgisi programı, hem öznelardan bağımsız bir nesnel dünyasının varlığını hem de bilimin kullandığı gözlenemez teorik nesnelere gerçekten var olduğunu kabul etme anlamında realisttir. Programdan bazı ifadeler: “Gerçek moleküller (s. 121)”; “atomun gerçekte üç boyutlu olduğu (s. 235)”; “elektron bulutu modelinin en gerçekçi algılama olacağını fark eder (s. 236)”; “gerçeğe daha yakın olduğu düşünülen bir modelin varlığının bilinmesi yararlıdır (s. 236)”; “öğrenciler, hacimli atom gerçeğine en uygun atom modelinin hangi model olduğunu irdeler (s. 236)”; “kovalent bileşiklerinin formüllerinin gerçek bir molekülü temsil ettiği (“molekül formülü olduğu”) belirtilecek... (s. 315)”

Yine bu ifadeler, bilimsel modellerin ve formüllerin “kullanışlı kurgular”, “öndeyi (prediction) yapmak için kullanışlı araçlar” veya “uzlaşım” ürünü şeyler olarak değil, atom gerçeğini resmettiğini veya temsil ettiğini varsaymakta, dolayısıyla doğruluğu bilimsel model veya kuramlarla gerçeklik arasında uygunluk olarak anlamaktadır.

Programda, Kuhn’un iddialarına aykırı biçimde bilimsel bilginin birikimsel olduğu, ilerlediği kabul edilmektedir. “İnsan bilgisinin zamanla genişlediği ve derinleştiği (s. 236)”, bilimsel bilginin “katlanarak arttığı (s. 7)”, “düzenli ve yavaş bir birikim sonucunda oluşan bir bilgi bütünü (s. 62)” olduğu ifade edilmektedir.

Programda, dogmatik değil, yanılabilir (fallibilist) bir bilim ve bilgi anlayışı benimsendiği görülmektedir. Örneğin, “Evrenin, uçsuz bucaksız olması nedeniyle uzay hakkında bilinen gerçeklerin [hakikatlerin] sınırlı ve yeni araştırmalarla değişebilir olduğunu örneklerle açıklar (s. 282)”; “programda, ... fen alanındaki bilgilerin, ‘değişmez gerçekler’ değil, ‘halen bilinen en iyi açıklama’ olduğu s. 7)”; “fen teorileri sürekli olarak gözden geçirilir ve aynı konuda farklı deliller elde edildikçe eski ve yeni bilgilerin tümünü açıklayacak şekilde düzeltilir ve geliştirilir (s. 61; ayrıca, s. 7, 73)”; “bugün geçerli olan bazı modellerin gelecekte terk edilebileceği, ama bugünkü modelin günümüzdeki problemleri çözebildiği sezgi yoluyla da olsa verilmelidir (s. 236)” gibi ifadeler bunun kanıtlarıdır.

Bilimin amacı, problem çözme, doğayı kontrol etme değil, anlamak ve açıklamak olarak görülmektedir. Fen “*sadece* dünya hakkında gerçeklerin bir toplamı değil, aynı zamanda... bir araştırma ve düşünme yoludur (s. 7)”; “fenin amacı dünyayı anlamaya ve açıklamaya çalışmaktır (s. 62)” ifadeleri buna kanıt olarak gösterilebilir.

<sup>1</sup> Alıntılardaki tüm vurgular bana ait.

Fen öğretimi de, öğrencilere doğa bilimlerinin keşfetmiş olduğu bu hakikatlerin öğretilmesidir. Fakat bu öğretim öğrenciler etkin kılınarak gerçekleştirilecektir. Bu süreçte öğrenciler kendi ön anlayışlarını veya inançlarını geliştirip yeni kuramlar yaratmaya teşvik edilmeyecektir. Programa göre, öğrencilerin daha önce yapılandırmış olduğu farklı “anlam kalıplarının olabildiğince yakınsatılması, okul ortamında sağlanabilir (s. 13)”; “fen öğretimi, [çocuğun önceden edinmiş olduğu] mevcut kavramlara eklemeler yapılması veya genişletilmesi olmayıp, bunların köklü bir şekilde yeniden düzenlenmesini gerektirebilir (s. 13).”

Fakat yapılandırmacılığın nesnelci bilim anlayışı ile tezat oluşturan anti-realist, göreci temaları da Program’a yansımıştır. Bunlar en belirgin biçimde teori tercihi konusundaki açıklamalarda görülmektedir. Örneğin, fen ve teknolojinin doğası konusundaki açıklamalarda Kuhn’un anomalilerin yol açtığı kriz sonrası devrimci bilim döneminde eski paradigmaya alternatif olarak ortaya atılan yeni paradigmalardan birinin yerleşmesi sürecinde etkili olan faktörlere ilişkin görüşünün etkisi açıktır:

Fen teorileri sürekli gözden geçirilir ve aynı konuda farklı deliller elde edildikçe eski ve yeni bilgilerin tümünü açıklayacak şekilde düzeltilir ve geliştirilir. Önceden kabul edilen bilgilerle çelişen yeni gözlemler ve hipotezlerin kabul edilir hale gelmesi, bilim topluluğunun en azından önemli bir kısmının onayını gerektirir. Bu ise çok taraflı, uzun ve karmaşık bir süreçtir. Katılanların konuyu derinlemesine irdeledikleri akademik tartışmalarda karşılıklı diyalog ve ikna süreci yaşanır. Tarih boyunca olagelen bu akademik tartışmalarda teori önerilir; deneyler yapılır ve akademik tartışma sosyal, kültürel, ekonomik ve dinsel etmenlerden ve kişisel ve/veya toplumsal önyargılardan etkilenir (s. 61-62).

Yeni kuramların kabulünde veya reddinde belirleyici rolün deneylerde mi yoksa sosyal, ekonomik ve dinsel etmelerde mi olduğu, ikna sürecinde rasyonel kanıtların mı yoksa propagandanın veya kişisel aidiyetlerin, bağlılıkların veya önyargıların mı ön planda olduğu açık bir biçimde ifade edilmemiştir.

Yine şu kazanım ifadesinde bilimde uygunluk olarak doğruluğu gerekli görmeyen, araçsalcı bir bilimsel kuram anlayışının işaretleri görülmektedir: “Bilimsel modellerin, gözlenen olguları açıkladığı sürece ve ölçekte geçerli olacağını, modellerin gerçeğe birebir uyma iddiası ve gereği olmadığını fark eder (s. 236).”

Bu ifadeler radikal sosyal yapılandırmacılığın göreci bilim anlayışı çerçevesinde yorumlanabilir. Programı eleştirenler de bu çerçevede yorumlamışlardır. Sosyal Bilgilerin eski ve yeni programları karşılaştırılırken kullanılan şu ifadeler bu yorumlara güç vermektedir (MEB, ty, s. 38): Eski programda [doğruluk] “Nesnel gerçekliğe dayalı bilen kişiden bağımsız”, yeni programda ise “Bireysel ve toplumsal olarak yapılandırılan öznel gerçekliğe dayalıdır.”

Programlara ulus devlet perspektifi esas alınmıştır. Ulusçuluk genellikle farklılıklar yerine ortak paydaların güçlendirilmesini ve benzeştirmeyi vurgular. Programlarda ise farklılıklara saygı, anlayış ve hoşgörü, bireye ve bireyselliğe saygı gibi liberal değerler de hissedilir derecede vurgulanmıştır. Örneğin, eski ve yeni Hayat Bilgisi programları karşılaştırılırken, eski programda çocuğun “özgün bir ‘birey’ olarak değil, ‘toplumun bir üyesi’ olarak” görüldüğü “bu nedenle de bireysel farklılıklar[ın] arka plânda” kaldığı, yeni programın ise her çocuğu “ ‘özgün’, ‘bircik’ ve ‘saygıdeğer’ bir birey olduğu varsayımına” dayandığının belirtilmesi (MEB, ty, s. 48)” bir örnek olarak verilebilir.

### Eleştirilerin Asıl Nedeni

Programlar, görmüş olduğumuz gibi bilgiyle ilgili geleneksel epistemolojiyi kabul etmekte ve anti-realizme ve göreciliğe kaçan birkaç ifadeye, zamanın Milli Eğitim Bakanının anti-Newtoncu ve kuantum yandaşı yorumlarına rağmen, pratikte nesnel, test edilmiş bilgi bütünleri olarak fizik, kimya, matematik, biyoloji gibi bilimlerin bilgilerini öğrencinin zihninde yapılandırması için öğrenciyi araştırmaya sevk etme, düşünme becerilerini geliştirme, öğrencinin ön öğrenmelerinin farkın olma gibi çeşitli öğretim yöntemlerini önermektedir. Öğrenci *kendi* anlayışlarını geliştirip yapılandırmayacak, bu bilimlerin bilgisini yapılandıracaktır. Kendi görüşleri bilimlerin önermeleriyle uyuşmuyorsa onları uyuşur hale gelinceye kadar yeniden yapılandıracaktır. Programlardaki bütün öğrenci merkezlilik söylemine rağmen uygulama konu ya da “tema” merkezlidir. Öğrenci bu yapılandırmayı özerk biçimde değil, öğretmenin yönlendirmesi ve rehberliği altında yapacaktır. Öğrencinin keşfetmesi neredeyse imkansız olan bilimlerin fotosentez, atom, elektron gibi soyut kavramlarını öğretmen yine açıklayacaktır. Bunları yapılandırmacılık gibi tartışmalı bir epistemoloji anlayışı ile etiketlemekle, kanımca, hem gerçekte yapılanlar yanlış nitelenmiş hem de gereksiz eleştiriler davet edilmiştir.

Eğer bu programlar başka bir iktidar zamanında hazırlanmış olsaydı bu eleştiriler de gelmeyebilirdi. Tersine ilerlemeci öğeleri dolayısıyla kuşkusuz sadece övgü alırdı. Toplumun bireyden talepleri karşısında bireyin ve bireyselliğin vurgulanması bireysel özgürleşme adına takdirler karşılanırdı. Programların eleştiri konusu yapılmasının en önemli nedeni, AK Parti iktidarı zamanında hazırlanmış olmasıdır. Bilindiği gibi, AK Parti'nin kurucularının önemli bir kısmı dini referans alan, dine bireysel ve toplumsal yaşamda daha fazla yer vermek isteyen bir siyasal gelenekten gelmektedirler (Metiner, 2004a,b). İslami gelenek içinden gelenlerin, başka bir yerde (Ünder, 1994) gösterdiğim gibi, din ile rekabet halindeki pozitivist bilim anlayışına sıcak anlayışına sıcak bakmadıkları da bilinmektedir. AK Parti hareketinin önde gelen isimleri, değiştiklerini açıklamış olsalar da, karşıt görüşte olanlar bu yöndeki açıklamalara kuşku ile bakmakta, gizli bir ajandalarının olduğunu düşünmektedirler.

Böyle olunca, siyasi iktidarın karşıtları tarafından her şey büyüteç altına alınmaktadır. Programlara yönelik teknik eleştirileri bir kenara bırakırsak, diğer ideolojik ve epistemolojik eleştirilerin asıl nedeni programların metninden çok, programları hazırlatan siyasi irade ile kuşkulardır.

### Kaynakça

- AÜEBF [Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi] (2008). “Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Türkiye Cumhuriyetinde Eğitimin Çağdaş Değerlerle İrdelenmesi” Çalıştayı, 1-3 Mart 2008. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Bıkmaz, Fatma Hazır. 2006. Yeni İlköğretim Programları ve Öğretmenler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, cilt 39, sayı 1, 99-116.
- Cardellini, Liberato (2006, s. 180: The Foundations of Radical Constructivism: An Interview with Ernst von Glasersfeld. *Foundations of Chemistry* (2006) 8: 177–187
- Devitt, Michael (1997). *Realism and Truth*. New Jersey: Princeton University Press.
- EPÖAPK [Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu] (2005, 2 Aralık). İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir) Sonuç Bildirisi. (Web adresi: <http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/sbildirge%5B1%5D.pdf>)
- ERG (Eğitimde Reform Girişimi) (2005). *Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu*. (web adresi: <http://www.erg.sabanciuniv.edu>)
- Ernest, Paul (1995). The One and the Many. *Constructivism in Education*. Editörler: Leslie P. Steffe and Jerry Gale. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. s. 459-486.

- Feyerabend, Paul K. (1991). *Özgür Bir Toplumda Bilim*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Güven, İsmail ve Demircan İşcan, Canay (2006). Yeni İlköğretim Programlarının Basına Yansımaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, yıl: 2006, cilt: 39, sayı: 2, 95-123.
- Kant, Immanuel (1993). *Arı Usun Eleştirisi*. Çeviren: Aziz Yardımlı. İstanbul: İdea Yayınları.
- Kuhn, Thomas S. (2006). *Bilimsel Devrimlerin Yapısı*. Çeviren: Nilüfer Kuyaş. İstanbul: Kırmızı Yayınları
- Matthews, Michael R. (2000: Appraising Constructivism in Science and Mathematics Education. D.C. Phillips (editör). *Constructivism in Education* (Ninety-ninth Yearbook of the National Society for the Study of Education). Chicago: University of Chicago Press içinde.
- Matthews, Michael R. 2000. Constructivism in Science and Mathematics Education. D. C. Phillips (ed.), *National Society for the Study of Education, 99th Yearbook* (161-192). Chicago: University of Chicago Press.
- MEB (ty). *Program Geliştirme Çalışmaları*. (Web adresi: [http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/prog\\_giris/prg\\_giris.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/prog_giris/prg_giris.pdf))
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı] (2005). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Ders (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı] (2005a). *İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı] (2005b). *İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*. Ankara.
- Metiner, Mehmet (2004a). Eskiden Taliban Gibi Düşünürdük [Neşe Düzel ile Röportaj I]. *Radikal*, 23 Şubat.
- Metiner, Mehmet (2004b). Şükür, şeriati getiremedik [Neşe Düzel ile Röportaj II]. *Radikal*, 24 Şubat.
- Michael R. Matthews (2004). Thomas Kuhn's Impact on Science Education: What Lessons Can Be Learned? *Science Education* 88 (3): 90-118.
- Nola, Robert ve Irzik, Gürol (2005). *Philosophy, Science, Education and Culture*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Phillips, D. E. 1995. The Good, the Bad, and the Ugly: The Many Faces of Constructivism. *Educational Researcher*, Vol. 24, No. 7, s. 5-12.
- Searle, John (1998). *Mind, Language and Society: Philosophy in the Real World*. New York: Basic Books.
- Ünder, Hasan (1994). Modernizm, Postmodernizm ve İslamcılık. *Mürekkep*, Güz: 81-90.
- von Glasersfeld, Ernst (1995). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. London: Routledge.
- von Glasersfeld, Ernst (2004). Constructivism. W. Edward Craighead and Charles B. Nemeroff (editörler). *Concise Corsini Encyclopedia of Psychology and Behavioral Science*, 3rd. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc. içinde.

YRD. DOÇ. DR. HİDAYET TOK  
ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM FAKÜLTESİ

## İLKÖĞRETİM OKULLARINDA YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMI

### Özet

Yenilenen öğretim programları ile Türk eğitim sisteminde büyük bir dönüşümün gerçekleşmesi arzulanmış ve yeni öğretim programları, “yapılandırıcı eğitim yaklaşımı” ile hazırlandığı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından dile getirilmiştir. Ancak Türk eğitim sistemi genel olarak davranışçı psikoloji ve davranışçı öğrenme teorisi üzerine kurulu bir sistem görünümü vermektedir. Geleneksel eğitim anlayış ve yaklaşımımız, davranışçı yaklaşımların özelliklerini taşımaktadır. Bu çalışma, Türk eğitim sisteminin önemli temel parçası olan ilköğretim okullarında yapılandırıcı eğitim yaklaşımının hangi düzeyde uygulandığını tespit etmek için nitel bir araştırmayı sunmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada, ilköğretim okullarında yapılandırıcı öğrenme ortamı akında durum tespiti yapılmaya çalışılmıştır. Araştırma için hazırlanan Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı (YÖO) ölçeği Malatya il merkezinde çeşitli okullarda okuyan 6., 7. ve 8. sınıflarda toplam 267 öğrenciyi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: 1. İlköğretim okullarında yapılandırıcı öğrenme ortamının istenilen ölçüde oluşmadığı, 2. Öğretmenlerin yapılandırıcı eğitim anlayışı içerisinde kısmen ders işledikleri görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı, Yapılandırıcılık, Gelenekçi Eğitim Yaklaşımı

### 1. Giriş

Şişman (2006) bugünkü eğitim sistemimizin temelleri cumhuriyetten sonra atıldığını, eğitimde demokrasi, laiklik, millilik, bilimsellik, sosyal adalet, fırsat ve imkan eşitliği gibi ilkeler geliştirildiğini belirtmektedir. Ayrıca sentezci bir çizgi izlenerek eğitimin çağdaş ve milli olmasına önem verildiğini vurgulamaktadır. Ancak henüz amaçlanan sentez bir türlü gerçekleşmemiş, konu ve öğretmen merkezli, ezberci geleneksel eğitim ilkeleri baskın bir biçimde varlığını sürdürmektedir. Dolayısıyla, geleneksel eğitim anlayış ve yaklaşımımız, davranışçı yaklaşımların özelliklerini taşımaktadır. Davranışçı yaklaşımda, eğitimin amaçları davranışlar olarak tanımlanır ve bu davranışları oluşturacak deneyimlerin neler olması gerektiği üzerinde yoğunlaşır. Davranışçılık, pozitivist felsefenin bir ürünüdür. Nesnelcilik (objectivism) ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Nesnelcilikte, dünya hakkında güvenilir bir bilginin varlığına inanılır. Eğitimciler için amaç, bu bilgiyi aktarmak ve yaymak; öğrenciler için de bu bilgiyi almaktır. Nesnelcilik, öğrenenlerin hepsinin aktarılan bilgiden aynı anlamı çıkardığını varsayar. Davranışçı yaklaşımda; dersler öğretmenlerin anlatımları ile yürütülür, dersler kitaplara dayanır, öğretmenler bilgi kaynağıdır ve öğrencilere bu bilgilerini aktarmakla görevlidir. Öğrenci, öğretmenin aktardığını aynen almak ve tekrar etmekle görevlidir.

Ancak son yıllarda ilköğretimde öğretim programları yenilenmiş ve 2005-2006 öğretim yılından itibaren ülke genelinde uygulanmaya başlanmıştır. Yenilenen öğretim programları ile Türk eğitim sisteminde büyük bir dönüşümün gerçekleşmesi arzulanmıştır. Yeni öğretim programları, “yapılandırıcı eğitim yaklaşımı” ile hazırlandığından; programların uygulanmasında başarı, kuşkusuz öğretmen ve yöneticilerimizin bu eğitim yaklaşımı hakkında bilgi sahibi olmalarına ve uygulamalarına bağlıdır.



Öğrenme, kişinin çevresiyle etkileşimi sonucunda düşünce, duygu ve davranışlarındaki meydana gelen değişimdir. İşte bu değişikliğin nasıl meydana geldiği hususunda yapılan çalışmalar tarihsel süreç içinde farklı öğrenme teorilerini ortaya çıkarmıştır. Bu teoriler başlıca, davranışçı öğrenme kuramı, bilişsel öğrenme kuramı, duyuşsal öğrenme kuramı, beyin temli öğrenme kuramı, tam öğrenme kuramı, vb. kuramlar şeklinde ortaya çıkmışlardır. Bu kuramlar, öğrenmenin ne olduğu ve nasıl meydana geldiği sorularına cevap arayan öğrenme kuramlarıdır. Yapılandırmacılık bu öğrenme kuramı, özellikle de davranışçı öğrenme teorisinin eleştirisidir diyebiliriz. Geleneksel öğrenme kuramlarının aksayan yönlerine karşı oluşturulmuş, yeni bir yaklaşım olmasına rağmen kökleri eskilere dayanmaktadır. Felsefeci Giambatista Vico'nun 18.yüz yılda yapmış olduğu “bir şeyi bilen, onu açıklayabilendir” şeklindeki açıklamaları ile aslında yapılandırmacılığı savunmaktadır. Daha sonraları Immanuel Kant'ın bu fikri geliştirerek, insanın bilgiyi almada aktif olduğunu, yeni bilgiyi daha önceki bilgileriyle ilişkilendirdiğini ve onu kendi yorumu ile kurarak kendisinin yaptığını savunmuştur. John Dewey ve Piaget, Vygotsky gibi bilim adamlarının çalışmaları yapılandırmacılığın şekillenmesinde önemli katkı sağlamıştır (Özden, 2003, s.55-56).

“Yapılandırmacılık”, İngilizce “constructivism” sözcüğünün karşılığı olarak kullanılmaktadır (Demirel, 2001, s.133). “oluşturmacılık”, “kurmacılık”, “bütünleştiricilik”, “yapılandırıcı öğrenme”, “yapısalcı öğrenme”, “oluşumcu yaklaşım” gibi kelime ve kavramlarla “yapılandırmacılık” ifade edilmektedir. Görüldüğü gibi Türkçe literatürde İngilizce Constructivism yerine kullanılan çok sayıda sözcük bulunmaktadır. Yapıcılık ve yapılandırmacılık sözcükleri diğer sözcüklere göre daha tutarlı görülmektedir. Çünkü, yapılandırmacılıkta önemli olan zihinsel yapılardan daha ziyade, bu yapıların ortaya çıktığı rafine edildiği yapılandırma sürecidir. Dolayısıyla temel vurgu “yapılandırma” üzerindedir. İngilizce constructivism olarak adlandırılan yaklaşımda vurgulanan temel kavram bilgi ve anlamın bireysel yapılandırılması sürecidir. Böyle bakıldığında constructivism karşılığı olarak yapılandırmacılık teriminin kullanılması önerilebilir (Şimşek, 2004).

Ayrıca yapılandırmacılık bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını anlatır. Yani bireyler bilgiyi aynen almaz, kendi bilgilerini yeniden yapılandırır. Kendilerinde var olan bilgiyle beraber yeni bilgiyi, yine kendi öznel durumlarına uyarlayarak öğrenirler (Özden, 2003, s.54-55).

*Yapılandırıcı* anlayışta bilgi bilenden bağımsız bir şekilde doğada var değildir. Bilgi öznenin bağımsız değildir (von Glasersfeld, 1996), özne bilgiyi kendi için öteki öznelerle etkileşimi sırasında oluşturur, oluşturduğu bilgiden kendi de çevresi de etkilenir (Piaget, 1973; Vygotsky, 1978; Moll, 1992).

Yapılandırıcı yaklaşımda öğrencinin önceki yaşantıları, öğrenmede temel oluşturur. Bilgi, konu alanlarına bağlı olarak değil, bireylerin yarattığı ve ifade ettiği şekilde yapılandırılarak var olur. Bu sebeple deneysel, sübjektif ve bireyseldir (Kaptan ve Korkmaz, 2001, s.41).

Yapılandırmacılık öncelikle bir öğrenme kuramıdır. Bilgi bireylerin nesnelere olan ilişkisinden, bireyler tarafından etkin bir biçimde oluşturulmaktadır. Öğrenme toplum ve bilişsel süreçlerden bağımsız değildir. Bu bakış açısıyla yapılandırmacılık öğrenme uygulamalarına yeni bir boyut getirmektedir. Geleneksel eğitim süreci içinde öğrenenler bilgiyi öğretmen ve kitaplar aracılığıyla almaktadırlar. Öğretmen ve ders kitaplarının sunduğu bilgi kesin, gerçek ve mutlak. Oysa yapılandırmacılık yaklaşımına göre bilgi sadece içinde bulunulan duruma göre nitelik kazanabilir. Bir anda doğru olan bilgi bir sonraki anda işe yaramayabilir. Bu açıdan da bilgi sürekli olarak bireyler tarafından süreç içinde oluşturulur. Bu bağlamda, bilgi gerçek, kesin ve mutlak değil ancak uygulanabilir ve geçerli olabilir (Von Glasersfeld, 1998, Aktaran, Can, 2004).

## Yapılandırıcı Öğretim

Yapılandırıcı öğretim kavramı, öğretim faaliyetlerinin yapılandırıcı yaklaşıma göre düzenlenmesini ifade eder. Geleneksel öğretim yaklaşımlarından oldukça farklıdır. Geleneksel ders işleme yönteminde, içerik ve öğretme durumu önceden ayrıntılı olarak belirlenir. Yapılandırıcı ders işlemede içerik genel hatları ile belli, sınırları belli değildir. Yapılandırıcı öğretimde öğrenciler kendi kavramlarını kendileri oluşturur, problemlere ilişkin çözüm yollarını geliştirir. Bu yaklaşımda öğretim ortamı, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayacak şekilde düzenlenir ve bu husus çok önemlidir. Öğrenciye inisiyatif kullanma, öğrendiğini değerlendirme, birinci el deneyim kazanma imkanları hazırlanır (Özden, 2003, s.68).

## Yapılandırıcı Öğretmenin Temel Özellikleri:

Yapılandırıcı anlayışa sahip öğretmenin temel özellikleri şöyle sıralanabilir (Özden, 2003, s.72-73):

*Yapılandırıcı Öğretmen;* 1. Öğrencilerin görüşlerine önem verir, öğrenci görüşleri doğrultusunda yöntem ve tekniklerini, dersin içeriğini değiştirebilir. 2. Öğrencinin sahip olduğu mevcut bilgi, beceri, çeşitli yönleriyle kapasite ve özelliklerini iyi tanır, tanıma çalışmalarında bilimsel yöntem ve teknikleri kullanır. 3. Öğrencilerin eğitim ortamında olabildiğince rahat olmalarını sağlar, onların bağımsız iş yapabilme güçlerini geliştirmelerine yardımcı olur, sınıf içinde öğrenme etkinliklerinin gerektirdiği hareket ve yer değiştirmelere izin verir. 4. Açık uçlu sorularla öğrencilerin düşünmelerini, sorgulama ve soru sorma becerilerini geliştirir. 5. Öğrencilerine öğrenmeyi ve düşünmeyi öğretir. 6. Eğitim ortamında öğrenci yerleşimini; iletişimin yönü, “öğretmenden öğrenciye, öğrenciden öğretmene ve öğrenciden öğrenciye” olacak şekilde düzenler. 7. Grupla çalışma yöntem ve tekniklerine önem verir. 8. Öğrenmeyi öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları etrafında yoğunlaştırır. 9. Öğrencilerin geniş bir bakış açısı kazanmaları için, devamlı farklı ve alternatif görüşler sunar. 10. Öğrencilerin moral, istek ve meraklarını devamlı canlı tutar. 11. Öğrencilerin özgün, yaratıcı yönlerinin ürünü olan çalışmalarını tespit ve takdirde çok titiz davranır. 12. Öğrencilerin kendi yanlışlarını, görüşlerindeki çelişkileri yine kendilerinin görmesine, bulmasına fırsat verecek etkinlikler düzenler. Öğrenci hatalarını, yanlışlarını öğrenmede bir fırsat olarak bilir ve kullanır. 13. Öğrenmenin değerlendirilmesinde sonuçtan çok, sürece önem verir, ölçme değerlendirme ölçütlerini öğrencilerle birlikte tespit eder.

## Yapılandırıcı Sınıf:

Crowford ve White (1999) bir sınıfın yapılandırıcı öğrenme ortamına sahip olabilmesi için aşağıdaki beş özelliğe sahip olması gerekir: 1. Öğrenme, öğrencinin deneyimleriyle ilişkilendirilmelidir. 2. Öğrenme deneyim geçirerek, yaşayarak keşfederek, problem çözerek ve laboratuvar çalışmalarıyla gerçekleşir. 3. İstenilen bilgiye kavramlar yüklenerek uygulamaya konulur. 4. İşbirliği grup üyeleri arasında iletişim kurarak ve sorumluluklar alınıp paylaşılarak gerçekleşir. 5. Yeni kazanılan bilgi yeni koşul ve kavramlara adapte edilebilecek biçimde olmalıdır. Buna benzer olarak Brook ve Brook (1999) yapılandırıcı prensiplere uyumlu düzenlenmiş öğrenme ortamının beş temel özelliğini şöyle açıklamaktadırlar. 1. Öğretmen öğrencilerin görüşlerini söylemelerini teşvik etmeli ve fikirlerini önemsemelidir. 2. Öğrencilerin görüşlerini destekleyen ya da çürüten aktiviteler organize etmelidir. 3. Öğretmen gerçek problem durumlarını sınıfta tanıtmalıdır. 4. Öğretmen dersi temel kavramlarla ilişkili bir şekilde öğretmelidir. 5. Öğretmen değerlendirmeyi öğrenme ve öğretim sürecinde yapmalıdır.

Özden (2003), yapılandırmacı sınıfın aşağıdaki özellikler sahip olması gerektiğini belirtmektedir: 1. Kalabalık olmamalıdır. Çünkü, öğrenmenin merkezinde öğrenci ve etkinlikleri vardır. Her bir öğrencinin kişisel gelişiminin izlenebilmesi sınıf mevcutlarının azaltılması ile mümkün olabilir. Bu mevcut maksimum (ülke şartları da göz önüne alındığında) 30 olmalıdır. Ama gelecek açısından uzun vadede bu mevcut 20'ye indirilecek şekilde düşünülmelidir. 2. Yapılandırmacı sınıf teknolojik olmalıdır. Bilginin üretilebilmesi için sınıfın dünyaya açık olması gerekir. Bu bilişim teknolojisi ile mümkün olabilir. İnternet bağlantısı, telefon, televizyon, kitaplık (içi dolu), dersle ilgili gerekli materyal ve diğer donanımlar..vs. 3. Sınıflar branşlara ayrılmalıdır. Türkçe sınıfı, matematik sınıfı, fen bilgisi sınıfı gibi... Her sınıfta ders için gerekli teknik donanım ve materyal standart olmalıdır. 4. Sınıftan azından iki bölümden oluşmalıdır. Biri klasik anlamda dersin yapıldığı bölüm diğeri de gerekli materyallerin ve her an kullanılmayan donanımların bulunduğu depo bölümü (mutfak kileri gibi düşünülebilir). 5. Sınıfın bir bölümü öğretmen ofisi gibi tasarlanmalıdır. Ve her öğretmenin mümkünse bir sınıfı bulunmalıdır. 6. Öğrenci her türlü etkinliği sınıfta yapabilecek standartlara ve ortama kavuşturulmalıdır. Ödev ve çanta terk edilmelidir. 7. Her öğrencinin özel masa, dolap ve mümkünse diz üstü bilgisayarını bulunmalıdır (uzun vadede bu planlama yapılmalıdır). 8. Yapılandırmacı sınıfların heterojen olmasına özen gösterilmelidir. Bu, bilgi üretmeyi hedefleyen yapılandırmacılık için gerekli farklılık ve düşünce çatışmalarını kolaylaştıracaktır. 9. Sınıf, düzen ve biçim değiştirmeyi kolaylaştıracak taşınabilir eklenip çıkarılabilir masa ve materyallerden oluşturulmalıdır. 10. Sınıf, ses ve gürültüyü geçirmeyen teknoloji oluşturulmalıdır. 11. Sınıf, öğrencinin okulda bulunmadığı zamanlarda (örneğin hastalık, örneğin o gün okula gitmek istemeyiş gibi) evde öğretimi sağlayacak, uzaktan öğretim teknolojisi ile desteklenmelidir. 12. Sınıf öğrencide aitlik duygusunu oluşturacak bir biçimde dizayn edilmelidir. Örneğin yaş özelliklerini göre, sınıfın ortak görüşleri doğrultusunda posterler, resimler ve mefruşatla dizayn edilmelidir.

### *Geleneksel Davranışçı Yaklaşımla Yapılandırmacı Yaklaşımın Karşılaştırılması*

<b>Geleneksel Davranışçı Yaklaşım</b>	<b>Yapılandırmacı Yaklaşım</b>
Öğrenme dıştan etkilere, (pekiştirme ve teknik) elde edilen bir süreçtir.	Öğrenme, insan zihnindeki eski ve yeni bilgilerin yapılandırılması sonucu oluşur
Öğrenci dış uyarılarla pasif olmalıdır.	Öğrenci, uyarıların özümleyicisi ve davranışların aktif oluşturucusudur.
Öğretim programı tümleştiren ve temel becerilere ağırlık verilerek işlenir.	Eğitim programları tümleştiren yolculuk ve temel kavramlara ağırlık verilerek işlenir, öğrenci sonuçlarına göre program yönlendirilir
Öğretmenler, öğrenci başarısını ve öğrenmesini değerlendirmek için soruları kesin ve tek doğru cevap beklerler.	Öğretmenler öğrencilerin belli bir konudaki görüş ve fikirlerini anlamak için uğraşır.
Öğretmenler, öğrencilere bilgiyi aktaran kaynak durumundadır.	Öğretmenler, öğrenme sürecinde ayrı zamanda öğrenenlerdir. Öğrencilerle karşılıklı etkileşime girer ve öğrenme ortamını düzenleyip, korurlar.
Öğrenciler, öğretmenler tarafından bilgiyle doldurulacak, boş tüpler konumundadır.	Öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludur, çeneden edindikleri bilgilere kendi zihinlerinde anlam verirler ve böylelikle öğretimde aktiflerdir.
Öğretim programıyla ilgili etkinlikler, ders kitaplarıyla sınırlıdır.	Öğretim programlarıyla ilgili etkinlikler, geniş ölçüde birincil derecedeki kaynakları dâhil eder.
Öğrenci başarısının değerlendirilmesi, öğretimden ayrı bir süreçtir. Genellikle testler yoluyla, eğitim programının sonunda yapılır.	Değerlendirme öğretim sürecinin bir parçasıdır. Öğretim sürecinde öğretmen gözlemleri ile ve öğrenci çalışmalarını toplaması ile gerçekleştirilir.
Çeneden hazırlanmış, öğretim programına sıkı sıkıya bağlılık söz konusudur.	Öğretim sürecinde öğrencilerin istekleri, ilgileri, ihtiyaçları ve çepiti konularla ilgili sonuçları geniş yer tutar.

Geleneksel öğrenme görüşleri ile yapılandırmacı görüşün ayrıldığı temel noktalar şöyle karşılaştırılabilir (Özden, 2003, s.55-56) :

Geleneksel Davranışçı Öğrenme	Yapılandırmacı Öğrenme
Bilgi bir şeykin dışındadır, nesnelir. Öğretmenlerden öğrencilere transfer edilebilir.	Bilgi, kişisel anlama sahiptir, öznelir. Öğrencilerin kendileri tarafından oluşturulur.
Öğrenciler duydukları ve okuduklarını öğrenirler. Öğrenme daha çok öğretmenin iyi anlatmasına bağlıdır.	Öğrenciler kendi bilgilerini oluştururlar. Duyduklarını ve okuduklarını önceki öğrenmelerine ve alışkanlıklarına dayalı olarak yorumlarlar.
Öğrenme, öğrenciler öğretilenleri tekrar ettiği zaman başarılı olur.	Öğrenme, öğrenciler kavramsal anlamaya gösterebildiklerinde başarılıdır.

Yapılandırmacı öğrenme ortamıyla ilgili yapılan araştırmaların çoğu orta öğretim üniversite eğitimi üzerinde yoğunlaşmışlardır. İlköğretim düzeyinde sınırlı sayıda araştırmalar yapılmıştır. Dolayısıyla bu araştırma ilköğretim okullarında yapılandırmacı öğrenme ortamının gerçekleşmesi konusunda geri dönüş alma açısından önemlidir. Ayrıca bu araştırma bu alanda yapılacak diğer araştırmalara fikir vermesi açısından da önemlidir.

## 2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı ilköğretim okullarında yapılandırmacı öğrenme ortamının hangi düzeyde gerçekleştiğini tespit etmektir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlköğretim okullarında yapılandırmacı öğrenme ortamı ne düzeyde gerçekleşmektedir?
2. Yapılandırmacı öğrenme ortamının seviyesi hakkında bayan ve erkek öğrencilerin görüşleri arasında farklılık var mıdır?
3. Öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamının seviyesi hakkındaki görüşleri sınıflara göre değişmekte midir?
4. Öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamının seviyesi hakkındaki görüşleri sınıf mevcuduna göre değişmekte midir?
5. Özel ve resmi ilköğretim okullarında ki öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamının oluşturulması hakkında ki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

## 3. Yöntem

Bu araştırma survey tipi bir araştırmadır. Survey (Betimleme) yöntemi olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışır (Kaptan, 1998:59).

### 3.1 Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni 2008-2009 öğretim yılında Malatya il merkezinde ilköğretim okullarında okuyan öğrencileri kapsamaktadır. Araştırmanın örneklemini 2008-2009 öğretim yılında Malatya il merkezinde 10 farklı ilköğretim okullarının (Atatürk İlköğretim okulu, Rahime Batu İlköğretim okulu, Fatih İlköğretim okul, Kazım Karabekir İlköğretim okulu, Gazi İlköğretim okulu, Rahime Akıncı İlköğretim okulu, Hasan Varul İlköğretim okulu, Türkiyem İlköğretim okulu, Derme İlköğretim okulu, Özel Battal Gazi Bilim koleji) 6., 7. ve 8. sınıflarında okuyan ve rast gele seçilen 267 öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 1. Öğrenci Özellikleri

<b>Değişkenler</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Cinsiyet</b>		
Bayan	107	40.1
Erkek	160	59.9
Total	267	100
<b>Sınıflar</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
6. sınıf	82	30.7
7. sınıf	77	28.8
8. sınıf	108	40.4
Total	267	100
<b>Sınıf mevcudu</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1-20 kişi arası	85	31.8
21-30 Kişi arası	134	50.2
31-40 Kişi arası	48	18.0
Toplam	267	100
<b>Okul Türü</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Resmi ilköğretim okulları	206	77.2
Özel ilköğretim okulları	61	22.8

Tablo-1 incelendiğinde örnekleme oluşturan öğrencilerin büyük çoğunluğu (% 59.9) erkek öğrenciler, diğer kısmını da (%40.1) kız öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin %30.7'si 6. sınıf, %28,8'i 7. sınıf ve %40,4'ü 8. sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin %31,8'i 20 kişilik sınıfta, %50,2'i 30 kişilik sınıfta ve %18'i 40 kişilik sınıflarda eğitim gördüklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 77,2'si resmi ilköğretim okullarında, yüzde 22,8'i özel ilköğretim okullarında okuduklarının belirttikler.

### 3.2. Sınırlıklar

1. Araştırma 2008-2009 öğretim yılında Malatya il merkezinde 10 farklı ilköğretim okullarında okuyan 267 öğrenciyle sınırlandırılmıştır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları(YÖÖ) ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek iki bölümden oluşmaktadır birinci bölüm kişisel bilgileri kapsamakta ikinci bölüm ise anket maddelerini kapsamaktadır. Bu ölçekte 23 maddelik beşli Likert tipi “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları(YÖÖ) ölçeği ” geliştirilmiş ve Ölçek geliştirilirken ilgili literatürden, öğrenci görüşlerinden ve uzman yargısından yararlanılmıştır. İlköğretim okullarında okuyan 267 öğrenciden elde edilen veriler faktör analiz yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı .8765 olarak bulunmuştur (Tablo 2). Ölçek iki boyutludur. Birinci bölümde yapılandırmacı öğretmen özellikleri ikinci boyutunda ise yapılandırmacı sınıf özellikleri ölçen maddeleri içermektedir. 23 maddelik bu ölçek likert tipi (5'li derecelendirme) bir ölçektir. Anketin her bir maddesi beşli seçenekten ( Tamamen katılıyorum, Katılıyorum, Biraz katılıyorum, Katılmıyorum, Hiç katılmıyorum ) oluşmaktadır. Ölçekte elde edilen en düşük puan 23, en yüksek puan 115'dir. Ölçekte alınan yüksek puanlar okullarında yapılandırmacı öğrenme ortamının olduğunu göstermektedir.

Table 2. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları(YÖÖ) ölçeğinin güvenirlik  
(The Cronbach Alpha) katsayısı

Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları (YÖÖ) ölçeği Yapılandırmacı öğretmen özellikleri (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,20,21,22) İle ilgili maddeler	Alfa 87.92
Yapılandırmacı Sınıf özellikleri (13,14,15,16,17,18,19,23) İle ilgili maddeler	71.30
Toplam (23)	87.65

### Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeğinin Faktör analizi

Tablo 3. Frekans analizi Sonucunda Maddelere ilişkin Elde Edilen Bulgular

Item Number	Factor1	Factor 2
1.	,659	
2.	,562	
3.	,587	
4.	,649	
5.	,458	
6.	,517	
7.	,490	
8.	,681	
9.	,700	
10.	,712	
11.	,678	
12.	,453	
20.	,533	
21.	,646	
22.	,623	
13.		,512
21.		,668
14.		,463
15.		,502
16.		,472
17.		,437
18.		,459
19.		,483

Araştırmada kullanılan ölçeğin yapı geçerliliği için, faktör analizi uygulamalarından biri olan temel bileşenler analizi (principle component analysis) uygulanmıştır. Analiz sonucunda iki faktör elde edilmiştir. Birinci faktörde 15, ikinci faktörde ise 8 madde bulunmuştur. Ölçekte kalmasına karar verilen 23 maddenin özellikleri tablo 3'te verilmiştir.

Ölçekte yer alan faktör yükleri .45 ile .71 arasında değişmektedir. Bu oranlar maddelerin yapı geçerliliğini gösteren sınırlar içerisindedir.

YÖÖ ölçeği için yapılan diğer bir çalışma güvenilirlik analizleridir. Bunun için iç tutarlılık (cronbach alfa) katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için ölçeğin tümü adına iç tutarlılık sayısı .87 olarak bulunmuştur. Alt faktörlerin iç tutarlılık katsayıları olarak ise birinci faktör .87, ikinci faktör için .71 değeri elde edilmiştir.

### 3.4. Verilerin Analizi

Araştırma 2008-2009 yılı ocak ayında gerçekleştirilmiştir. Doldurulan ölçek formları tek tek gözden geçirilmiş eksik doldurulan ölçek formları değerlendirme dışında tutulmuştur. Daha sonra değerlendirmeye alınan ölçek formlarındaki verilerin bilgisayara girişi yapılarak çözümlenmesine geçilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde SSPS 11.5 programı kullanılmıştır. Verilerin çözümünde, frekans, yüzde, t testi ve tek yönlü varyans analizleri kullanılmıştır. Varyans analizi sonrasındaki yapılan ikili karşılaştırmalarda ise Duncan testi kullanılmıştır. Anlamlık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

## 4. Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan öğrencilerin YÖÖ ölçeğinden aldıkları puan dağılımına bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerden alınan minimum 23 (ya da 1) iken, maksimum puan 115 (ya da 5) olmuştur. Aritmetik ortalama 73.87 bulunmuştur. Standart sapma 15.41'dir. aritmetik ortalama puanına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin okullarında yapılandırmacı öğrenme ortamının orta düzeyinin adında gerçekleştiği söylenebilir. Yapılandırmacı öğrenme ortamının diğer değişkenlerle ilişkisine ait bulgular.

### 4.1. İlköğretim Okullarında Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Gerçekleşme Düzeyi İle İlgili Bulgular.

Tablo 4 Yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğinin istatistiksel verileri

Yapılandırmacı	N	Ortalama	Medyan	Mod	Standart Sapma	Varyans
Yapılandırmacı Öğretmen Özellikleri	267	3.8695	4.0667	4.13	,72363	,52365
Yapılandırmacı Sınıf özellikleri	267	3.0417	3.0000	2.50	,84680	.71707

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde, öğrenciler buldukları okullarda öğretmenlerin okul içinde ve okul dışında yapılandırmacı özelliklere sahip olduklarını "katılıyorum" düzeyine yakın görüş belirtirken, buldukları sınıf özelliklerinin yapılandırmacı özelliklere sahip oluşu konusunda "biraz katılıyorum" görüşünü belirterek, sınıflarının yapılandırmacı özelliklere tamamen sahip olmadıklarını belirtmektedirler.

#### 4. 2. Cinsiyete Göre Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Seviyesi Hakkındaki Bulgular

Tablo 5 öğrencilerin cinsiyete göre YÖÖ ölçeğinin puanlarının ortalamaları

Grup	N	$\bar{x}$	SS	t
Kız	107	75.74	14.13	.105*
Erkek	160	72.62	16.13	
*p<.01				

Araştırma okullarda yapılandırmacı öğrenme ortamının gerçekleşmesi konusunda kız ve erkek öğrencilerin görüşleri arasında fark olup olmadığını incelemiştir. Okullarında yapılandırmacı öğrenme ortamının varlığı konusunda cinsiyete göre anlamlı bir fark çıkmamıştır.

#### 4. 3. Sınıflara Göre Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Seviyesi Hakkındaki Bulgular

Araştırmada sınıflara göre yapılandırmacı öğrenme ortamı düzeyi incelenmiştir. Sınıflara göre anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. YÖÖ ölçeğinin puan ortalamaları arasındaki farkı belirleyebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen F değeri anlamlı bulunmuştur.

Tablo 6 YÖÖ ölçeğinin puanlama Sınıflara göre Tek yönlü varyans analizi

	df	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Gruplar arası	2	5525,746	2	2762,873	12,645	,000
Gruplar içi	264	57683,176	264	218,497		
Total	266	63208,921	266			
*p<.01						

Bu farkın hangi grupların ortalamaları arasındaki farktan kaynaklandığını belirtmek için Duncan testi uygulanmıştır. Duncan testin sonuçlarına göre 8. sınıf ve 7. sınıf görüşleri ile altıncı sınıfın görüşleri arasında (ve puanları arasında) farklılık oluşmuştur. 7. ve 8. sınıflar bir grupta toplanırken 6. sınıf başka bir grupta toplanmıştır. 6. sınıfın puanları diğer sınıfların puanlarına fark atmıştı. Başka bir deyişle 6 sınıf öğrencileri okullarında yapılandırmacı öğrenme ortamının olduğunun yüksek puanla ifade etmişlerdir. Diğer sınıflar ise yapılandırmacı öğrenme ortamının orta düzeyde gerçekleştiğini belirtmekte.



Tablo 7. Yapılandırmacı öğretmen özelliklerinin sınıflara göre Duncan testi puanları

SINIF	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
8. sınıf	108	57,2593	
7. sınıf	77	58,1429	
6. sınıf	82		64,0488
Sig.		,574	1,000

Tablo 8. Yapılandırmacı sınıf özelliklerinin sınıflara göre Duncan testi puanları

SINIF	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
1,00	77	18,6494	
2,00	108	19,7407	
3,00	82		22,3659
Sig.		,258	1,000

#### 4.4. Sınıf Mevcuduna Göre Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Seviyesi Hakkındaki Bulgular

Araştırmada sınıflara göre yapılandırmacı öğrenme ortamı düzeyi incelenmiştir. Sınıflara göre anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. YÖÖ ölçeğinin puan ortalamaları arasındaki farkı belirleyebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen F değeri anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 9. YÖÖ Ölçeğinin puanlama Sınıflara göre Tek yönlü varyans analizi

		SD	Karelerin Toplamı	Karelerin ortalaması	F
Yapılandırmacı Öğretmen özellikleri	Gruplar arası	2	77,866	38,933	,715
	Gruplar arası	264	30630,254	116,024	
	Toplam	266	30708,120		
Yapılandırmacı Sınıf özellikleri	Gruplar arası	2	58,019	29,010	,506
	Gruplar arası	264	11209,584	42,461	
	Toplam	266	11267,603		

#### 4.5. Özel Ve Resmi İlköğretim Okullarında Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Oluşumu Hakkındaki Bulgular

Tablo 10 okul türüne göre YÖÖ ölçeğinin puanlarının ortalamaları

Grup	N	x	ss	t
Kız	206	83.00	15.06	.945
Erkek	160	86.81	16.31	
*p<.01				

Araştırma resmi ve özel ilköğretim okullarında yapılandırmacı öğrenme ortamının oluşumu konusunda fark olup olmadığını incelemiştir. Okul türlerine göre yapılandırmacı Öğrenme ortamının gerçekleşmesi konusunda anlamlı bir fark çıkmamıştır.

#### 5. Tartışma

Yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, okullarda görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı öğretmen özelliklerine kısmen sahip olduklarını ancak okullarda sınıflarının yapılandırmacı öğrenme özelliklerine sahip olmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamının varlığı cinsiyete göre farklılık göstermemiştir.

Sınıflara göre yapılandırmacı öğrenme ortamının oluşumu konusunda anlamlı bir fark çıkmıştır. İlköğretim 6. sınıf öğrencileri 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre okullarında yapılandırmacı öğrenme ortamının gerçekleşme düzeyinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Yapılandırmacı öğrenme ortamının değerlendirildiği başka bir değişken ise sınıf mevcutlarının yapılandırmacı öğrenme ortamının oluşmasını etkileyip etkilemedi konusuydu. Elde edilen bulgular sınıf mevcutlarının yapılandırmacı öğrenme ortamının oluşumu konusunda etkili bir değişken olmamıştır.

Yapılandırmacı öğrenme ortamının araştırılması konusunda elde edilen başka bir bulgu ise, resmi ve özel okullarda yapılandırmacı öğrenme ortamının oluşumunda anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Sonuç olarak ilköğretim okullarında yapılandırmacı öğrenme ortamının düzeyi konusunda yapılan bu çalışmada anlamlı bulgular elde etmiştir. Özellikle çalışmada ortaya çıkan önemli bulgu ilköğretim okullarında yapılandırmacı öğrenme ortamının orta düzeyde gerçekleştiği ve özellikle sınıfların yapılandırmacı öğrenme ortamına yeteri ölçüde sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara şu önerilerde bulunabilir: sınıflarda yapılandırmacı öğrenme ortamının oluşması için, sınıflar dersle ilgili materyallerle ve teknoloji ile donatılmalıdır. Öğrenci her türlü etkinliği sınıfta yapabilecek standartlara ve ortama kavuşturulmalıdır. Sınıf, düzen ve biçim değiştirmeyi kolaylaştıracak taşınabilir eklenip çıkarılabilir masa ve materyallerden oluşturulmalıdır. Sınıflar uzaktan öğretim teknolojisi ile desteklenmelidir. Sınıf öğrencide aitlik duygusunu oluşturacak bir biçimde tasarlanmalıdır.

**Kaynakça**

- Brooks, J. G., and M. G. Brooks. 1999. *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Can, T. (2004), “*Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Kuram ve Uygulama Boyutuyla Oluşturmacı Yaklaşım*”, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İngiliz Dili Eğitimi Bölümü’nde Yapılan Yüksek Lisans Tez Çalışması.
- Crawford, M., and M. Witte. 1999. Strategies for mathematics: Teaching in context. *Educational Leadership* 57(3): 34–38.
- Demirel, Ö., (2001). *Eğitim Sözlüğü*, Ankara: Pegem A Yayıncılık;
- Kaptan F., Korkmaz, H., (2001), *İlköğretimde Fen Bilgisi Öğretimi*, İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı, Modül 7, Ankara.
- Kartal, E. (2005). “Bilişim-İletişim Teknolojileri ve Dil Öğretim Endüstrisi” *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, Volume 4, Issue 4, Article 11, p.82-87.
- Moll, L. C. (1992): “*Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology*” Cambridge University Press, Cambridge, UK
- Özden, Y., (2003). *Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: Pegem A Yayıncılık;
- Piaget, J. (1973): “*To Understand is to Invent*”, Grossman, New York, USA (Çevirim içi) <http://curriculum.calstatela.edu/faculty/psparks/theorists/501const.htm>  
5 Haziran 2004 tarihinde erişilmiştir.
- Şişman, M. (2006) *Eğitim Bilimine Giriş*, Pegem yayıncılık, Ankara Ss 36-37.
- Şimşek, N. (2004), “Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Yaklaşım”, *Eğitim Bilimleri uygulama*, 3, (5), 115-139.
- Von Glasersfeld, E. (1996): “*Radical Constructivism: A way of Knowing and Learning*” The Falmer Press, London, UK
- Piaget, J. (1973): “*To Understand is to Invent*”, Grossman, New York, USA (Çevrimiçi) <http://curriculum.calstatela.edu/faculty/psparks/theorists/501const.htm>  
8.Aralık2008 tarihide erişilmiştir
- Yanpar Şahin, T.,(2001) “İlköğretim Sosyal Bilgiler dersinde oluşturmacı yaklaşımın devlet ve özel okul beşinci sınıf öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenmelerine etkisi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*.

**YRD. DOÇ. DR. RAMAZAN ÇEKEN**  
SİNOP ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM FAKÜLTESİ

## **FEN EĞİTİMİNDE YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMININ BAŞARIYA ULAŞMASININ ÖNÜNDEKİ ENGELLER**

### **Özet**

2005-2006 Eğitim-öğretim yılında bütün ilköğretim okullarında kademe kademe uygulamaya konulan yapılandırmacı öğrenme modeli, Türk Eğitim Tarihi açısından bilimin eğitime yönelik önemli bir dönüm noktasıdır. Çünkü bu yaklaşımın uygulamaya konulması ile eğitim ile ilişkisi olan herkesin eğitim anlayışında değişmelere neden olacak boyuttadır. Eski kalabalık ortamlarda bilgi yükleme odaklı anlayış ile bireysel becerin gelişimini esas alan anlayışın çatışması, eğitim-öğretim çalışmalarında en önemli sorunlardan biridir. Bu sorunun temelinde eğitimcilerin kolay elde ettikleri otoritelerini kaybedip yerine öğrencinin gelişimini öğrenci merkezli olarak sağlamayı hedefleyen anlayışın çatışması yatmaktadır. Bu çalışmada eski ve yeni anlayış çatışmasının boyutları ele alınmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Yapılandırmacılık, Fen Eğitimi, İlköğretim, Aktif Eğitim

### **Giriş**

Son yıllarda sıklıkla vurgulanan eski ve yeni öğrenme-öğretme yöntemlerinin karşılaştırıldığı eğitim araştırmaları giderek artmaktadır. Bu çalışmalarda öğretmen merkezli geleneksel öğretim yöntemleri ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları karşılaştırılmakta ve öğrenciyi merkeze alan yeni anlayışın geleneksel konferans tarzı ders işleme yönteminden daha üstün olduğuna ilişkin önerilerde bulunmaktadır. Yapılan araştırmalarda, bu iki farklı anlayış arasına yer yer kesin ayrımlar ortaya konulmakta, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları ile bireyin olabildiğince farklı yetenek alanlarının geliştirilebileceği belirtilmektedir.

### **Bilim ve Eğitim Bilimi**

Yapılandırmacı eğitim anlayışının eğitim tarihimiz açısından bir dönüm noktası olduğu bir gerçektir. Tarihi süreç içerisinde bilimsel çalışmalar bazen birbirini desteklemiş bazen de genel kabul gören bilimsel gerçekleri kökten sarsmıştır (Çeken, 2007:20). Eğitim tarihinin de benzer süreçler geçirdiğini söylemek mümkündür. Bu değişim 19. yüzyıldaki bilginin aktarılmasının farklı ve daha etkili yollarının araştırılması ile başlamıştır. 19. yüzyıldan önce bilgiyi en iyi bilen kişi doğal olarak iyi öğreten kişi olarak kabul edilmekteydi.

19. yüzyılın sonlarına doğru fen eğitiminde bilginin öğreticiden öğrenene daha iyi nasıl aktarılacağı arayışları başlamıştır. 1890'da Amstrong'un geliştirdiği Heuristik Metot ışığında "Öğrencilere fen bilgilerini en iyi nasıl öğretiriz?" sorusuna cevap aranmaya başlanmıştır (Gürdal, 1992, 157). Bu arayışın bir sonucu olarak gelişmiş eğitim sistemlerindeki birey odaklı, öğrencinin bireysel yeteneklerini geliştirmeyi ön planda tutan eğitim programları ortaya çıkmıştır.

Türkiye'de ise büyük savaşların sonucunda ortaya çıkan ekonomik zorluklar ve yetişmiş insan kaybı nedeni ile Milli Eğitim politikalarının oluşturulmasında günün ihtiyaçlarına yönelik olan ekonomik ve sosyal yarar ön plana çıkmıştır. Bilginin daha iyi aktarılma yollarını araştırmayı hedefleyen çalışmalar zaman içerisinde dar kapsamlı olarak gerçekleştirilse de bu konuda tüm ülkeyi ilgilendiren geniş çaplı arayış 1990'lı yıllarda üniversitelerce

araştırılan yapılandırmacı yaklaşımın Milli Eğitim’de kullanılması ile mümkün olmuştur. Bu başlangıç sorunların çözümü anlamına gelmemekte, iyi yetişmiş nesillerin eğitimi için bir başlangıç oluşturmaktadır. Türkiye’nin bireysel odaklı eğitim-öğretim çalışmalarına geniş çaplı ve sistemli olarak gelişmiş eğitim sistemlerinden çok sonra başlaması, eğitim ile ilgili olan herkesin eğitim hizmetlerinin üretilmesinde artık yanlış yapma imkanının kalmadığını göstermektedir.

### **Davranışçılık mı Yapılandırmacılık mı?**

2008-2009 eğitim-öğretim yılı itibari ile ilköğretim sınıflarının tümünde uygulamaya konulan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile neyin terk edilip hangi yeniliklerin getirildiği konusuna açıklık getirmek gerekir. Geleneksel eğitim anlayışı ile kastedilen davranışçılık etkisinde kalmış eğitim-öğretim yöntemleridir. Eğitimin başkalarının belirlediği hedeflerin öğrenci üzerinde gerçekleştirilmesi süreci oluşu, davranışçılık ile örtüşen bir durumdur. Öğretmenin bilgi aktarımına öncelik tanıyan, çevrenin algılanmasının bireyin yaş ve algı düzeyinden bağımsız olarak gerçekleşen bir durum olduğunu savunan davranışçılık yaklaşımı, eğitim sisteminde kabul gören bir yaklaşımdır. Yeni uygulamaya konulan yapılandırmacı eğitim anlayışı ise bilginin öğrenenin zihninde öğrencinin yaş ve algı düzeyine uygun süreçler ile etkili, kalıcı ve anlamlı olarak yapılandırılabilceğini savunur. Yani öğrenilen bilgiler bu anlayışa uygun stratejilerle zihinde anlamlı bir şema içine yerleştirilirse, yapılandırılmış olur ( Behm, 2001).

Bu işlem beynin biyolojik çalışma şekli ile yakından ilgilidir. Ancak yapılandırmacılık öğrenmeyi biyolojik özelliklerin yanı sıra beynin sosyal ve psikolojik yönü ile de ilgili olduğunu savunur (Bodner,1986). Bu nedenle bilginin, zihinde yapılandırılması sürecinde olabildiğince farklı duyu organına hitap edebilecek öğrenme modellerinin uygulanması gerekir. Bunun gerçekleşmesi için öğretmenin sınıf ortamından kendini soyutlamaması ve öğrenciyi olduğu gibi kendi doğal seyrine bırakmaması gerekir. Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmen, geleneksel öğretim ortamından alıştığı ve sınıfta yıllarca sürdürdüğü disiplin sağlayıcılık, bilgi dağıtıcılık gibi rollerden sıyrılarak öğrenmeyi kolaylaştıran bir yardımcı, dost ya da herhangi bir gereksinme anında kendisine başvurulabilecek bir danışman gibi görülür. Sınıfta işbirliği ve etkileşimi kolaylaştırıcı tutum ve davranışlar sergiler. Öğrenilecek öğeleri öğrenciler bakımından anlamlı ve ilginç kılacak fırsat ve ortamlar yaratır (Slavin, 1994:225). Bu ortamların olabildiğince çok sayıda duyu organını harekete geçirmesi, öğrencilerin bilgileri etkili olarak yapılandırmalarına olanak sağlarken aynı zamanda onların bireysel zihin ve yetenek gelişimine de olanak sağlar.

Yapılandırmacı öğrenme modeline göre öğretmenin rolü geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha da artmaktadır. Yeni eğitim anlayışında öğretmen bir rehber konumunda olmakla birlikte, bir süreç olan eğitimin her aşamasını bireye uygun olup-olmaması bakımından takip eder, olumsuz durumları, önceden tahmin eder, uygulama anındaki müdahalelerini öğrencilerin etkinliğine gölge düşürmeyecek bir anlayışla yapar.

Davranışçılığı esas alan eğitim anlayışında öğretmen açısından bireysel gelişim öncelikli değildir. Gruplara bilginin aktarılması ve öğrencilerin bu bilgilerin sorgulandığı sınavlarda yüksek not alıp sınıfı geçmesi ön plandadır. Öğrencilerin kendi yeteneklerini geliştirici ortamları bulup-bulamaması, geleneksel yaklaşımda öncelikli hedefler arasında değildir. Eğitimcilerin bu eleştirilere farklı dönemlerde uygulanan dar kapsamlı uygulamaya dayalı okullarda gerçekleştirilen çalışmaları örnek vererek yapılandırmacı yaklaşımla getirilmek istenen yeni anlayışın eğitim sistemimize pek yabancı olmadığı konusunda fikirler ileri sürebilir. Bu tür örnek uygulamaların ülke geneline göre istisna teşkil etmesi, söz konusu eleştiriyi geçerli kılmaz.

Çünkü eğitim sistemimizde şimdiye kadar uygulanmakta olan geleneksel yaklaşım ile bireylerin yeteneklerine uygun yönlendirmeler yapılmamış, bunun sonucu olarak bireylerin

yeteneklerinin görmezden gelinmesi ile ülke açısından önemli oranda nitelikli insan kaybına neden olunmuştur. Yapılandırmacı eğitim anlayışı bu soruna çözüm getirebilecek özelliktedir. Ancak en önemli sorun geleneksel eğitim yöntemleri ile yetiştirilmiş ve bu anlayışın psikolojik ve sosyal sonuçlarını davranışlarına yansıtarak öğretmen merkezli eğitimi uygulamakta olan geniş öğretmen kitlesi ile öğrenci merkezli eğitime geçişin nasıl sağlanacağındadır. Yani sorun öğretmen yetiştirme anlayışında odaklanmaktadır.

1990'lı yılların ilk yarısında liselerde uygulanan kredili ders geçme sistemi, bireyin yeteneğine uygun yönlendirmeye kısmen de olsa olanak sağlıyordu. Ancak uygulamadan doğan sıkıntılar nedeni ile bu sistemin ortadan kaldırılması, öğrencilerin yeteneklerine uygun ders seçebilmelerini ortadan kaldırmıştır. Bu anlayış yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile bu kez bir eğitim politikası olarak temel eğitim çağından itibaren uygulamaya konulmuştur. Sürekli artan oranda öğrenci merkezli uygulamaları konu alan araştırmalarla desteklenen yapılandırmacı eğitim anlayışının ülke genelinde uygulanması, kendi yetenekleri ölçüsünde sosyal ve ekonomik hayata katılacak bireylerin yetiştirilmesi bakımından önem taşımaktadır.

### **Yapılandırmacı Yaklaşımın Önündeki Engeller**

Yapılandırmacı öğrenme anlayışının etkili olarak kullanılmasının önündeki engelleri iki grupta toplamak mümkündür. Bunlardan biri uygulamadaki problemler, diğeri de yapılandırmacı öğrenme anlayışına otoritelerin felsefi bakış açısıdır. Felsefi temelde yapılandırmacı öğrenmeye karşı çıkışların sağlam gerekçelere dayandığını söylemek zordur. Çünkü bu yaklaşımı eleştirenler Piaget'in zihinde gelişim dönemlerine uygun bilgi yapılandırma anlayışını doğru kabul etseler bile davranışçı eğitim anlayışına uymayan bazı uygulamalara karşı çıkmaktadırlar. Yapılandırmacılığa getirilen en önemli eleştirilerden biri, bu öğrenme modelinde genel geçer bir gerçek bilgi arayışının olmamasıdır. Bu durumun yaygın olarak kabul gören bilim anlayışı ile bağdaşmayacağı ileri sürülmekte ve bilgi dünyasında kaos ortamının oluşacağı öne sürülmektedir.

Bu görüşü ileri sürenler, yaygın kabul gören bilimsel çalışmalar kapsamında çalışmayı önermekte veya bu anlayış mevcut bilimsel kabuller arasında kalmayı sağlamaktadır. Böyle bir yaklaşım bilimde sıçramaların meydana gelmesinin önünde önemli bir engeldir. Bireylerin özgür ve özgün çalışmaları, yaygın bilimsel kabuller ile örtüşmeyebilir. Bazen geniş kabul gören bilimsel gerçekler kökten sarsılabilir. Atom teorisinin kaç kez değiştiği düşünülürse, yapılandırmacılığın bilimsel gelişmeleri sıçrama noktasına taşıyacağı açıktır.

Yapılandırmacılığa getirilen diğeri bir eleştiri de bireyselliğin körüklenerek küresel güçlerin tüketim toplumlarının yaratılmaya çalışıldığının iddia edilmesidir. Bu durum araştırmaya muhtaç ve yeni tartışmaları gündeme getirecektir. Bireyin kendi yeteneğini keşfetmesi için sosyal etkileşimler yolu ile kendi yolunu kendi anlayışı ile tayin etmesi, mutlaka bireyci bir toplumun ortaya çıkacağı anlamına gelmez. Bu konuda yapılandırmacı planların uygulayıcılarının yani öğretmenlerin bireyi sosyalleştirmede önemli rol alması gerekir.

Yapılandırmacı öğrenme anlayışına getirilebilecek en nesnel eleştiri, öğretmenin konumu ile ilgilidir. Öğretmenlerin bu yaklaşım kapsamında eğitsel çalışmaların dışında görülmesi, öğrencilerin kendi başlarına bırakılması demektir. Öğretmen ve diğeri yetişkinler öğrencilere model olabilmelidir. Bu durum onların bireyselliğine olan vurguyu azaltmaz. Aksine onların zihin fonksiyonlarına dışsal bir destek olarak da görülebilir. Zekanın kalıtım ve çevre ürünü olması bu görüşü desteklemektedir.

Özetle yapılandırmacılığın felsefi temelleri tartışılmaktadır. Ancak bu tartışmalarda ülke insanı için yapılandırmacı öğrenme modelinin daha faydalı olduğu eğitimcilerin yaygın kabul ettiği bir gerçektir. Yine de yapılandırmacı programların hazırlanmasında davranışçı yaklaşımın tamamen yok sayılmaması gerekir. Bazı öğretim yöntemleri ve öğretmenin bu

yöntemlerin uygulanması bakımından davranışçı ve yapılandırmacı modelin sentezi ile ülke insanına özgü bir yaklaşım önerilebilir.

Yapılandırmacı öğrenmenin uygulanmasının önündeki en önemli engel insan faktörüdür. Çünkü öğretmenler ve diğer yetişkinler, yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü şekilde öğrencilere rehberlik yapabilecekleri bir tarzda yetişmemişlerdir. Özellikle öğretmenlerin bu eksikliği kısa süreli hizmet içi seminerlerle giderilmeye çalışılırken, bu alanda uzman akademisyenler yerine eğitim sisteminin geleneksel yapısı içinden gelmekte olan müfettişlerin ön plana çıkması, ders materyallerin hazırlanmasındaki bilimselliğin öğretmenlerin yeni sisteme hazırlanmasında gösterilmediğini ortaya koymaktadır. Bunun sonucu olarak yapılandırmacılığa uygun öğrenme stratejilerinin geliştirilmesinde sorunlar yaşanmaktadır. Üstelik uygulamanın başarısı eğitim ile ilgilenenlerin özverisine bırakılmış, subjektif değerlendirmeler ile eski eğitim anlayışının getirmiş olduğu alışkanlıklar terk edilememiştir.

OKS sınavlarını yerine SBS sınavlarının getirilmesi buna örnektir. SBS'nın OKS'ndan farkı yoktur. SBS ile öğrencilerin öğretim programına paralel bir sınava tabi tutulacağı savunması ile kamuoyunun aydınlatılmaya çalışılmasının, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları açısından dikkate değer bir geçerliliği yoktur. Çünkü yeni yaklaşım, bireyin kendi çapında yeteneğine göre değerlendirilmesini, öğrencilerin birer yarış aracı olarak görülmemesini öngörmektedir.

Kontenjanların önceden ilan edildiği ve öğrencilerin büyük bir kısmının başarısız olacağı daha sınav öncesinden belli olan bir anlayışla devlet çoğu öğrencisini daha sınav öncesinden başarısız ilan etmektedir. Bunun sonucunda hem öğrencilerin yeteneklerine uygun bir üst okula devamında engellerle karşılaşmakta, hem de puan sıralaması ile dolaylı olarak okullar sosyoekonomik katmanlara göre sınıflandırılmaktadır. Çünkü dershaneçilik anlayışı doğal olarak mali yönden güçlü öğrencilerin lehine işlemektedir. Üstelik bu durum yapılandırmacı anlayışın uygulamaya konulması ile de devam etmektedir. Oysa bireylerin birbiri ile yarışırılması yapılandırmacı anlayışın özüne aykırıdır.

Yeni programın gerekliliğini yalnız çağın ihtiyaçları ile açıklamak doğru değildir. Çünkü bazı gelişmiş ülkelerde bu sisteme çoktan geçilmiştir. Cumhuriyet tarihi boyunca değişen her fen programı, “sosyal yarar mı” yoksa “bilimsel yöntem mi” tartışmasının gölgesinde kalmıştır. Uygulamaya konulan yeni eğitim anlayışı ile ilk kez sosyal yarar ile bilimsel yöntemin birbiri ile örtüşmesi sağlanmıştır. Çünkü yeni fen ve teknoloji programında ön görülen kazanımlar, bilimsel süreç becerileri, tutum ve değerler birbiri ile bağlantılı olabilecek şekilde belirlenmiştir.

Bazı eksikliklerine rağmen öğrencilerin eğitim-öğretime aktif katılımını hedef alan eğitim anlayışında önemli değişmelere yol açacak yeni eğitim programları, Türk Eğitim Tarihi açısından önemli bir dönüm noktası teşkil edebilecek niteliktedir. Bu anlayış ile gelecek nesillerin kendi bedensel ve zihinsel yetenekleri doğrultusunda yetiştirilmesi ve böylece Atatürk'ün “Eğitimde feda edilecek tek bir fert yoktur.” Anlayışındaki ideal gerçekleştirilmiş olacaktır.

#### Kaynakça

- BEHM, C. (2001). *Big Picture Science. The Science Teacher*. 68 (3) 37-39.
- BODNER, G. M. (1986). *Constructivism: A Theory of Knowledge. Journal of Chemical Education*. 63(10). 873-877.
- ÇEKEN, R. (2007). Sekizinci Sınıf Öğrencilerine Fiziksel ve Kimyasal Değişmelerin Basit Fen Aktiviteleri İle Öğretilmesinin Başarıya Etkisi. Ankara: Gazi Üniversitesi Doktora Tezi.
- GÜRDAL, A. (1992). *Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Fizik Laboratuvar Etkinliği. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 157.
- SLAVIN Robert E. (1994). *Educational Psychology: Theory and Practice*, (Fourth Edition), Massachusetts: Allyn and Bacon.

## **17- FELSEFE**



**PROF. DR. VELİ URHAN\***  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM FAKÜLTESİ

## SEKÜLERLEŞEN EĞİTİM SÜRECİNDE FOUCAULT ve İNSAN BİLİMLERİ

XVII. ve XVIII. yüzyıl Avrupa'sında John Amos Comenius, John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Pestalozzi vb. filozoflarla birlikte eğitim kurumlarında ve eğitim programlarında bir laikleşme, sekülerleşme ve doğallaşma sürecinin içerisine girildiği bilinir.

Foucault, “*modern felsefe nedir?*” sorusunu, Kant'ın düşüncelerinden de yola çıkarak, iki yüzyıl öce, üzerinde pek fazla düşünülmeden ortaya atılan “*aydınlanma nedir?*” sorusunu cevaplamaya çalışmış felsefedir şeklinde yanıtlar.

Kant aydınlanmayı karakterize eden temel özelliğin, insanın kendi aklıyla düştüğü “*ergin olmayış*” durumundan yine kendi aklıyla kurtulması süreci olduğu kanısındadır.

Bu sürecin giderek merkezinde yer alan kavramların da şu insanı ön plana çıkaran *laiklik, sekülerlik, öznellik, bireysellik*, dolayısıyla da *modernlik* vb. kavramlar olduğu çok açıktır.

Rönesansla birlikte başladığı söylenebilecek olan bu “*ergin olmayış*” durumundan “*ergin oluş*” dönemine geçiş süreciyle birlikte laik, seküler ve doğal özellikler kazanan öznel bir insan tipinin doğmakta olduğunda kuşku yoktur.

*Kelimeler ve Şeyler* adlı eserinin dokuzuncu ve onuncu bölümlerini insan ve insan bilimlerine ayırmış olan Foucault, insanın XVIII. yüzyılın bitiminden önce henüz ortalıkta görünmediğini öne sürer.

*Hayatın gücü, çalışmanın verimliliği, dilin tarihsel bütünlüğü* içerisinde, insanın, iki yüzyıldan daha az bir zaman önce, bilginin evreni düzenleme çabasının eşliğinde kendiliğinden ortaya çıkmış çok yeni bir varlık olduğunu düşünür<sup>1</sup>.

Modern çağın başlangıcına kadar insanın var olmadığı fikrini, Foucault, acaba hangi anlamda ve hangi gerekçeyle öne sürüyor?

XVII. ve XVIII. yüzyılları Klasik çağ, XIX. yüzyıl ve sonrasını da Modern çağ olarak adlandıran Foucault, XIX. yüzyılda pek çok düşünce alanını etkileyen son derece önemli epistemik kırılmaların yaşandığına inanır.

Söz konusu epistemik kırılmaya bağlı olarak, Modern çağda *biyoloji, iktisat politikası* ve *filoloji* haline dönüşmüş olan Klâsik çağın *Doğa Tarihi, Zenginliklerin Çözümlemesi* ve *Genel Grameri* de insanı tanıma imkânını vermekle birlikte; ona göre, bu konuda, birincilerin ikincilerden farklı değerlendirilmesi gerekir.

Klâsik *epistemedede, tabiatın ve insan tabiatının* işlevlerinin kesinlikle birbirlerine zıt olduklarının kaydedilmesi gerektiğine inanan Foucault için, söz konusu zıtlıklarına rağmen eğer onlar birbirlerinin içine giriyor ve birbirlerine dolanıyorsa, bu, bilgi mekanizmaları ve onların işlevleri aracılığıyla gerçekleşir<sup>2</sup>.

\* Gazi Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü.

1 M.Foucault, *Les mots et les choses*, Editions Gallimard, 1966, s.319.

2 M.Foucault, *MC*, s.320.

Başka bir deyişle, *tabiat*, *insan tabiatı* ve bu ikisi arasındaki ilişkiler büyük bir düzenin ifadesi olan Klâsik *epistemenin* içinde işlevsel, belirli ve öngörölmüş uğraklar olurlar<sup>3</sup>.

Batı kültüründe genel eğilimi hep *tablo* yapmak olan bu Klâsik dil konuştuğu sürece, insanın var oluşunun kendi içinde sorguya çekilmesinin, insanda birbirine bağlananların *temsil* ile *varlık* olmasından dolayı, imkânsız olduğunun dikkate alınması gerekir<sup>4</sup>.

Klâsik söylem devam ettiği sürece, *Cogito*'nun içinde yer alan *varım* hakkındaki bir sorgulama hiçbir şekilde gündeme gelemeyeceği için<sup>5</sup>, *cogitonun* tükenişinden söz eden Foucault, büyük felsefe geleneğimizin bize bıraktığı eski insan modelinin yeni yeni doğmakta olan insan bilimleri tarafından geçersiz kılınmasının sağduyunun ortaya çıkardığı bir sonuç olduğunu düşünür<sup>6</sup>.

Epistemolojik anlamda, insanın bilginin hem öznesi hem de nesnesi olarak ortaya çıkması<sup>7</sup>, ancak onun Klâsik *epistemenin* söylemlerinde paranteze alınmış konumunun, Modern *epistemeye* birlikte parantez dışına çıkması ile mümkün olur<sup>8</sup>.

Klâsik çağ ve öncesinde genelde insan *sonsuzluk* bağlamında yer aldığı, bundan dolayı da kendi başına var olamadığı halde, Modern çağda *sonluluk* bağlamında biyolojik yasaların, üretim ilişkilerinin, dil ve anlama sistemlerinin sınırlarının içinde ele alınır<sup>9</sup>.

İnsan bilimleri tarafından gerçekleştirilmiş olan bu sonluluk çözümlerinin sonucunda elde edilen insana ilişkin bilgi sonluysa eğer, bu, Modern insanın *dilin*, *çalışmanın* ve *hayatın* pozitif içeriklerinin içine kapatılmış bir özne olmasından dolayıdır<sup>10</sup>.

O bakımdan, Foucault Descartes'in Modern çağı başlatan felsefi düşüncenin önderi olduğu hakkındaki yaygın görüşe katılmaz; ve kartezyen *cogitonun* bireyin kendisinden bağımsız olarak var olan bir bilinci temsil ettiğini düşünür.

Descartes penceresinden dışarıya baktığında, büyük bir olasılıkla, gözleriyle gördüğü insanların "sahte insanlar", ama aklıyla düşündüğü ve söyleminde gösterdiği insanların ise "gerçek insanlar" olduğunu düşünüyordu<sup>11</sup>.

Modern felsefi düşünceyi Kant'la birlikte başlatan Foucault için, *cogitoyu* bireysel öznenin soyutlamaksızın ele alan ve bireyin bu gücünü kendisinin dışındaki başka her şeye empoze ettiğini düşünen ilk filozof Kant'tır.

Kant'tan itibaren "*varlık*" "*temsil*"den, yani "*varım*" "*cogito*"dan ayrılarak mutlak bağımsızlığını kazanır<sup>12</sup>.

Klâsik çağ boyunca, insan kendisinin bir bakıma doğal yeri haline gelmiş olan *temsili* Modern çağın başlangıcından itibaren terk ederek, kendine özgü varlığı ve gücü ile, *hayatın*, *emeğin* ve *dilin* yasalarına göre canlılar, mübadele nesnelere ve kelimeler tarafından açılmış bir oyuğun içine yerleşir<sup>13</sup>.

3 M.Foucault, *MC*, s.321.

4 M.Foucault, *MC*, s.322.

5 M.Foucault, *MC*, s.323.

6 M.Daraki, "Le voyage en Grèce de Michel Foucault", *Esprit*, numéro: 100, Paris 1985, s.56.

7 M.Sarup, *a.g.e.*, s.96.

8 O.Tekelioğlu, *Michel Foucault ve Sosyolojisi*(İng.çev.İbrahim Sirkeci), Bağlam Yayıncılık, İstanbul 1999, s.99.

9 O.Tekelioğlu, *a.g.e.*, s.99.

10 M.Foucault, *MC*, s.327; M.Daraki, "a.g.m.", s.56.

11 AK.Marietti, *Michel Foucault*, Librairie Générale Française, 1985, s.64.

12 O.Tekelioğlu, *a.g.e.*, s.101.

13 M.Foucault, *MC*, s.324.

Kant'ın *Saf Aklın Eleştirisi*'nin temel sorularından birisi olan “doğayla ilgili deneyim zorunlu yargılara nasıl imkân verir?” sorusunun yerini, Modern çağda artık “insan nasıl konuşan, yaşayan, çalışan varlık olabilir?” sorusu alır<sup>14</sup>.

Her şeyi sonsuzluk bağlamında dikkate alan Klâsik düşünce insana yaratıcı gücü sonsuz olan Tanrı'nın karşısında, O'nun verdiği imkân ölçüsünde, bu güce sahip olabilen varlık gözüyle bakar.

Şeyler yaratılırken onların özüne Tanrı tarafından atılmış olduğu varsayılan imzaların, bir bakıma, Rönesans'ın *epistemesini* tayin ettiği söylenebilir. Bunun “benzerlik” *epistemesi* olduğu anlaşılmaktadır<sup>15</sup>.

İmzasız benzerlik olamayacağı gibi, benzerin dünyası da ancak işaretlenmiş dünya olabilir diye düşünen Foucault'ya göre <sup>16</sup>, benzerlik dünyayı bir uçtan öbür uca kateden işaretler ağının içinden başka hiçbir yerde ortaya çıkamaz<sup>17</sup>.

Benzerliklerin bilgisi de bu imzaların dökümüne ve onların şifrelerinin çözülmesine dayanır<sup>18</sup>.

Rönesans'ın bilgi dünyası, karşılıklı benzerliklerini apaçık göstermek için, şeylerin Tanrı tarafından imzalanmış ya da damgalanmış olduklarını varsaydığından, Rönesans dönemi için bilmek yorumlamak ile eşdeğer idi<sup>19</sup>.

*Kelimeler ve Şeyler*'in ikinci bölümünde “benzerlik xvı. yüzyılın sonu ile xvıı. yüzyılın başında hâlâ nasıl düşünülüyordu?”, “bilgi biçimlerini nasıl düzene sokabiliyordu?”, “birbirlerine benzeyen şeyler sonsuz sayıda olsalar bile, en azından bazılarının diğer bazılarına benzer hale geldikleri biçimleri tespit etmek mümkün müydü?” gibi soruların ışığı altında söz konusu *epistemenin* enine boyuna ele alınmış olduğu söylenebilir<sup>20</sup>.

Benzerliğin Batı kültüründe xvı. yüzyılın sonuna kadar yapıcı bir rol oynamış olduğunu düşünen Foucault'ya göre, Rönesans'ın bu *epistemesi* varlığını sürdürdüğü dönem içerisinde metinlerin çözümlenmesine ve yorumlanmasına, görünen ve görünmeyen her şeyin bilgisinin elde edilmesine izin veren bir tarihsel *a priori* olarak dikkate alınır<sup>21</sup>.

Rönesans dönemine tümüyle egemen olan genel anlayışa göre, dünya çözümleri gereken şifrelerle kaplı olduğundan, onun bilinmesi şifrelerinin çözümlenmesi, yani görünen işaretten, bu işaret aracılığıyla dile getirilen ve işaret bulunmadığı takdirde nesnelerin içinde gizli kalacak olan şeye doğru gidilmesi olacaktır<sup>22</sup>.

Rönesans döneminde ve Klâsik çağda bir anlam teorisinin bulunmadığını, işaretlere anlam verenin insan olmadığını düşünen Foucault için, insan anlam veren değil, aşkın ve sonsuz bir kaynak tarafından şeylerin özüne yerleştirilmiş bulunan anlamı anlamaya ve açıklamaya çalışan ikinci dereceden bir yorumlayıcı ve betimleyicidir<sup>23</sup>.

14 M.Foucault, *MC*, s.334.

15 M.Foucault, *MC*, s.45.

16 M.Foucault, *MC*, s.41.

17 M.Foucault, *MC*, s.44.

18 M.Foucault, *MC*, s.41.

19 J.-G.Merquior, *Foucault ou le nihilisme de la chaire*, Presses Universitaires de France, Paris 1986, s.49.

20 M.Foucault, *MC*, s.32.

21 M.Foucault, *MC*, s.32.

22 M.Foucault, *MC*, s.47.

23 H.Dreyfus et P.Rabinow, *Michel Foucault* (Trad. de l'anglais: Fabienne Durand-Bogaert), Gallimard, 1984, s.40.

Rönesans ve Klâsik çağ boyunca öteki varlıkların arasındaki her hangi bir varlık konusunda bulunan insan, Modern çağla birlikte dünyanın nesnelere arasında kendi aklını kendi geleceğiyle ilgili olarak kullanma ve karar verme cesaretini göstermek suretiyle öz-nelliğine kavuşur, *sonluluk* bağlamında *biyolojik*, *ekonomik* ve *filolojik* bir varlık haline gelir.

Klâsik çağda yapılmış felsefelerden, siyasal ve ahlâksal tercihlerden, deneysel bilimlerden, insan bedenine yönelik gözlemlerden, duyu, hayal gücü veya tutku çözümlerinden hiç birisi insanın doğrudan kendisiyle değil, *temsili*yle ilgiliydi.

Modern çağda insan bilimlerinin içinde yer aldıkları epistemolojik alana Klâsik çağda pek ihtiyaç duyulmamış olmasını Foucault buna bağlar<sup>24</sup>.

İnsanın Modern düşüncenin bir keşfi olduğunu *Kelimeler ve Şeyler*'de sık sık tekrar eden Foucault için, Modern çağ bir bakıma insanın bilginin konusu olarak ortaya çıktığı bir çağdır<sup>25</sup>.

Modern *episteme* insanlık için temelde epistemolojik bir paradoksun doğuşuna imkân verecek nitelikte olduğundan, içinde yaşadığı toplumsal tecrübenin ürünü olan insanın, bilginin hem konusu hem de kurucusu olarak, varlığını devam ettirmesi uzun süreli olmamış ve sonunda modern dünya kendi bünyesinde insanın doğumuyla ölümüne birlikte tanık olmuştur<sup>26</sup>.

Foucault, tüm XIX. yüzyıl boyunca felsefenin sonunun gelmiş bulunduğu düşüncesinin, yakın bir gelecekte ortaya çıkacağı öne sürülen bir postmodern kültür fikrinin, sonluluk kavramı ile insanın bilginin içinde ortaya çıktığı anlayışının bir ve aynı anlama geldiği kanısını taşır<sup>27</sup>.

Avrupa kültürü XVI. yüzyıldan itibaren dikkate alındığında, bu kültür içinde insanın çok yakın tarihli bir keşif olduğundan kuşku duyulmamalıdır<sup>28</sup>. Klâsik çağın *Doğa Tarihi*, *Zenginliklerin Çözümlemesi* ve *Genel Gramer*'inin yerini Modern çağda *biyoloji*, *iktisat politikası* ve *filolojinin* almasından itibaren, “*varlık*”ın ve “*temsil*”in ortak yeri olan Klâsik söylem ortadan silinir<sup>29</sup>.

İnsanın bir anlamda *hayat*, *emek* ve *dil* tarafından yönetildiğini öne süren Foucault, onun somut varlığının belirlenimlerini *yaşarken*, *çalışırken* ve *konuşurken* bulunduğunu düşünür<sup>30</sup>.

Rönesans döneminin belirleyicisi olarak dikkate alınabilecek olan “benzerlik” *epistememesinin* XVII. yüzyılda birden bire ortadan kalkmış olduğuna dikkat çeken Foucault, artık bilginin başka bir biçimde işlerlik kazandığını öne sürer.

Rönesansa özgü bilginin temelinde yatan *kıyas* (analogie) yerini Klâsik çağda *çözümleme* (analyse) ye bırakırken; zihnin etkinliği de XVI. yüzyılda olduğu gibi artık şeyleri birbirlerine *yaklaştırmak* değil, tam tersine onları birbirinden *ayırarak* olur<sup>31</sup>. Böylelikle, XVII. yüzyılın başlangıcından itibaren, Batı kültürünün tüm *epistememesi*, temel konuları bakımından değişmiş bulunur<sup>32</sup>.

24 M.Foucault, *MC*, s.355.

25 AK.Marietti, *a.g.e.*, s.93.

26 A.Munslow, *Tarihin Yapısökümü* (çev.Abdullah Yılmaz), Ayrıntı Yayınları, İstanbul 2000, s.197.

27 M.Foucault, *MC*, s.397.

28 M.Foucault, *MC*, s.398.

29 AK.Marietti, *a.g.e.*, s.93; krş. D.Eribon, *Michel Foucault*, Flammarion, 1991, s.185.

30 M.Foucault, *MC*, s.324; bkz. S.Best-D.Kellner, *a.g.e.*, s.61.

31 M.Foucault, *MC*, s.69; bkz. J.-G.Merquior, *a.g.e.*, s.50.

32 M.Foucault, *MC*, s.68.

Foucault'nun *Kelimeler ve Şeyler*'de gerçekleştirmeye çalıştığı temel amacının, Klâsik düşünceden Modern düşünceye geçişin çözümlemesini yapmak olduğunda kuşku yoktur.

Karmaşık ve ayrıntılı bir tartışmanın sonunda, o, Klâsik çağın “*temsil ve düzen üzerine derin düşünme*” olan *a priorisini* tespit etmek ve onunla Modern düşüncenin *a priorisi* arasındaki karşıtlığı ortaya koymak ister<sup>33</sup>.

Klâsik çağın *epistemesi* üzerinde Rönesans'ın *epistemesinden* daha fazla duran Foucault, Klâsik *epistemenin* kendilerine egemen olduğu bilgi alanlarının (*çalışma, yaşama, konuşma*) her birine, *Kelimeler ve Şeyler*'de, birer bölüm ayırır.

Klâsik *episteme* insana özgü bir alanla sınırlı olmayan bir düşünce akışı içinde ifade edildiği halde<sup>34</sup>, Modern *epistemenin* kategorileri bütünüyle antropolojik bir nitelik taşır.

İnsan hakkındaki çözümleme olarak nitelediği Antropoloji'nin Modern düşüncenin doğuşunda önemli bir rol oynadığını düşünen Foucault<sup>35</sup>, sonuçta, çağdaş *epistemenin*, Klâsik çağın bütün alanını belirleyen *sonsuzluk* fikrini yerinden etmiş bulunan *sonluluk* kavramından yola çıkan çözümlemeye dayandığını vurgular.

Çözümlemenin yeri artık *temsil* değil, Heidegger'in “*dünya-içinde-varlık*” olan “*Dasein*”ı, sonluluğu içindeki şu *insan* olduğundan, bilginin şartlarını insanın kendisinde verili olan deneysel içeriklerden itibaren gün yüzüne çıkarmak söz konusudur<sup>36</sup>.

İnsanla ilgili çözümlemelerin de artık, *cogito*'nun egemenliğinin sınırında belirmiş bulunan *yaşayan, çalışan ve konuşan* insanın sonluluğu içinde kendilerini göstermeleri zorunlu hale gelir<sup>37</sup>.

Avrupa *ratio*'sunun Rönesans'tan itibaren kesintisiz bir hareketin içinde bulunduğu ilişkin bir izlenime sahip olursa bile, arkeolojik düzeyde pozitiflik sistemlerinin xviii. ve xix. yüzyılların dönemecinde topyekün değiştiklerinin görüldüğünü öne süren Foucault, bunun nedenini aklın daha fazla gelişme kaydetmesine değil, şeylerin ve düzenin varlık biçiminin derinlemesine değişmiş olmasına bağlar<sup>38</sup>.

Modern çağa birlikte, şeyler sadece kendi akledilebilirliklerinin prensibi olmayı talep etmek ve *temsilin* mekânını bir yana bırakmak suretiyle kendi üzerlerine kıvrıldıkları ölçüde, ilk kez insan Batı'nın bilgi alanının içine girmiş bulunur<sup>39</sup>.

Foucault, Modern düşüncenin kendisiyle başladığını öne sürdüğü Kant'ın, bunu, “Ne bilebilirim?”, “Ne yapmalıyım?”, “Ne umabilirim?” den ibaret üç kritik sorusunu içine alacak biçimde öne sürülmüş dördüncü bir soru olan “İnsan nedir?” ile dile getirmeye çalışır<sup>40</sup>.

Kant'ın Antropoloji'si en derin köklerini onun *özgürlük* ilkesi ile insanın *otonomisi* hakkındaki düşüncelerinde bulur.

İnsan davranan yanıyla “amaçlar ülkesi”ne, düşünen yanıyla da “duyular ülkesi”ne bağlıdır<sup>41</sup>.

33 S.Hekman, *Bilgi Sosyolojisi ve Hermeneutik* (çev.H.Arslan-B.Balkız), Paradigma Yayınları, İstanbul 1999, s.231.

34 M.Foucault, *MC*, s.320.

35 M.Foucault, *MC*, s.351.

36 M.Foucault, *MC*, s.329.

37 M.Foucault, *MC*, s.352.

38 M.Foucault, *MC*, s.13-14.

39 M.Foucault, *MC*, s.14-15.

40 I.Kant, *Logik*, Werke, éd. Cassirer, t. viii, p.343 ( M.Foucault, *MC*, s.352 den naklen); krş. H.Heimsoeth, *Kant'ın Felsefesi* (çev. Takiyettin Mengüsoğlu), Doğubatu Yayınları, 3. Baskı, Ankara 2007, s.146.

41 H.Heimsoeth, *a.g.e.*, s.146-147.

İnsanı “empirik-aşkın” ikili olarak betimlerken, Foucault Kant’ın bu düşüncelerinden yola çıkar.

Ona göre, ne Rönesans’ın *hümanizmi* ne de Klâsik çağın *rasyonalizmi*, dünyanın düzeni içinde insana ne kadar ayrıcalıklı bir yer vermiş olurlarsa olsunlar, onu kesinlikle düşünememişlerdir, çünkü insan sonluluk çözümlemesinin içinde yer alan garip bir “empirik-aşkın” ikilidir<sup>42</sup>.

Modernliğimizin eşiği de, insanın incelenmesinde nesnel yöntemlerin uygulanmaya kalkışıldığı anda değil, daha çok *insan* denilen bu “empirik-aşkın” ikilinin ortaya çıktığı günde yer alır<sup>43</sup>.

İnsanın hem *bilmenin* hem de *bilmemenin* yeri olduğuna dikkat çekerken, Foucault’nun, Kant’ın *numen* ve *fenomen* ayırımından yola çıktığı, *Kelimeler ve Şeyler*’de bu konuyu tartışırken Kant’a yaptığı atıflardan anlaşılacaktır<sup>44</sup>.

XVII. ve XVIII. yüzyılların önde gelen Descartes, Spinoza ve Leibniz gibi filozoflarının metafiziklerine bir bakıma tepki olarak, Kant’ın, *numenin* bilimsel bilgisinin elde edilemeyeceğini söylemesi, sadece *fenomenlerin* bilinebileceğini, *fenomenlerin* dışında hiçbir gerçekliğin bulunmadığını öne sürecektir ılımlı ve katı pozitivist tutumların ortaya çıkmasının da kaynağında yer alır.

Kant’ın bu yaklaşımı, öyle görünüyor ki, Foucault’nun sözünü ettiği “sonsuzluk”tan “sonluluk”a geçişin de eşiği olarak değerlendirilebilir<sup>45</sup>. Bu eşikten itibaren, ona göre, bilgi ve bilgiyle birlikte insan kendini gösterir.

İnsanın sonluluğunun kaçınılmaz bir biçimde bilginin pozitifliğinin içinde görüldüğünü düşünen Foucault diyor ki: “eğer insanın bilgisi sonluysa, bunun nedeni onun *dilin*, *çalışmanın* ve *yaşamının* pozitif içeriklerinin içine hapsedilmiş bulunmasıdır; ya da tam tersine *hayat*, *çalışma* ve *dil* kendilerini pozitifliklerinin içinde ele veriyorlarsa, bunun da nedeni bilginin sonlu formlara sahip olmasıdır”<sup>46</sup>.

Sözü edilen pozitif ya da deneysel içerikler *temsilin* içine yerleştirildikleri sürece sonsuzluk metafiziği kaçınılmaz olurken, aynı içerikler *temsilin* dışına çıkarıldığında ve var oluşlarının ilkesini bizzat kendilerinde bulduklarında sonsuzluk metafiziği işe yaramaz hale gelir; böylelikle de Batı düşüncesinin tüm alanı tersine çevrilmiş olur<sup>47</sup>.

Sonuçta, XIX. yüzyılın başından itibaren, Klâsik çağı çerçeveleyen *sonsuzluk* kavramının yerine bir *sonluluk* kavramını, yani insanın yalnızca *yaşama*, *çalışma* ve *konuşma* yanlarıyla ilgilenen bir kavramı geçirme eğiliminin ortaya çıktığı görülür.

Metafiziğin sona ermesini insanın ortaya çıkışına bağlayan Foucault, modernliğin de insanın sadece organik ve fizyolojik dokusu içinde “empirik-aşkın” bir ikili olarak var olmaya başladığı andan itibaren başlatılabileceği fikrini taşır<sup>48</sup>.

İnsanın doğuşunu metafiziğin sonuyla eşzamanlı gören Foucault, Klâsik dönemde insanın sonluluğunun sonsuza doğru yönelmeye bir çağrı olduğunun düşünülmesine karşın, Modern düşünceyle birlikte, insanın var oluşunun sonluluğu ile ilgili bir çözümlenmenin ortaya

42 M.Foucault, *MC*, s.329.

43 M.Foucault, *MC*, s.329.

44 Bkz. M.Foucault, *MC*, s.334, 336.

45 Bkz. M.Foucault, *MC*, s.334, 353.

46 M.Foucault, *MC*, s.327; M.Daraki, “a.g.m.”, s.56.

47 M.Foucault, *MC*, s.327-328.

48 M.Foucault, *MC*, s.328-329.

çıkış bulunması nedeniyle, artık sonsuzluk metafiziğinin yararsız hale geldiğinin düşünül-  
düğünü öne sürer<sup>49</sup>.

İnsanın Modern dönemle birlikte ortaya çıktığı fikrinin çözümlenmesinin yapıldığı *Keli-  
meler ve Şeyler*, yeni yeni ortaya çıkmakta olan posthümanist ve postmodern bilgi kuramı  
alanında epistemolojik bir özne olarak “*insanın ölümü*”nü haber vererek sona erer<sup>50</sup>.

Söz konusu posthümanist ve postmodern bilgi kuramı alanında öznenin ilk ve son kez  
tahtından indirilmesi şeklinde yorumlanabilecek olan bu gelişme, xx. yüzyılda *psikanaliz*,  
*dilbilimi* ve *etnoloji* gibi “karşı-disiplinler”in ortaya çıkışıyla başlar ve bundan böyle başkaya  
egemen olan bir *cogito* ya da aşkın olanın yeri olmayan özne kişiden önce gelen güçlerin bir  
epifenomeni haline gelir<sup>51</sup>.

---

49 M.Daraki, “a.g.m.”, s.56.

50 S.Best-D.Kellner, *Postmodern Teori* (çev.Mehmet Küçük), Ayrıntı Yayınları, İstanbul 1998, s.62; bkz. M.Foucault,  
*MC*, s.398.

51 S.Best-D.Kellner, *a.g.e.*, s.62.

DOÇ. DR. HATİCE NUR ERKIZAN  
MUĞLA ÜNİVERSİTESİ  
FELSEFE BÖLÜMÜ

## KÜRESEL POLİTİK LIBERALİZMDE İNSAN ve EĞİTİM: NUSSBAUM

### Özet

Bu çalışma esas olarak küreselleşme, yaşamın niteliği ve eğitim üzerinde durur. Nussbaum'ın küresel politik liberal düşüncesi ışığında küreselleşmenin ekonomiye indirgenmesini eleştirir ve asıl küreselleşmenin sosyal adalet, yaşamın niteliği ve eşitlik konusunda gerçekleştirilmesi gerektiğinin altını çizer. Bunun için yeni bir eğitim anlayışı gerekir. Bu eğitim şefkat ve merhamet duyguları üzerinde yükselmelidir. Çünkü; ortak insanlığın tanınması bakımından bu her iki duygu vazgeçilmezdir. Aristoteles, Stoacılar ve özellikle Rousseau'nun düşünceleri bu konuda çok büyük önem taşır. Relativistler ve subjektivistler özcü insan ve eğitim anlayışını red ederler. Dolayısıyla şefkat ve merhamet gibi iki duygunun/duyarlılığın da onlar için evrensel geçerliliği yoktur. Bu çalışma bu iki duygunun ortak insanlık için vazgeçilmez bir öneme sahip olduğunun altını çizer. Ve her iki duygunun ancak ve ancak insan doğasına ilişkin "belirli" bir kavrayışı ile mümkün olduğunu tartışır.

**Anahtar Kelimeler:** Küresel politik liberalizm, Nussbaum, özcü hümanist eğitim, relativizm, küreselleşme

Uzun zamandan beri küreselleşme konusu salt ekonomik bir kaygının nesnesi olarak algılandı. Küresel problemlerden eşitsizlik, açlık, yoksulluk ve gittikçe kronikleşen ve yaygınlaşan adaletsiz paylaşım meselesi neredeyse unutuldu. Ekonomik büyümenin esas amaç olarak benimsenmesi gelişmenin ekonomiye indirgenmesi ile sonuçlandı. Eğer bir ülke ekonomik büyüme bakımından olumlu bir çizgi izliyorsa o ülkedeki eşitsizlikler neredeyse görmezden gelindi. Ekonomik küreselleşme ile diğer küresel fenomenler arasında bu bakımdan farklı bir ilişki söz konusudur. Ekonomik küreselleşme ile paylaşım, eğitim, sağlık, politik haklar ve özgürlükler, cinsiyet eşitliği ve yaşamın niteliğinin iyileşmesi arasında olumlu anlamda karşılıklı bir bağıntıdan söz etmek pek mümkün görünmemektedir, eğer tam tersi doğru değilse. Bunun için başta Güney Afrika olmak üzere benzer diğer ülkelere bakmak yeterli.

Küresel politik liberalizmin önde gelen temsilcilerinden Martha Nussbaum, Amartya Sen ve Martha Chen'in düşüncelerine baktığımızda onların küreselleşmeyi insan merkezli ele aldıklarını söylenebilir. Buna göre, bir ülkenin gerçek zenginliği o ülkenin insanıdır ve o ülke insanının yaşama niteliğidir. Küresel gelişmenin amacı da insanlara kendi yeteneklerine uygun bir biçimde yaşayabilecekleri bir dünya yaratmak olmalıdır. Küresel politik liberalizm iki şey üzerinde ısrar eder: 1) İnsanın kendini sosyal ve politik bir varlık olarak gerçekleştirebilmesi 2) Eşitlik; ama özellikle cinsiyet eşitliğinin sağlanması. Bu amacın gerçekleştirilmesine yönelik uluslar arası çabalarla ve de birçok insan bilimcinin katkılarıyla *İnsani Gelişme ve Kabiliyet Derneği* kurulmuştur. Oluşumun liderlerinden Nussbaum birfelsefeci olarak küresel adalet ve eşitliğin sağlanmasının önündeki en büyük düşünsel engelin kültürel relativizm veya sığ ahlaki relativizm olduğunu iddia eder ve kültüre duyarlı hümanist evrenselci yaklaşımı geliştirir. Yararcılık ve hazcılık, başka ve daha genel bir ifadeyle, arzular tarafından belirlenmiş bir insan ve toplum anlayışına karşı sert eleştiriler yönelterek böyle bir tutumun sonucunun insan ve evren için yıkım olacağını iddia eder. Nussbaum'a göre, eğer biz insani bir dünyada yaşamak istiyorsak onu tüm insanların kendilerini var edebilecekleri bir yer



haline getirmekle yükümlüyüz. Rabindranath Tagore'nin 'insanlığın dini' için başlattığı arayış Nussbaum'ın da arayışını ifade eder.<sup>(1)</sup> Saygın bir dünya kültürü oluşturma, böylece, küresel politik liberalizmin merkezine yerleşir ve küresel adalet düşüncesi insana saygı ile birleşir. Bu bakımdan kozmopolitizm/ dünya insanlığı Nussbaum'un düşüncesinde soyut bir kavram olmanın sınırları dışına çıkar. Aynı zamanda birey düşüncesi de atomik bir birliği ifade eden metafizik bir kavram olmaktan çıkarak etik ve politik bir nitelik kazanır. *Başlangıç, insana saygıdır ve insanın kendinde bir amaç olarak kavranmasıdır.* Tüm modern toplumlar birbirinden farklıdır. Hepsinde yaşamın anlamını dinsel ve seküler açıdan kavrayan ve benimseyen anlayışlar söz konusudur. Nussbaum bu farklılık ışığında tüm insanların kendi anlamlarını yeşertebilecekleri dünyanın yaratılmasının temelini liberal eğitimi koyar. Bu çalışma esas olarak Nussbaum'un düşüncelerinden hareketle böyle bir amaca yönelik eğitimin nasıl olması gerektiğini konu alır ve onun küresel dünyanın karşılaştığı sorunların çözümündeki merkezi işlevini açık kılmayı hedefler.

Nussbaum için liberal eğitimin amacı insanlığı yeşertmektir (*to cultivate humanity*). Bu amaç eğitimin evrensel amacından farklı değildir. Ama aydınlatılması gereken "insanlığı yaratmanın/yeşertmenin" ne anlama geldiğidir. Nussbaum'a göre, insan şu üç olanağını (potansiyelini, yeteneğini, kapasitesini) gerçekleştirerek "insanlığını" yaratır.

1) İnsanın kendini eleştirel bir biçimde sorgulaması ve ait olduğu kültüre ve geleneklere eleştirel bağlamda yönelmesi

2) İnsanın kendini diğer insanlara insan olması bakımından bağlı görmesi ve bu bağı ahlaki ve politik bir temelde kavraması

3) Kendini diğerinin yerine koyabilme, diğerleriyle empati kurabilme (*narrative imagination*).

Bu olanaklarını geliştiren biri dünya insanı (*global citizen*) olmak için hazırdır. *İnsanlığı Yeşertmek (Cultivating Humanity)* adlı kitabında Nussbaum insanı bir bütünlük içinde ele alır. İnsanın kendini başkasının yerine koyması ona kendini diğer insanlarla özdeş kılma yeteneğini, öteki kültürleri tanıma olanağını vermekle birlikte insanın kendi kültürü ve gelenekleri üzerinde yeniden düşünmesini de sağlar. Bu düşünme belli bir kültürde doğal olarak kabul edilen şeyin/şeylerin gerçekte kültürel bir yaratım olduğu bilincini ortaya çıkarabilir. Sokratesçi kavrayış ışığında düşünüldüğünde gerçekte bu kendinde diğer kültüre saygının olanağını da taşır. Bağkurucu hayal gücü (*narrative imagination*) insanın kendini diğer insanlar arasında bir insan olarak görme bakımından son derece önemlidir. Bu bağı kurabilen insan dünya insanı olma bilincine ulaşmada en önemli başlangıç adımını atmış olur. O, bundan böyle; benzerlerini ve kendi benzerlerinin farklı kültürlerini anlayan, kendini diğer insanlara bağlayan ve kendi kültürüne eleştirel bir kavrayışla yönelebilen bir varlık haline gelir. Bu bakımdan uluslararası eğitim liberal eğitim bakımından son derece önemlidir ve o özgeçmişin bir süsü olmaktan daha fazla önen taşır.<sup>(2)</sup>

İnsanın kendini diğerinin yerine koyması ve diğer insanlara ortak insani kaygı ile bağlanması hiç kuşkusuz Stoacı felsefe geleneğinde çok önemli bir yere sahiptir

İnsanın kendini ve yaşamını sorgulaması ise Sokratesçi düşüncenin temelinde yer alır. O nedenle, Nussbaum liberal eğitim anlayışını Klasik felsefeye giderek kurmaya yönelir. O böylece hem akademik muhafazakarlığa karşı yeni bir yanıt oluşturur ve hem de Post-Modernlere Klasik felsefeden öğrenilecek derslerin neler olduğunu gösterir. Nussbaum görüşünü oldukça kesin felsefi önermeler üzerine kurar. Her türlü ahlaki relativizme ve onun doğal sonucu olarak gördüğü kimlik ırkçılığına karşı durur. Ortak insan anlayışı ve ortak insani yaşama verdiği önem felsefi söyleminin hareket noktasıdır. İnsanın kendini yaratması, insanın

yeşermesi düşüncesi (*human flourishing*) Aristoteles'in mutluluk (*eudaimonia*) anlayışı ile derin bir bağa sahiptir. İnsan birçok anlamda aynı şeylerle karşı karşıyadır: ölüm, kaybetme, uslamlama, yaşamı planlama, oyun oynama, hareket etme vb. ve tüm bu problemler insanın kendini var kılma yolunda paylaştığı ortaklıklardır. Bundan dolayı, insanlık ile özdeş olma duygusu liberal eğitim açısından merkezi bir önem taşır. Ve eğer tüm insanların paylaştığı ortak insani değer/değerler yok ise insanlığı yeşertmeden söz etmenin de hiçbir anlamı yoktur. Hatta söylenebilir ki; son derece zayıf bir insanlık kavramının insanın yeşermesi açısından hiçbir önemi de yoktur.<sup>(3)</sup>

Bağkurucu hayal gücü yeteneğini etkin kılabilen, sorgulayan ve kendini başkasının yerine koyabilen insan liberal eğitimin öznesi olabilir. Bu bir başka dolayım açısından da çok önemlidir. Buna göre, politik yapılanma biçimi olarak demokrasi demokratik erdemler olmadan varlığını sürdüremez. Demokrasinin sayısallığa indirgenmesinden kurtulma ancak ve ancak kendi aklını ve hayal gücünü kullanabilen insanla olanaklıdır. Sayısal demokrasinin kısıtlarına karşı müzakereci demokrasi gerçek bir alternatiftir. Demokrasi kendi çıkarları için çatışan ve çalışan gruplardan ibaret olamaz. Bu açıdan da liberal eğitim demokrasi için büyük bir önem arz eder. *Sorgulamayan insan demokrasi ve özgürlük için bir tehdittir.*

Açıktır ki; Nussbaum'un kavrayışı akla duyduğu büyük inanca dayanır. Ona göre, değerler çatışması *kaz kafalılarla* çözülecek bir şey değil.<sup>(4)</sup> O nedenle; Nussbaum liberal eğitim ve dünya insanlığı açısından Sokratesçi uslamlamaya merkezi bir işlev yükler. Çünkü; eleştirel düşünme özgürlüğün koşuludur. Başka bir ifadeyle, eleştirel düşünme demokratik erdem ta kendisidir. Bu bakımdan hem muhafazakarların ve hem de Post-Modernlerin aklın önemine ilişkin sorgulamalarının şüphe ile karşılanması gerekir. Her ikisi arasındaki ortak nokta, onların Sokratik düşünme biçimine karşı olmalarıdır. Oysaki; müzakereci demokrasi ve liberal eğitim için akıl ve eleştiri merkezi bir öneme sahiptir.

İnsan bilimlerine ilişkin her türden olumlu girişimleri sorgulayan muhafazakarlar hemen meslek eğitimleri üzerinde dururlar. Bu elbette liberal eğitime tehdittir. Meslek eğitimleri insanın gelişimi için önemlidir; ama eğer esas vurgu meslek eğitime kayarsa veya onunla yer değiştirirse veya onu geçerse bu gerçekten de liberal eğitim için ciddi bir tehdit anlamına gelir.

Kimlik politikalarının demokratik söylemin merkezine yerleşmesi de aslında tutuculuğun farklı bir giysi altında karşımıza çıkmasıdır. Kimlik siyaseti insanı belli bir "kimliğe" hapseder. O bu bakımdan hem insanlığa ve hem de insanlık bilincinin evrensel bir düzeyde paylaşılmasına izin vermez. Buradaki gerilim insanın kendini insanlık ile ya da insanın kendini yerel kültürü ile tanımlaması arasındadır. Stoacı düşüncede insan bir mikrokozmos evren ise bir makrokozmostur. Bu nedenle bireysel olan ile evrensel olan arasında bir karşıtlık yoktur. İnsanın evrenle bağını kuran bizzat insanın kendi varlığıdır. Oysa yerel olan ile kendini sınırlayan insan kendini makrokozmosa, başka bir ifadeyle evrensele, bağlayacak hiçbir bağa sahip değildir.

İnsanlığın yeşermesi ve dünya vatandaşlığı bağlamında liberal eğitime ilişkin düşünceler bazı felsefi ve politik varsayımları gerektirir. Çünkü, liberal eğitim bazı ahlaki ve politik kabullerden bağımsız ele alınamaz. Nussbaum'un liberal eğitim anlayışının temelinde ise görüldüğü üzere; dünya vatandaşlığı, insana saygı ve müzakereci demokrasi bulunur.

Dünya, ne Rwanda ne Güney Afrika ne Afganistan ne Irak ve ne de Bosna'daki insan kırımlarına yeterince ilgi duydu ve ne de zamanında destek verdi. Son örnek ise Gazze'de yaşandı. İnsani duyguların, sempatielerin ve duyarlılıkların neden sınırlarda, ulusal sınırlarda son bulduğu sorusu yanıtlanması gereken önemli bir sorudur. Sel, deprem, öldürücü bulaşıcı hastalıklardan gibi her türden doğal afetler ve her gün önlenebilir olan hastalıklardan, kötü

beslenmeden yaşamı yitiren binlerce insan neden insanlığın ortak şefkat ve merhametine nail olamazlar acaba? Görüntülerle birlikte içimizde uyanan duygular onlar kadar hızla kaybolup gidiyorlar gözlerimizin önünden. Sonra da bizler, bizleri evimizde, yakınımızda bulan, ilgilendiren ve bekleye kaygılara dalıp gitmekteyiz. Bazen bu daha da kötüye gidiyor ve önemli olan yalnızca “biz” oluyoruz. Hatta “onlardan” bazıları kolayca düşmana dönüşebiliyorlar. Kendimiz için istediğimiz merhamet ve şefkat çok kolay bir biçimde diğer insanlar, uluslar, gruplar için yenme, baskı altına alma duygularına dönüşebiliyor. Dünya insanı olanlar adaleti, merhameti ve şefkati tüm insanlar için talep ederler. Bugün Amerika’da doğan bir çocuk yaklaşık olarak 78.6 yıl yaşam beklentisine sahiptir. Oysa Sierra Leone’de doğan bir çocuğun yaşam beklentisi 38 yıldır. Dünyanın üçte birinde okuma yazma bilen kadın oranı %50’den azdır. Şimdi bütün bunları bilmeden ve de bilip de bu yönde kaygı duymadan nasıl dünya insanı, daha Sokratik bir ifadeyle, nasıl insan olabiliriz? Üniversitelerde, okullarda verilen eğitim bu gerçeklerden bağımsız ve ilgisiz olarak nasıl bir bilinç yaratabilir. Kendine kapalı insan yaratan bu eğitim sistemi nasıl sorunları çözmeye yardım edebilir, onların aşılmasına nasıl katkıda bulunabilir?

Şefkat insanın biyolojik yapısında temelini bulan bir duygudur. Ancak bu şefkatin düşünceden bağımsız olduğu anlamına gelmez. Aristoteles’in bu konudaki düşüncesi oldukça önemlidir. Ona göre şefkat üç öğeyi içerir ki bunlar sırasıyla; bir insanın başına ciddi ve kötü bir olayın geldiğini ve bu olayın ilgili kişinin hatasından kaynaklanmadığını ve de aynı talihsizliğin kendisinin de başına gelebileceği.<sup>(5)</sup> Şefkat; kendimiz ile diğer insanın yaşadığı iyi veya kötü olay arasında kurulan duygusal - düşünsel bağdır. Bu nedenledir ki, şefkat duygusu ahlaki olarak çok değerli bir duygudur. Aklın duygulardan kopartılması ile akıl yalnız kalır, anlamsız kalır, işlevsiz kalır. Rousseau bu gerçeği köle ve kral arasındaki ilişkinin analizinde çok güzel bir biçimde ortaya koyar. Kral köleleri için merhamet duymaz; çünkü onlarla arasında hiçbir duygusal bağ yoktur; çünkü kral kölelerini insan olarak görmez. Bu durumda şefkat yerini bulmaz, bizden uzak insanların açlığını ve sefaletini dikkate almaz. Çocuklukta ruhumuza girmeyen bu duygu; yeşermeyen bu duygu, yetiştiğimizde iyice azalır. Çünkü; insanın, Aristoteles’in söylediği gibi, duygusal bağları önce yakın çevresinde gelişir ve yavaş yavaş dışarı doğru yayılır.<sup>(6)</sup> Bugün karşılaşılan en büyük sorun insanın ahlaki kaygılarını ve duygularını, en dar ifadeyle, kendileriyle, en geniş ifadeyle de, uluslarının sınırları ile sınırlamış olmalarıdır.

Bugün; tüm insanların insan olmak bakımından eşit olduğu ve de insanın insan olmak bakımından saygıyı hak ettiği düşüncesi tartışma dışıdır. Dünyanın önde gelen büyük dinlerinin özünde de bu kavrayış vardır ve felsefi bilincin bize duyurduğu sezgi de budur. Ancak duygularımız bu düşüncüyü tanımada zorlanır gibi görünmektedir. Tanıdığımız insanların felaketine üzülür, yas tutarız ama tanımadığımızı değil. Aristoteles Platon’un ideal devletinde dile getirilen düşüncenin yanlış olduğunu söyler. Şöyle ki, Platon’un devletinde bir kimse herkes için kaygılanmalı, herkes için düşünmelidir. Aristoteles’e göre ise bu kimse aslında hiç kimse için kaygı duymayacaktır; çünkü sevgi, merhamet, şefkat gibi duygular önce ailede, yakın çevrede başlar ve dışarı doğru yayılır.<sup>(7)</sup> Duyguların dışarı doğru yayılması ve düşünce ile birleşmesi için onların somut bir biçimde yaşanması gerekir. Sina’yı sevmeyi bilmeyen birinin “ çocukları sevmek gerekir” düşüncesine duygu/yaşam katması olanaksızdır. Duygudan bağımsız düşünceler varlık kazanamazlar. Stoacılar Aristoteles’i bu bakımdan izlemediler. Bunun ahlaki ve politik sonucu ise en hafif ifadeyle trajik olmuştur. Hiçbir şeye bağlanmadan evrensele bağlanma Gladyatör filminde de açıkça görüldüğü gibi trajediyi kaçınılmaz kılmış ve insanı ahlaki bir canavara dönüştürmüştür. Commodus böyle bir çöküşün sonucunu göstermez mi... İşte bu durumda Aristoteles’e geri dönmemiz

kaçınılmaz gibi görünür. Gündelik gerçeklik içinde kendini gösteren insan adaletsiz, sevgisiz, merhametsiz olabilir. Çıplak insanlık bize iyi ve hoş görünmeyebilir. O zaman biz yaşamın dışından mı yaşama bakacağız? Merhamet duygusu, algısı güvenilir olmayabilir ancak ona dayanmaktan başka bir yol da görünmüyor. Dolayısıyla, insanın insan olması bakımından saygıyı hak ettiği düşüncesinden vazgeçemeyiz. İnsanın kendi kendisi ve diğer insanlarla bağı her zaman kompleks ve zor olmuştur. Ancak; hayal gücümüz ve aklımız merhamet ve şefkat ile bağı her zaman korumak durumundadır. Merhamet duygusunu olumsuzlamak yerine onun daha geniş bir yayılım alanına erişmesini ve eğitimini sağlamak gerekir. Peki bu nasıl ve ne tür bir eğitimle gerçekleştirilebilir? Liberal disiplinler/sanatlar bu hümanist eğitimde nasıl bir işlev üstlenebilir?

Felsefenin tarihine bakmak hatalarımızı görmeye yardım edebilir. Antik felsefe çocukluk ile ilgili çok şey anlatmaz görünür. İnsanın bir şeye tutunmasının, bağlanmasının neden saldırgan bir biçime dönüştüğü bugün de tam anlamıyla açıklanmış değildir. Bu noktada patolojik narsizmin kendisine bakmak gerekir. Patolojik narsizm kişinin kendini her türlü talihsizliğin dışında görmesi ve her şeye egemen olabileceğini düşünmesidir. O nedenle; patolojik narsist iki duygu tarafından yönetilir: kontrol etme ve belirleyici olma. Bu patolojik durum oluş içindeki bireysel dünyamızın içinde kendini sürekli tekrar eder. Aristoteles'te patolojik insan hiç acı çekmeyeceğini düşünen ve bu nedenle de kendisinden başka hiç kimse için merhamet duymayan insan olarak tanımlanır. Aristoteles'te böyle bir kişi *hubristike diathesis* olarak tanımlanır, yani kendini beğenmiş, acımasız ve hoşgörüsüz.<sup>(8)</sup> Rousseau'nun insan felsefesinde bu kavrayış çok güçlü bir biçimde varlığını sürdürür. Rousseau bu karakter örneğinin soylularda ve krallarda somutlaştığını söyler.<sup>(9)</sup> Onlar kendilerini insani yaşamın talihsizliklerinden muaf tutarlar ve kendilerini onların üstünde görürler. Dolayısıyla, onlara göre aşağıdakiler için şefkat duymak anlamsızdır; çünkü kendileri ile “onlar” arasında hiçbir ortaklık söz konusu değildir. Oysa; “onların”, öteki insanların acılarının nedenleri tam da kendileridir; ama onlar bunu görmezler. Bu ve benzeri türden kişiler her toplumda kendini gösterebilir; ama günümüzde özellikle de ekonomik ve sosyal olarak gelişmiş toplumlarda daha baskın olarak kendini göstermektedir. Çünkü; onlar kendilerini “en önemli”, “en yetkin”, “en dokunulmaz”, “en üstte” görürler. Böyle bir kavrayışın sahipleri “duygusal cahildirler”; kendi iç dünyalarını anlatacak bir dile sahip olmadıkları gibi başkalarını anlayabilecek yeteneğe de sahip değildirler. Ve duygusal cahillik şiddet olarak dışarı çıkar. Şefkatin, saygının ve paylaşımın ruhtaki yoksulluğu dile de yansır. Rousseau bu noktada son derece öğreticidir. Ona göre, insanın kırılabilirliği, çaresizliği ve zayıflığı insanın ortak yazgısı/ ortaklığı olarak eğitimde verilmelidir. Özellikle; yetişkinliğin başlangıcında ve ergenlik sonunda insan yaşamının hangi trajedileri ve ne gibi güçlükleri içinde taşıdığını anlatan öyküler eğitim aracılığı ile aktarılmalı, paylaşılmalıdır. İnsan, insanın acılarını öğrenmeli, bilmeli ve anlayabilmelidir.<sup>(10)</sup> Böyle bir eğitim bizi uzak yaşamlara yakınlaştırır. Bu anlama yeteneğinin geliştirilmesi tam da liberal eğitimin merkezinde yer alır; çünkü o, ortak hayal gücüne ve anlamaya vurgu yapar. Genç insanların bir yurttaş olarak yetiştirilmesi ve yaşama hazırlanması için bu eğitim elzemdir. Çünkü; bu sayede insan insana, yaşamlar yaşamlara bağlanır ve ruhlar birbirinden yalıtık monadlar olmaktan uzaklaşır.

### **Liberal Eğitimin Temeli Olarak Hümanist-Özcü Eğitim**

Bilimlerin liberal eğitim açısından önemi açıktır; ancak ele alınan konu ile doğrudan ilgisi bakımından insan bilimleri buradaki incelemenin esasını oluşturur. Zaten sürekli eleştiri altında olan, üzerinden politik tartışmaların yürütüldüğü bilimler de insan bilimleridir.

Liberal eğitim terimi bize Seneca'dan gelir. Bilindiği üzere, Seneca zamanının önde gelen politikacılarıydı da. Ona göre, *liberalis* ( özgürlüğe bağlanma) geleneksel Roma toplumunda özgür doğmuş genç insan için eğitimi ifade ediyordu. Ancak; Seneca sözcüğün bu yerleşik tanımını onaylamaz ve onu, yani liberal eğitimi yeniden tanımlar: Liberal eğitim öğrencinin zihnini özgürleştirir, yani insanı kendi adına düşünmeye yönelir. Bu kavrayış hiç kuşkusuz Sokrates'in yaşamı sorgulamanın konusu kılan ve geleneksel düşünme ve eyleme pratikleri üzerine eleştirel bir tutumu ifade eden felsefesi ile iç içedir. Seneca'ya göre de, yalnızca bu tür bir eğitim insanın sahip olduğu yeteneklerini gerçekleştirmesine ve geliştirmesine olanak tanır. Liberal eğitim kendinin farkında olmayı, kendine hakim olmayı ve diğer insanlara insan olmaları bakımından saygı duymayı temel aldığı için "insanın insanlığını yeşertebilir". Böyle bir insanlık bilinci zamanı ve mekanı ilinekselleştirir. İnsanın nerede doğduğu ve yaşadığı, cinsiyeti, ait olduğu sosyal sınıfı ve etnik kimliği gibi nitelikler ilineksel ayrıntılar kategorisine gönderilir. Seneca, bilgelik ruhuyla bize şöyle seslenir: *Yakında son nefesimizi vereceğiz; bu arada, biz hala yaşarken, insanların arasındayken insanlığımızı yeşertelim (let us cultivate our humanity).*<sup>(11)</sup>

Rousseau'nun insan felsefesinin bu bakımdan ele alınması çok önemli bir gerçeğin yeniden görülmesine olanak tanır. İnsan diğer insanlarla ortak insanlık değerlerini yaşayarak yaşamı kurabilir. Onun Emile'e öğretmeye çalıştığı da budur: İnsanlığı insanlarla birlikte yeşertmek. Ve Rousseau bunu eğitimin *telos*'u olarak görür. Emile insan yaşamının fenomenlerini anlayarak, insan yaşamının zayıflıklarını ve kırılma noktalarını ve tüm insanların onlarla karşılaşma olasılıklarını anlayarak kendisi aracılığıyla diğer insanlara bağlanmalıdır.<sup>(12)</sup> İnsanı insana bağlayan insanın kendisidir. İnsan ancak, kendisi hakkındaki derin, eleştirel ve yaratıcı düşünme ile diğer insanlara bağlanabilir. İşte bu liberal eğitim anlayışı ile bütüncül düşünebilen birey arasında derin ve içkin bir bağ söz konusudur. Kendine ve dünyaya ne/neler borçlu olduğunu sorabilme bu bağlamda vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Ancak, çağımızda bu daha da büyük bir öneme sahip görünmektedir. En güçlü devlet/devletlerin, kurumların ve en önemlisi de insanların kendilerine, diğer insanlara ve dünyaya neler borçlu olduklarını sormaları gerektiği açıktır.

Küreselleşmenin zirvelerinin yaşandığı günümüzde ülkeleri ve insanları birbirlerine çok ince bağlarla bağlayan tek şey küresel pazarın ana kavramı olan kar olmuştur. Başka bir ifadeyle, küreselleşme üreten ve üretenin nesnesi olan tüketen arasında gidip gelmektedir. Bu küreselleşme sürecinde insan ve yaşamı kar etmenin ana amacı ve böyle olmak bakımından da tek aracı konumuna indirgenmiştir. Eğer eğitim felsefesi insan yaşamını yeşertme yolunda yeniden bir yapılanmayı gerçekleştiremezse insan ve insan, insan ve dünya arasındaki ilişki tamamen fakir küresel pazar dilinin egemenliğine girecektir. Yani; insan kendi kendini ve diğer insanlarla ilişkisini ticaretin kar ve zarardan ibaret sınırlayıcılığına mahkum edecektir. Kant, insanın bir araç değil bir amaç olduğunu söylemişti. Geldiğimiz durumda ise kar için her şeyin nesneleştirildiği; dolayısıyla, insan ve insan yaşamının da karın nesnesi haline getirildiğidir. Hem insan ve hem de yaşamı bir amaç değil araçtır bugün. Ekonomik küreselleşme *liberales* olmayan bireyler yaratarak dünyayı savaşın, yokluğun ve her türlü yoksulluğun yaşandığı bir yer haline getirmiştir. Ve de insan ve insanlık gittikçe soluklaşmaktadır.

Daha önce de değinildiği gibi, bugünün dünyasında insanlığın yeşermesi için üç şey özsel bir öneme sahiptir: 1) Birinin kendini ve içinde bulunduğu geleneği eleştirel sorgulamanın konusu kılması. Yaşamak düşündürmektir; yaşamak sorgulamaktır. Bu ise hiçbir değeri, inancı ve düşünceyi otorite olarak kabul etmemektir. Geleneğin, alışkanlıkların ve önceden oluşturulmuş her türlü yargının insana giydirdiği elbise/elbiseler sorgulamanın nesnelere dir. Tüm inançlar aklın eleştirisinden geçmeli ve bundan geriye kalanlar kabul

edilmelidir. Aklın talebi tutarlılık ve doğrulamadır. Bu da uslamlama yeteneğinin eğitim ile geliştirilmesinden geçer. Bu ise bir insanın söylediklerini kendi aklı ışığında tartması anlamına gelir. Bu tartma, değerlendirme her türden geleneğe meydan okur. Gençleri baştan çıkartmakla suçlanan Sokrates kendini şu temelde savunur: *Demokrasi kendini otoriteye/otoritelere bırakan bireylerden çok kendisi için düşünen bireyleri talep eder.* Demokratik birey kendi tercihlerini yapabilen, birlikte tercihler oluşturulabilen bireydir. Demokrasi; iddialar ve karşı iddialar üzerinden ticaretin yapıldığı bir şey değildir. Bugün de demokrasiler, aynı Atina’da olduğu gibi yarım yamalak, özensiz ve gelişigüzel akıl-yürütmelerin tehdidine oldukça açık görülmektedir. Gerçek anlamda düşünmenin yerini saldırgan sözlere eşlik eden retorikler almaktadır. Liderler birer demagog olmanın ötesine geçmeyi pek başaramamaktadırlar. Bu ise bizzat demokrasiye yönelik eleştirilerin güç kazanmasına ve de demokratik-olmayan arayışlara zemin hazırlamaktadır. Eleştiri yerine onaylama, sorgulama yerine teslimiyet kamusal kültürün ana özelliği haline gelmektedir. En önemli tehlikelerden biri de budur, bugün.

Peki yapılması gereken nedir? Bu sorunun yanıtı hiç kuşkusuz kamusal kültürün mutlaka dönüştürülmesi gereğidir. Eleştiri ve sorgulama kamusal kültürün belirleyici niteliği haline gelmelidir. Bu ise hiç kuşkusuz felsefi kültürün sosyal-politik yapılanmada etkin olması, etki kılınması anlamına gelir. O nedenle; dünyanın içinde bulunduğu düşünsel “yorgunluğun” giderilmesi için Sokratesçi kavrayışa dönülmesi gerekmektedir ki o zaten gerçek anlamda liberal eğitimin temelinde bulunur. İnsanın kendi sesini duyurmasına olanak veren liberal eğitim dünya insanı yaratma bakımından çok önemlidir. Bu; Hecuba’nın, Hektor’un, Çanakkale’de gencecik yaşamlarını toprağa vermekte çekince duymayan binlerce Mustafa’nın ve Gazze’de yaşayan adını bilmediğimiz nicelerinin yanı sıra Hasan’ın, Fatma’nın, Meryem’in acılarını, kırılanlıklarını, yaşadıkları felaketleri ve kaygılarını egemenlik kurma ve bastırma düşüncesi olmadan anlamayı gerektirir. Anlama eylemsizlikle sonuçlanmaz. Anlama insanın yeşermesine olanak tanıyan evrensel insanlık düşüncesinin başlangıcıdır, ilk adımdır. Kendini, içinde yaşadığı dünyayı etkin olarak anlamaya yönelik insan daha insancıl bir dünyanın oluşturulmasının tek umududur. *İnsan insanın umududur.* Kendini var etmek isteyen insanın, insan olma olanaklarını gerçekleştirmek isteyen insanın yapması gereken kendini yerel bir bölgenin, belli bir cinsiyetin veya grubun sınırlarına hapsedmemesidir. Bu ise, tanıma ve ortak kaygı duygusu ışığında insanın insana bağlanması anlamına gelir. Bu, diğer kültürleri bilmeyi, farklılıkları görmeyi, diğer cinsten olanları tanımayı gerektirir. Tarihi bilmek, önde gelen dinlere ilişkin bir kavrayışa sahip olmak, bir yabancı dil bilmek, en azından bir başka kültürü derinlemesine incelemek gibi. Dünya insanı olabilmek için geliştirilmesi gereken üçüncü yetenek diğer ikisi ile bağlantılı olarak paylaşımcı/kucaklayıcı hayal gücüdür. Onun geliştirilmesi insanın kendini diğerinin yerine koyabilmesini sağlar; diğerinin yerinde olmanın ne anlama gelebileceğini anlamayı olanaklı kılar. Diğer insanın öyküsünü anlama, diğer insanın duygularını, isteklerini ve arzularını “okuyabilme” gelişmiş bir hayal gücüne bağlıdır. İnsanlığın acılarını anlama hayal gücüne çok şey borçludur. Özetle; küresel boyutta insanlığın yeşermesi için insanın duygusal ve hayal gücüne ilişkin kapasitelerinin geliştirilmesi vazgeçilmez bir önemdedir. Bu ise edebiyatı, felsefeyi, dramayı, müziği ve diğer sanatları da kapsar. John Dewey sanatları akılsal algının ve deneyimin biçimleri olarak görür ve bu bakımdan onlara eğitimde çok önemli işlevler yükler. Her toplum, her grup, her kültür, daha da önemlisi, her insan *kör noktalara* sahip olabilir. Liberal eğitim sıradanlığın, zihinsel yavaşlığın ve duygusal durgunluğun eleştirisinde ve iyileştirilmesinde çok önemli bir işlevi yerine getirebilir. Demokratik ideal demokratik erdemleri talep eder. Demokratik erdemlerin en önde geleni ise eleştirel akıldır ki o bireyin sahip olduğu aklın suskunluğuna, duygusal durgunluğuna ve sıradanlığına izin vermez.

Aklımızın ve gönlümüzün kör olmaması buna bağlıdır. Öğrencilerimizin akıl ve gönül gözlerini yeşertme/açma görevi ile karşı karşıyayız. Dolayısıyla; özellikle edebiyat fakülteleri programlarını dikkatle oluşturmak durumdadırlar. Bu programlar cinsiyet, ırk, etnisiteler ve kültürler üzerine olan deneyimlerimizi geliştirmeli ve onlara ilişkin geniş bir anlama olanağını sağlamaya yönelmelidir. Açıktır ki; şefkat ve kucaklayıcı hayal gücü ekonomik küreselleşme ile ne yazık ki küreselleşemedi. Gelişmelere baktığımızda bizi bu konuda umutlandıran liberal eğitimin etkileri de oldukça sınırlı görünüyor. Ancak Hektor'a, Odysseus'a, Hecuba'ya, ve en son Gazze'den ismini bilmeyip görüntülerini izlediğimiz çocuklara, kadınlara ve erkeklere, özetle; bizden zaman ve mekan bakımından uzakta olan tüm insanlara baktığımızda onların acılarını, sefaletlerini, kederlerini anlamada dünyanın, insanlığın ne kadar eksik kaldığını açık ama acı bir gerçeklik olarak karşımızda buluruz. Eğer tanık olduğumuz dünyadan az da olsa daha iyi bir dünya yaratmak istiyorsak şefkati ve kucaklayıcı hayal gücümüzü yakınımızdan dışarı doğru, kürenin her noktasına yaymamız gerekir ve de bizler bundan sorumluyuz. Aklımız çeşitli engellere takılabilir, hayal gücümüz bizi yanıltabilir ama bizler tüm bu olası yanlışları düşünerek baştan yenilgiyi kabul etmemeliyiz. Marcus'un izlediği yolu da izlemememiz gerekir. Ahlaksal sorgulamamız kendi zemininden kopartılarak soyutluk alanına taşınmamalıdır. Çocuklarımız, arkadaşlarımız, bahçemizdeki bitkiler, denizdeki canlıların hepsi *philia*'nın içindedirler. Onlara karşı şefkat duygumuz iç içe geçmiş doğal, tarihsel ve evrensel yakınlıklarımızı gösterir. Ahlaki uslamamalar içinde umutsuzca dolaşmaktansa hayal gücümüzü eleştiri ve özeleştiri, öğrenme ve sanatsal yaratımla ve elbette felsefe ile geliştirebilir; eğitebilir ve genişletebiliriz. O zaman; aklımıza, hayal gücümüze ve duygularımıza güvenmek durumundayız; ama aynı zamanda onları eleştirmeye ve eleştirel seslenişlere de saygılı olmayı bilincimizde yeşertmeye izin vermeliyiz. Nussbaum'un dediği gibi belki de bu eleştiri ve güven arasındaki diyalektikten "anlamaya" ulaşabiliriz. En azından ortaya çıkacak sonuç; sığılık, anlayışsızlık ve sıradanlıktan daha iyi olacaktır, bugün insanlar ve devletler arasında var olan durumun tersine. Ve bu diyalektik kavrayış okullardan, üniversitelerden yani eğitim kurumlarından başlatılabilir. Böyle bir eğitim alan öğrenciler bağımsız, düşünceli, eleştirel dünya bireyi olmayı kendilerine *telos* edinerek tarihsel, ahlaki ve politik düşünmeyi sığılıktan kurtarabilirler.<sup>(13)</sup>

Rousseau'nun bu konudaki tutumu da oldukça yol göstericidir. Belki de *zayıflığımızdan mutluluğumuz doğabilir*. Bizler, bu zor zamanlarda, en azından doğabileceğini umut edebiliriz. Ve eğer bu mutluluk doğacaksa onun beşiği liberal eğitimin mekanları olacaktır. Liberal eğitim bugün birbiri ile sıkı sıkıya bağlı duruma gelmiş olan dünyamızda her zamankinden çok daha önemli görünüyor. Etkin küresel yurttaşlık düşüncesi üzerinde ve sarmalayıcı hayal gücünün olanakları üzerinde yükselen liberal eğitim zaman, mekan, kültürel farklılıklar ve de bunlara bağlı gelişen güvensizlik duygusunu ortadan kaldırabilir; yaratılan, yaşanan bölünmeyi, kutuplaşmayı ve çatışmayı aşabilir. Bu idealin geliştirilmesi ve onun günümüzde yaşanan sıkıntılarının çözümü için olgunlaştırılması son derece önemlidir. Eğitimsel sorumlulukları ise heyecan verici olmakla birlikte oldukça ağırdır.<sup>(14)</sup>

Korku/korkular çağında yaşıyoruz. Yıkımın ne yolla ve nasıl geleceği belli değil... Binalar, araçlar ve hatta yaşama biçimimiz son derece büyük bir tehdit altında görünüyor. Oysa biliyoruz ki; korku ahlaki hayal gücünü daraltır ve diğer insanların içinde bulunduğu zor durumlara ilişkin sempatiyi ve empatiyi zayıflatır. Aristoteles'in korku karşıtlığını da hatırlamak önemli: Korku acı vericidir ve ondan güzel bir şeyin meydana gelmesi mümkün değildir.<sup>(15)</sup> "Diğer insanlar" kategorisinin oluşturulmasına ve yaratılmasına cinsiyet farklılığı, ırksal, kültürel ve dinsel nedenler "katkıda bulunulabilir". Onlara dayalı olarak yaratılan korku kutuplaşmaya kolaylıkla götürebilir. Başka bir ifadeyle; korku insanın hem

aklını ve hem de duygularını daraltır. Daralmanın doğal sonucu ise çatışma ve kutuplaşmadır. Bu ise hem diğer ülkelerle ilişkilere ve hem de toplumun içinde var olan çeşitli gruplarla olan ilişkilere zarar verir.<sup>(16)</sup> “Medeniyetler çatışması” tezi ve tezleri insanlar tarafından kolayca kabul görür ve bizim insan olmanın gerektirdiği sorumlulukları görmemizi kolayca engeller. Bu yaralayıcı, zehirleyici ve yıkıcı eğilimlerin ortadan kalkması için doğru küresel bilgiye, özeleştirici ve eleştiri alışkanlığının oluşmasına gereksinim vardır. Küresel adalet teorileri ve politikaları oluşturulmak durumundadır. Ama her şeyden önce ve her şeyin temelinde sarmalayıcı hayal gücüne ihtiyaç vardır. Bu hayal gücü sayesinde diğer insanlar ve onların problemleri, karşılaştıkları zorluklar ve sıkıntılar uzak soyutluklar olmaktan çıkarlar Bu yaklaşım ve kavrayışın kökleri derindedir. Onun kökleri Grek-Roma geleneğine uzandığı gibi Asya ve Avrupa’ya da uzanır. Rabindranath Tagore’nin Hindistan’daki eğitim girişimi disiplinler arası küresel bir eğitimi amaçlar. Bu liberal eğitim anlayışı İtalya, Hollanda, Almanya ve Japonya’da da yeşermeye başlıyor. Bu eğilimin yeşermesinin neden her zamankinden çok daha önemli olduğuna ilişkin sorunun yanıtı uzun ve zor olabilir ama yine de temel noktaların altı şöyle çizilebilir;

\* Bugün hemen hemen tüm ülkeler kendi içlerinde etnik ve dinsel çatışma problemi ile karşı karşıyadırlar

\* Uluslararası ilişkilerde gittikçe büyüyen kültürel ve dinsel gerilimler artmaktadır

\* Avrupa’da doğum oranlarını düşürmekte, göçmenlerin sayısı artmaktadır

\* Heterojenliğin gündelik yaşamın bir gereği haline gelmiş olması

\* Çoğulcu bir toplumda eğitimin niteliği ve karşılaştığı sorunlar

\* Çoğulcu bir toplumda vatandaşlık durumu

\* Küreselleşme ile birlikte iç içe geçmiş bir dünyada eğitimin çok temel bir sorun haline gelmiş olması.<sup>(17)</sup>

Tüm bu gözlemler ve incelemelerin gösterdiği gerçek şudur: günümüz dünyasına egemen olan üç temel duygu korku, çatışma ve kutuplaşmadır. Bugünün dünyası birbirleri ile iç içe geçmiş bu duyguların kendilerinden ve türevlerinden saçılmış duygulardan oluşuyor. Böyle bir dünyada problemler bir ulusun, bir toplumun bir grubun problemi ya da problemleri olmaktan çoktan çıkmış bulunmaktadır. Ve artık; hastalık, çevre sorunu, küresel barış, küresel adalet gibi konular ancak ve ancak uluslararası diyalog ve işbirliği ile çözülebilecek sorunlar haline gelmiş bulunmaktadır. Burada altının çizilmesine çalışılan nokta, diğer birçok önlem ve aracın yanı sıra, esas olarak küresel liberal eğitimin uyuşuk zihinleri problemleri çözmeye sevk edebileceğidir. Çünkü; yalnızca küresel vatandaşlık bilinci veya küresel birey olma bilinci bize dünyanın karşılaştığı problemlerin farkına varabilme olanağını verebilir ve onların çözümü yolunda bize rehberlik edebilir. Liberal eğitim düşüncesinin temelinde eleştiri bulunur. Eleştiri temelli kamusal bir kültür yaratma, analitik düşünmeye önem verme, tartışma ve tartışmanın etkin öznesi olma ise demokratik erdemın küresel niteliklerini ifade eder. Bu ise hiç kuşkusuz Sokratik bilincin ta kendisidir.

### **Sonuç Yerine...**

Bugün hemen hemen tüm demokrasiler gelişigüzel, temelsiz, aceleci ve özensiz retorikler tarafından belirlenme tehlikesi ile karşı karşıyadır. Saldırgan dil ile bezenen tartışmalar diğer tüm sorunları ve problemleri gölgede ve hatta çok gerilerde bırakmaktadır. Oysa eleştirel akıl ve analitik düşünmenin olmadığı yerde ne demokrasi ve ne de demokratik erdemlerden söz edilebilir. Onların olmadığı yerde de liberal demokrasi en hafif deyimle bir aldatmacadan öteye gidemez. İnsanların demokrasiye karşı genel ve derin bir hoşnutsuzluk duymasının



temelinde asıl olarak bu yatmaktadır. Bundan dolayıdır ki; demokratik erdemlere dayalı ve liberal eğitim ideali üzerinde biçimlenen müzakereci demokrasinin gerçekleştirilmesi çok önemlidir. Müzakereci demokrasiye demokrasinin kurtarılması bakımından her ülkede çok acil bir gereksinim vardır. Sorunların çözümü için küresel bir bilincin yaratılması gerektiği açıktır. Bu ise liberal eğitimin görevidir ve özetle şu düşünceleri içerir: İnsanlığı yeşertmek, insanın insana ve dünyaya olan bağıni ekonomik kazanımın/karın köleliğinden ve sınırlarından kurtarmak, insanın kendi ve içinde yaşadığı dünyayı daha derinden kavramasını sağlamak. Bunlar küresel politik liberalizmin kurucu düşüncesini oluştururlar. Demokrasiye anlam vermek, demokrasiyi anlamlı kılmak yani demokrasiye gerçek içeriğini kazandırarak onu küreselleştirmek/evrenselleştirmektir. Liberal eğitim bir bakıma korkutucudur. O demokratik erdemlerin de özünde bulunan, onu tanımlayan sorgulamayı ve değişmeyi talep eder. Bu ise insanın rahatını bozar. Değişmeye direnmek için birçok neden ileri sürülebilir. Eğitime; meslek edinme ve ekonomik kazanım içinden bakılabilir. Yani, insan “doğruya” gözlerini kapatabilir ve bu da rahatlık sağlayabilir. Anlamak, yüreğinin gözleriyle görmek zor ve acı olabilir. Ama her türden kutuplaşma ve çatışmanın içinden çıkarak dünya barışına ve işbirliğine ulaşmanın yolu da ortak insanlığımızı bize duyurmaya, hissetmeye ve yaratmaya olanak veren liberal yani özcü-hümanist eğitimidir. **(18)** Bir İspanyol sanatçı ve bestecinin söylediğini biraz değiştirerek şöyle söyleyebiliriz: *Birinin ülkesini sevmesi, onun insanlarına sevgi ve şefkat duyması harika bir şeydir. Ama sevgi ve şefkat neden sınırlarda durmalıdır? Neden...*

#### Dipnotlar

- 1) Rabindranath Tagore ile ilgili Türkçe’de benim bildiğim eski bir çeviri çalışması var. M.C. Nussbaum çalışmalarında Tagore’a önemli göndermelerde bulunur. Bu çalışmada esas alınan çalışmalardan biri şudur: M.C. Nussbaum, “ Reply: In Defence of Global Political Liberalism”, (Development and Change içinde 1313-1328), Blackwell Publishing, Oxford, 2006, s.1313-1314-1315.
- a) R. Tagore, *Bahçivan* (çev. İbrahim Hoyi), Remzi Kitabevi (III.Basım), İstanbul,1955.
- b) M.C.Nussbaum, *Cultivating Humanity*, Harvard University Press, USA, 2003, s. 53-128.
- 2) a.g.e., s.50-83.
- 3) a.g.e., s.15-90.
- 4) a.g.e., s.1-2, 50-57.
- 5) M.C..Nussbaum, “Human Functioning and Social Justice: In Defense of Aristotelian Essentialism, *Political Theory* (Vol:20, No:2 ), 1992, s. 237-241.
- 6) Aristotle, *Politics* : 1261 b 5-10.
- 7) Aristotle, *Politics*: 1261 b 16-25; 1268b 30-35.
- 8) M.C. Nussbaum, “2004 Academic Convocation Address”, Virginia Military Institute, August 31 2004, s.26. Bu konudaki daha geniş yorum ve değerlendirmeler için: Nussbaum,1992, s.241.
- 9) Sosyal ahlak bakımından Rousseau’nun Emile’de geliştirdiği şefkat (*compassion*) ve ortak insanlığın tanınması arasındaki ilişkinin ayrıntılı analizi için: Nussbaum, 1992, s. 238-239.
- 10) a.g.e.,s.239. Şefkat kavramının Antik Felsefe bağlamında analizi için: Nussbaum “Tragedy and Self-Sufficiency Plato and Aristotle on Fear and Pity”, *Essays on Aristotle’s Poetic*, (ed:A.Rorty), Princeton University Press, 1992.
- 11) Nussbaum, 2003, s.301.,
- 12) J.J.Rousseau, *Emile, or Education* (trans: A.Bloom), Basic Books, 1979, s. 224 ve ilerisi.
- 13) M.C..Nussbaum, *Liberal Education and Global Community*, Liberal Education, Winter, 2004. ( Bir konuşma metni olarak online erişilebilir. Sayfa numarası olmadığından ancak konuşma başlığına gönderimde bulunabilmektedir.)
- 14) Rousseau, 1979, s. 200 ve ilerisi.
- 15) Aristotle, *Metaphysics*:1015 a 30-35.
- 16) M.C.Nussbaum, 2004.
- 17) a.g.e.
- 18) M.C. Nussbaum, 2003, s.1-14.

**Kaynakça**

Aristotle (1999), *Politics*, Harvard University Press, U.S.A.

Aristotle (1980), *Metaphysics*, *Politics*, Harvard University Press, Great Britain.

Nussbaum .M.C (1992), “Human Functioning and Social Justice: In Defense of Aristotelian Essentialism, *Political Theory*.

Nussbaum, M.C (1992), “Tragedy and Self-Sufficiency Plato and Aristotle on Fear and Pity”, *Essays on Aristotle’s Poetic*, (ed:A.Rorty), Princeton University Press,.U.S.A

Nussbaum, M.C (2003), *Cultivating Humanity*, Harvard University Press, U.S.A.

Nussbaum, M.C ( 2004) , *Liberal Education and Global Community*, Liberal Education.

M.C. Nussbaum (August 31 2004), “2004 Academic Convocation Address”, Virginia Military Institute, August 31 2004.

M.C. Nussbaum, (2006), “ Reply: In Defence of Global Political Liberalism”, (*Development and Change*), Blackwell Publishing, Oxford.

Rousseau, J.J ( 1979), *Emile*, (trans: A.Bloom), Basic Books.

Tagore, R. (1955), *.Bahçivan* (çev. İbrahim Hoya), Remzi Kitabevi (III.Basım), İstanbul.

RECEP TEZGEL  
TARIM BAKANLIĞI  
YAYIN DAİRESİ BAŞKANI

## TÜRKİYE'DE İNSAN HAKLARI ve VATANDAŞLIK EĞİTİMİNİN TEMELLERİ

### Özet

Günümüzde hemen hemen tüm ülkeler eğitim düşünce ve uygulamaları açısından çok canlı ve zengin bir reform süreci yaşamaktadırlar. Bu anlamda ülkemiz eğitim sistemi de önemli reform girişimlerine sahne olmaktadır. Müfredat değişikliği, liselerin dört yıla çıkartılması ve mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılması gibi, sistemi kökten etkileyen yenilikler yaşanmıştır. Bu yeniliklerden biride insan hakları ve vatandaşlık eğitiminin hedeflediği kazanımların, tüm ders programlarının içeriğinde gözetilmesi çalışmasıdır. Hazırladığımız bildiriye “Ara disiplinler” başlığı altında yapılan yeni yaklaşım ve önceki çalışmanın temelleri irdelenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** İnsan Hakları, Vatandaşlık, Eğitim Programı

### Giriş

Son yıllarda eğitim sistemimizde uygulanan öğrenme modellerinde önemli bir değişim yaşanmaktadır. Önceleri bankacı model olarak ta ifade edebileceğimiz kuramlar ön plandayken, artık ana paradigma; **kendi kendine, yaşayarak ve yaratıcı problem çözme becerisi üzerine kurulmuştur**. İnsan hakları savunucusu Freire'in ifade ettiği gibi bankacı modellerde; öğretmen, öğrenme sürecinin öznesi ve öğrenciler de adeta bilgi depolanan kapları gibiydi. Kolayca dolan öğrenciler “başarılı” olarak değerlendirilirken, dolamayan veya dolmaya direnç gösteren öğrenciler ise “problemlili” öğrenciler olarak algılanmaktaydı. Bu sistem özetle öğrencilerin nesnelleşmesine neden oluyordu.

Temel felsefesinde; **Kendisinden ve yakın çevresinden başlamak üzere tüm insanların birer değer olduğu ve saygıyı hak ettiği ilkesi yatan**, İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi (İHVE) için yeni paradigma önemli olanaklar sunar. Bilindiği gibi kendisi başlı başına bir amaç olmayan insan hakları ve vatandaşlık eğitiminin “değer ve kodlarını” öğrencilere kazandırmanın en pratik yolu çocuklara en yakın çevresinden pozitif örnekler ve deneyimler sunmaktır. Yakından uzağa ilkesine uygun olarak; mahalle, ilçe, il, ülke ve dünya gibi “ilgi merkezleri” gözetilerek, çocuğa özelden genele, ulusaldan evrensele, **bilişsel, tutumsal ve davranışsal aktarımlar gerçekleştirilmelidir**.

### 1. İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi Nedir?

Bireylerin devlete olan aidiyetlerini ifade eden vatandaşlık<sup>1</sup> kavramı genel bir tanımla; **kabul edilmiş bazı mutlak ilkelere uyan, belirli inançları taşıyan, belli değerlere sadık olan, belirli etkinliklere katılan ve gerek ulusal gerekse evrensel nitelikteki inanışlara saygı duyan yönlendirilmiş bir kişiliği ifade eder**. Bu anlamda vatandaşlık, belirli bir

<sup>1</sup> Fazıl Hüsnü Erdem, “Anayasa’da vatandaşlık ve siyasi hakların geleceği”, *Yeni Şafak Gazetesi*, 18.07.2007.

yaşama, düşünme ve inanma biçimine katılmayı içerir.<sup>2</sup> Temelinde insanların eşit ve özgür oldukları, yani doğumun tek başına ne bir üstünlük ne de ayırım kaynağı olamayacağı<sup>3</sup> ilkesi yatan insan hakları ise; **hangi ulusal, etnik, dini, zümrevi veya mesleki topluluktan olursa olsun, her kişinin yalnızca insan olmak itibarıyla sahip bulunduğu değeri korumaya dönük eylem potansiyelinin başkalarınca tanınmasını ve her çeşit dış müdahaleye karşı korunmasını gerektiren en üstün ahlâki** <sup>4</sup> **iddia veya taleptir.** Bu talep tüm uygar toplulukların ve insanlık toplumunun barışın, esenliğin ve adaletin temelini oluşturan değerleri içermektedir.<sup>5</sup>

Tanımlarda sözü edilen değerleri bilip, tanımanın en etkili yolu kuşkusuz insan hakları ve vatandaşlık eğitimi ile mümkündür (İHVE'nin tanımına geçmeden bir noktayı açıklamada fayda görmekteyiz. Sonraki bölümlerde değineceğimiz gibi ülkemiz eğitim sisteminde İHVE olarak yapılan adlandırma uluslararası literatür ve eğitim programlarında çoğunlukla sadece insan hakları eğitimi (Human Rights Education) veya sadece vatandaşlık eğitimi (Citizenship Education) şeklinde yapılmaktadır). İHVE'nin kapsayıcı bir tanımını yapacak olursak; **genel anlamda herkeste, örgün eğitim kapsamında düşünüldüğünde ise öğrencilerde insan haklarına saygı ile bu hakları koruma ve yararlanma bilincini geliştirmek**<sup>6</sup> ve **etkin bir vatandaşlık kültürü yaratmak amacıyla, uygun içerik, materyal, yöntemlerle verilen eğitime insan hakları ve vatandaşlık eğitimi diyebiliriz.** İHVE tanımında öngörülen hedeflere ulaşmak için bu eğitimin **bilisel, tutumsal ve davranışsal**<sup>7</sup> boyutta gerçekleşmesi gerekir;

**Bilisel Boyut:** Eğitim sistemi içinde bireyin öğrendiklerinin çoğunluğu bilgiyi tanıma, anımsama, onun üzerinden işlemler yaparak kavramlar, genellemeler geliştirme ve bilgiyi çözümlene gibi bilisel öğrenmelerden oluşmaktadır. Bilisel boyutta İHVE çalışması yapılırken; uluslararası insan hakları bildirgelerinin, insan hakları kavramının gelişiminin, insan haklarını koruma mekanizmalarının, bazı insan hakları ihlallerinin<sup>8</sup>, vatandaşlık hak ve sorumluluklarının bilgisi aktarılabilir.

**Tutumsal Boyut:** Tutum belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimidir. Tutumlar doğuştan gelmez, zamanla öğrenilir. Bu nedenle tutum geliştirmek için en iyi olanaklar eğitim yoluyla gerçekleştirilir. İHVE ile öğrencilerde hoşgörü, uzlaşma, demokrasi, hukuk ve insan hakları prensiplerinin üstünlüğünü vurgulayan tutumlar geliştirilip, yerleşik olumsuz tutumlar da değiştirilebilir.

**Davranışsal Boyut:** İHVE'nin en önemli amaçlarından biri, bireylerin kazandığı bilisel ve tutumsal bilgileri davranışlara dönüştürmeyi sağlamaktır. Bu sayede öğrencilerin demokratik yaşama, sivil topluma ve siyasi süreçlere katılımı ve insan haklarını koruma konusunda harekete geçmeleri sağlanabilir.

Birbiriyle bağlantılı bu üç boyutla gerçekleştirilen İHVE aşağıdaki amaçlara ulaşmayı sağlayacaktır;

2 Nuri Bilgin, **Cumhuriyet Fikri ve Yurttaş Kimliği**, 75 Yılda Tebaa'dan Yurttaş'a Doğru, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 1999, s. 147.

3 Hasan Tahsin Fendoğlu, **Hukuk Tarihimizde Temel Haklar**, Mimoza Yayınları, Konya, 1994, s. 6.

4 Mustafa Erdoğan, **Anayasal Demokrasi, Siyasal Kitabevi**, Ankara, 1999, s. 169.

5 Ahmet Gürbüz, **Hukuk ve Meşruluk**, Beta Yayınları, İstanbul, 1998, s. 108.

6 Yasemin Karaman Kepenekçi, **İnsan Hakları Eğitimi**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2000, s.10.

7 Kenan Çayır, **İnsan Hakları Dersi Senaryoları**, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Kasım 2002, s.383.

8 agm. s. 363

- Her öğrencinin kendisine ve başkalarına karşı saygısının farkına varmasını sağlamak,
- Öğrencilerde sorgulayıcı bir düşünce anlayışı geliştirmek, örneğin kendi haklarını ve özgürlüklerini tam olarak kullanmalarını önleyen yapıları ve engelleri sorgulamak,
- Değerleri (dürüstlük, eşitlik, adalet gibi) açıklığa kavuşturma sürecine yardımcı olmak,
- Öğrencilerin vatandaşlık hak ve sorumlulukları konusunda bilgilendirilmesi,
- Kanunlara uygun vatandaşlar yetiştirme, buna bağlı olarak suç ve suçluluğu azaltmak,
- Olumlu davranışsal değişiklikler meydana getirmeyi sağlamak,
- İnsanların ve grupların hakları ve uluslar tarafından uygulanabilirliğinin incelenmesini sağlamak,
- Düşünsel değişiklikler meydana getirmek, örneğin farklı etnik ve ulusal gruplara ve grupların üyelerine hoşgörü ve farklılıkları kabullenme bilincini öğretmeyi sağlamak,
- Öğrencilere ve dolaylı olarak düşünüldüğünde tüm topluma insan hakları ile ilgili ulusal ve uluslararası hukuksal düzenlemeleri ve demokratik süreçleri tanıtmak,
- Okul ortamından başlayarak demokratik karar alma süreçlerine katılmanın önemini kavratılmasını sağlamak,
- İnsan hakları alanındaki belli sorunlar üzerinde odaklaşarak, insan haklarının uygulanmasının ve ihlallerinin önlenmesini sağlamak.

## 2. İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitiminin Kısa Tarihçesi

İHVE kanımızca tarihsel süreçte gelişen toplumsal ve siyasal olayların etkisiyle dönemsel bir gelişim göstermiştir. Önceleri vatandaşlık eğitimi adıyla başlayan çalışmalar, zamanla insan haklarıyla ilişkilendirilmiştir.<sup>9</sup>

Modern anlamda vatandaşlık eğitimi ulus/devlet kavramının gelişimiyle de ilintili olarak ilk kez 1883'te Fransa'da başlar. Ondokuzuncu yüzyılın sonlarına doğru ise birçok ülkede vatandaşlık eğitimi, öğretim programlarına dâhil edilmeye başlanılmıştır. İlk dönem vatandaşlık eğitiminin temel felsefesi ulus-devlet kavramıyla ilintili olarak “iyi vatandaşlar” yetiştirmek olmuştur. İkinci dünya savaşından sonra ise insan hakları kavramının ulusal sınırları aşarak evrensel öneme sahip bir değerler sistemi hâline gelmesi üzerine, dünya devletlerinin büyük bir çoğunluğu uluslararası insan hakları sözleşmelerine imza atarak, bu hakların gereklerini yerine getirmeye yönelik yoğun çalışmalara girişmişlerdir. Bu çalışmalar içinde İnsan Hakları Eğitimi (İHE) kavramı da gündeme oturmuştur. Öyle ki uluslararası birçok belgenin içinde İHE ile ilgili maddeler yer almaya başlamıştır.<sup>10</sup> Bu yeni süreçle birlikte vatandaşlık eğitimi insan hakları eğitimi ile ilişkilendirilmeye başlanılmıştır.

## 3. Türkiye’de İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi

### 3. A. Birinci Dönem: Bağımsız Ders İle İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi

Yurtdışında yaşanan sürecini ülkemizdeki vatandaşlık eğitiminin tarihçesinde de görmek mümkündür. Osmanlı’da 1908’de ders müfredatına giren “Malumat-ı Medeniye”

9

10 Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslar Arası Sözleşmesinin 12. maddesi, Çocuk Hakları Sözleşmesinin 29. maddesi, Kadınlara Karşı Her Türü Ayrımcılığın Kaldırılması Sözleşmesinin 10. maddesi, Her Türü Irk Ayrımcılığının Kaldırılması Uluslararası Sözleşmesinin 7. maddesi, Viyana Bildirgesinin 33. ve 34. Programı, Viyana Eylem Programının 78–82. Programlarını örnek olarak verebiliriz.

dersini ilk vatandaşlık dersi olarak değerlendirirsek, bu dersin adı Cumhuriyetin ilanıyla 1924 yılında değiştirilir ve *Malumat-ı Vataniye* olur. 1927'den sonra *Yurt Bilgisi* ve daha sonra *Yurttaşlık Bilgisi* adını alır. 1997-1998 öğretim yılından itibaren, ilköğretim okulları 7. ve 8. sınıfların ders programlarına haftada birer saat “**Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi**” dersi konulmuştur. 1999 yılından itibaren ise liselerimizde “**Demokrasi ve İnsan Hakları**” dersi seçmeli ders olarak okutulmaya başlanmıştır. Bu derslerin öğretim programlarından ve ders kitaplarında önemli aksaklıklar yaşanmıştır. Söz konusu problemlerden bazılarını şöyle sıralaya biliriz:

#### **a. Ders Programlarından Kaynaklanan Problemler:**

1. Amaç ve davranışlar, bilgi yoklamayı esas aldığı için ezberlemeyi özendirilmekte ve öğrenciyi ‘edilgen’ bırakmakta.

2. İçerik; felsefe, düşünce ve uygarlık tarihinin oldukça ağır konularından oluşmaktadır. Bu konular Çocuklara güçlerinin üzerinde kuramsal bilgi yüklemeyi zorunlu kılmaktadır.

3. Genel Açıklamalardaki olumlu uyarılara karşın; amaç, davranış ve içerik dizilimi yönünden genellikle ‘sınıf içi’ öğretimi, bilgi aktarmayı öne almakta, yaşayarak, uygulayarak öğrenmeyi dışlamaktadır.

4. Ders süresinin yetersizliği.

5. Konular arasında iyi bir bağlantı kurulmaması, özellikle hukuksal kavramlar yerleşmiş sistematik ve terminolojiden oldukça uzak olması.

6. ‘Milli Güvenlik ve Terör’ konularında ölçü kaçırılmış, öğrencide sürekli kaygı ve kuşku yaratacak bir doz ve ayrıntıda verilmiştir.

#### **b. Ders Kitaplarının İçeriğinden Kaynaklanan Problemler**

1. Özensiz ve savruk bir dil kullanımı.

2. Birbiriyle çelişen bilgiler ve bilime aykırı sunuşların yer alması.

3. İnsan hakları bir amaç olarak değil, uluslararası kuruluşlarda ve topluluklarda saygı görmenin bir aracı olarak görülmesi.

4. Uluslararası belgelerde yer alan normlarla çelişen bilgiler.

5. Hak ve özgürlüklerden ziyade ödev ve sorumlulukların ön plana çıkartılması.

6. Totolojik ve kendi içinde çelişen anlatımlar, yanlış tanım ve ifadeler kullanılması.

7. Normatif önermelerin bilgi önermesi olarak sunulması.

8. İnsan haklarının sürekli geliştiği ve genişlediğinin göz ardı edilmesi ve tarihsel bağlamından koparılması.

9. Dersin sunulmasında, işlenmesinde önerilen öğretmen-öğrenci ilişkisinden “karşılaştırılmalı” yaklaşımın yokluğu.

### **3. B. İkinci Dönem: İlköğretimde Programlarında Yeni Bir Yaklaşım: Ara Disiplinler ve İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi**

#### **3.B. 1. Yeni Programların Özellikleri**

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), yeni öğretim programlarını tanıttığı kitapçıkta öğretim programlarının geliştirilmesi çalışmalarına, Bakanlığın ve üniversitelerin mevcut

araştırma bulgularının ve bilgi birikimlerinin temel alınarak başlanıldığını ifade etmektedir.<sup>11</sup> Mevcut birikimlerin değerlendirilmesi sonucunda öğretim programlarında yeni bir değişim dönüşümünün gerçekleştirilmesi zorunluluğu ortaya çıkarmıştır. Bu zorunluluktan yola çıkarak program hazırlama çalışmaları başlatılmıştır. İlköğretim programlarının hazırlanması çalışmalarında, eğitim yöneticilerinin, öğretmenlerin, araştırmacıların, ilköğretim müfettişlerinin, akademisyenlerin, sivil toplum örgütlerinin katkılarına başvurulduğu tanıtım kitabında ifade edilmektedir<sup>12</sup>.

Yenilenen programların önemli bir özelliği “son şeklini almış” (bitmiş-donmuş) bir program olmamasıdır. Toplumsal gelişim gereklerine bağlı olarak program geliştirme çalışmalarının sürdürülecek olmasıdır. Bu konuda Talim ve Terbiye Kurulunun <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/sitesinde> programlarla ilgili güncelleşmeler ve bilgi paylaşımları yapılmaktadır.

Tüm bu çalışmaların sonucunda, *yapılandırmacı, tematik, öğrenci merkezli ve aktiflik ilkesine*, dayalı olarak hazırlanan yeni ilköğretim programlarının 1-5. sınıf programları, 2004 - 2005 eğitim öğretim yılında 9 ilde (Ankara, Bolu, Diyarbakır, Hatay, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Samsun ve Van) 120 pilot okulda uygulamaya konularak denenmiştir. Pilot uygulamada, elde edilen dönütler İhtisas Komisyonlar tarafından dikkate alınarak programlarda gerekli düzeltmeler yapılmış. Bu çalışmaların sonucunda Programlar 08.08.2005 tarih ve 297 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararıyla onaylanarak 2005–2006 eğitim-öğretim yılından itibaren Türkiye genelinde uygulamaya konulmuş, 6.7.8. sınıfların öğretim programları ise 2005 – 2006 öğretim yılında pilot olarak uygulandıktan sonra, 2006- 2007 öğretim yılında uygulamaya konulmuştur.

### 3. B. 2. Öğretim Programlarının Temel Yaklaşımında İHVE

Tebliğler Dergisinin 08.08.2004 tarih ve 2563 sayılı sayısında yeni programların temelleri açıkça belirtilmiştir. Programın yol haritası niteliğindeki bu temeller içinde İHVE ile ilintili aşağıdaki bilgilere yer verilmiştir:

#### 1. Toplumsal Temelleri Başlığı Altında

**a. Öğrencilerin kendi örf ve âdetleri içerisinde psikolojik, ahlâkî, sosyal ve kültürel konularda gelişimlerini hedefler.**

Programlar, öğrencilerin, hayat için gerekli olan bilgi ve becerilerin yanında, ülkelerini, Avrupa Birliğini, dünya içersindeki yer ve konumlarını tanımalarını; kendi örf ve âdetleri içerisinde ruhsal, ahlâkî, sosyal ve kültürel konularda gelişimlerini ve farklılığın farkında olmalarını hedefler. Bu amaçla öğrencilerin, inanç, düşünce, anlayış ve kültürlerinin bireysel olarak hem kendilerini ve başkalarını hem de toplumlarını nasıl etkileyeceğini anlamalarını ve kabullenmelerini sağlamaya gayret eder.

**b. Öğrencilerin, sorumluluklarını ve haklarını bilen, çevresiyle uyumlu kişiler olarak yetişmeleri için çaba gösterir.**

Programlar, bireylerin bilinçli vatandaş olarak bağımsız kararlar alabilecek değer yargıları geliştirebilen, sorumluluklarını ve haklarını bilen kişiler olarak yetişmeleri için çaba gösterir; bu amaçla, öğrencilerin bireysel saygı, kişisel gelişim, kişisel güven ve duygusal gelişimlerini kazanabilmeleri için çaba gösterir. Bu şekilde kendi ve çevresi ile barışık sağlıklı ilişkiler kurabilmelerine imkân sağlar.

11 İlköğretim 1–5. Sınıf Programları Tanıtım Kitapçığı, MEB, Ankara, 2005, s. 4–7.

12 age, s. 2.

**c. Toplumun önemseydiği sorunlara karşı duyarlıdır.**

Programlar, toplumun sorun olarak gördüğü ve/veya gelişmesini istediği konulara karşı duyarlılık gösterir. Trafik, afet bilinci (deprem, sel, çığ), halk sağlığı, çevre ve tarihi ve kültürel varlıkların korunması gibi konular tüm derslerde göz önünde bulundurulur ve programlar içerisinde sürekli olarak vurgulanır.

**d. Demokrasinin bireyler arasında karşılıklı görev ve sorumluluk gerektirdiğini, bireylerin demokrasi içerisinde hakları olduğu kadar görevlerinin de olduğunu kabul eder.**

Programlar, demokrasinin bir hayat biçimi hâline gelmesi için çaba gösterir. Ayrıca, demokrasinin insanlara sunduğu haklar kadar bireylerin de sorumlulukları olduğunu dikkate alır.<sup>13</sup>

**2. Ekonomik Temeller Başlığı Altında**

**a. Hayattaki kurallara uymaya ve işleri yapmaya istekli olma ve uygulama kararlılığı gösterme**

İnsanların, konulan kurallara (trafik kuralı gibi) uyması ve yapılması gereken işleri yapması için birilerinin zorlamasını beklememesi esas amaçtır. Programlar bu amaca yönelik çabayı önemser.<sup>14</sup>

**3. C. İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi Öğretim Programlarında Nasıl Yer Almalı**

Günümüzde İHVE'nin öğretim programlarda nasıl yer alması gerektiği konusunda yapılan tartışmalarda iki önemli yaklaşım ön plana çıkmıştır. Bunlar;

*a. Öğretim programlarında bağımsız bir ders olarak yer alması.*

*b. İnsan hakları ve vatandaşlık eğitiminin her yaş ve disiplin içinde tüm öğretim programlarında yer alması gerektiği şeklindedir.*

İnsan haklarıyla ilgili bilgilerin düzenli ve sistemli biçimde aktarılmasını amaçlayan ilk yaklaşım kapsamında “doğrudan ve bağımsız” bir dersin varlığı, İHVE için gerekli, ama yeterli değildir. Böyle bir ders, tek başına, İHV eğitiminin amacına ulaşmasına, öngörülen hedeflere erişilmesine yeterince katkıda bulunamaz. Bağımsız bir ders zamanla bilgi aktarmaktan öteye bir işlev görmeyebilir ve bu niteliğinden ötürü de öğrencilerin ve öğretmenlerin gözünde itici, yararsız ve sıkıcı bir ders kimliği kazanabilir. Kendisi başlı başına bir amaç olmayan insan hakları eğitimi, bilgilerin davranışlara dönüşmesini sağlayamadığı için, beklenen yararı da sağlayamayabilir.<sup>15</sup> Bu ve benzer nedenlerden dolayı İHVE'nin sadece bağımsız bir dersi ile yapılamayacağı açıktır.<sup>16</sup>

İHVE'nin hedeflediği kazanımların, tüm ders programlarında gözetilmesi gerekir. Çünkü insan hakları eğitiminin temel hedefi, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmek, insanlar ve uluslar arasında demokrasiyi, toplumsal adaleti, dayanışmayı ve dostluğu geliştirmek, bireyleri aktif vatandaşlık doğrultusunda güçlendirmek ve evrensel insan

13 Tebliğler Dergisi, Cilt:67, Sayı: 2563, Ağustos 2004, s. 724- 725.

14Tebliğler Dergisi, Cilt:67, Sayı: 2563, Ağustos 2004, s. 730-731.

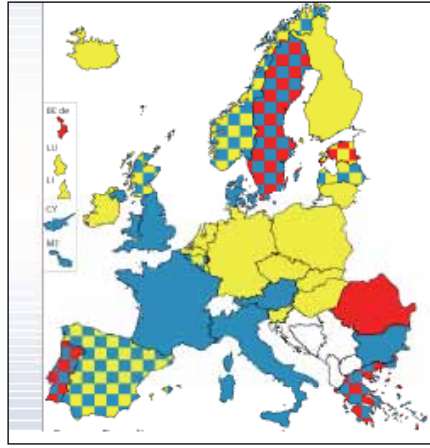
15 <http://yayim.meb.gov.tr/yayimler/sayi34/dogan.htm> (10.11.2005)

16 <http://www.Tarih.vakfi.org.tr/projeler/egitim.asp> (12.10.2005)



hakları değerlerine dayalı bir barış kültürü oluşturmaktır.<sup>17</sup> Bu hedeflerin gerçekleşmesi, sadece İHVE'nin bağımsız bir derste işlenmesiyle değil, tüm ders programlarına yansıtılmasıyla mümkün olacaktır. İHVE'nin tüm öğretim aşamalarını ve disiplinleri kapsayacak biçimde "kesintisiz" olarak uygulanması bu yönden önem taşımaktadır.<sup>18</sup> Avrupa Birliği'nde (AB) vatandaşlık eğitimini daha fazla güçlendirmek için üye ülkelere **vatandaşlık eğitimi bir ya da daha fazla ders konusuyla kaynaştırılarak bütün eğitim programlarında göz önünde bulundurulabilir** tavsiyesini yapmıştır.<sup>19</sup> Aşağıdaki tabloda AB ülkelerinde vatandaşlık eğitiminin nasıl verildiğine ilişkin bilgilere yer almaktadır.

Şekil 1: AB İlköğretim Okullarında Vatandaşlık Eğitimi



■ Disiplinler Arası ■ Bütünleştirilmiş ■ Bağımsız Ders

Kaynak: Eurdice, Citizenship Education at School In EuropText Completed in Belgium, May, 2005, s.18.

### 3. B. 3. Ara Disiplin Kapsamında İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi

İHV eğitiminin hedeflediği kazanımların, tüm ders programlarının içeriğinde gözetilmesi önemi konusuna daha önce değinmiştik. Bu konuda ülkemizde yapılan en önemli çalışma "Ara disiplinler" başlığı altında yeni ilköğretim programlarında yapılmıştır. Ara disiplinler, **program hazırlama sürecinde göz önünde bulundurulan ana disiplinlere açık ve kapsayıcı biçimde örtüşen diğer disiplinlerdir.**<sup>20</sup> Bu disiplinler şunlardır.

- Sağlık Kültürü
- İnsan Hakları ve Vatandaşlık
- Girişimcilik
- Kariyer Bilinci Geliştirme

17 <http://www.Tarih.vakfi.org.tr/projeler/egitim.asp> (12.10.2005)

18 Ülkemizin İHVE eğitimine duyduğu ihtiyaç göz önünde bulundurulduğunda bağımsız bir ders olmalıdır. Bağımsız bir dersin olmayışı alanda önemli bir boşluk yaratacaktır. Ancak programların içerik ve kitapları, İHVE eğitiminin ana perspektifine uygun bir şekilde yeniden düzenlenmelidir.

19 [www.eurydice.org/Documents/citizenship/en/FrameSet.htm](http://www.eurydice.org/Documents/citizenship/en/FrameSet.htm) (09.08.2005)

20 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6-8)(Taslak Basım), Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara, 2005, s.12

- Rehberlik ve Psikolojik Danışma
- Spor Kültürü ve Olimpik Eğitim
- Afet Eğitimi ve Güvenli Yaşam

İHVE'nin ara disiplin boyutuyla ilköğretim ders programlarında yer alması şu kazanımların elde edilmesini sağlayacaktır;

• İlköğretim düzeyinde öğrencinin insan olarak kimliğinin bilincinin uyandırılması<sup>21</sup> hedefinin sağlanması,

• Kendisinden ve yakın çevresinden başlamak üzere tüm insanların birer değer olduğu ve saygıyı hak ettikleri ilkesinin ilköğretim 1.sınıftan itibaren öğrencilere kazandırılması,

• Katılımcı, duyarlı ve etkin bir vatandaşlık bilincinin geliştirilmesinin sağlanması,

• Öğrencilerin; sosyal ilişkilerinde adil davranabilmesi, ahlâk kurallarına uygun davranışlar gösterebilmesi ve dürüst olabilmesine yönelik davranışlar kazandırılması,

• Erken dönemde, Çocuklara hoşgörülü olmayı, kendi istemlerinden başkalarının da istemlerine saygılı olmayı, kendi isteklerini, kendi tasarılarını ve amaçlarını, topluluğa uymanın zorunlu kıldığı ölçüde<sup>22</sup> sınırlaması gerektiği bilincinin kazandırılmasının sağlanması,

• Yakın çevresinden başlayarak farklılıkları kabul etme ve buna bağlı olarak olumlu kişisel ilişkiler geliştirme gereğini fark edebilmesinin sağlanması.

• İlköğretim ortamından başlayarak demokratik karar alma süreçlerine katılmanın öneminin kavratılması,

• İHVE kazanımlarının okul ile sınırlı olmayacağı, 'bir yaşam' biçimi olarak hayatın her alanında uygulanması gerektiği bilincinin uyandırılması,

Programlarla ilgili etkinlikler planlanırken ve yürütülürken ana öğrenme alanlarındaki **kazanımlar ile ara disiplinlerin kazanımlarının aynı anda edinilmesine dikkat edilmesi**<sup>23</sup> gerektiği programlarda açıkça belirtilmiştir. Ancak İHVE ara disiplin kazanımlarının gerçekleşmesi ile ilgili herhangi bir kıstasa rastlanılmamaktadır. Bu durumun ilgili kişi veya kuruluşların ders kitaplarının hazırlanmasında İHVE boyutunu göz ardı etmelerine veya gerekli özeni göstermemelerine neden olabilir.

---

21 İonna Kuçuradi, İHE ve Dayanışma için Eğitim, Eğitimcilerin Eğitimi, Türkiye'de ve Dünya'da İnsan Hakları, Hacettepe Üniversitesi, İnsan Hakları Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, Ankara, 1999, s. 387

22 Nıc Klecker, İyi Bir İnsan Hakları Eğitimi İçin, İnsan Haklarının Felsefi Temelleri, Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara 1982, s. 153.

23 İlk Öğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6-8)(Taslak Basım), Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara, 2005, s.20.

Tablo 1: İHVE Ara Disiplin Alanındaki Kazanımlarından Bazıları (1–5. Sınıflar)

Kazanımlar	Matematik	Türkçe	Fen ve Teknoloji	Sosyal Bilgiler	Hayat Bilgisi
Ön yargı, ayrımcılık ve çatışmanın olumsuzluklarını bilir.					✓
Çatışmaları şiddete başvurmadan çözümlene becerisi gösterir.					✓
Farklılıkları insanlığın kültürel zenginliği olarak görür.	✓				✓
Ülkemizi yönetenlerin halkın oyu ile yönetime geldiklerini bilir.				✓	
Vatandaş olmanın anlamını kavrar.					✓
Okulda demokratik ortamın geliştirilmesinde katkıda bulunması gerektiğini fark eder.	✓				✓
Uzlaşmanın etik bir değer olduğunu bilir.					✓
İnançlara saygı duyar.					✓

Kazanımlar	Matematik	Türkçe	Fen ve Teknoloji	Sosyal Bilgiler	Hayat Bilgisi
Aile kavramının önemini fark eder.					✓
Aile içinde demokratik bir ortamın oluşmasının önemli olduğunu bilir.					✓
Yaşam ve eğitim hakkında zarar verecek kötü alışkanlıklardan uzak durması gerektiğini bilir.					✓
Kaynakların verimli kullanılması ve bilinçli tüketilmesi gerektiğini kabul eder.			✓		✓
Demokrasi ve ilkelizmin önemini kavrar.				✓	
Demokrasinin insan hakları için vazgeçilmez bir değer taşıdığını takdir eder.				✓	
Demokrasinin temelini özgürlük ve eşliğe dayandığını bilir.				✓	

Kaynak: Türkçe, Hayat Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji Dersleri (1-5) Program tanıtım kitaplarından derlenmiştir.

Tablo 2: İHVE Ara Disiplin Alanındaki Kazanımlarından Bazıları (6–8. Sınıflar)

Kazanımlar	Matematik	Türkçe	Fen ve Teknoloji	Sosyal Bilgiler
Çocukların çalışma yaşamında Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 32. maddesine uygun koşullarda çalışması gerektiğini ifade eder.				√
Yakın çevresindeki ortak miras ürünleri hakkında bilgi toplar.		√	√	
"Okul Meclisleri" çalışmalarına katılarak seçme ve seçilme hakkını kullanır.	√			
Kitap, kaset, CD gibi materyalleri yasal yollardan satın almaya özen gösterir.	√			√
Engelli arkadaşlarına karşı ayrımcı bir tavır sergilememeye özen gösterir.			√	
Vatandaş olmanın getirdiği sorumlulukları fark eder.				√
Hakların ihlâl edildiği durumlar karşısında yetkili kurumlara başvurmanın bir vatandaşlık görevi olduğunu belirtir.		√		√

Kazanımlar	Matematik	Türkçe	Fen ve Teknoloji	Sosyal Bilgiler
Yakın çevresindeki ortak miras ürünlerinin korunması gerektiğini ifade eder.			√	√
Ülkemizde yasama, yürütme ve yargı organlarının bağımsız olduğunu fark eder.				√
Basın ve yayın organlarının kısıtlama olmadan özgürce çalışmaları gerektiğini ifade eder.				√
Kanun güvenliği ve kanunun sağlığı söz konusu olduğunda, kanunlar çerçevesinde özgürlüklerin sınırlanabileceğini kavrar.				√
Herkesin çalışma ve işini özgürce seçme hakkı olduğunu fark eder.				√
Suç ve cezanın yasalara göre tespit edildiğini belirtir	√			

Kaynak: Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji derslerinin (6–8) Program tanıtım kitaplarından derlenmiştir.

## Sonuç

21. yüzyılın eğitimi; esneklik, kendi kendine öğrenme, olaylara geniş bir perspektiften bakabilme, çarpıcı sorular sorabilme ve yaratıcı problem çözme yeteneğini gerektirmektedir. Bu yetenek de disiplinler arası yaklaşımla kazandırılabilmesi için, İHVE’de genellikle bu yaklaşım tercih edilmektedir.<sup>24</sup>

İHVE’nin tüm derslerin içeriğine yansımaları öğrenci davranışlarında da olumlu gelişmeler yaratacaktır. ABD’de yapılan bir çalışmada İHE verilmeyen, haftada üç saat İHE verilen ve İHE’ nin tüm ders programlarına yayıldığı üç öğrenci grubu karşılaştırılmıştır. Çalışma sonunda olumsuz davranışların haftada üç saat İHE alan öğrencilerde hiç almayanlara göre azaldığı, İHE’nin tüm programlara yayıldığı öğrenci grubunda ise olumsuz tutum ve davranışların nerdeyse tamamen yok olduğu görülmüştür.<sup>25</sup> Ancak Ülkemizin İHV eğitimine duyduğu ihtiyaç göz önünde bulundurulduğunda bağımsız bir dersin de olması gerekir. Bağımsız bir dersin olmayışı alanda önemli bir boşluk yaratacaktır. Ancak bağımsız dersin programların içerik ve kitapları, İHVE eğitiminin ana perspektifine uygun bir şekilde yeniden düzenlenmelidir.

## Kaynakça

- Bilgin Nuri, 1999 *Cumhuriyet Fikri ve Yurttaş Kimliği*, 75 Yılda Tebaa’dan Yurttaş’a Doğru, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- Çayır Kenan, 2003, *İnsan Hakları ve Demokrasi Kültürünün Geliştirilmesi: Ders Kitaplarının Yazımı, İnsan Haklarına Duyarlı Ders Kitapları İçin*, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Çayır Kenan, Kasım 2002, *İnsan Hakları Dersi Senaryoları*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi
- Erdem Fazıl Hüsni “*Anayasa’da vatandaşlık ve siyasi hakların geleceği*”, Yeni Şafak Gazetesi, 18.07.2007.
- Erdoğan Mustafa, 1999, *Anayasal Demokrasi*, Siyasal Kitapevi, Ankara.
- Fendoğlu Hasan Tahsin, 1994, *Hukuk Tarihimizde Temel Haklar*, Mimoza Yayınları, Konya.
- Gürbüz Ahmet, 1998, *Hukuk ve Meşruluk*, Beta Yayınları, İstanbul.
- İlköğretim 1–5. Sınıf Programları Tanıtım Kitapçığı, 2005, MEB, Ankara, s. 4–7.
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6–8)(Taslak Basım), 2005, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6-8)(Taslak Basım), 2005, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- Kepenekçi Yasemin Karaman, 2000, *İnsan Hakları Eğitimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Kepenekçi Yasemin Karaman, *İnsan Hakları Eğitimine Temel Yaklaşımlar, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Aralık 2002, Yıl 3, sayı 3.
- Klecker Nic, 1982, *İyi Bir İnsan Hakları Eğitimi İçin*, İnsan Haklarının Felsefi Temelleri, Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara.
- Kuçuradi İonna 1999, *İHE ve Dayanışma için Eğitim, Eğitimcilerin Eğitimi*, Türkiye’de ve Dünya’da İnsan Hakları, Hacettepe Üniversitesi, İnsan Hakları Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, Ankara.
- Tebliğler Dergisi, Cilt:67, Sayı: 2563, Ağustos 2004, s. 724- 725.
- Tebliğler Dergisi, Cilt:67, Sayı: 2563, Ağustos 2004, s. 730–731.

24 Yasemin Karaman Kepenekçi, *İnsan Hakları Eğitimine Temel Yaklaşımlar, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Aralık 2002, Yıl 3, sayı 3.

25 Kenan Çayır (aktaran) *İnsan Hakları ve Demokrasi Kültürünün Geliştirilmesi: Ders Kitaplarının Yazımı, İnsan Haklarına Duyarlı Ders Kitapları İçin*, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 2003, s. 25.

Tezgel Recep, 2008, Yeni İlköğretim Programlarında İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Kentlilik Eğitimi, Araştırma Yayınları , Ankara

Tezgel Recep, 2007, Sosyal Bilgiler Ders Programında İnsan Hakları ve Değer Eğitimi, II. Uygulamalı Etik Kongresi Bildiri Kitabı, ODTÜ Yayınları, Ankara, s. 637- 645

Tezgel Recep, 2006, *Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri*, TBMM Kùltür, Sanat ve Yayın Kurulu Yayınları No.118, Ankara

Tezgel Recep, 1999, *Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi ve Anayasa Mahkemesi Karalarında İnsan Haklarının Korunması*, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi) Diyarbakır.

**Webler**

<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/sayi34/dogan.htm> (10.11.2005)

<http://www.tarihvakfi.org.tr/projeler/egitim.asp> (12.10.2005)

[http://www. Tarih vakfi.org. tr/projeler/egitim.asp](http://www.Tarih vakfi.org. tr/projeler/egitim.asp) (12.10.2005)

[www. eurydice. org/Documents/citizenship/en/FrameSet.htm](http://www.eurydice.org/Documents/citizenship/en/FrameSet.htm) (09.08.2005)

**DOÇ. DR. İRFAN YALÇINKAYA<sup>1</sup>**

**SÜREYYAPAŞA GÖĞÜS HASTALIKLARI VE GÖĞÜS CERRAHİSİ  
EĞİTİM VE ARAŞTIRMA HASTANESİ**

## **TIP EĞİTİMİNİN FELSEFEYE GEREKSİNİMİ**

### **Özet**

Tıp ve felsefe iki uzmanlık alanıdır. Tıp, gözlem ve deney yöntemleri ile biyolojik ve psikolojik temeller ışığında tanımladığı sorulara yanıtlar ararken, felsefe kültür dünyasını referans alarak yanıtları sorgulama üzerinde yoğunlaşır. İlk çağlardan başlayan tıp ve felsefe birlikteliği, ilk filozofların hekim, hakim, din adamı olmalarıyla devam etmiş; zamanla felsefenin gelişip kendi disiplinini oluşturması ve bilimin de kendi koşullarında gelişmesiyle yolları ayrılır gibi olmuştur. Fakat bilimin ışığı, tıbbın olmazsa olmazlığı ve felsefenin de vazgeçilmezliği tüm olumsuzluklara karşın birlikteliği gerekli kılmaktadır; bu nedenle insana bütüncül bakabilen ve çıkar odaklı yaklaşmayan; sanatla, edebiyatla, felsefeyle harmanlanmış kaliteli ve devingen bir tıp eğitimi felsefesine ihtiyacımız tartışmayı gerektirmeyeceği kadar açıktır.

**Anahtar Kelimeler:** Tıp, eğitim, felsefe

“Tıp Eğitiminin Felsefeye Gereksinimi” konusuna geçmeden önce, tıp ve felsefe kavramlarına kısaca değinmek istiyorum. Tıbbın konusu insandır. Yani insanın hayatı, hastalıkları, sağlığı ve mutluluğudur. Çağdaş tıbbın tanımına göre insan biyo-psiko-sosyal bir varlıktır. Bu tanımdan hareketle sağlık da “sadece hasta ve sakat olmamak hali değil; beden, ruhen ve sosyal yönlerden tam bir iyilik hali” olarak tarif edilmiştir (Dünya Sağlık Örgütü).

Tıbbın amacı ise, insan sağlığına hizmet etmektir, insanı hastalıklardan korumak ve kurtarmak, onun ömrünü uzatmak, sağlık açısından yaşam kalitesini yükseltmek, ızdıraplarını gidermek ya da azaltmaktır. Philosophia (bilgelik sevgisi) Eski Yunanlı düşünürler için “bilgiyi sevmek, bilginin peşinden koşmak” anlamını taşır. Felsefenin konusu da insandır. İnsan hayatı ve hayatta var olan her şey. Filozof soru sorar, merak eder, öğrenmeye anlamaya, yorumlamaya ve hayatı anlamlandırmaya çalışır.

Tıp ve felsefe, konuları insan ve hayatı olsa da aynı zamanda iki ayrı disiplin, iki ayrı uzmanlık alanıdır. Tıp, gözlem ve deney yöntemleri ile biyolojik ve psikolojik temeller ışığında tanımladığı sorulara yanıtlar ararken, felsefe kültür dünyasını referans alarak tıbbın aksine yanıtların sorgulanması üzerinde yoğunlaşır. Yeryüzünde insan yaşamının başlamasıyla birlikte, ilk çağlardan başlayan tıp ve felsefe birlikteliği, ilk filozofların hekim, hakim, din adamı olmalarıyla devam etmiş; zamanla bilimlerin anası olan felsefenin gelişip kendi disiplinini oluşturması ve bilimin de kendi koşullarında gelişmesiyle yolları ayrılır gibi olmuştur.

Tıbbın babası olarak anılan ve aynı zamanda bir filozof olan Hipokrates, M.Ö. beşinci yüzyılın sonlarında tıp okulunu, tıp bilimini, tıp teknik ve sanatını kuran ilk Yunanlı olarak tarihteki yerini almıştır. Eski Yunan’da hastalık doğaüstü bir olay olarak görülmeyip, hastalıklara rasyonel ve bilimsel açıdan yaklaşıldı. Bazı tıp tarihi kaynaklarına göre, Eski Yunan’da bir esnaf olarak kabul edilen hekim, usta-çırak ilişkisi içinde yetişiyordu.

<sup>1</sup> Süreyyapaşa Göğüs Hastalıkları ve Göğüs Cerrahis Eğitim ve Araştırma Hastanesi, İstanbul, Türkiye.  
E-posta: yalcinkayairfan@hotmail.com; irfanyalcinkaya@gmail.com

Tıp tarihi çok ünlü filozof hekimlerle doludur. Bunlara birkaç örnek verecek olursak, M.S. 130-201 tarihleri arasında yaşamış Bergamalı Galen, 9. yüzyılın son yarısında kimyayı tıbbı uygulayan ve “tıp ansiklopedisi” adlı yapıtıyla tanınan ve ilk kez hasta başı klinik dersi veren Ebubekir bin Zekeriya Razi (864-925), Farabi (870-950), Batıda “Avicenna” adıyla bilinen, “Tıbbın Kanunu” adlı eseri yüzyıllarca Batı’daki üniversitelerde ders kitabı olarak okutulan Ibn-i Sina (980-1037), 13. yüzyılda “*Külliyat-ı fit-Tıb*” adlı kitabıyla tanınan Ibn-i Rüşd bunlardan bir kaçıdır.

On sekizinci yüzyıla kadar tıp bugün bildiğimiz anlamda kendi başına bağımsız bir bilim dalı değildir. Sağlık hizmetleri ve hekimlik felsefenin, dinin, büyücülüğün etkisi altındadır. Montesquieu, Rousseau, Voltaire, Diderot gibi filozoflar her alanda olduğu gibi sağlık alanında da fikirlerini ifade etmişler ve toplumu bu konularda etkilemişlerdir. Felsefenin tıp üzerinde etkili olmasının bir başka nedeni de 18. yüzyıla kadar filozof kavramının tanımıyla yakından ilgilidir. Bu yüzyıllarda filozof bütün bilim dallarını bilen kişi olarak tanımlanıyordu. Tıp da bir bilim dalı olduğuna göre felsefecilerin tıp bilimine karşı ilgisiz kalmaları düşünülemezdi. İlk çağlardaki hekimlerin aynı zamanda birer filozof olması da bu sonucu ortaya çıkarmaktaydı. Bu durum tıbbın bağımsız bir bilim dalı olmasını geciktiren önemli sebeplerden biri olarak görülebilir. Ancak tam tersi de düşünülebilir. Tıbbın felsefenin etkisi altında olması sadece Batı dünyası için değil Doğu için de söz konusudur.

Tarihsel süreç içerisinde on dokuzuncu yüzyılın yarısından sonra tıp bilimi, bugünkü şeklini kazanmaya başlayıp bilgilerini eskiden olduğu gibi din ve felsefeden değil, deneysel bilgilere dayandırarak ilerlemektedir. Bu arada unutmamak gerekir ki, tıp sadece bir bilim değildir, bir sanattır. Bir teknik uygulama alanıdır ve aynı zamanda sosyal ve kültürel yanları da olan bir çalışmadır.

Tıp, daha baştan beri, asıl başarılarını ampirik edimlerden sağlamıştır. Bu edimlerin her biri, bir zamanlar, bir yerlerde birilerinin sınama-yanılma yöntemi ile bulup, geçerliliğini kanıtladığı bilgi ve beceri kalıplarıdır. Hatta mistik düşünceyi harekete geçiren psikoterapi yöntemleri de bu ampirik edimlere dahildir. Uygulamada kendini kanıtlayan başarı ne olursa olsun hekimin bir tıp kuramına ihtiyacı vardır. Çünkü neyin, niçin yapıldığı, neyin neden sorularının cevaplanması gerekmektedir. Dahası bildiklerini ve uyguladıklarını çırağa ya da öğrenciye tutarlı bir öğretimi (doktrin) halinde öğretimlisi gereklidir.

Bunun için de, önce, kendisinin ya da mensup olduğu okulun sahip olduğu, işe yararlığı kanıtlanmış edimlerin her birini, kesin önermelere dönüştürecek, bir araya getirecektir. İkinci aşamada, hekim bu önermeler arasında mantıklı bağlantılar kurmak isteyecektir; örneğin bir yaşam kuramı, hastalık kuramı, tedavi kuramı oluşturmaya çalışacaktır. Bu aşamada, kuramcı, uğraştığı konuların (bazı yönleri ile) tıp alanı dışına taşıdığına görecektir. Örneğin; hastalık konusu süreç konusunu, sağlık konusu mutluluk konusunu, tedavi (sağaltım) konusu eylem ve amaç konusunu, besin ve ilaç konuları da madde konusunu gündeme getirecektir. Kısacası inşasına başlanacak olan tıp öğretisi için bir bilgi platformu ve bir temellendirme gereksinimi, daha baştan kendini gösterecektir. Hekim, bu temel bilgilerini çağının hakim dünya tasarımı oluşturduğu yapı taşları arasından seçmek ve onları kullanmak zorunda kalacaktır.

Doğa bilimleri alanında olsun, tıpta ve öteki teknik disiplinler alanında olsun, bilimsel bilgi dönüşümlerinin yaşandığı 19. yüzyılda, bu disiplinleri temellendirme çabalarının yöneldiği tartışma ortamında, maddeci yaklaşımlar hakim durumda idi. O yüzyılın ikinci yarısında belirginleşmiş olan bir felsefi yaklaşım, *Pozitivizm*, bilim hayranları için cankurtaran simidi yerine geçti. Pozitivizmin tezi çok basitti. Önermelerini gözlem ve deneyle doğrulandıkları sürece geçerli saymak, bunun dışında yöneltilecek olan ve yanıt bekleyen sorular karşısında da bilmiyorum diyebilmek. Bu pozitivist kaçınma, çağdaş tıbbın birçok felsefi soruların ağırlığından kendini kurtarmasını sağlamıştır.



Fakat ne yazık ki, 19. Yüzyılla birlikte hekimlik felsefeden uzaklaştıkça ve teknolojik gelişmeler hızla artış gösterdikçe, hekimlik de şekil ve anlam değiştirmiştir. Hele vahşi kapitalizmin pençesine aldığı toplumlarda her şeyin para olduğu imajı yerleştikçe, ilk günden beri kutsal olarak bilinen hekimlik mesleği de bu yozlaşmadan kendi payına düşeni almıştır. Giderek hastaya bir insan olarak bakma yerine para karşılığı bir işlem yapılacak meta olarak bakılmaya başlanmış, yıllar önce edilen yeminler unutulmuş, tapınılacak yeni tanrı olarak belirlenen para için her türlü olmaz yapılmaya başlanmış ve bu da giderek yaygınlaştığından hoş görülebilir hale gelmiştir.

Günümüzde yaşanmakta olan ilkel kapitalizmin vahşi kapanlarına gönüllü-gönülsüz yakalanan hekimlerin içine düştüğü ikilemi anlayabilmek için derin bir felsefeci olmaya da gerek yok aslında. Her meslekte değişik boyutlarda yaşanan vicdan ile cüzdan çatışmasının en acıtıcı ikilemlerini hekim, meslek ahlakının gereklerini göz ardı ettiği zaman yaşar. Çünkü onun konusu insandır. Felsefenin de, hukukun da anlatmak istediklerini hekim, hastalığının çaresizliğinde kıvranan bir çift göze baktığında çok iyi anlayabilme imkânına sahiptir, anlamalıdır da.

Bugün tıbbın en önemli sorunlarından biri ve belki de en önemlisi *insan*'ı salt biyolojik bir varlık olarak ele almasıdır. Yani kesilebilir, biçilebilir, ölçülebilir bir nesne; et, kemik, sinir ve diğer uzuvlardan mürekkep bir canlı olarak görmek. Hasta, hekimi hep ilahi güce sahip biri olarak görür. Bu nedenle hekimin faziletli, vicdanlı, dürüst, tokgözlü olmasını, ahlaken, aklen, ruhen, bedenen sağlıklı ve dengeli olmasını ister. Ayrıca ondan sevgisini, hoşgörüsünü, şefkatini, hünerini tevazu içinde verebilmesini bekler. Ona yaklaşmak, onu anlamak, onun gönlünü almak, güvenini kazanmak başlı başına bir hünerdir.

Tıp ilminin doğuşu, insanın ızdırıp içindeki kişiye yardım etme duygusundan kaynaklanmıştır. Asırlardır tıbbın yüksek statüsü “insancıl ve merhametli” olmasından ötürüdür. Bu gün ise tıp ilimi, statü ve otoritesini daha çok bilimsel çalışma ve daha ileri teknoloji ile elde etmek ve devam ettirmek zorunda kalmıştır. Hastaya daha az, bilgi ve bilime daha çok değer veriliyor, hemşireler daha çok teknolojik bakımla ilgileniyor.

Kabul etmek gerekir ki, tıp mesleği, acı içindeki insanlara yardım etme motivasyonunu giderek kaybediyor, ilişkiyi teknik bir ilişki seviyesinde sürdürüyor. Oysa hastalar bilimsel tedavi ve teşhisin değerini bildikleri halde bundan hoşnut değiller, kendilerine bakan sağlıkçıları daha çok eleştiriyor, daha çok mahkemeye veriyor ve daha düşmanca davranıyorlar. İletişimin iyi olmadığı bir ilişkide hastaların tedaviye uymadıkları, doktorların bilgisi ve yeteneğinden kuşkuya düşerek onlara güvenmedikleri, iyileşmenin geciktiği ve doktorlara karşı davaları daha sık açtıklarını görmekteyiz. Tıptaki hızlı gelişmelere ve yüksek teknolojik imkânlarla rağmen hala “iyileştirilemeyen” pek çok hastalık mevcuttur. Hastalıkların çoğu kronikleştiğinde, artık sadece kontrol altında tutmaktan bahsedilebilir. İyileşme oranının düşük olması nedeniyle bazı insanların tıbbın ilerleme kaydetmediğini ya da hastalığın diğer sosyoekonomik ve psikolojik yönüyle ilgilenmediğini düşünmeleri şaşırtıcı değildir. Geçmişte doktorların “aile” tipi olmaları onları daha empatik yapmakla kalmayıp, iletişim becerilerinin gelişmiş olmasından dolayı daha başarılı oldukları da bir gerçektir.

Modern tıbbın felsefesi, dünyanın her yerinde benzerdir. Şöyle ki; iyileştirme sadece Batının teknoloji ile donatılmış tıbbına mahsustur. Bunun dışındaki bütün iyileştirme çabaları kanun dışı ve bilim dışı olarak kabul edilmektedir. Teknolojinin dümen suyundaki modern tıp, çok önemli mesafeler kaydetmesine karşın, birçok konuda mesafe alamadığı da bir gerçektir. Son yıllarda halkın tekrar alternatif denilen tıba gösterdiği ilgi artışı, alternatif tedavilerin başarısının ispatlanmasından ziyade, modern tıbbın bazı konularda başarısızlığının yarattığı bir sonuçtur. Modern tıbbın parçası olmayan (sektörleşemeyen ve maddi kazanım ile otorite sağlamayan) daima dışlanır ve bilim-dışı kabul edilir. Hastalık, insanoğlunun bir sorunu ise ve ne yapıp edip “iyileşmeyi” arıyorsa, mutlaka alternatifler çıkacaktır. Doğuda, batı tıbbı ile

birlikte kadim tıbbi uygulamalar (alternatif tıp) kullanılmakta hiçbir beis görülmezken, batıda durum bunun tersinedir. Sağlık erdemdir, değerdir ve olmadığına hiçbir şeyin anlam ifade etmediği yüce bir statüden skor, performans ya da diğer maddi parametrelerle bahsedilemez.

Tıbbın ve hekimliğin geldiği noktayı bir başka açıdan eleştiren, tıbbın hala doktorların bireysel çabalarına bağlı olduğundan yakınanlar da yok değil. Bu görüş sahiplerine göre tıpta başlayan değişim daha da hızlanacak, sağlık hizmetleri ucuzlayabilecek ve birçok alanda doktorluk, tıpkı ATM'ler öncesi banka veznedarları gibi tarihe karışacak. Tıpta bugünkü sistemin sonuna gelindiğini ileri süren yazar, "silikon vadisi ve çıplak fareler doktorunuzu yeniden yaratacak" iddiasında bulunuyor. Yazar, belki şu açıdan haklı olabilir. Hastasıyla sağlıklı ve insani bir iletişim kurmayan, hastasını tıbbi tahlillere boğan ve bir an önce ameliyathaneye yönlendirmek isteyen hekimlerin olduğu bir dünyada gelişmiş laboratuvarlar, bilgisayarlar ve robotik cerrahi, tıbbın bir şekilde sonu değilse bile yeni bir aşamaya geçtiğine işaret edebilir gerçekten.

Tıp tarihi, insanlık tarihi boyunca tababetin felsefe ile ilişkisi, tıbbın felsefesi gibi konulardan sonra tıp eğitimine felsefenin katkısı ya da tıp eğitiminin felsefeye gereksinimi nedir, ne olmalıdır konusuna değinebiliriz. Dünya genelinde ve Türkiye özelinde tıp eğitiminin sorunları ve çözümleri üzerinde uzun uzun durmaktan ziyade tıp eğitimi ve felsefe konusunda bazı hususların altını çizmek istiyorum.

Ülkemiz için konuşacak olursak, lise dönemindeki öğrencilerin tıp fakültelerini seçme kriterleri bile maalesef sosyoekonomik koşullardan ve insana, hayata bakıştaki değişimlerden nasibini almıştır. Bir yarış atı misali çoktan seçmeli soruları daha hızlı çözme koşturmacası içindeki gençlerin kabiliyet ve istekleri çoğu zaman dikkate bile alınmadan neyi seçtikleri, niçin istedikleri doğrusu araştırılmaya değer bir husustur. Tıp eğitimi uzun, zahmetli ve masraflı bir eğitimidir. Tıp fakültesine başlayan bir hekim adayı bu zorlu süreçten geçecek, belki birçok şeyden feragat etmek zorunda kalacaktır. Buna rağmen öğrencileri insana saygılı ve eleştirel düşünce yeteneğine sahip hekimler olarak yetiştirebilmek için, sanat, felsefe, sosyoloji, tarih ve siyaset gibi hayatın değişik alanları ile ilgilenmelerine zaman ve imkân verilmelidir.

Kahramanının hekim olduğu romanlar, anılar, filmler de tavsiye edilebilir. Bir tıp fakültesi öğrencisi "Bunun bana ne yararı var?" diye düşünebilir ve bunda da çok haksız değildir. Özellikle bugün Türkiye koşulları düşünüldüğünde, yani bilgi ile işe yararlılık arasında, birebir ilişki kuruluyor bizim ülkemizde. Yani bilgi çok kısa bir vadede somut ve maddi bir çıkara dönüşüyorsa, işe yarıyorsa, ancak o zaman anlamı oluyor, yoksa bilgi edinme konusunda çok fazla hevesli değiliz. Halbuki, tıp ve edebiyat alanında uzmanlaşmış kişilerin, karakter olarak içinde hekimin ya da hekimlikle ilgili olayların geçeceği romanlardan, denemelerden, hikayelerden oluşturacakları bir literatür çok işe yarayabilir. Çünkü belli bir bilincin edinilebilmesinin yollarından biri de budur. Örneğin, tıp öğrencisi deontoloji dersi alıyor tıbbi etik bağlamında, onu sadece bir ders olarak görüyor, burada kuramsal birtakım şeyleri öğreniyor. Bunu bir de somut hayatın içinden yazılmış birtakım, yazınsal ve görsel yapıtlarda müşahede etmesi farklı sonuçlar yaratabilir. Mesela, "The Doctor" adlı film, hastaların doktorlarıyla olan ilişkilerinde yaşadıkları zorlukları iyi gösteren bir filmidir. Bu film, ses tellerinde tümör oluşan bir doktorun yaşadıklarını anlatır. Bu doktor kendi hastalanıncaya ve yaşamının kontrolünü başkalarının eline verinceye kadar ve sağlık personelinin bazı aşağılayıcı tavırlarıyla karşılaşınca kadar hastalarının sorunlarını anlamayan birisidir.

Bu film, hekim adayı tıp öğrencilerine ve hatta tüm hekimlere her gün, empati sürecini kullanması gerektiğini öğretecektir. Bunu sadece kendisi de insan olduğu için değil, hastasına yararlı olmak için ve mesleğini uygulamada başarılı olmak için de yapmalıdır. Sağlık personeli-hasta arasındaki iletişim iyi kurulduğunda hastaların tedaviden çok memnun kaldıkları, daha çabuk iyileştikleri ve doktorların tavsiyelerine uymaya daha istekli oldukları görülmüştür.

İnsan sağlığını konu edinen tıp alanındaki gelişmeler, özellikle son yüzyılda baş döndürücü boyutlardadır. Günümüzde tıbbi literatüre ulaşmak, bilgi ve tecrübenin paylaşılabilmesi, internet ve diğer teknolojik imkânlar sayesinde oldukça kolay ve hızlı hale gelmiştir. Tıp eğitiminde usta-çırak ilişkisi önemini hala korusa da, öğretene-öğrenen ekseninde tek yönlü bir eğitim artık işlevsel olmaktan uzaktır. Uzun yıllar çırak sınıfı “yalnızca benim ustamın dediği doğrudur, yaptığı doğrudur” düsturuna sarıldı, doğruyu arayıp kendini geliştiremedi. Yanlışı yanlışın üstüne koydu. Ancak doğruyu bulanlar ışığı gördüler, gönülleri fethettiler. Hangi dönem olursa olsun kural değişmedi: Bak, gör, anla, dene, öğren, öğret. Öğrenci, tıp eğitiminin nesnesi değil, öznesi olmalıdır. Tıp fakültesine adım attığı ilk günden itibaren fizik, kimya, biyoloji bilgileri ile onun kafasını doldurmak, abandone etmek değil, öncelikle tıp tarihi, tıp felsefesi, hekim kimliği ilgili konular üzerinde yoğunlaşılmalıdır

Nitekim V. Tıp Etiği Sempozyumu’nda “Tıp Fakültelerinde Etik Eğitimi” adlı sonuç bildirgesinin 2. Maddesi’nde Tıp Etiği Dersi’nin “1. sınıfta tıp felsefesi, hekim kimliği, tıp mesleği ile genel kavramların (değer kavramı, normatif sistemler, ahlak, etik, deontoloji, etik ikilemler) tanıtıldığı; 3. sınıfta temel tıp etiği ilkelerinin ve bunlardan türetilen öteki ilkelerin, yaşamın başlangıcına ve sonuna ilişkin etik konuların, araştırma ve yayın etiği, hekim-hasta ilişkisi, hasta hakları, hekim hakları ve organ aktarımlarının etik boyutu gibi genel tıp etiği konularının, ve kişiler arası iletişim becerilerinin işlendiği, ve 5. sınıfta hekimin yasal sorumluluğu, sağlıkla ilgili ulusal ve uluslar arası belgeler, meslek etikleri ve tıp etiğinin mesleki uygulamadaki önemi, sağlık hizmetlerinde ekip anlayışı ve ekip üyeleri arasındaki etik iletişim, hekim andları, tıpta hatalı uygulamalar (malpraktis), hekim-ilaç endüstrisi ilişkileri, sağlık kaynaklarının dağıtımında karşılaşılan etik sorunlar ile klinik stajlara yönelik özgün sorunların (koruyucu hekimlikte, psikiyatride, bulaşıcı hastalıklarda, çocuk hastalıklarında etik sorunlar gibi) içerildiği bir program dahilinde okutulmalıdır.” diye karar alınmıştır. Elbette bu maddeler yazılı bir metin halinde birer temenniden ibaret kalmamalı, pratiğe dökülüp belli aralıklarla gözden geçirilip güncellenmeli, eksikleri giderilmelidir.

21. yüzyılda organ nakillerinden genetik çalışmalara, üreme alanı ile ilgili konulardan ötenaziye kadar onlarca konu tıp kadar felsefeyi, hukuku ve dini de yakından ilgilendirmektedir. M.S. 1000 yılında İtalya’nın Bologna şehrinde Öğrenci Derneği Loncası, nitelikli eğitim görmek için seçkin öğretim üyelerinden topluca ders alabilecekleri bir mekânın var olması gerektiğini belirtti ve “üniversitas” fikri doğdu. 1224 yılında Salerno Üniversitesi resmi ilk tıp okulu olarak kabul edildi. Öğrencilerin yaktığı bu bilgi ateşi kısa zamanda tüm Avrupa’yı sardı. Leonardo da Vinci’den Thomas More’a, Francis Bacon’dan Campanella’ya, Nikolaus Kopernikus, Andreas Vesalius’dan Paracelsus’a, William Harvey’e kadar onlarca bilgi çınarı öğrencilerin var ettiği “üniversitas”ın yarattığı toplumsal ortamda boy attı. Tıp da o günden sonra hastalık hakkında *felsefi düşünen* kimseyi “doktor” olarak anmaya başladı.

Hangi yüzyılda yaşarsak yaşayalım, hepimiz kendi çağımızın inanç ve uygulamalarıyla çevriliyiz, tıpkı atalarımızın kendi çağlarının inanç ve uygulamalarıyla çevrili olduğu gibi. Gelenekleri yıkan anatomist Andreas Vesalius bedensel akıntılarla ilgili eski doktrine inanırdı; Ambrois Pare bir yandan yaraların tedavisi konusunda öncülük ederken bir yandan da cadılara inanırdı; devrimci eksperimentalist William Harvey kan dolaşımını kanıtlamıştı, ancak kalbe katkıda bulunan ‘hayati ruhlar’a da inanırdı. Tıp fakültelerinin asıl misyonu, içinde yaşadıkları toplumun sağlık sorunlarına duyarlı, klinik becerileri etkili ve yeterli hekimler yetiştirmek ve bilimsel araştırmalar yürütmek olmalıdır. Tıp öğrencileri, topluma hizmet veren her sağlık kuruluşu ve hastanede uygulamalı eğitim ve öğrenim görebilmelidir.

Üçüncü bin yılın dünyasında, genelinde bilim, özelinde tıp alanı kapitalist tahakküm ilişkilerine eleştirel yaklaşabilme yetisini ne yazık ki büyük ölçüde kaybetmiştir. Kanımca bu yeti bilime/tıbbı felsefenin sunacağı sorularla yeniden kazanılabilir. Ne de olsa bir filozofun tanımladığı gibi felsefe kişiye mal-mülk, para-pul, şan-şöhret kazandırmaz ama *dünyayı*

*anlama* ihtiyacını tatmin edebilir. Bu “anlama ihtiyacı” yaşamın amacı ve nasıl yaşanması gerektiği hakkında her bireyin kendisine sorular yönlendirmesini sağlayabilir. Bu yolla üretilen yeni sorular hepimizin dimağına “hayatın gerçeği” olarak kodlanan bir yanılısamadan bizleri kopararak; hayata, bilime, tıbbı ve en önemlisi halen yapmakta olduğumuz işe eleştirel bakabilmemizin yolunu açabilir.

Felsefe insan olmaya çağrı ise ve tıp sadece teknik bir uygulama alanı değil de bilim, sosyo-kültürel çalışma ve “tababet ve şüabatı sanatlarının tarzı icrasına dair kanun”da tanımlandığı gibi bir sanat alanı ise; bizi “uygar” köleler haline getiren ellerimizdeki / zihinlerimizdeki zincirleri bize göstermek ve bu sayede tıbbın yeniden insana dönmesini sağlamak için felsefenin düşünsel ışığından, yol göstericiliğinden daha çok yararlanmamız gerekmez mi?

Ortak alanları insan olan Tıp ve Felsefe insanlık durduğu sürece hep birlikte, hep insan için var olacaklardır. Tabii ki bu uzun yol boyunca inişler, çıkışlar, kesilmeler ve karanlık dehlizlerde kaybolmalar olmuştur, olacaktır da. Ancak bilimin ışığı, tıbbın olmazsa olmazlığı ve felsefenin de vazgeçilmezliği tüm olumsuzluklara karşın bu birlikteliğin sür git devam etmesini sağlayacaktır.

Bilim insanın kendisini ve kendi dışındaki evreni (enfüs ve afak) öğrenme, anlama ve araştırma cehdi, çabası ise -ki öyle olduğunu düşünüyorum-, aynı tıp gibi alternatifi yoktur ve düşünme, düşündürme, soru sorma ve gerçeği arama gayreti olan felsefe ile birlikteliği de hayatidir, vazgeçilmezdir. Ülkedeki ve dünyadaki gelişmelerin takip edilebilmesine olanak veren; insana bütüncül bakabilen ve çıkar odaklı yaklaşmayan; sanatla, edebiyatla, felsefeyle harmanlanmış biçimde kaliteli ve sürekli bir tıp eğitimi felsefesine ihtiyacımız vardır ve olmaya da devam edecektir.

#### **Yararlanılan Dökümanlar**

1. Tıp ve felsefe, Osman Elbek, Toraks Dergisi 2007; 8(2):130-133.
2. Önce bilim ve araştırma, Canan M. Karatay Efendioğlu, Radikal 20.07.2004.
3. Zavallı tıp, bir felsefesi bile yok!, Dücan Cündioğlu, Yeni Şafak, 08.06.2008.
4. Tıp ve felsefe, Sibel Öztürk Güntöre, 15.11.2000, [www.ozgurpencere.com](http://www.ozgurpencere.com)
5. Felsefe nedir, felsefeye giriş, felsefenin çeşitli alanlarla ilişkisi, bilgi felsefesinin konusu, bilim felsefesi; [www.felsefeegitimi.com](http://www.felsefeegitimi.com)
6. Tıp etik ve felsefe, Dr. Ahmet Rodopman, Felsefe ekibi internet dergisi 2006; 5, [www.felsefeekibi.com](http://www.felsefeekibi.com).
7. V. Tıp etiği sempozyumu: “Tıp fakültelerinde etik eğitimi” sonuç bildirgesi, Adana, 01-02.11.2004, [www.biyoeetik.org.tr](http://www.biyoeetik.org.tr)
8. Tıbbın sonu-Silikon vadisi (ve çıplak fareler) doktorunuzu nasıl yeniden yaratacak?, Andy Kessler, Optimist yayın dağıtım, kitap tanıtımı’ndan.
9. The Doctor, Dr. Murat Baş, 31.10.2006, [www.haberseli.com/kose](http://www.haberseli.com/kose) yazıları
10. Alternatif tıbbın geleceği, Dr. Murat Baş, 28.06.2006, [www.haberseli.com/kose](http://www.haberseli.com/kose) yazıları
11. Aydınlanma çağında bir meslek olarak hekimliğin gelişimi ve Fransız edebiyatında doktor imgesi, Dr. Ahmet Tarcan, [www.akader.net/sbard/sayilar/2006Eylul/237-249.pdf](http://www.akader.net/sbard/sayilar/2006Eylul/237-249.pdf)
12. Bugünün mucizesi teknolojiadaki gelişmedir, Hilmi Yavuz ile söyleşi, [www.sdplatform.com](http://www.sdplatform.com), 28.09.2007.
13. Olası bir tıp felsefesine önsöz, Prof. Dr. Fuat Aziz Göksel, Temel İç Hastalıkları, Güneş kitabevi, 1996, [www.interbilim.8m.com/olasitip](http://www.interbilim.8m.com/olasitip)
14. Fussilet suresi 53. Ayet, Kur’an.
15. Çağlar boyu tıp, Albert L. Lyons, R. Joseph Petrucelli, 1987, Türkçe çeviri: Dr. Nilgün Güdücü; Roche.
16. Tıp tarihi, Paul Lewis, Reed Consumer Books, İngiltere, 1996, Türkçe çeviri: Dr. Nilgün Güdücü 1998, Roche.

## **18- EĞİTİM ve DİNLERİN ÖĞRETİMİ**

**DR. ZDENKO KODELJA**  
SLOVENYA

## **DİNİ ÖĞRETMEK VEYA DİNLER HAKKINDA BİLGİ VERMEK**

Belirli bir dini öğretmek ve farklı dinler hakkında bilgiler vermek okullardaki din eğitiminin iki farklı şeklidir. Ancak, devlet okullarında mezhepsel dini eğitimin yasal olarak yasaklandığı katı bir şekilde laik ülkelerde (örneğin Fransa’da, Slovenya’da ve ABD’de olduğu gibi) -mezhepsel olmayan bir dini eğitim şekli olan- yalnızca dinler hakkında bilgi vermek mümkündür. Dinler hakkında bilgi vermek okulda işlenen özel bir konu ya da tarih, ahlakbilim, felsefe, sanat, vatandaşlık eğitimi vb. gibi diğer normal konuların ayrılmaz bir parçası olarak düşünülebilir. Belirli bir konu olarak dinler hakkında bilgi vermek yalnızca bazı ülkelerde uygulanırken, bu normal okul konularına dinlere ilişkin içeriklerin dâhil edilmesi aşağı yukarı bütün ülkelerde uygulanmaktadır.

### ***Okullarda Dinler Hakkında Bilgi Verilmeli mi?***

Avrupa Konseyi Parlamenter Meclisi 1999 yılında *Din ve Demokrasi Tavsiyesi*’nde şöyle belirtmiştir: “Eğitim, cehalet ve basmakalıplarla savaşın temel ögesidir. Çeşitli dinlerin daha iyi bir şekilde anlaşılmasını sağlamak için okul ve üniversite müfredatları acilen gözden geçirilmelidir; insanlık tarihinin, kültürünün ve felsefesinin temel bir parçası olarak dinler konulu dersler üzerinden dini bilgiler verilmemelidir.” Ayrıca, Avrupa Konseyi Parlamenter Meclisi, Üye Devletlere şunları önermiştir:

“ii) Dinler hakkında eğitimi destekleyin ve özellikle:

a) Dinler hakkında bilgi verilmesini gençlerin ahlaki eğitim ve demokratik vatandaşlık eğitimi çerçevesinde anlayışlı bir yaklaşım geliştirmesi gereken değerler dizisi şeklinde düzenleyin;

b) Kökenlerinin, bazı değerlerindeki benzerliklerin ve geleneklerinin çeşitliliğinin, adetlerinin, festivallerinin ve benzeri özelliklerinin üzerinde durarak farklı dinlerin karşılaştırmalı tarihinin okullarda öğretilmesini destekleyin;

c) Teolojik çalışmalara paralel olarak dinler tarihi ve felsefesi alanındaki çalışmaları ve üniversitelerde bu konuların araştırılmasını teşvik edin;

d) Dini eğitim kurumlarının müfredatlarındaki insan haklarına, tarihe, felsefeye ve bilime ilişkin bakış açılarını ortaya çıkarmak ya da desteklemek için bu kurumlarla işbirliğinde bulunun;

e) Böylesine hassas bir konuda –çocukların durumunda- ailelerin bağımsız kararlarına saygı göstermek için din hakkında devlet destekli eğitim ve ailelerin dini inançları arasında herhangi bir çatışmayı önleyin”.

Ayrıca, 2005 yılında Avrupa Konseyi Parlamenter Meclisi *Din ve Eğitim Tavsiyesi*’nde şunları vurgulamıştır: “Dinlere ilişkin bilgi, insanlık ve medeniyet tarihi bilgisinin ayrılmaz bir parçasıdır. Özel bir dindeki ve o dinin kurallarındaki inançtan farklıdır. Bir dinin egemen olduğu ülkeler bile tek bir dini desteklemek ya da misyonerliği teşvik etmek yerine bütün dinlerin kökenlerine ilişkin bilgiler vermelidir”.

Meclis ayrıca bu eğitimin (dinler hakkında bilgi vermenin) amacının öğrencilerin “kendi ülkelerinde ve komşu ülkelerinde inanılan dinleri keşfetmelerini, herkesin kendi dininin ‘gerçek inanç’ olduğuna inanma hakkına sahip olduğunu ve diğer insanların farklı bir dine inandıkları için ya da hiçbir dine inanmadıkları için farklı insanlar olmadıklarını algılamalarını sağlamak” olması gerektiğini belirtmektedir.

*Devlet okullarında dinlere ilişkin bilgiler vermeye başlamanın gerekçeleri şunları içerebilir:*

- Çeşitli dinler hakkında yeterli ve tarafsız bilgi olmadan çocuklar söz konusu tarihin, kültürün ve toplumun sayısız yönünü ve dinin insan hayatındaki önemli rolünü anlayamaz. Bu nedenle, “din ya da din tarihi ve dinin uygarlığın gelişimi ile olan ilişkisi karşılaştırmalı olarak incelenmeden kişinin eğitiminin tamamlanmamış olduğu söylenebilir”

- Dinler hakkında bilgiler vermek çocuklar için faydalı bilgiler sağlar ve bu şekilde çocukların yalnızca çağdaş, çok kültürlü, çoğulcu ve çok inançlı bir toplumu anlamasına değil aynı zamanda diğer kişiler ile birlikte böyle bir toplumda yaşamasına yardımcı olur.

- Dinler hakkında bilgi sahibi olmak çocukların farklı inançlara, kültürel geleneklere, adetlere, alışkanlıklara, değerlere ve hayat felsefelerine sahip insanları daha iyi anlamalarına yardımcı olur ve ayrıca çocukların başkalarına karşı anlayış, hoşgörü ve saygı geliştirmelerini sağlamaya yardımcı olmalıdır.

- Dinler hakkında bilgi sahibi olmak çocukları kişisel gelişimlerinde teşvik eder ve çocukların alternatif yaşam şekilleri planlayacak ve bu açıdan kendi tercihlerini değerlendirebilecek beceriye ulaşmalarına yardımcı olabilir.

- Anayasaya aykırı olduğu için devlet okullarında mezhepsel dini eğitimin yasak olduğu laik Devletlerde, dinler hakkında bilgi vermek çocukların okullarda dini okuryazarlık kazanmalarını sağlamanın bir ve belki de tek yoludur.

- Devlet okullarında bir veya daha fazla türde mezhepsel dini eğitimin bulunduğu devletlerde dinler hakkında bilgi vermek alternatif bir okul konusu olarak sunulabilir.

Dinler hakkında bilgi vermenin amacı belirli bir inanca dini bağlılık yaratmak olmadığı için ve ebeveynlerin, çocukların ve öğretmenlerin düşünce, vicdan ve dini özgürlüklerine saygı gösterdiği için, dinler hakkında bilgi vermek dini ya da felsefi görüşlerine bakmaksızın herkes için kabul edilebilir ve farklı ulusal okul sistemlerine ve geleneklerine uygulanabilir gibi gözükmektedir. Ancak en azından, kendi dinlerinin benzersiz bir şekilde doğru olduğuna inanan büyük dinlerin inananları dinler hakkında bilgi vermeyi “bütün dinlerin eşit doğruluğu üzerinde ısrar ettiği için kendi belirli dini inançlarını ve değerlerinin yanlış bir şekilde tanıtılması olarak” değerlendirmektedir. Dini farklılığa, gerçek saygıya herhangi bir saygı duyulmamasının, dini geleneklerin ve inananların kendilerini tanımlama ve liberal teolojik bağlılıklar sonucu ortaya çıkan değişken ya da görelî dini kimliklere bürünmeme hakkını onayladığı sonucuna varmaktadırlar”.

### ***İnsan Hakları Çerçevesi ve Dinler Hakkında Bilgi Vermek***

İnsan hakları üzerine farklı uluslar arası belgelerde, ebeveynlerin çocuklarının dini ve ahlaki eğitimlerinin kendi inançlarına uygun bir şekilde yürütülmesini garanti altına alma” hakkına sahip oldukları belirtilmektedir. Okulda, ebeveynlerin bu hakkına iki şekilde saygı gösterilmelidir. İlk olarak, farklı dini ve felsefi inançlara sahip ebeveynler belirli ahlaki, dini ya da laik değerlere dayanan özel okulları seçme imkânına sahip olmalıdır. Eğer bu tarz okullar yoksa ebeveynlerin bu tarz okullar kurma hakkı olmalıdır. İkinci olarak, devlet okulları

*içerisinde* ebeveynlerin dini ya da felsefi inançlarına saygı gösterilmelidir. *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi*'nin Birinci Protokolü'nün 2. Maddesinin Avrupa Komisyonu ve Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi tarafından yorumlanmasına göre, Devlet "belirli ebeveynlerin çocuklarını bilgi vermeyi değil bunun yerine çocuklara kabul edilemez inançları, fikirleri ya da ideolojileri aşılama amaçlayan zorunlu dini ya da felsefi eğitimden korumalıdır". "Muafiyet imkânı olmadan bir dinde zorunlu eğitim 2. Madde'yi ihlal edeceğinden" dolayı din derslerinden muafiyete izin verilmelidir. "Ancak 2. Madde dini ve felsefi inançların yer alabileceği bütün konulardan ne açık bir şekilde ne de örtülü bir şekilde genel bir muafiyet hakkı vermemektedir". Yoksa Devlet, 2. Madde tarafından güvence altına alınan bütün çocukların eğitim hakkını garanti altına alamaz. Ancak Mahkeme'nin görüşüne göre, "bazı ebeveynlerin dini ya da felsefi inançlarına engel olabilecek bir konunun devlet okullarında işlenmesi için Devletin iyi bir sebebi olmalı" ve "Devlet konunun işlenme şeklinde bu inançlara saygı göstermelidir. Saygı, belirli bir konuda yer alan farklı dini ve felsefi inançlara karşı hoşgörü anlamında olmalıdır". Bu nedenle, Devlet "müfredattaki bilgilerin tarafsız, eleştirel ve çoğulcu bir tutum içerisinde aktarılmasına dikkat etmelidir. Devlet'in, ebeveynlerin dini ve felsefi inançlarına saygısızlık olarak kabul edilebilecek bir aşılama amacı gütmesi yasaktır. Bu, Mahkeme'nin görüşüne göre, aşılmaması gereken bir sınırdır. Devlet okullarında belirli fikirlerin, ideolojilerin çocuklara aşılması hoşgörü ile karşılanamayacağı için dindar ebeveynler çocuklarının diğer konulara maruz kalma oranının çocuklarının dini eğitimi ile uyum içerisinde olduğuna ve bunun çocuklarının yaşam ideallerini oluşturmalarına ve dini inancı kabul etmek ya da reddetmek konusunda özerk bir seçim yapmalarına yardımcı olacağına ikna olurlarsa bu tarz okulları kabul edebilir.

*Çocuk Hakları Sözleşmesi*'nin kabul edildiği 1989 yılından itibaren uluslar arası belgelerde ebeveynlere, çocuklarını kendi dini ya da felsefi inançları doğrultusunda eğitime hakkı koşulsuz olarak verilmiştir. Bu tarihten itibaren, *Çocuk Hakları Sözleşmesi* Devletin iki şeye saygı göstermesini gerektirdiği için ebeveynlerin bu hakkı kısıtlanıyor gibi gözükmektedir. Birincisi, çocuğun düşünce, vicdan ve dini özgürlüğü, ikincisi de ebeveynlerin "çocuğun gelişen becerileri ile uyumlu bir şekilde kendi doğrularını uygulamasında çocuğu yönlendirme" hakkı ve sorumluluğu.

Ebeveynler bir çocuğun gelişen yeterliğini göz önünde bulundurarak çocukların dini özgürlük hakkına saygı duymak zorunda oldukları için, artık ebeveynler yalnızca kendi dini ya da felsefi inançlarına dayanarak kararlar alamaz ve çocukların giderek artan becerilerine oranla ebeveynlerin çocuklar üzerindeki etkisi azaltılmalıdır. *Çocuk Hakları Sözleşmesi* çocukların yetilerini tanımlamasa da, bu yetilerin temel olarak çocuğun akılcı düşünebilmesi ile ilgili olması yani sonuç olarak bir çocuk akılcı düşünebilme yeterliğine sahip olduğunda din hakkında kendi başına karar verebilir olması gerektiği kabul edilebilir, ebeveynlerin çocuğu yönlendirme hakkı artık sona ermiştir.

### ***Slovenya'da Dinler Hakkında Bilgi Vermek***

Mezhepsel olmayan bir konu olan "Din ve Ahlak Bilgisi", seçmeli okul konuları uygulamaya koyan eğitim reformu kapsamında 1996 yılında ortaya çıkmıştır. Her okul yedinci sekizinci ve dokuzuncu sınıflarda en az altı seçmeli ders sunmalıdır. Her öğrenci bu altı seçmeli ders arasından en az iki ders seçmelidir. Öğrenci diğer seçenekler arasından "Din ve Ahlak Bilgisi" dersini seçebilir. Bu seçmeli okul konusunun içeriği üç ana bölümden oluşmaktadır. Zorunlu konulara ek olarak, öğretmenlerin ve öğrencilerin arasından seçim yapabileceği seçmeli konular da bulunmaktadır.



Temel din konuları aşağıdaki gibidir:

Yedinci sınıfta (35 saat):

- Zorunlu konular: Dünya ilişkileri, Hıristiyanlık, İslam ve Budizm.
- Zorunlu – seçmeli konular: İdealler ve idoller, benzersizlik ve çeşitlilik.
- Seçmeli konular: Musevilik, Asya dinleri (Hinduizm, Taoizm, Konfüçyanizm); yeni dini hareketler ve geleneksel dinler.

Sekizinci sınıfta (35 saat):

- Zorunlu konular: dini kültür; dinler: toplum, dini törenler, semboller, dini deneyim; dinler ve şeytan problemi, günah, ölüm; insan hakları; dinlerin ahlaki boyutları; din ve vicdan özgürlüğü.
- Zorunlu – seçmeli konular: aile; arkadaşlık, sevgi ve cinsellik; iş ve meslekler.
- Seçmeli konular: dini toplumlar: kiliseler, mezhepler ve manastır toplumları; kilise ve devlet arasındaki ilişkiler; sihir ve büyü; dayanışma ve benmerkezcilik; rüyalar, dilekler, hedefler ve hayal kırıklıkları.

Dokuzuncu yılda (32 saat):

- Zorunlu konular: İncil (Eski ve Yeni Ahitler); Hıristiyanlık ve Batı Medeniyeti; dinler ve hayatın anlamı.
- Zorunlu – seçmeli konular: Hıristiyanlığın gelişimi ve bölümleri: Katoliklik, Ortodoksluk, Protestanlık; Aydınlanma; Slovenya’da Hıristiyanlık.
- Seçmeli konular: dini hoşgörü(süzlük), dini savaşlar; bilim ve dini inançlar; ateizm ve hümanizm.

Bu okul konusunun müfredatı, Müfredat Komisyonu yani Kilisenin ve Lüteriyen Kilisesi’nin temsilcisi olarak değil bazı dini konular üzerine uzmanlar olarak uzmanlardan oluşan bir grup (sosyologlar, felsefeciler, eğitimciler ve teologlar) tarafından hazırlanmıştır. Müfredatın hazırlanması sırasında kayıtlı dini toplumların temsilcilerine de danışılmıştır.

Bu okul konusunun içeriği şimdiye kadar eleştiri konusu olmamıştır. Güvenilmeyen ve tartışılan şey özel bir ders olarak “Din ve Ahlak Bilgisi” dersinin devlet okullarında verilmesi olmuştur. Bu yeni derslerin uygulamaya konmasına karşı olanlar için, bu yalnızca maskelenmiş ya da gizli mezhepsel bir dini eğitim, Kilise’nin devlet okullarına dönüşünü sağlayan bir Truva Atıdır. Katolik Kilisesi “Din ve Ahlak Bilgisi” dersinin verilmesini kabul edilemez bulmaktadır çünkü Kilise’ye göre bu ders mezhepsel değildir. Diğer bir deyişle, bu ders dinler hakkında bilgi vermekte ve belirli bir dini öğretmemektedir ve özellikle bu dersle ilgili her şey (öğretmenlerin eğitimi, eğitim programlarının ve ders kitaplarının hazırlanması ve takip edilmesi) diğer bütün okul konularında olduğu gibi Devlet’e ait resmi kurumların sorumluluğundadır ve Kilise’nin istediği gibi Katolik Kilisesi’nin sorumluluğunda değildir.

“Din ve Ahlak Bilgisi” dersinin temel amacı öğrencilere diğer derslerden (tarih, vatandaşlık ve ahlak bilgisi vb.) edindikleri dünya dinleri ve ahlak bilimine ilişkin temel bilgilerini artırma ve daha da geliştirme imkânı vermek ve böylece öğrencilerin dinlerin ve ahlaki konuların önemini ve anlamını kavramalarına yardımcı olmak, öğrencileri dinlerin ve ahlaki konuların hoşgörülü ve saygılı bir şekilde tartışılmasına hazırlamak ve teşvik etmek, başkalarını farklılıkları konusunda anlama yetisi geliştirmek, öğrencileri çoğulcu bir

toplumda yaşamaya hazırlamak, dinlerden kaynaklanabilen olumsuz olaylara karşı eleştirel olmak ve öğrencilerin kendi dini ya da dini olmayan yaşam felsefelerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Ders, evlerinde daha önceden zaten dini eğitim almış ve ayrıca kendi dinsel toplumları içerisinde mezhepsel dini eğitime katılmış öğrencilerin yanı sıra evlerinde herhangi bir dini eğitim almamış ve herhangi bir dini inanca sahip olmayan öğrenciler için de öngörülmekte ve planlanmaktadır. Bu nedenle, sınıfta farklı dinlere mensup ya da herhangi bir dine mensup olmayan öğrenciler dinlere ve farklı dünya görüşlerine tarafsız bir yaklaşımın bakış açısından bir arada düşünülür.

“Din ve Ahlak Bilgisi” dersi Teoloji, İlahi Bilimler, Sosyoloji, Felsefe, Kültürel Bilimler, Psikoloji, Tarih ya da Sloven dili alanlarında üniversite diplomasına sahip öğretmenler tarafından verilebilir. Ancak öğretmenlerin sahip olması gereken pedagojik, psikolojik ve öğretisel bilgi ve becerilerinin yanı sıra sosyal ve beşeri bilimler alanında gerekli ilgili dereceye ek olarak bütün öğretmenlerin bu ders için 400 saatlik ders ve seminerlerden oluşan ek bir çalışma programını da tamamlamış olması gereklidir. Bu çalışma programı Güzel Sanatlar Fakültesi ve Teoloji Fakültesi ile birlikte Ljubljana Üniversitesi tarafından düzenlenmektedir.

DR. ZÜBEYİR BULUT<sup>1</sup>  
MEB EARGED, ANKARA

## YENİ ORTAÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ ve AHLAK BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ KURAMSAL TEMELLERİ ve PROGRAM İÇERİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

### Özet

Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programı, pedagojik esneklik, eğitim sürecine ilişkin ayrıntılı açıklama, öğrenci merkezlilik, sürece önem verme, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı gibi birçok yenilik içermektedir. Programın *Kur'an* merkezli, mezhepler üstü bir yaklaşımla ele alındığı, İnsana Saygı, Düşünceye Saygı, Hürriyete Saygı, Ahlakî Olana Saygı, Kültürel Mirasa Saygı kavramları temelinde hazırlandığı belirtilmektedir. Programda diğer dinlerin sunumunda çoğulculuk yönünde, bilimsel ve ötekini yargılamadan anlamaya çalışan bir değişim gözlenmektedir. İslam içerisindeki çoğulculuğa kısmen yer verildiği ve ilk defa bu derste içselleştirilmesi öngörülen değerlerin zikredildiği görülmektedir. İslam öğretiminde *teolojik* yaklaşım yerine *din bilimsel* yaklaşımı ön plana çıkarması, konuların açıklanmasında rasyonelliği ve eleştirel düşüncüyü önemsemesi dikkat çekmektedir. Bu anlamda, programın kuramsal temelleri ile içeriğini oluşturan genel amaçları, kazanımları, ünite açıklamaları, etkinlik örnekleri arasında büyük oranda uyum olduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Din eğitimi, din öğretimi, öğretim programı, öğrenme alanı, kazanım, etkinlik

### Giriş

Türkiye’de eğitim sistemi içerisinde dinin yeri sürekli tartışma konusu olmuştur ve olmaya da devam etmektedir. Bu tartışmaları dinin ve dolayısıyla din eğitiminin önemli bir problem olarak algılanması şeklinde değerlendirmek mümkündür.

Cumhuriyet tarihi boyunca dinin devlet, eğitim, toplum ve birey hayatında yerinin ne olması gerektiği konusu hep gündemde olmuştur. Dinle ilgili bu arayış ve tartışmaların önemli bir yönü de okullarda din öğretiminin nasıl olması gerektiği ile ilgilidir. Türkiye bu konuda okullarda din derslerine yer vermemekten, seçmeli ders olarak yer verilmesine ve nihayet zorunlu ders hâline gelmesine kadar varan farklı deneyimlere sahiptir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri de dahil olmak üzere din öğretiminde İslam öğretimi günümüz ihtiyaçlarını karşılama konusunda yetersizliği genel kabul görmektedir. Bu durum değişim ihtiyacının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Fakat içerik ve yaklaşım yönlerinden din öğretiminin nasıl verilmesi gerektiği konusunda hâla bir arayış söz konusudur. Son zamanlarda ise din eğitimi tartışmalarına AB boyutu da katılmıştır.<sup>2</sup>

Türkiye’de din öğretimi, 1982 Anayasası’nın 24. maddesine göre, İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında okutulan zorunlu bir derstir. İlköğretimin 4. sınıftan başlar ve ortaöğretimin sonuna kadar devam eder. 4. sınıftan 8. sınıfa kadar ilköğretimde haftada 2 saat; ortaöğretimde ise 4 yıl süreyle 1 saattir. Böylece ortaöğretimden mezun olan her öğrenci

<sup>1</sup> zubeyirbulut@hotmail.com

<sup>2</sup> Eğitim-Bir-Sen, *AB Sürecinde Eğitimde Reform İhtiyacı Sempozyumu, Bildiriler Kitabı*, Ankara, 2004.

9 yıl devam eden bir din ve ahlak öğretimi dersi almış olur. Dersin tam adı “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi”dir. Ders, sadece din hakkında değildir, aynı zamanda ahlak hakkındadır. Ders, özelde İslam hakkında genel olarak da dinler hakkında bilgi verir.

Uluslararası politikadaki değişimin yanı sıra eğitim bilimi alanındaki yeni anlayışlar, çoğulcu düşüncenin din eğitimi üzerindeki etkisi, ülkelerdeki dindarlık düzeyleri ve din algılamaları da okullarda din eğitiminin nasıl olması gerektiğine yönelik tartışmalarda ve politikalarda etkin olmaktadır. Özellikle Türkiye’nin AB’ye tam üye olma süreci ülkemizi daha açık bir toplum hâline getirmiştir. Uluslararası alandaki değişiklikler ve ülkemizin iç dinamikleri Türkiye’de okullarda din eğitiminin amacı ve niteliği üzerinde yeniden düşünmeyi gerekli kılmaktadır.

Din öğretimi ile ilgili Dünya’da yaygın olarak uygulanan üç yaklaşım bulunmaktadır.<sup>3</sup>

**1. Savunmacı veya taraflı din öğretimi yaklaşımı (Dini Öğrenme):** Bu yaklaşıma *teolojik, confessional, mezhebî/dinî* vb. isimler verilmektedir. Tek bir dine din eğitimi programı içerisinde yer veren ve öğretilen dinin benimsenmesini ve inancın güçlenmesini hedefleyen geleneksel bir din öğretimi yaklaşımıdır. Öğretmenlerin de öğretilen dine inanmaları beklenmektedir. İnanılan bir dinin doğruları ve bakış açısı esas alınarak ölçüt yapılmakta, diğer dinler ve inançlar öğretim konusu yapılmaya çalışılmaktadır. Böyle bir din dersinin ismi de ilgili dinin ya da mezhebin adı ile anılmaktadır. Örneğin, Katolik Din Dersi, Protestan Din Dersi, İslam Din Dersi denildiği zaman bu derslerin belli bir mezhebe ya da dine dayalı olarak işlendiği anlaşılmaktadır. Mezhebe/dine dayalı din dersinin programları, ilgili dinin temsilcilerinin ve devletin yetkili kurumlarının iş birliği ile hazırlanır ve onaylanır.

**2. Objektif din öğretimi yaklaşımı (Din Hakkında Öğrenme):** Günümüz çoğulcu toplumunda geleneksel dini öğrenme yaklaşımının yetersizliğine karşı bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Din dersi içerisinde bir din dışında farklı dinlere yer verilebilir. Dinler *dıştan bakış* açısına göre öğretilmeye çalışılır. Bu çeşit din eğitimi, *karşılaştırmalı din eğitimi* olarak da adlandırılmaktadır. Bilimsel, objektif, tarihî ve eleştirel özelliklerinden dolayı *din hakkında öğrenme* olarak adlandırılan bu yaklaşım herhangi bir dine üstünlük sağlamayı hedeflemez. Bu yaklaşım dinlerin tarihi, inanç, ibadet, ahlak vb. yönlerinin hiçbir değerlendirmeye tabi tutulmaksızın öğretildiği deskriptif bir yaklaşımdır. Dinlerin objektif olarak içeriklerine güdülenme eğilimi taşıması bu yaklaşımın eğitimsel yönden zayıf yönünü oluşturmaktadır. Bu ise öğrencilerin derse olan ilgilerini azaltmaktadır. Bu tür din eğitimi yaklaşımı dini hoşgörüyü olumlu katkı sağlamasına rağmen öğrencilerin dünyası ve ilgilerini göz önünde bulundurmadığından onların ahlakî ve manevî değerlerine katkısı son derece sınırlıdır.

**3. Savunmacı olmayan din öğretimi yaklaşımları (Dinden Öğrenme):** Eğitimsel değeri oldukça fazla olan ve öğrencilerin ihtiyaçlarını merkeze alan bir din eğitimi yaklaşımıdır. Dini öğrenme ile dinden öğrenme arasındaki temel fark, ilkinde öğrenciden, öğretilen dinin inanç ve uygulamalarına katılması istenmektedir. Dinden öğrenmede ise öğrenci ile dinî içerik arasındaki mesafe korunur. Eğitim programını şekillendirmede belirgin unsur dinî içerik yerine öğrencilerin hayatı ve dünyasıdır. Dini öğrenme ve din hakkında öğrenme yaklaşımlarında din, ya çocukların çağrılıp benimsetilecek bir inanç objesi ya da eleştirel çalışmaya uygun bir konu olarak öğretilmektedir. Dinden öğrenme yaklaşımında ise din çocuklar ve öğretmenlere odaklanır ve onlar için öğretilir. Bu yaklaşımda ana hedef öğrencilerin eğitimine katkıda bulunmaktır. Bu sebeple *eğitimsel din eğitimi* olarak da adlandırılmaktadır.

3 Kaymakcan, Recep, “Türkiye’de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Yeni Ortaöğretim DKAB Programı Bağlamında Bir Değerlendirme”, s. 195-197, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1), Ocak 2007.

Bu yaklaşım, *Fenomenolojik yaklaşım, yorumlayıcı model, dinlerarası öğretim, mezhepler üstü model, mezheplere bağlı olmayan model, birleştirici model, çoğulcu model* gibi farklı isimler almaktadır. Fenomenolojik yaklaşım, diğer dinleri tahayyül gücü ile kendi mensuplarının bakış açısına göre ve kendi inançlarını parantezleyerek yargılamadan anlamaya çalışmayı öngörmektedir. Bir anlamda o din mensubunun yerine kendini koyarak anlamaya çalışmak söz konusudur. Ayrıca dinlerde ortak olan belirli fenomenler de ön plana çıkarılmaktadır.<sup>4</sup> Yorumlayıcı din öğretiminde ise, diğer dinleri akademik bir mesafe ile öğrenmekten ziyade onları öğrenirken kendi inandığı din hakkında bir şeyleri öğrenip sorgulamak esastır. Mezhepler üstü ya da mezhebe dayalı olmayan din öğretimi yaklaşımında derslerde herhangi bir din esas alınmamaktadır Yani bir dini benimsetmek, sevdirmek amacı yoktur. Dinler konusunda sadece bilgilendirme amacı taşımaktadır. Bu yaklaşımla yapılan din derslerinin programlarını, genelde devlet yapmaktadır. Ancak bu çeşit din dersleri, genellikle ilgili ülke ya da bölgenin çoğunluğunun mensup olduğu dine göre, o dinin öğretiminin ağırlıklı olarak öğretildiği bir ders şeklinde uygulanmaktadır.

Eğitimin evrensel nitelik taşıyan amaçlarının gerçekleştirilmesi için, dinin desteğine her zamankinden daha fazla ihtiyaç vardır. Sağlıklı bir din anlayışı, eğitimin temel amaçları olarak karşımıza çıkan “insanın kendini tanıması ve anlaması”, “doğru düşünmesi”, “bilinçli davranışlar geliştirmesi”, “insanın potansiyel yeteneklerinin en iyi şekilde geliştirilmesi ve etkin kılınması”, “üretkenliğin artırılması”, “insanın sosyalleşmesi”, “geçmişin birikiminin en iyi şekilde yeni yetişen nesillere aktarılması” gibi hususlarda etkili bir motivasyon kaynağı olabilir. Eğitimin istediği zihinsel değişimin gerçekleştirilmesi, sağlıklı bir din anlayışı sayesinde kolaylaşır.<sup>5</sup>

İnsan, kendini gerçekleştirmek, inşa etmek durumunda olan bir varlıktır. İnsan, toplumsal bir varlık olduğuna göre, toplumu görmezlikten gelerek kendini inşa edemez. Din, insanın doğru düşünmesine, kendi varlığının farkına varmasına ve en iyi şekilde kendini gerçekleştirmesine ciddi katkıda bulunan bir araçtır.<sup>6</sup> Aynı zamanda din, kâinat, hayat, insanın sırrı ve ölüm ötesiyle ilgili soruları cevaplayan, hayata yön vererek insanı rahatlatan ve duygularını tatmin eden bir kurumdur.<sup>7</sup>

Son dönemlerde Türkiye’de özellikle akademisyenler arasında din anlayışında çok hızlı bir değişim ve dönüşüm yaşanmaktadır. İlahiyatçıların son dönemde üzerinde yoğunlaştıkları çalışmaların içerikleri “İslam’ı yeniden düşünmek”, “Din alanında yeniden yapılanma”, “İslam’ı yeniden anlamak ve anlatmak” “öteki’nin konumu” gibi ifadelerle tanımlanmaktadır. Bu durum adeta din alanında yeni bir sürecin yaşandığını göstermektedir.

Müslümanların kültürel mirası bilimsel ve eleştirel bir yaklaşımla yeniden ele alınmakta, başta Buharî ve Müslim olmak üzere temel hadis kaynakları eleştirel bir yaklaşımla tartışılmakta, yeniden yorumlanmaktadır. İlahiyatçıların arasında İslam’ın öteki dinlerle ilişkisini, *Kur’an*’ın indiriliş ortamını (esbâbu’n-nüzul) dikkate alarak ve *Kur’an*’ın bütünsel bağlamı çerçevesinde ortaya koymaya çalışan yeni arayışlar dikkat çekmektedir.<sup>8</sup>

4 Bilgin, Beyza, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, 1988, Ankara, s. 75-76.

5 Onat, Hasan, “Niçin Din Eğitimi?”, *Uluslararası Din Eğitimi Sempozyumu*, TÖMER, 1997, Ankara, s. 17-18.

6 A.g.m., s. 19.

7 Tümer, Günay, “Dinin Toplum Hayatındaki Yeri ve Önemi”, *Tartışılan Değerler Açısından Türkiye Sempozyumu*, Diyanet Yayınları, Ankara, 1995, s. 137-145.

8 80’lerin sonunda iki ilahiyat profesörü arasında geçen “dinlerde kurtuluş merkezli” bir tartışma teolojideki açılımların mahiyeti hakkında bir fikir verebilir. Diyanet İşleri Başkanlığı da yapmış olan Profesör Dr. Süleyman Ateş’in, 1989 yılında “Cennet Kimsenin Tekelinde Değildir” başlıklı makalesine karşılık Profesör Dr. Talat Koçyiğit “Cennet Müminlerin Tekelindedir” başlığıyla yazdığı makaleden geldi. Tartışmanın dozu Ateş’in “Cennet Tekelcisi mi?” sorusunu soran makalesi ile yükseldi ve başka katılımlarla devam etti. Konunun daha yeni bir tartışması için bkz. Öztürk, Mustafa, “Kur’an’a Göre ‘Öteki’nin Konumu”, *Kur’an’ı Kendi Tarihinde Okumak*, Ankara Okulu Yayınları, Ankara, 2007, s. 129-178.

2000 yılında değişen İlköğretim DKAB öğretim programı dinî anlayış ve pedagoji alanındaki yeni gelişmeleri dikkate alarak hazırlanmış ve “Ankara Modeli” olarak adlandırılmıştır. Bu modelde, geleneksel din ve İslam anlayışları eleştirel olarak değerlendirmeye tabi tutulmakta ve İslam öğretiminde ilmiyal merkezli yaklaşım yerine Kur’an merkezli bir İslam anlayışı esas alınmaktadır. Bu program eğitim alanındaki çağdaş gelişmeler ve din anlayışındaki yeni teolojik yorumları içermektedir.<sup>9</sup>

Ayrıca dikkat çekici bir gelişme olarak kaydedilmelidir ki, bazı ilahiyat fakültelerinde öğrencilere “Toplumsal Hoşgörü ve Birlikte Yaşama Kültürü” dersi seçmeli olarak da olsa verilmektedir. Bu dersin içeriği incelendiğinde din öğretiminin kazanımları ve amaçlarının en üst düzeyde karşılanmaya çalışan, çoğulculuğa vurgu yapan ve zaman zaman da teolojik sorunlara dışarıdan bakan sorgulayıcı bir anlayışın kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Din ve dogma sorununun yeniden ve zengin bir bakışla ele alındığı bu yaklaşımda dogma sorunu bir inanç içeriği olmaktan çok inanç ve düşüncelere bir yaklaşım sorunu olarak değerlendirilmekte, dogmatik tutumun her alanda ortaya çıkabildiğine dikkat çekilmektedir.

Bu değerlendirmelerden hareketle MEB, 2004 yılından başlayarak ilköğretim ve ortaöğretimdeki bütün derslerin öğretim programlarını yeni bir anlayışla yenilemiştir. Bu çerçevede hazırlanan programların; sorgulayan, eleştirel düşünen, öğrenci merkezli, öğrenmeyi öğreten, kişilikli ve kimlikli bireyler yetiştiren, demokratik ve sivil toplum oluşturması, kalkınmayı ve ileri ülkelerle yarışmayı ön plana çıkarması öngörülmektedir.

Bu süreçte 2005 yılında Ortaöğretim DKAB öğretim programı, 2006 yılında da İlköğretim DKAB öğretim programı yenilenmiştir. Ortaöğretim DKAB programı, MEB Talim ve Terbiye Kurulu’nun 31. 03. 2005 tarih ve 16 sayılı kararıyla kabul edilmiş ve 2005–2006 öğretim yılında, İlköğretim DKAB programı TTK’nın 28. 12. 2006 tarih ve 410 sayılı kararıyla kabul edilmiş, 2007–2008 öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır.

Yeni programlar pedagojik esneklik, eğitim sürecine ilişkin ayrıntılı açıklama, öğrenci merkezlilik, sürece önem verme, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı gibi birçok açıdan yenilikler içermektedir. Programda diğer dinlerin sunumunda çoğulculuk yönünde, bilimsel ve ötekini yargılamadan anlamaya çalışan bir değişim gözlenmektedir. İslam içerisindeki çoğulculuğa kısmen yer verildiği ve ilk defa bu derste içselleştirilmesi öngörülen değerlerin zikredildiği görülmektedir. Programın diğer derslerle aynı kriterlere göre hazırlanması ülkemiz açısından önemli bir kazanımdır.

Bildirimizde ortaöğretim programının kuramsal temellerini ve program içeriğine yansımaları değerlendirmeye çalışacağız.

## 1. Niçin Din Öğretimi, Niçin Okulda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi?

Programda din öğretiminin ve DKAB dersinin gerekliliği altı temelde ele alınmakta ve açıklanmaktadır. Bu altı temel; Antropolojik-İnsani Temel, Toplumsal Temel, Kültürel Temel, Evrensel Temel, Felsefi Temel, Hukuki Temel’dir.<sup>10</sup>

**a. Antropolojik-İnsani Temel:** “Bireyin din eğitim ve öğretimine neden ihtiyacı vardır?” sorusunun cevabı olarak programda, sadece din eğitiminden değil, bütün eğitim sistemlerinden beklenen temel görevlerin başında, fertlerin bütün yeteneklerini keşfedip bunları yok etmeden geliştirmek ve temel duygu ve ihtiyaçlarını uyumlu bir şekilde doyumak gelmektedir. Bu bakımdan din öğretiminin insanın önemli bir ihtiyacını karşılaması açısından gereklilik olduğu kabul edilmektedir.

9 MEB, İlköğretim DKAB Öğretim Programları ve Bir Uygulama Örneği (Ankara Modeli), İstanbul, 2001.

10 MEB, Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı, Ankara, 2005, s. 9-11.

İnsan, tabiatı gereği din ile ilgilenmek durumundadır. Bu gerçekten hareketle, insanın kendi varlığının, hayatının anlamını arayan sorularına cevap bulmada dinin verilerini kullanmanın kaçınılmaz olduğunu söylemek mümkündür. Bunlar dinin konusuyla ilgili sorulardır ve doğal olarak bu soruların insan için en doyurucu cevabı dinden gelmektedir

Antropoloji, Psikoloji ve özellikle Din Psikolojisi araştırmaları din duygusunun, her insanda doğuştan varolduğunu ortaya koymaktadır. Bu tespitlere göre, din duygusu doğuştan getirilen ve yaşama bağlı olarak devam eden bir yetenek ve ihtiyaçtır. Bu anlamda inanma, insanın insan olma özelliklerindedir.

**b. Toplumsal Temel:** Eğitimden beklenen vazgeçilmez görevlerden birisi de yeni yetişen nesillerin, içinde yaşadıkları topluma uyumlarını sağlama yani toplumsallaştırma. Amaç, davranışlarımızla sorumlu olduğumuz veya davranışlarını tanımak durumunda olduğumuz toplumsal çevreye, İslam ahlakı yolu ile yaklaşabilmektir. Hangi görevde veya sosyal faaliyette bulunursak bulunalım, arkadaşlık, komşuluk ilişkilerinde davranışlarımıza yön veren inanışlarımızı hesaba katmak durumundayız. Türk vatandaşı olarak herkes, Türkiye’de yaşanan dinler hakkında bilgi sahibi olmak ve onların müntesiplerine kendi dininin ahlak ilkeleri çerçevesinden, rastgele değil, ilkeli davranmak durumundadır.

**c. Kültürel Temel:** Kültürel temel derken kastedilen, sahip olduğumuz ve sahip olmak durumunda bulunduğumuz kültürümüzü büyük ölçüde etkilemiş olan İslam dinini yetiştirmekte olan nesle tanıtmaktır. Edebiyatımızda, musikimizde, davranışlarımızda ve konuşma biçimimizde, dine ait motifler, sembolik ifadeler, çok yönlü izler vardır. Dini öğrenip bilmek, bütün bunları anlamak için kaçınılmazdır. Din bilgileri, okullardaki Türkçe, Sosyal Bilgiler, Tarih vb. derslerin işlenmesinde yardımcıdır ve gereklidir. Kültürün önemli öğelerinden olan ve kültürümüzü derinden etkileyen İslam dininin öğretimi yapılmadığı durumlarda yeni nesillerin kendi kültürleriyle yabancılaşması söz konusu olacaktır.

**d. Evrensel Temel:** Teknolojideki hızlı gelişmeler iletişime, haberleşmeye yansımış, toplumları ve milletleri iç içe yaşar duruma getirmiştir. Küreselleşme ve dünyadaki gelişmelerin her ülkeyi anında etkisi altına alması, eğitimi ve din eğitimi de etkilemiştir. Dünyadaki bu hızlı değişiklikler ülkemizde yaşanan dinler hakkında da temel bilgiler öğrenilmesini zorunlu hâle getirmiştir. Diğer toplumları anlayabilmek, onlarla anlaşabilmek, iyi ilişkiler kurabilmek, bu ilişkileri geliştirebilmek için, onların inançlarını, davranışlarını, kültürel farklılıklarını ve davranışlarına yön veren değerlerini yakından tanımak gerekir.

**e. Felsefi Temel:** Her eğitim sisteminin yetiştirmek istediği “insan tipi” vardır. Bu istek, o eğitim sisteminin şekil ve içerik olarak belirlenmesinde önemli rol oynar. Buna eğitim politikası da denebilir. Eğitim politikalarının belirlenmesinde, o milletin ve devletin sahip olduğu değerlerin rolü büyüktür. Milli eğitimimizin temel amaçlarına bakıldığı zaman, yetiştirilmek istenilen insan tipine ulaşmada DKAB dersinin sağlayacağı önemli katkılar söz konusudur.

**f. Hukuki Temel:** Din öğretiminin hukuki temeli 1982 Anayasasına ve Tevhid-i Tedrisat Kanunu’na dayanır. Anayasanın 24. maddesi din öğretiminin zorunlu olduğunu belirtir. Ayrıca uluslararası antlaşmalar ve sözleşmelerde din öğretiminin bir zorunluluk olduğu açıkça ifade edilmektedir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi “*İlköğretim ve ortaöğretimde öğrenciye, Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına, ilkelerine ve Anayasa’nın laiklik ilkesine uygun, din, İslam dini ve ahlak bilgisi ile yeterli temel bilgi kazandırmak, Atatürkçülüğün, millî birlik ve beraberliğin, insan sevgisinin dinî ve ahlakî yönden pekiştirilmesini sağlamak, iyi ahlaklı ve faziletli insanlar yetiştirmek amacıyla Anayasanın 24. maddesinde devletin gözetim ve denetimi altında ilk ve ortaöğretim kurumlarında zorunlu olduğu belirtilen bir derstir*”<sup>11</sup>

11 Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı, s. 9.

DKAB dersi ve okulun öğretim teorisi içindeki yeri, programda “Okulun görevi, toplumun çok amaçlı özelliğini hiçe saymak, onu görmezlikten gelmek veya ideolojik olarak yıpratmak gibi uygulamalarla bağdaşmaz. Okul, dinî bir tavır da takınmaz. Çok amaçlı toplumun okuluna uygun olan, ideolojik bir öğretim amacı değil, fakat öğrencilerin, gerçeğin bütünü ile karşılaşmasını hedef alıcı bir öğretimdir. Bu bütünlük içinde okul öğrencilere, İslam dininin getirdiği dünya görüşünün temel ilkelerini tanıtmak, onlara gerçeğin dinî açıdan nasıl yorumlandığı konusunda bilgi vermek durumundadır. Okul, din ile ilgili sorunlar yokmuş gibi davranamaz. Din ile ilgili soruları kendiliğinden veya başka branşlar yoluyla da cevaplandırılmaz. Toplum politikası açısından din dersi, okulda, (...) uygun bir biçimde temsil edilmek durumundadır”<sup>12</sup> şeklinde belirlenmektedir.

Bu dersin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine katkıda bulunacağı da açıktır. Değişik felsefi görüş ve ideolojilerin insanın varlığı, geleceği ve mutluluğu ile ilgili yorumlar yanında dinin getirdiği yorum, bir imkân olarak onların yanında yer alacak, onların da eleştiri konusu yapılabileceğini ortaya koyacaktır. Böylece gerçekliğe ilişkin bakış açılarının ve onu yorumlamanın tek yönlü olmadığı ortaya konularak yeni yetişenlerin ufku açılacaktır.<sup>13</sup>

## 2. Programın Kuramsal Temelleri: Nasıl Bir Din Öğretimi?

Din öğretimi alanında öncelikli olarak yapılması gereken iş, din öğretiminin hangi kavramlara dayandırılacağını göstermektir. Programda “Nasıl bir din öğretimi? sorusuna cevap olarak temel alınan kavramlar; İnsana Saygı, Düşünceye Saygı, Hürriyete Saygı, Ahlaki Olana Saygı, Kültürel Mirasa Saygı kavramlarıdır. Bu kavramlar programın kuramsal temellerini oluşturmaktadır. Burada saygı kelimesi; düşünmek, tanımak, anlamak, sorgulamak ve değerlendirmek anlamında kullanılmaktadır. Saygı duymak; düşünmeyi, tanımayı, anlamayı, sorgulamayı ve bir değerlendirmeye gitmeyi gerektirmektedir.<sup>14</sup>

**İnsana Saygı:** Temelinde insana saygı fikri olan bir eğitim anlayışı, insanın nasıl bir varlık olduğu üzerinde düşünür; insanın varlık şartlarını tanımaya, anlamaya çalışır; insanın sahip olduğu potansiyeli değerlendirir. İnsana saygı, insanı bütün yönleriyle ele almayı gerektirir. Burada amaç, insanı bütün varlık şartlarıyla tanıma ve anlamayı içerir. Bu temel, insanı biyolojik ve manevi yönü ile birlikte düşünmeyi ve bütün yönleriyle sahip olduğu potansiyeli değerlendirmeyi gerektirir. İnsanı konu alan ilahî ve insani bütün açıklamalar, onu tanımanın, anlamamanın ve yorumlamanın yöntemlerini zenginleştirmektedir.

**Düşünceye Saygı:** Düşünceye saygı, bizim dışımızda diğerlerinin de doğruları olabileceği fikri ve onların düşüncelerine saygıyı içermektedir. Burada önemli olan husus, “ötekinin düşüncesi”nin de olabileceğini kabul etmek ve bir tek benim doğrum vardır, diğerleri yanlıştır, fikrinden uzak olmaktır. Amaç, düşünebilmek, dinlemesini bilmek, farklılıklara tahammül etmek, karşıdakinin fikrine katılmasa bile fikirler üzerinde düşünebilmek ve onları sorgulamaktır. Çünkü düşüncenin geliştirilmesi önündeki en ciddi engel “Benim doğrum, biricik doğrudur; benim dışındakiler ise hep yanlıştır.” şeklindeki anlayıştır. Kişilerin görüş ve düşünceleri doğru yollardan biri olabilir. Hatta sadece doğru olmakla kalmayıp gerçeğin bütünü de kapsamlı biçimde yansıtabilir. Ancak onlara itiraz edilmesine katlanılmadıkça ve sorgulanmalarına izin verilmediği sürece, daha da geliştirilip zenginleştirilmeleri mümkün değildir. Düşünceye saygı aynı zamanda insanın inancına ve vicdani kanaatlerine saygı anlamına gelmektedir. Bunlar din öğretiminin insana kazandıracığı önemli özelliklerdir.

12 Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı, s. 9. Bilgin, Beyza, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, s. 43-44; Selçuk, Mualla, “Din Öğretimi Özgürleştiren Bir Süreç Olabilir mi?”, *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*, MEB, İstanbul, 2000, s. 207.

13 Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı, s. 11.

14 Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı, s. 6-8; Selçuk, Mualla, “Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri”, *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*, MEB, İstanbul, 2000, s. 15.



**Hürriyete Saygı:** Hürriyete saygı temelinde, insanın gelişimine sınır koyan her türlü tutum veya eğilimin karşısında olmak esastır. İnsanın ferdiliği ve şahsiyetinin bağımsızlığı temel bir insani değerdir. İnsanın kişiliğini zedeleyen ve bağımsız karar vermesini engelleyen her türlü baskı insanın hürriyetine yapılmış bir baskıdır. İster “Dinin emirlerini yerine getirmek istiyorum.” desin, isterse başka bir merciin; fark etmez. İnsanlar, kendi iyiliklerini kendilerinin doğru bildiği yolda arama özgürlüğüne sahip olmalıdırlar.

İster ilahî, ister insani kaynaklı olsun, bir ilkenin kendisi ile onun uygulaması ve yorumu özdeşleştirilemez. Örneğin; *Kur'an* ilahîdir; fakat onun anlaşılması ve yorumlanması insanidir. Herkes Allah'ın öğüdünü kendi kapasitesi, eğitim düzeyi ve bilgi seviyesi çerçevesinde anlayabilmeli, anlamlandırabilmeli, yorumlayabilmelidir. Hiç kimsenin kendi anlayışını “*Allah adına hareket ediyorum*” iddiasıyla, başkalarına dayatmaya hakkı yoktur.

**Ahlaki Olana Saygı:** Ahlaki olana saygı temelinde, çocukların ve gençlerin ahlak eğitiminde dinle temellendirilen bir ahlak anlayışının bulunması gerekmektedir. Amaç ahlaklı insanlar yetiştirmek olduğuna göre, ahlakın inanç boyutunun ihmal edilmemesi gerekir. Çünkü insanlık, çok ileri düzeydeki teknik gelişimine karşın, bu dünyada erdemın egemen olmasını sağlayacak ahlaki olgunlukta insan yetiştirme konusunda istenilen başarıyı sağlayamamıştır. Modern dünyada insanların her geçen gün gönül ve zihin huzuru, vicdan ile barışık olma, ruh zenginliği gibi hâllerin eksikliğini daha fazla hissettiği açıktır.

Evrensel değerler olan doğruluk, dürüstlük, insan hakları gibi ahlaki fikirler etrafında herkes birleşir. Dindar bir aile ile herhangi bir dine bağlı olmayan ailenin de çocuklarında görmek istediği erdemlerdir bunlar. Bu erdemleri her türlü çıkar hesaplarını ve siyasi ve ideolojik yaklaşımları dışarıda tutarak ele almak gerekir. Amaç, ahlaklı insanlar yetiştirmekse, ahlakın inanç boyutu ihmal edilmemelidir. Herkesin bildiği “iyi”nin yanına “sevap”ı katabilmek, herkesin bildiği “kötü” nün yanına “günah”ı ekleyebilmek, ahlaka yeni bir şekil kazandır. Allah sevgisini, insanın karar vermesinde koruyucu bir güç olarak görmek gerekir. Allah korkusunun ve Allah sevgisinin ahlaki davranışa kılavuzluk etmesi önemlidir.

**Kültürel Mirasa Saygı:** Kültürel mirasa saygı temelinde, tarihî birikimden yararlanmak önemlidir. Burada amaç ne geleneğe sığınmak ne de gelenekten kaçmaktır. Çünkü “Kültürel miras, durağan, kapalı, cansız bir yığın veya insanın kendini uydurmak zorunda olduğu bir olgu olmaktan çok üzerinde çalışılması, anlaşılması ve problem çözümede kullanılması gereken bir olgudur.”<sup>15</sup> Din ve kültürel miras konusunda belirlenecek muhteva, öğrencilerin hayatın problemlerini çözebilmelerinde yardımcı olacak nitelikte olmalıdır. Geçmiş öğrencilerin beyinlerine bir bilgi olarak yığmak yanlıştır. Geçmiş birikim onlara ne sadece ilginç bir tarih olduğu için öğretilmeli ne de sadece çok güzel edebî anlatımlar taşıdığı için nakledilmelidir. Kültürel miras, düşünmeye, anlamaya, karşılaştırmaya, değerlendirmeye, kısacası öğrencinin keşfetmesine yardımcı olmalıdır.<sup>16</sup>

Bu beş temel kavram, din öğretiminin kuramsal temellerini oluşturmaktadır. Artık din öğretiminin önceki bilgileri naklederek yapılması mümkün değildir. Çünkü dünya ve insan değişmekte, dünkü problemlere yeni problemler eklenmekte ve bu değişime yetişmek hiç de kolay olmamaktadır. Yetişmekte olan nesle sadece hazır kalıplar sunarak onların bu dünyada yaşamlarını başarılı bir şekilde sürdürmelerini bekleyemeyiz. İnsana, düşünceye, hürriyete, ahlaki olana ve kültürel mirasa saygıyı temel alan bu kuramsal bakış açısı, din öğretiminde alacağımız tavrı belirlemektedir. Bu kuramsal bakış açısı, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programları” geliştirilirken, ders kitapları yazılırken ve öğrencilerle din alanında iletişime geçerken göz önüne alınmalıdır. Din öğretimi ile ilgili yaklaşım da genel olarak,

15 Selçuk, Mualla, A.g.m, s. 87.

16 *Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı*, s. 8.

“öğrencinin bilincinin gelişmesini sağlayacak şartları oluşturmak ve öğrenciye, hayatın problemlerini çözebilmesinde yardımcı olacak yolları göstermek”<sup>17</sup> olmalıdır.

Programda böyle bir yaklaşımın benimsenmesinin sebepleri olarak dünyada meydana gelen birçok yöndeki değişim, kapalı toplumdan açık topluma geçişle toplumların birbirinden etkilenmeleri ve insanlığın teknoloji ve bilgide ulaştığı seviye din öğretiminde de buna uyulmasını gerektirmesi sayılabilir. Bu durum aynı zamanda din öğretiminin dünyanın karşılaştığı problemlerin çözümünde ona katkıda bulunması anlamına gelmektedir.

Buraya kadar söylediklerimiz programın kuramsal yaklaşımını oluşturmaktadır. Böyle bir yaklaşım öğrencinin bilimsel gelişimine somut katkıları olacaktır. Bunlar, “doğru bilgi edinme, kendi başına düşünme kabiliyeti, eleştirel düşünme, seçme kabiliyeti, hayatın anlamını keşfetme ve aklını kullanarak inancını temellendirebilmektir”.<sup>18</sup> Bunlar öğrencide geliştirilmesi hedeflenen yetenek ve becerileri göstermektedir.

Bu şekilde din öğretimi bir zihin eğitimi olmaktadır. Öğrencinin aklını kullanması ve insan onuruna yaraşır bir hayat sürmesinin yollarını gösterecektir. Bu aynı zamanda din eğitiminin temel hedefidir.<sup>19</sup>

### 3. Programın Vizyonu

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın vizyonu;

“- 21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilke ve inkılâplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen, sosyal katılım becerileri gelişmiş;

- İnsanlık tarihi boyunca birey ve toplum üzerinde etkili olan dini doğru anlayan ve yorumlayan; İslam dininin kültür, dil, sanat, örf ve âdetler üzerindeki etkisini dikkate alarak İslam dinini ve bundan kaynaklanan ahlak anlayışı ile örf ve âdetleri tanıyan; kendi dininden ve başka dinlerden olanlara karşı anlayışlı davranışlarda bulunan, diğer dinleri tanıyan;

- Millî, ahlakî, insanî ve kültürel değerleri benimseyen; beden, zihin, ahlak, ruh, duyu bakımından dengeli ve sağlıklı gelişen; üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen;

Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir.”<sup>20</sup>

### 4. Programın Temel Yaklaşımı

Programının hazırlanmasında, “eğitimsel yaklaşım” ve “alan ile ilgili bilimsel kriterler” (dinbilimsel yaklaşım)<sup>21</sup> olmak üzere iki temel hususun gözetildiği görülmektedir.

**a. Eğitimsel Yaklaşım:** Yeni programda “eğitimsel yaklaşımlar” olarak, çağdaş gelişmeler ışığında öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme ve kavramsal yaklaşım temele alınmıştır.

Bilginin duyularımızla ya da çeşitli iletişim kanallarıyla edilgin olarak alınan ya da dış dünyada bulunan bir şey olmadığını; aksine bilginin, bilen tarafından kendi yaşantılarına

17 Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı, s. 8.

18 Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı, s. 8. Bkz. Selçuk, Mualla, “Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri”, s. 19.

19 Selçuk, Mualla, A.g.m, s. 20.

20 Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı, s. 11.

21 Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı, s. 12-13. Burada din bilimleriyle kastedilen, “Herhangi bir dini veya mezhebi temele almayan, aksine genel anlamda din kavramını temele alan bilimlerdir.” Bk. Tosun, Cemal, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, II. Baskı, Ankara, 2002, s. 53.

ve çevreyle etkileşimine dayalı olarak yapılandırıldığını savunan yapılandırmacı yaklaşıma göre, öğrenme sürecinde ön bilgileri harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlam kurma, uygulama ve değerlendirme önemli kavramlar olarak ifade edilmektedir.

Öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrenci katılımına ve öğretmen rehberliğine ağırlık vermektir.

Programda yapılandırmacı yaklaşımı destekler mahiyette kavramsal bir yaklaşım izlenmekte, DKAB dersi ile ilgili kavramların ve ilişkilerin geliştirilmesi vurgulanmakta, programın odağında kavram ve kavram ilişkilerinin oluşturduğu öğrenme alanları bulunmaktadır. Bu yaklaşımla dinî ve ahlaki kavramların geliştirilmesinin yanı sıra, bazı önemli becerilerin (problem çözme, iletişim kurma, akıl yürütme vb.) geliştirilmesi de hedeflenmiştir. Öğrencilerin aktif bir şekilde din ve ahlaki öğrenirken problem çözmeyi, çözümlerini ve düşüncelerini, paylaşmayı, açıklamayı ve savunmayı, din ve ahlaki hem kendi içinde hem de başka alanlarla ilişkilendirmeyi öğrenmeleri hedeflenmiştir. Öğrencilerin somut deneyimlerinden, sezgilerinden, dinî ve ahlaki anlamlar oluşturmalarına ve soyutlama yapabilmelerine yardımcı olmak amaçlanmıştır. Öğrenciler dinî kavramları yorumlamayı ve düşüncelerini paylaşmayı, açıklamayı ve savunmayı, din ve ahlaki hem kendi içinde hem de başka alanlarla ilişkilendirmeyi öğrenirler. Dolayısıyla sağlam dinî ve ahlaki kavramlar oluştururlar. Bu, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının gerektirdiği bir durumdur.

Programda, ayrıca öğrencilerin etkinlikler yoluyla değerler kazanmaları da esas alınmaktadır. Değerler öğretimine programda doğrudan yer verilmesi bir yeniliktir ve yapılandırmacılığa uygundur. DKAB dersi, değerler öğretimine katkı potansiyeli yüksek olan derslerdendir. Programda içselleştirilmesi istenen bağımsızlık, bilimsellik ve demokrasi bilinci, tarihsel mirasa duyarlılık gibi modern değerlerle, misafirperverlik, alçakgönüllülük gibi geleneksel değerlere birlikte yer verilmiştir. Değerler programın kuramsal ilkelerini somuta dönüştürmek için önemli bir konumdadır.

**b. Dinbilimsel Yaklaşım:** Programa konu edinilen İslam ve diğer dinler hakkındaki bilgilerin nasıl ya da hangi yaklaşımla elde edilebileceği hususunda da *dinbilimsel yaklaşım* olarak *Kur'an* merkezli, mezhepler üstü, birleştirici bir yaklaşım benimsendiği, İslam kaynaklı bütün dinsel oluşumları kuşatacak kök değerlerin öne çıkarıldığı ifade edilmektedir. İnanç, ibadet ve ahlak alanlarıyla ilgili bu değerlerin, *Kur'an*'la ve Hz. Peygamber'in çabalarıyla oluşturulan, *Kur'an* ve sünnete dayanan ve bütün Müslümanları birleştiren ortak paydalar olmasına özen gösterildiği belirtilmektedir. Diğer dinlere de yer verilerek dinlerarası açılımlı bir yaklaşım hedeflendiği ve dersin doktrin ve mezhep merkezli bir din öğretimine dönüşmemesine özen gösterildiği açıklanmaktadır.<sup>22</sup>

İslam dışı dinlerin öğretiminde nesnel yaklaşımı, din içerisindeki çoğulculuğa göreceli olarak yer vermesi, İslam öğretiminde *teolojik yaklaşım* yerine *dinbilimsel yaklaşım* ön plana çıkarması, konuların açıklanmasında rasyonelliği ve eleştirel düşüncüyü önemsemesi açısından dersin adına uygun olarak din kültürü olma yönünde önemli bir mesafe kat ettiği söylenebilir.

Programda özel vurgu yapılan yapılandırmacı öğrenme teorisinin, din öğretiminde hangi düzeyde uygulanabileceği üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Yapılandırmacı öğrenme modeli, bilgiyi her insanın kendisinin oluşturduğunu ve öğrenenden bağımsız bir öğrenmenin olmadığını iddia etmektedir. Bunun din öğretiminde ne düzeyde uygulanabileceği tartışmalıdır. Çünkü dinde, bireylerin anlamasından ve algılamasından bağımsız dinî inançlar, doktrinler ve pratikler bulunmaktadır. Bunlara herkesin anlayışına göre değişmeyen nesnel

22 Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı, s. 12-13.

inançlar olarak inanılmaktadır. Dinî inancın insanlar üzerindeki etkileri ve kültürel hayatla iletişimi ve yorumu öznel olabilir. Bu konuya dikkat etmek gerekmektedir. Aksi takdirde aşırı derecede görece olan bir din öğretimine neden olabilir. Bu noktada yapılandırmacı yaklaşıma göre dinin doktrin, pratik vb. boyutlarından daha çok dinlerin birey ve toplum yaşamına etkilerinin incelenmesi anlamlı olacaktır.

İslam'la ilgili bilgilerde *Kur'an* merkezli, mezhepler üstü kök değerlere yer verildiği ifade edilmektedir. Bir açıdan modern İslam söylemini çağrıştıran program, içeriğinde mübarek gün ve geceler, öte dünyaya uğurlama gibi konulara yer verilmesiyle de geleneksel söylemden de kopmadığını göstermektedir. Programın bir yönü de dinin sunumunda genelde *teolojik* perspektiften daha çok “sosyal bilimler” bakışının öncelendiği söylenebilir.

### 5. Programın İçeriğine İlişkin Değerlendirmeler

Program genel amaçlar, temel beceriler, değerler, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlik örnekleri ve açıklamalardan oluşmaktadır.

**Genel Amaçlar:** Programda Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkelerine uygun olarak 38 genel amaç sayılmıştır. Bunlardan bazıları şunlardır: *İslam'ın iman, ibadet ve ahlak esaslarını tanıır; inancını akılla bütünleştirir; dinin 'hukukun üstünlüğü'nü esas aldığı kavrar; toplumdaki farklı dinî anlayış ve yaşayışların dinin özü ile ilgili olmayıp, sosyal bir olgu olduğu bilincine varır; din alanında yetkin olan ile olmayana ayırır; Allah ile iletişim kurmada yapay engelleri aşar; aklın, dinî sorumluluğun temel şartı olduğunu, dinin aklın kullanılmasını istediğini ve bilimsel bilgiyi teşvik ettiğini benimser; doğru dinî bilgiler ile batıl inanç ve hurafeleri ayırt eder; Hz. Muhammed'in örneğini analiz eder; İslam dininde Kur'an-ı Kerim'e verilen önemi kavrar; birlikte yaşama ve hoşgörü kültürünü özümser; kader kavramını yanlış yorumlayarak sorumluluktan kaçınılamayacağı bilincine sahip olur; toplumdaki dinî ve ahlakî davranışları tanıır; öğrenilen ahlaki değerleri içselleştirir.*<sup>23</sup>

**Beceriler:** DKAB dersine ait kazanımlarla, öğrencilerde bu temel becerilerin gelişeceği ifade edilerek programla ulaşılması beklenen 25 üst beceri sayılmıştır. Yapılandırmacılık yaklaşımının temelinde öğrencilerin birtakım beceriler edinmelerini sağlamak önemli bir yer tutmaktadır. Diğer derslerde kazanılması amaçlanan becerilerin yanında DKAB dersinin kendine özel becerileri de eklenmiştir.

Bu beceriler; *Ahlaklı ve Hoşgörülü Davranma, Eleştirel Düşünme, İletişim Kurma, Problem Çözme, Araştırma, Karar Verme, Bilgi Teknolojilerini Kullanma, Girişimcilik, Metinler Arasında Anlamlı İlişki Kurma, Kişisel ve Sosyal Değerlere Önem Verme, Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma, Çevre Bilinci, Öğrenmeyi Öğrenme, Kendini Tanıma, Duygu Yönetimi, Sorumlu Bir Şekilde Davranma, Farklılıklara Saygı, Sosyal Değişim, Katılım ve İşbirliği, Amaç Birliği, Karşılıklı Bağımlılık, Süreklilik, Etkileşim, Zamanı ve Mekânı Doğru Algılama, Kendini İfade Etme'dir.*<sup>24</sup>

**Değerler:** Programda içselleştirilmesi öngörülen değerler olarak *adil olma, adalet, aile kurumuna ve birliğine önem verme, bağımsızlık, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, ölçülülük, demokrasi bilinci, dürüstlük, yumuşak huyluluk, güvenilir olmak, kanaatkârlık, cömertlik, sabır, samimiyet, namuslu olmak, alçak gönüllülük, tarihsel mirasa duyarlılık, sözünde durmak, emaneti korumak, hakikat sevgisi, kardeşlik, duyarlılık, estetik duyarlılık, hoşgörü, misafirperverlik, vatanseverlik, fedakârlık, paylaşımcı olmak, temizlik* sayılmıştır.<sup>25</sup>

23 Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı, s. 14-15.

24 Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı, s. 16.

25 Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı, s. 16-17.

**Kazanımlar:** Programda öğrenme çıktıları olarak her bir öğrenme alanının altında yer alan üniteler ve konular için kazanımlar belirlenmiştir. Program, öğrenciye görelikten hareket ederek hazırlandığı için, öğrenciyi merkeze alan kazanım kavramının kullanılması, benimsenen kuramsal yaklaşımı yansıtması açısından önemlidir. Kazanımlar, eğitim sürecinin sonunda öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri, değer ve tutumları kapsamaktadır. Kazanımların öğrencilerin gelişim düzeyine ve öğrenme alanının özelliğine göre verildiği, yazılımında bir mantık bütünlüğünün gözetildiği ve kazanımları edinmede etkinlik merkezli bir yol izlendiği görülmektedir.

**Etkinlikler:** Etkinlik, yapılandırmacı yaklaşımda temel taşlardan biridir. Dersin etkinlikler çerçevesinde işlenmesi, derste öğrencinin katılımının teşvik edilmesi, öğrenciye kendini ifade etme alışkanlığının kazandırılması, öğrencinin yapıp-etmelerine kılavuzluk edilmesi, öğrencinin bilgiyi kendisinin oluşturmaya olanak sağlanması, öğrenciyi ezberden kurtaracak, edindiği bilgileri nerede ve nasıl kullanacağını öğretecek, eleştirel düşünmesini sağlayacak, kendi kararlarını kendisinin vermesini sağlayacak ders ortamı oluşturmaktır.

**Öğrenme Alanı:** Programda, içeriklerin düzenlenmesi öğrenme alanlarıyla belirlenmiş, öğrenme alanlarının altında ünitelere, ünite açıklamalarına ve konulara yer verilmiştir.<sup>26</sup> Öğrenme alanları belirlenirken; öğrencinin ilgisini çekmesi, öğrencilerde merak ve araştırma isteği oluşturması, öğrencilerin yeni çalışmaları denemelerine ve beceri kazanmalarına fırsat vermesi, kişisel niteliklerin kazanılmasına imkân sağlaması, çeşitli öğrenme yaklaşımlarına uygun olması, diğer disiplinlerle bütünleşebilmesi ve eğitim yoluyla ulaşılabilecek kadar sınırlı olması, öğrenmede derinliği ve genişliği teşvik etmesi gibi hususların göz önünde bulundurulduğu görülmektedir.

Belirlenen öğrenme alanları şunlardır.

1. İnanç,
2. İbadet,
3. Hz. Muhammed,
4. Vahiy ve Akıl,
5. Ahlak ve Değerler,
6. Din ve Laiklik,
7. Din, Kültür ve Medeniyet.

Programda öğrenme alanları, 9. sınıftan başlayıp 12. sınıfa kadar devam etmektedir. Her sınıfta, her öğrenme alanı için bir ünite bulunmaktadır. Programın her öğrenme alanı “Öğrenme Alanları” alt başlığı altında, ayrı ayrı alt başlıklar halinde ve belli bir düzen içinde ele alınarak açıklanmış; önemi üzerinde durulmuş; beceri olarak geliştirilmesine yönelik genel bilgiler verilmiş; ilgili kazanımların hangi başlıklar altında listelendiği belirtilmiştir.

Burada dikkat çeken bazı kazanımları değerlendireceğiz. Seçilen kazanımlar, programın kuramsal temellerinin program içeriğine yansımaları değerlendirilmeye yöneliktir.

**1. İnanç Öğrenme Alanı:** Programda inanç öğrenme alanıyla ilgili olarak, 9. sınıfta “İnsan ve Din”, 10. sınıfta “Allah İnancı”, 11. sınıfta “İnsan ve Kader”, 12. sınıfta ise “Dünya Hayatı ve Ahiret” ünitelerine yer verilmiştir.

Programda, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinden dolayı öğretime konu edilmesi zor olan ve bundan dolayı önceki öğrenmelerde yeterince açık ve doğru olarak anlaşılabilen *kader* ve *ahiret inancı* özellikle 11. sınıfta “İnsan ve Kaderi” ve 12. sınıfta “Dünya Hayatı

<sup>26</sup> Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı, s. 17-23.

ve Ahiret” üniteleriyle ayrı başlıklar halinde yer almaktadır. İslam inanç sistemi içerisindeki temel konuları ve hayat felsefemiz üzerindeki etkileri, bu konuların her seviyede doğru bir şekilde kazandırılmasını gerekli kılmaktadır

İnanç öğrenme alanıyla ilgili dikkat çeken kazanımlardan bazıları:

### **9. sınıf İnanç Öğrenme alanı kazanım:**

1. *İnsanın evrendeki konumunu fark eder.*  
2. *İnsanın akıl sahibi ve inanan bir varlık olma özelliğiyle diğer varlıklardan ayrıldığını kavrar.*

6. *Dinin kendi hayatındaki yerini irdeler.*

Öğrencilerin insanın evrendeki konumunu ve dinin insan hayatındaki yerinin önemini kavramaları açısından, kazanımların önemli olduğu söylenebilir. Kavram ifadesinde temele alınan eğitimsel ve dinbilimsel yaklaşıma uygundur. Araştırma, değişkenlik, benzerlik becerilerini geliştirebilir. 9. sınıf düzeyine uygundur. Örnek etkinlik olarak “Evren ve Ben” etkinliği verilmiştir. Sınıf düzeyi dikkate alınacak olursa, verilen etkinliklerin başlangıç için uygun olduğu düşünülebilir. Verilecek değer olarak, bilimsellik ve sorumluluk belirtilmiştir.

### **11. sınıf İnanç Öğrenme alanı kazanım:**

2. *İnsanın kaderle ilgili olarak akıl sahibi, özgür ve sorumlu olmak gibi özelliklerini sorgular.*

3. *Allah ve kulun iradesi arasındaki ilişkiyi kavrar.*

Doğru bir kaza ve kader anlayışı geliştirme açısından gerekli kazanımlardır. Eğitimsel ve dinbilimsel yaklaşıma uygundur. Etkinlik örneği olarak öğrencilere “İnsan akıl sahibi, özgür ve sorumlu bir varlık olmasaydı günlük hayatta ne gibi sorunlar ortaya çıkardı?” sorusunun yöneltilerek tartışma açılması, bir örnek olay verilerek akıl sahibi, özgür ve sorumlu insandan verilen olayla ilgili beklenen tutum ve davranışların neler olduğu konusunda öğrencilerin görüşlerinin alınması, bu tutum ve davranışların kişinin kendi iradesi dahilinde olup olmadığının tartışılması önerilmiştir.

5. kazanımda kader ve kaza ile ilgili toplumda yaygın olan yanlış anlamaların araştırılması ve nedenlerinin fark edilmesi istenmiştir. Kazanımın sorumlu bir şekilde davranma, eleştirel düşünme, problem çözme, sebep-sonuç ilişkisi, karar verme, kendini tanıma becerilerini geliştirmeye dönük olduğunu söylemek mümkündür. Bilimsellik, sorumluluk, güven, tevekkül verilebilecek değerlerdir.

### **12. sınıf İnanç Öğrenme alanı kazanım:**

1. *Dünya hayatının bir amacının olduğunu fark eder ve kendi hayatının amacını sorgular.*

3. *Hayatı anlamlandırmada ahiret inancının önemli bir katkı sağladığının farkında olur.*

4. *Yapılan iyilik ve kötülüklerin karşılığı olduğu bilincine varır.*

Kazanımların ifadesi temele alınan eğitimsel ve dinbilimsel yaklaşıma uygun olarak hayatın anlamını ve ahiret inancını net biçimde ifade etmektedir. Açıklamalar kısmında hayatın amaçsız olmadığı, yaptıklarımızın bir karşılığının olduğu ve ölümün bir hayat gerçeği

olduğunun vurgulanması istenmektedir. Böylelikle öğrencilerin hayatı anlamlandırmalarında ahiret inancından faydalanmaları beklenmektedir. Etkinlik örneği olarak öğrencilerin “Ahiret inancının hayatımızı nasıl etkileyeceği” konusunda kompozisyon yazmaları, iyilik ve kötülüğe örnek olabilecek davranışlar listesi oluşturularak, bu listeden kendi yaptıkları davranışları seçmeleri, iyilik ve kötülük konusu ile ilgili atasözleri ve özlü sözler derlemeleri önerilmektedir. Kazanımın karar verme, Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma, ahlaklı ve hoşgörülü olma, sorumlu bir şekilde davranma, değişim, süreklilik, amaç belirleme becerilerine dönük olduğu görülmektedir. Sorumluluk ilgili olan değerlerdir.

**2. İbadet Öğrenme Alanı:** İbadet öğrenme alanı ile ilgili olarak, 9. sınıfta “Temizlik”, 10. sınıfta “İslam’da İbadetler”, 11. sınıfta “İslam’da İbadetlerin Faydaları” ve 12. sınıfta “Dinlerde İbadetler” üniteleri yer almaktadır.<sup>27</sup>

Programda 9. sınıfta temizlik-ibadet ilişkisine değinilirken, gusül ve namaz abdestiyle birlikte teyemmüme de yer verilmektedir. 10. sınıfta başlıca ibadetler konusu ile namaz, oruç, zekât, hac ve kurban tanıtılmaktadır. Ayrıca aynı ünite de ibadetlerle ilgili ilkelere de yer verilmekte ve salih amellerin neler olduğu belirlenmektedir. 11. sınıfta, ibadetlerin bireysel ve toplumsal faydalarına geniş bir şekilde yer verildiği, 12. sınıfta ise ibadetlerin, diğer dinlerdeki şekillerinin ve ibadet mekânlarının işlendiği görülmektedir.

İbadet öğrenme alanıyla ilgili dikkat çeken kazanımlardan bazıları:

### **11. sınıf İbadet Öğrenme alanı kazanım:**

*2. İbadetlerin amacını kavrar.*

*3. İbadetlerin bireysel ve toplumsal faydalarına örnekler verir.*

Kazanımların ifadeleri dinbilimsel ve eğitimsel yaklaşıma uygundur. Öğrencilerin değişik örnekler vermesine imkân sağlaması bakımından esnektir. Örnek etkinlikler olarak öğrencilerden ibadetlerin bireysel ve toplumsal faydaları ile ilgili araştırma yapmaları, ibadetlerin faydaları ile ilgili ayet ve hadisleri araştırmaları ve sunum hazırlamaları istenmektedir. Öncelikle verilecek değerler olarak güven, sorumluluk, doğruluk ve dürüstlük, sabır, diğerkâmlık, yardımlaşma, dayanışma, temizlik ve samimiyet sayılmaktadır. Geliştirilmesi beklenen beceriler eleştirel düşünme, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, ahlaklı ve hoşgörülü olma sayılmaktadır.

### **12. sınıf İbadet Öğrenme alanı kazanım:**

*1. Dinlerde ibadetlerin var olduğunu fark eder ve örnekler verir.*

*7. Farklı dinlerden olanların ibadet hakkına saygı duyar.*

Kazanımların ifadeleri eğitimsel ve din bilimsel yaklaşıma uygundur. Diğer dinlerin öğretimiyle ilgili olarak programın dinlerarası açılımlı yaklaşımına uygundur. Örnek etkinlik olarak “Dinler ve ibadetler” önerilmiş ve farklı dinlerdeki ibadet biçimlerinin karşılaştırılması istenmektedir. Verilecek değerler hoşgörü, saygı ve bilimselliktir. Geliştirilmesi beklenen beceriler ahlaklı ve hoşgörülü olma, araştırma, farklılıklara saygı, karşılıklı bağımlılık. Ünite de farklı dinlere, ibadet hakkına, ibadet mekânlarına saygılı olmak vurgulanmaktadır.

**3. Hz. Muhammed Öğrenme Alanı:** Bu öğrenme alanında, 9. sınıfta “Hz. Muhammed’in Hayatı”, 10. sınıfta “Kur’an’a Göre Hz. Muhammed”, 11. sınıfta “Hz. Muhammed’in Örnekliliği” ve 12. sınıfta “Hz. Muhammed’i Anlama” üniteleri yer almaktadır.<sup>28</sup>

<sup>27</sup> Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı, s. 19.

<sup>28</sup> Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı, s. 19.

Programda bu amaçlarla belirtilen öğrenme alanıyla ilgili olarak 9. sınıfta Hz. Muhammed'in hayatı anlatılmakta, 10. sınıfta Hz. Peygamberin peygamberlik ve insanî yönlerine Kur'anî perspektiften bakılmakta, 11. sınıfta Hz. Muhammed'in örnekliği üzerinde durulduktan sonra, 12. sınıfta Hz. Muhammed'in nasıl anlaşılabilirliği yer almaktadır.

Programdaki bu alan, toplumumuzda son yıllarda gelişen peygambere gösterilen ilginin bir tezahürü olarak değerlendirilebilir. Ayrıca "Kur'an'a Göre Hz. Muhammed", "Hz. Muhammed'in Örnekliği" ve "Hz. Muhammed'i Anlama" üniteleri, doğru bir peygamber ve sünnet anlayışının gelişmesine katkı sağlaması açısından olumlu olarak değerlendirilebilir.

Hz. Muhammed öğrenme alanıyla ilgili dikkat çeken kazanımlardan bazıları:

### **11. sınıf Hz. Muhammed Öğrenme alanı kazanım:**

*1. Hz. Muhammed'in İslam'ı anlamada örnek teşkil ettiğini kavrar.*

Kazanımların ifadeleri temele alınan eğitimsel ve dinbilimsel yaklaşıma uygundur. Eleştirel düşünme, iletişim, ahlaklı ve hoşgörülü olma, Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Öncelikle verilecek değerler güven, merhamet, adil olma, hoşgörü, sabır, sevgi, dürüstlük, samimiyettir. Açıklamalar kısmında Hz. Muhammed'in bizim için örnek olduğunun vurgulanması ve onun cömertliği, merhameti, adaleti, kolaylaştırıcılığı, hoşgörüsü, sabrı ve kararlılığı üzerinde durulması istenmektedir. Etkinlik olarak şiirlerde Hz. Peygamber sevgisine örnekler bulmaları önerilmektedir. Hz. Muhammed'in örnek ahlakı ve ondan alınacak yönleri ortaya koyması açısından önemlidir.

### **12. sınıf Hz. Muhammed Öğrenme alanı kazanım:**

*3. Hz. Muhammed'in sözlerinin ve davranışlarının inceliklerini anlayarak onu model alır.*

*6. Hz. Muhammed'in çeşitli olaylar karşısındaki farklı söz ve davranışlarının nedenlerini irdeler.*

Hz. Muhammed'in söz ve davranışlarının inceliklerini bilerek model alınması gerektiğinin vurgulanması bakımından öncelikli bir kazanımdır. Kazanımların ifadeleri temel alınan eğitimsel ve dinbilimsel yaklaşıma uygundur. Öncelikle verilecek değerler bilimsellik, sorumluluk, kültürel mirasa saygıdır. Öncelikle verilecek beceriler eleştirel düşünme, değişim, sebep-sonuç ilişkisidir. Örnek etkinlik olarak "Taklit etme mi, örnek alma mı? (Modelleme mi?)" önerilmiştir. Hz. Muhammed'in davranışlarının yerel ve evrensel boyutu üzerinde durularak onu nasıl örnek almamız gerektiği konusuna vurgu yapılmasının istenmesi de doğru bir peygamber ve sünnet anlayışının yerleştirilmesine yöneliktir.

**4. Vahiy ve Akıl Öğrenme Alanı:** Bu öğrenme alanında, 9. sınıfta "Kur'an ve Ana Konuları" ünitesiyle Kur'an'ın iç düzeni ve tarihi anlatılmakta; 10. sınıfta "Kur'an ve Yorumu" ünitesiyle anlaşılması ve yorumlanması üzerinde durulmakta; 11. sınıfta "İslam Düşüncesinde Yorumlar" ünitesiyle İslam düşüncesindeki itikadî ve fikhî yorumlar ele alınmakta, 12. sınıfta ise "İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar" ünitesiyle İslam düşüncesindeki tasavvufi yorumlara yer verilmektedir.<sup>29</sup>

İslam içerisindeki farklı yorumların zenginlik olarak görülmesi ve İslam içerisindeki çoğulculuğa referans yapılması bir yeniliktir. Programda çoğulcu anlayışın bir göstergesi olarak, İslam içerisindeki farklılıklardan doğan oluşumlar tanıtılarak hiçbir yorumun İslam'la özdeşleştirilemeyeceğinin kavratılması amaçlanmaktadır.

<sup>29</sup> Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı, s. 20.



Programda İslam düşüncesindeki farklı yorumlar sayılırken, klasik ilmihal öğretisinden farklı olarak Caferiliğe de yer verilmiştir. Yine 12. sınıfta “İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar” ünitesinde kültürümüzde etkin olan tasavvufi yorumlar olarak Yeseviliğe, Mevleviliğe, Alevi-Bektaşiliğe ve Ahiliğe yer verilmektedir. Kültürümüzdeki etkin tasavvufi yorumlar belirlenirken, hangi kriterin dikkate alındığı belirgin değildir. Sanki Alevi-Bektaşiliğe yer verilmek için sorun oluşturmayacak ve tarihe karışmış yorumlar belirlenmiş gibi görünmektedir. Ülkemizde burada ele alınanların bazılarında daha fazla mensubu bulunan tasavvufî oluşumların var olduğu gerçeği dikkate alınmamıştır.

Vahiy ve Akıl öğrenme alanıyla ilgili dikkat çeken kazanımlardan bazıları:

### **10. sınıf Vahiy ve Akıl Öğrenme alanı kazanım:**

*1. Kur'an'ın temel amacının doğru bilgi, doğru inanç ve doğru davranış olduğunu kavrar ve Kur'an'dan örnekler verir.*

Kazanım ifadesi temele alınan eğitimsel ve dinbilimsel yaklaşıma uygundur. Kur'an'ın indiriliş amacı, anlama ve yorumlama ile ilgili bilgi sahibi olma amaçlanmıştır. Öncelikle verilecek beceriler; eleştirel düşünme, araştırma, problem çözme, farklılıklara saygı, zamanı ve mekânı doğru algılama ve değişimdir. Örnek etkinlik olarak “Kur'an niçin indirilmiştir?” etkinliği önerilmiştir. Kur'an'ı Kerim'in mealinin kullanılmasının öğrenilmesi önemlidir.

### **11. sınıf Vahiy ve Akıl Öğrenme alanı kazanım:**

*6. İnanç ve fıkıhla ilgili oluşumların dinî düşüncede zenginlik ve dinde çoğulculuk olduğunun bilincine varır.*

*7. İslam düşüncesindeki yorumların ortak ve değişmez ilkelerini kavrar.*

*8. İslam düşüncesinde ortaya çıkan mezhebî yorumların, İslam'la özdeşleştirilemeyeceğini kavrar.*

İslam ile İslam anlayışları arasındaki farklılıkları vurgulaması açısından kazanımlar anlamlıdır. Kazanımların ifadeleri temele alınan eğitimsel ve dinbilimsel yaklaşıma uygundur. Kazanımlar programın temel yaklaşımlarından olan dinde çoğulculuk, mezhepler üstü ve Kur'an merkezli, dinin kök değerlerini konu alan ve mezheplerin ortak ilkelerini öne alan yaklaşımına uygundur. Öncelikle verilecek değerler, saygı, hoşgörü ve bilimselliklerdir. Örnek etkinlik olarak “İslam nedir? İslam'ın farklı yorumları nelerdir?” sorusuyla İslam ve İslam anlayışları arasındaki fark kavratılmaya çalışılmaktadır. Öncelikle verilecek beceriler; eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, farklılıklara saygı, değişim, zaman ve mekânı doğru algılama, sebep-sonuç ilişkisi ve etkileşimdir.

### **12. sınıf Vahiy ve Akıl Öğrenme alanı kazanım:**

*5. İslam düşüncesinde ortaya çıkan tasavvufi yorumların, İslam'la özdeşleştirilemeyeceğini kavrar.*

*6. İslam düşüncesindeki farklı yorumların dinde zenginlik ve dinde çoğulculuk olduğunu kavrar.*

Kazanımların ifadeleri temele alınan eğitimsel ve dinbilimsel yaklaşıma uygundur. Eleştirel düşünme, farklılıklara saygı, değişim becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Örnek etkinlik olarak öğrencilerin birlikte yaşama ve hoşgörü kültürünü gösteren pano oluşturmaları önerilmektedir. Öncelikle verilecek değerler olarak hoşgörü, duyarlılık, saygı, güven verilmiştir. Açıklamalarda tasavvufî anlayışların birer insan ürünü olduğu,

farklılıklarımıza rağmen birlikte yaşama ve hoşgörü kültürünü geliştirmemiz gerektiğinin vurgulanması istenmektedir. Din içinde çoğulculuğa yer verilmesi açısından önemlidir.

**5. Ahlak ve Değerler Öğrenme Alanı:** Bu öğrenme alanında 9. sınıfta “Değerler ve Aile”, 10. sınıfta “Haklar, Özgürlükler ve Din”, 11. sınıfta “İslam ve Barış” ve 12. sınıfta “Tövbe ve Bağışlama” ünitelerine yer verilmiştir.<sup>30</sup>

Küreselleşme ve son yıllarda dünyadaki gelişmelerle sevgi, barış, hoşgörü, hak, özgürlük gibi evrensel nitelikteki değerlerin önemi artmaktadır. Fakat yine küreselleşme ve iletişim araçlarındaki ilerlemelerle birlikte popüler kültür, yerel değerler ve aile gibi temel kurumlarımızı olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Bu durum öğretimde değerlere etkin bir şekilde yer verilmesini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda programda ahlak ve değer konularına yer verilmesi olumlu değerlendirilebilir.

Son yıllarda İslam adına bazı terör eylemlerinin gerçekleştirilmesi, özellikle 11 Eylül’den sonra İslam’ın daha çok şiddetle birlikte anılmaya başlanmasına neden olmuştur. Bunun yanlış bir kanaat olduğunun gösterilmesi amacıyla İslam’ın özünde varolan barış, hoşgörü, sevgi gibi değerlerin öne çıkarılması için değer öğrenme alanlarındaki referanslarla birlikte, 11. sınıfta “İslam ve Barış” ünitesi bu konulara ayrılmış görünmektedir.

Hem programın temel yaklaşımının hem de dünyada insan haklarını esas alan gelişmelerin daha bireyselci bir program anlayışına yol açtığı söylenebilir. Bunun için 10. sınıfta haklar, özgürlükler ve bunların din ile ilişkisine yer verilmiştir. Bu anlamda Türkiye’nin Avrupa Birliği’ne üyelik süreci ile daha çok gündeme gelen ve bireyin haklarını önceleyen insan hakları anlayışının programa yansıdığı anlaşılmaktadır.

Ahlak ve Değerler öğrenme alanıyla ilgili dikkat çeken kazanımlardan bazıları:

**9. sınıf Ahlak ve Değerler Öğrenme alanı kazanım:**

3. *Ahlaki değerlerin dinle ilişkisini açıklar.*
4. *Dinî değerleri doğru anlamının önemini açıklar.*
5. *Kişilik gelişiminde dinî ve ahlakî değerlerin etkisini açıklar.*

Kazanımların ifadeleri temele alınan eğitimsel ve dinbilimsel yaklaşıma uygundur. Programda dinden kaynaklanan bir ahlak anlayışının benimsendiği, açıklamalar kısmında da değerlerin oluşumunda dinin yeri ve önemi özellikle aile kurumunun önemin vurgulanması istenmektedir. Örnek etkinlikler olarak öğrencilerden “Kur’an ve değer ilişkisi” ve “Nasıl bir aile istiyorum?” konulu kompozisyon yazmaları istenmektedir. Öncelikle verilecek değerler olarak aile birliğine önem verme, dayanışma, duyarlılık, hoşgörü, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, güvendir. Öncelikle verilecek beceriler olarak iletişim, problem çözme, ahlaklı ve hoşgörülü olma, kendini tanıma, karşılıklı bağımlılık belirlenmiştir.

**11. sınıf Ahlak ve Değerler Öğrenme alanı kazanım:**

2. *İslam’ın bir barış dini olduğu gerçeğini Kur’an ve hadislerden örneklerle destekler.*
3. *İslam’ın barışsever bir kişilik öngördüğünü fark eder ve buna uygun davranışlar sergiler.*

Barışsever bir kişiliğin geliştirilmesi, insanlık için geçerli olacak bir kazanım olarak görülmelidir. Kazanımların ifadeleri temele alınan eğitimsel ve dinbilimsel yaklaşıma uygundur. Öncelikle verilecek değerler hoşgörü, saygı ve kardeşliktir. Öncelikle verilecek

30 Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı, s. 21.

beceriler ise eleştirel düşünme, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, sorumlu bir şekilde davranma, sebep-sonuç ilişkisidir. Örnek etkinlik olarak öğrencilerin İslam diniyle ilgili barış mesajı içeren bir pano oluşturmaları ve barışla ilgili şiir ve kompozisyon yazma çalışması yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin farklı barışsever davranışlara örnekler vermesine fırsat tanıdığı için esnek olduğu söylenebilir.

**6. Din ve Laiklik Öğrenme Alanı:** Bu öğrenme alanında 9. sınıfta “Laiklik ve Din”, 10. sınıfta “Atatürk ve Din”, 11. sınıfta “Atatürk ve Cumhuriyet Dönemi Din Hizmetleri” ve 12. sınıfta “Atatürk ve Din Öğretimi” ünitelerine yer verilmiştir.<sup>31</sup>

Programda ülkemizin laiklik konusunda yaşadığı tecrübelerle Atatürk merkezli ve din hizmetleri çerçevesinde yer verilmiştir. Bununla birlikte laikliğin ülkemiz tecrübesinin yanında, dünyada farklı anlayış ve tecrübelerinde olduğunun, lise düzeyinde öğrencilere anlatılması önem taşımaktadır. Farklı yaklaşımlara örnekler verilmesi, öğrencilerin konuya daha evrensel boyutta bakmalarına yardımcı olacaktır.

Programda “Atatürk ve Cumhuriyet Dönemi Din Hizmetleri” ve “Atatürk ve Din Öğretimi” ünitelerine yer verilmesi öğrencilerin günümüzde merkezi idare içinde yer alan Diyanet İşleri Başkanlığı’nın nasıl kurulduğu ve din öğretiminin tarihsel gelişimi hakkında bilgi sahibi olmaları, günümüzü değerlendirmeleri açısından önemli bir kazanım olacaktır.

Din ve Laiklik öğrenme alanıyla ilgili dikkat çeken kazanımlardan bazıları:

#### **10. sınıf Din ve Laiklik Öğrenme alanı kazanım:**

*4. Atatürk’ün İslam dini ve Hz. Muhammed ile ilgili sözlerinden örnekler verir.*

Atatürk’ün İslam dini ve Hz. Muhammed hakkındaki görüşlerinin doğru bir şekilde bilinmesi, bu konudaki değişik istismaları önleyeceği için anlamlıdır. Kazanım ifadesi temele alınan eğitimsel ve dinbilimsel yaklaşıma uygundur. Geliştirilecek beceriler araştırma, eleştirel düşünmedir. Örnek etkinlik olarak öğrencilerin Atatürk’ün, İslam dini ve Hz. Muhammed ile ilgili sözlerinden oluşan bir Atatürk köşesi hazırlamaları önerilmiştir. Öncelikle verilecek değer olarak bilimsellik verilmiştir.

**7. Din, Kültür ve Medeniyet Öğrenme Alanı:** Bu öğrenme alanında 9. sınıfta “Türkler ve Müslümanlık”, 10. sınıfta “İslam ve Bilim”, 11. sınıfta “İslam ve Estetik”, 12. sınıfta ise “Yaşayan Dinler ve Benzer Özellikler” ünitelerine yer verilmektedir.

Türklerde İslam anlayışının oluşmasında etkin olan şahsiyetlere yer verilmesi önemli yeniliklerdendir. Türkler farklı bir din ve medeniyeti öz yapılarını koruyarak kendilerine uyarlayabilmişlerdir. Bu durum, günümüzde aynı olmasa bile Batı Medeniyeti karşısındaki tutuma örnek teşkil edebilecektir. Bu dönemi ve önemli şahsiyetlerini tanımak önemlidir.

Din, Kültür ve Medeniyet Öğrenme alanıyla ilgili dikkat çeken kazanımlardan bazıları:

#### **12. sınıf Din, Kültür ve Medeniyet Öğrenme alanı kazanım:**

*2. İbrahimî dinlerin tarihî gelişim sürecindeki genel özelliklerini ve kökensel ilişkilerini fark ederek örneklerle açıklar.*

*9. Çevresinde bulunan farklı inançlara sahip insanların düşüncelerine saygı gösterir.*

*12. Küreselleşen dünyada dinlerarası ilişkilerin önemini fark eder.*

Kazanımların ifadeleri temel alınan eğitimsel ve dinbilimsel yaklaşıma uygundur. Dinlerarası ilişkilerin önemi ve farklı inançlara saygı gösterilmesinin istenmektedir. Dinsel çoğulculuk ve dinlerarası açılımlı yaklaşıma uygundur. Öncelikle geliştirilecek beceriler

31 Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı, s. 22.

eleştirel düşünme, farklılıklara saygı, katılım, işbirliği ve takım çalışması, değişkenlik ve benzerliktir. Öncelikle verilecek değerler hoşgörü ve saygıdır. Örnek etkinlik olarak kutsal kitaplarda barış ve hoşgörü konusunun araştırılması ve değerlendirilmesi istenmektedir.

### Sonuç ve Değerlendirme

İlke olarak bir konuda bilgi sahibi olmanın bilgisiz olmaktan daha üstün ve yeğlenir bir durum olduğunu kabul etmeliyiz. Din alanında bu ilke daha belirgindir. Din öğretimi, bir yandan değerler eğitimi ile ilgiliyken diğer yandan da kültürün ayrılmaz parçası olan din kurumunun doğru anlaşılmasını sağlayabilir. İletişimin hızla arttığı ve en küçük inançların bile bilgi ağıyla kendini duyurduğu bir dünyada dinler hakkında sağlıklı bilgilenmek daha da önemli olmuştur. Aileden ya da geleneksel çevreden edinilen dinsel bilgi ve görgünün yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu durum, din öğretiminin dünyadaki gelişmelere paralel olarak daha geniş eksende yeniden düşünülmesi ve yeni gelişmeleri içerecek bir esnekliğe sahip kılınmasını gerektirmektedir.

Dinî taassubu ve hoşgürsüzlüğü artıran, en başta insanların dinlerini öğrenememelerini de içeren dinî hürriyetlerin sınırlandırılması ve yasaklanmasıdır. Din hürriyeti ile dinî hoşgörü arasında her devirde ve toplumda doğrudan bir ilişki vardır. Dinî hürriyetler dinî hoşgörüyü artırmaktadır. Bu bakımdan din eğitimine getirilen sınırlamaların kaldırılması, taassubun reddi anlamına geldiği gibi doğrudan doğruya demokratikleşme için mesafe almak anlamını da taşımaktadır. Yapılması gereken, din eğitimini dinin özüne uygun ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak bir çözüme kavuşturmadır.

Yeni program pedagojik esneklik, öğrenci merkezlik, yapılandırmacı yaklaşım, etkinlik tabanlı öğrenme, öğrenen merkezli bir eğitim anlayışını öngördüğü için konuların işlenmesinde daha fazla zaman gerekmektedir. Ortaöğretimde bir saat olan ders kredisi ile bu amaçların gerçekleşmesi oldukça zordur. Bu nedenle ilköğretimde olduğu gibi haftalık ders kredisi iki saate çıkarılmalıdır.

Yeni pedagoji anlayışı ve değişen ihtiyaçlar çerçevesinde programın diğer derslerle aynı kriterlere göre hazırlanması önemli bir kazanımdır. Program yöntemi, esneklik, öğrenen merkezlik, eğitim sürecine ilişkin ayrıntılı açıklama gibi birçok açıdan ileri atılmış önemli bir adımdır. Bu anlamda, programın kuramsal temelleri ile içeriği arasında büyük oranda uyum olduğu söylenebilir.

Programda değer konusuna yer verilmesi ve kazandırılması istenen değerlerden doğrudan bahsedilmesi bir yeniliktir. Ayrıca kazanılması istenen değer seçiminde bilimsellik, girişimcilik gibi modern değerlerle misafirperverlik, fedakârlık gibi geleneksel değerlere birlikte yer verilmesi değerler arasında bir denge kurulmaya çalışıldığının göstergesidir.

Programda din içi çoğulculuk anlamında okuma parçası ağırlıklı da olsa Aleviliğe yer verilmesi ve diğer dinlerin sunumunda çoğulculuk yönünde, bilimsel ve ötekini yargılamadan anlamaya çalışan bir değişimin olması bir gelişme olarak görülebilir.

Programda hakları temele alan bir vatandaşlık ve onun dinle ilişkilendirilmiş şekline yer verilmiştir. Bu anlamda Türkiye'nin AB'ye üyelik süreci ile daha çok gündeme gelen ve bireyin haklarını önceleyen İnsan Hakları anlayışının programa yansıdığı anlaşılmaktadır.

Son olarak, yeni Ortaöğretim DKAB dersi öğretim programının İslam dışındaki dinlerin öğretiminde objektif yaklaşımı, din içerisindeki çoğulculuğa göreceli olarak yer vermesi, İslam öğretiminde *teolojik* yaklaşım yerine *dinbilimsel* yaklaşımı ön plana çıkarması, konuların açıklanmasında rasyonelliği ve eleştirel düşüncüyü önemsemesi açılarından dersin adına uygun olarak *din kültürü* olma yönünde önemli bir mesafe kat ettiği söylenebilir.

**Kaynakça**

- Eğitim-Bir-Sen, (2004) “AB Sürecinde Eğitimde Reform İhtiyacı”, *Sempozyum Bildiriler Kitabı*, Yayınları, Ankara.
- Akıncı, Adem, “Hayata Anlam Vermede Dinî Değerlerin ve Din Eğitiminin Rolü” *Değerler Eğitimi Dergisi*, (9).
- Bilgin, Beyza, (1986) *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, A.Ü. İlahiyat Fak. Yay., Ankara.
- MEB, (2007) *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, MEB, Ankara.
- Kaymakcan, Recep, “Avrupa Birliği Çerçevesinde Türkiye’nin Din Eğitimi Politikaları Üzerine”, *Eğitime Bakış*, S. 4.
- Kaymakcan, Recep, “Türk Gençliğinin Din Eğitimi Algılaması”, *Marife*, 6:2.
- Kaymakcan, Recep, “Türkiye’de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Yeni Ortaöğretim DKAB Programı Bağlamında Bir Değerlendirme”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7 (1).
- Kaymakcan, Recep, (2007) *Yeni Ortaöğretim DKAB Öğretim Programı İnceleme ve Değerlendirme Raporu*, Eğitim Reformu Girişimi, İstanbul.
- Keast, John, (editor), (2008) *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Kızılabdullah, Yıldız, (2008) *Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim DKAB Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), A. Ü. Sos. Bil. Ens., Ankara,.
- Onat, Hasan, (1997) “Niçin Din Eğitimi?”, s. 15, *Uluslararası Din Eğitimi Sempozyumu*, TÖMER, Ankara.
- MEB, (2005) *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı*, MEB, İstanbul.
- Öztürk, Mustafa, (2007) “Kur’an’a Göre “Öteki”nin Konumu”, *Kur’an’ı Kendi Tarihinde Okumak*, ss. 129-178, Ankara Okulu Yayınları, Ankara.
- Selçuk, Mualla, (2000) “Din Öğretimi Özgürleştiren Bir Süreç Olabilir Mi?”, *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*, MEB, İstanbul.
- Selçuk, Mualla, (2000) “Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri”, *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*, MEB, İstanbul.
- Selçuk, Mualla, (2000) “Teorik ve Pratik Açmazlarıyla Kültürel Miras Öğretimini Sorgulayan Bir Deneme”, *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*, MEB, İstanbul.
- Tosun, Cemal, , (2002) *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, s. 53, II. Baskı, Ankara.
- Tümer, Günay, (1995) Dinin Toplum Hayatındaki Yeri ve Önemi”, *Tartışılan Değerler Açısından Türkiye Sempozyumu-1995* içinde (s. 137-145), Diyanet Yayınları Ankara.

# DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

## PANEL: FELSEFE ÖĞRETİMİ ve EĞİTİMİ

### KONUŞMACILAR

**ESAT TEKTAŞ**  
KONGRE SEKRETERİ  
PANEL AÇILIŞ KONUŞMASI

**PROF. DR. TEOMAN DURALI**  
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ  
OTURUM BAŞKANI

**PROF. DR. AHMET İNAM**  
ODTÜ

**PROF. DR. KURTULUŞ DİNÇER**  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

**PROF. DR. ÖMER NACİ SOYKAN**  
MİMAR SİNAN ÜNİVERSİTESİ

**PROF. DR. SABRİ BÜYÜKDÜVENCİ**  
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

## PANEL: FELSEFE ÖĞRETİMİ ve EĞİTİMİ

**ESAT TEKTAŞ<sup>1</sup>**  
KONGRE SEKRETERİ  
PANEL AÇILIŞ KONUŞMASI

Sayın Genel Başkanım, Saygı değer katılımcılar,

Sendikamız tarafından düzenlenen 6 Mart Cuma Günü açılış programıyla başlayarak üç gün boyunca büyük bir katılım ve ilgiyle icra edilen Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu konulu Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi'nin son oturumu olan Felsefe Eğitimi ve Öğretimi Paneli'ne hepiniz hoş geldiniz; hepinizi saygıyla selamlıyorum.

Yurt dışından ve ülkemizden kongreye katılan değerli bilim insanları, sundukları bildiri ve yaptıkları konuşmalarla takip eden değerli katılımcılara paha biçilmez ikramlarda bulundular. Çok şeyi daha net görmemize-okumamıza, çok eksikimizi tamamlamamıza vesile oldular. Kendimi, hikmet sağanağında ıslanmış gibi hissediyorum. İnanıyorum ki bu hâl, az sonra başlayacak olan ve felsefe alanında ülkemizin otorite isimleri değerli hocalarımızın konuşmacı olacakları Felsefe Eğitimi ve Öğretimi Paneli'nde de devam edecektir. Sabırsızlıkla beklediğimiz bu güzel atmosfere girmeden, bir öykü anlatarak; kısaca düşüncelerimi sizlerle paylaşmak istiyorum.

Bir adam, yağmalanmış bir şehrin ganimetlerinden eşi bulunmaz bir halıyı satmaya çalışıyordu. “Bu halı için kim 100 altın verir?” diye bağırarak tüm kenti dolaştı. Satış tamamlandıktan sonra birisi satıcıya yanaşarak: “Bu paha biçilmez halı için niye daha fazla istemedin?” diye sordu. Satıcı karşılık verdi: “Yüzden büyük sayı var mı?”

Öyküdeki halı satıcısının hatasına kolayca güleriz. Oysa kendimiz, içinde bulunduğumuz toplumla ilgili yargılarımız, biz de halı satıcısından farklı değiliz. Bize sunulan imkânlar ki ekonomik imkânlar kadar entelektüel, estetik imkânları da dahil ederek söylüyorum, başka türlü düşünmemizi imkânsız kılmaktadır. Çünkü hâkim ideoloji ve hâkim kültür, ürettiği yargılarla; tıpkı yüz sayısının kendisinden büyük sayıları gizlediği gibi, bizim birey ve toplum olarak seçeneklerimizi ta baştan gizlemektedir.

Çünkü birey olarak hepimiz geçmiş zamanın toplumsal birikimiyle hayata başlarız. Davranışlarımıza yansıyan da, bu birikimlerin niteliğidir ve bireysel imkânlarımızı da bunlar belirlemektedir. İçinde yaşadığımız, mecbur kaldığımız şartlar, şartlandırılmışlıklar her türden girişimciliği beslemek yerine sürekli zehirliyor. İnsanlar anlama çabasıyla, öğrenme tutkusuyla, keşfederek, çok çalışarak, çok araştırarak var olmaya çalışmıyorlar. Fırsatçılık, avantacılık, vurgunculuk en belirleyici yöntem olmuş. Bu yüzden birçok kişiyi anlayamıyor, birçok doğruya kapalı hatta düşman ve birçoklarının hayat hikâyelerine şaşır kalıyoruz.

İşte örgütlü mücadelemizde gerçekleştirdiğimiz her eylemde bilgiyi olmazsa olmaz saymamızın nedeni burada saklıdır. Çünkü bilgiye ulaştıkça, yaşadıklarımızın öğrenilmiş bir çaresizlik, bir kısırılmışlık olduğunu anlıyoruz. Bu yüzden toplumun her kesiminin bilgiye-hikmete ulaşmasını önemsiyoruz. Kimi bilgi kanallarını kontrol altında tutmaya özen gösteren kurumlara, kimi darbecilikle önce iletişim kanallarına el koyarak farklı, doğru şeyler öğrenmenin peşinde olanlara fırsat tanımayanlara; üniversitelerimizin faşizan yöntemlerle, yönlendirmelerle evrensel olmasına geçit vermeyenlere yanlış bir seyirde olduklarının söylenmesi gerekirdi.

<sup>1</sup> esathoca@yahoo.com

Bu anlamında, Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi'nde, programın açılışından şu ana kadar çok önemli sözlerin söylendiğine inanıyorum. İnancın odur ki az sonra gerçekleştireceğimiz Felsefe Eğitimi ve Öğretimi Panelinde de farklı ve güzel sözler işiteceğiz.

Şimdi Türkiye'nin çok önemli, çok bilinen bilim insanlarıyla birlikte olacağız. İddiam odur ki; üniversiteyi sadece diploma almak için okuyanlar, bu değerli panelistlerimizin yazdıkları makaleler kadar bile okumamışlardır. Kongreye bildiri sunarak, izleyici olarak katılan herkese teşekkürlerimi ve panele başarı dileklerle sunuyorum, değerli hocalarımızı huzurlarınıza davet ediyorum.

Prof. Dr. Sayın Teoman Duralı, Prof. Dr. Sayın Ahmet İnam, Prof. Dr. Sayın Kurtuluş Dinçer, Prof. Dr. Sayın Ömer Naci Soykan, Prof. Dr. Sayın Sabri Büyükdüvenci buyurunuz efendim.

### **PROF. DR. TEOMAN DURALI (OTURUM BAŞKANI)**

Efendim ilk konuşmacımız Prof. Dr Ahmet İnam Bey, Buyurun Efendim,

### **PROF. DR. AHMET İNAM**

Hoş geldiniz. Hepinizi saygı ve sevgi ile selamlıyorum. Hepiniz galiba görebiliyorsunuz öndeki üç ifadeyi: özgür birey, demokratik toplum, nitelikli eğitim. Galiba iki gündür devam etmekte olan yahut üç diyelim cumayı da katarsak, çalışmalarımızın bir özeti niteliğinde. Bunlar aslında çok istediğimiz niteliklerdir. Kavuşmayı düşündüğümüz, kavuşma yolunda çaba gösterdiğimiz özellikler ama tümüyle sahip olduğumuz anlamına gelmiyor. Bu ülkenin özgür bireylere ihtiyacı olduğunu hepimiz biliyoruz. Çünkü özgür bireylerin olmadığı bir toplumun demokratik olmadığını biliyoruz. Dolayısıyla özgür ve demokratik bireylerin olmadığı bir ortamda nitelikli bir eğitimin yapılamayacağını takdir edersiniz.

Peki, bu üçlü ilişki, üçlü ahenk nasıl kurulacak, nereden başlanacaktır? Yani önce özgür bireyler yetiştirilip daha sonra demokratik toplumlar mı oluşturmalı? Yoksa önce demokratik toplumlar oluşturulup, sonra özgür bireyler mi yetiştirilmeli? Burada bir zaman sırası, öncelikli bir zaman sırasının olamayacağı açıktır. Çünkü bu, öncelikle nitelikli bir eğitim ile çıkılacak bir yolculuktur. O nitelikli eğitim içerisinde gereği gibi bu yapıldığında özgür bireyler ve demokratik bir toplumun oluşabileceğini söyleyebiliriz. Sanırım burada bir öncelik sorusu pek yerinde değil. Bunlar bir arada kurtarılması, elde edilmesi gereken çok önemli özelliklerdir. Tabii ki bir felsefeci olarak düşündüğümüzde, bu sözler hakikaten parlak sözler gibi; ama biraz daha kötümser ve belki biraz daha eleştirel bakışla düşünürsek bunlar biraz da cilalı sözler, işte "Özgür birey."

Nasıl anlayacağız bir bireyin özgür olup olmadığını? Yani özgürlük ölçer diye bir ölçüm aletimiz var, onu arkadaşın kafasına dayıyoruz ha işte bu insan özgürdür diye bir sonuca mı varıyoruz? Bir toplumun demokratik olması ne demektir? Demokratik toplumların ne gibi özellikleri vardır? Ne gibi ölçütler uyguladığımızda bir toplumun demokratik olup olmadığını anlayabiliriz? Nitelikli eğitimi nasıl anlayacağız peki? İşte toplumumuzda sorgulanan veya sorgulanmaya çalışılan üç temel kavram; ama üçünün de bir birinden ayrılamayacağını görmekteyiz. Nitelikli eğitimin olmadığı bir toplumu nasıl demokratik kabul edebilirsiniz? Özgür bireylerin olmadığı bir toplumda yukarıdan bir buyrukla diyelim ki bir diktatör "Hepiniz özgür olun, emrediyorum!" diyecek bizler de özgür mü olacağız. Herhalde böyle bir şey mümkün değildir. Başka bir ifadeyle, "Birtakım araç gereçleri getirmekle işte televizyon, bilgisayar koymakla sınıflara işte burada nitelikli bir eğitim yapıyoruz veya müfredatı değiştirdik işte Amerika Birleşik Devletleri'nde nasıl bir eğitim yürütülüyorsa veya dün-



yanın ileri gelen ülkelerindeki gibi biz de burada müfredatı değiştirdik. Çok ileri bir eğitim, çok nitelikli bir eğitim yürütülüyor.” diyebilir miyiz?

Özgür birey olabilmek, demokratik bir toplum elde edebilmek soru sormak ve bize bütün aktarılan kavramları irdelemek, eleştirmek, tartışmakla mümkündür. Bu cilalı sözlerin altında kalmamakla mümkündür. Bunlara karşı çıkmak, bunları savunan insanları ileri süren ve bunları anlamlı değerli bulan insanların neden dolayı özgür bireyi savundukları, neden dolayı demokratik bir toplumu ve nitelikli bir toplumu savundukları ve bütün bu kavramlardan ne anladıklarını da bilmek isteriz. Bu kadar açıklığa, netliğe ve eleştirel bakışa zaten erişemediğimiz zaman bütün bunlar güzel, cilalı sözler olarak kalır. Göstermelik işler olarak bu işleri yapmış olabiliriz. Onun için çuvaldız, daima kendimize olmalıdır.

Biz burada “Eğitim Felsefesi Kongresi”ni gerçekleştiriyoruz. Üstelik uluslararası, elbette bu iftihar edilecek bir şeydir. Bir anlamda bu tip toplantılar kendimizi tanımak açısından da önemlidir. Çünkü nitelikli eğitim almış insanlar, bu nitelikli eğitim gereği eleştirel düşünmeyi ve yaptıkları işleri hiç korkusuzca eleştirmeyi bilirler ve bu cesarete sahiptirler.

Ben elbette geçmişi düşündüğümde mesela benim ilk akademik hayata başladığım yıllardan bu yana -1980’den bu yana- Türkiye’de felsefi duyarlılığın, eğitimin felsefeye yapılmasında önemli gelişmeler olduğunu söyleyebilirim. Hâlâ felsefe ve eğitim ilişkisi açısından yetişmiş, nitelikli çok sayıda eğitim felsefecimizin olduğunu söylerken biraz soru sormalıyız kendimize. Daha yürünecek çok yolumuz vardır. Bu topraklara yakışan bir kültürün, bir hayat tarzının içerisinde eğitimi nasıl yürütmeliyiz?

Batıdan sağdan soldan kopya çekmeden, kendi problemlerimizi kendi gözlerimizle görececek bir biçimde; çünkü özgür birey olmak o demek. Yani özgür birey olmak, gerçekten zor bir iş arkadaşlar. Özgür birey olmak sadece malumat sahibi olmakla falanca filanca kitabı okumakla olmuyor. Özgür birey olmak dolayısıyla demokratik bir toplum oluşturmak ve oradan da nitelikli bir eğitimi kurabilmek bir iklim yaratmakla, bir hayat tarzı içerisine girmekle olanaklıdır. Bu, bireysel olarak her birimizin tek başına yapacağı bir iş de değildir. Çünkü felsefeyi genellikle öyle anlatıyorlar. Sokrat diye bir adam çıkıyor, Agora’da dolaşiyor, bu böyle değil ki. Agora’da böyle bir iklim var, bir sorgulama, tartışma atmosferi var ki Sokrates oralarda dolaşiyor. Yani siz nitelikli bir eğitim, özgür bireyler yetiştirecek bir eğitim istiyorsanız bunun sadece malzeme olarak alt yapısı ile yetinmemeniz, bu alt yapı ile beraber yürüteceğiniz bir ortamı, atmosferi, deyim yerinde ise bir ruhu yaratmanız lazım.

İnsanlar bireysel ilişkilerinde aile yaşamında, hayata bakışlarında özgür değilse, öğretmen olduklarında sınıfa girdiklerinde ben özgür eğitim yapıyorum diyerek özgür olamazlar. Bu kadar yapay bir şey değil. Çünkü biz nasıl bir insansak sınıfta da eğiticiler olarak öyle görünüyoruz. İdareciyse de öyle görünüyoruz. Dolayısıyla bu, gerçekten karakter eğitimini de gerektiren bir şeydir. Çünkü özgür olabilmek ve demokratik bir toplumu oluşturabilmek bizim özgürlüğü hazmetmiş, tahammül gücüne sahip, farklı düşünceleri anlamaya gönüllü, ondan incinmeyen, çabucak öfkelenmeyen, kavga etmeyen, sloganlarla konuşmayan, anlamaya, irdelemeye, düşünmeye ve bunun çilesini çekmeye hazır insanların başarabileceği bir iş bu. Bu, uzun bir yol arkadaşlar ve bu hakikaten bir karakter dönüşümünü istiyor bireyler olarak. Biz zannediyoruz ki müfredatları belli bir biçimde değiştirirsek, şu programı değil de filanca programı uygularsak kâğıt üzerinde; ama onu yürütecek insanlar karakter olarak, tavır olarak, anlayış olarak değişmedikleri sürece kâğıt üzerinde yaptığımız değişikliklerin çok da bir anlamı olacağını sanmıyorum.

Elbette bunlar birbirini etkilerler; ama eğitim de yapılacak reformlarda o eğitimi verecek reformların dönüşümlerin yani eğitici olacak insanların eğitilmesi ve onları belli bir düşünme, kavrama, dünyaya karşı tavır alma durumlarının değiştirilmesi ve bu konularla ilgi-

li tartışmaların açılması gerekir. Çünkü özgür bireyler tartışmaların olduğu, tartışma adabının olduğu ortamlarda meydana gelirler. Özgürlük, sadece kanunlarla, yönetmeliklerle sağlanacak bir şey değildir. Polis her şeyden önce jandarma ve baskı içimizdedir arkadaşlar, zihinimizdedir. Zihinler ve içimiz özgür olmadığı sürece siz istediğiniz kadar yasa ile yasakları kaldırmaya çalışın. İç dünyalarımızda yasaklar devam ettiği sürece böyle bir özgürlük oluşamaz.

Bu gibi fırsatlar, bunları konuşmak için bu gibi toplantılar çok önemli fırsatlardır o yüzden de tertipleyen arkadaşlarımıza çok teşekkür ediyorum. Bunları konuşabilme imkânı sağladıkları için. Ne kadar konuşur ne kadar tartışsak o kadar faydası olacağını düşünüyorum. Yalnız hemen iyimserliğe, tez elden iyimserliğe çabuk kapılmamak lazım, demokratik toplum yolculuğu uzun bir yolculuktur. Özgür bireyler ve onların nitelikli eğitimi sabır, sebat, direnme, ısrar, çaba, gayret ile olabilecek bir şeydir. Çabuk vazgeçmenin, iki de bir program değiştirmenin, hükümetler değiştiği zaman eğitim politikalarının değişmesi ile olacak iş değil. Kararlı olmalıyız, çünkü hepimiz aynı gemideyiz. Farklı dünya görüşlerine sahip olabiliriz; ama bu ülkenin geleceği yavrularımızın, bu ülkenin gençlerinin ve bizden sonra yeni doğacak Anadolu insanının bu ülkeye hayat vermesi için bu sorumluluğu yüklenmek ve haki katen özgür bireylerin nasıl olabileceğini numune özgür bireyler olarak gençlere göstermemiz lazım. Çünkü bunlar, benim şimdi yaptığım gibi nutuk atılarak öğretilecek şeyler değil. Hem nitelikli eğitim hem özgür bir toplum hem özgür bir birey olunarak, örnek gösterilerek yaşanacak bir şey ve bunun eğitimi de örnek öğretmenlerimiz, örnek eğitimcilerimizle sağlanacaktır diye düşünüyorum. Teşekkür ederim.

#### **PROF. DR. TEOMAN DURALI (OTURUM BAŞKANI)**

Prof. Dr Ahmet İnam Bey'e teşekkür ediyoruz bu güzel konuşmasından dolayı ve Prof. Dr. Kurtuluş Dinçer Bey'in konuşmasına geçiyoruz.

#### **PROF. DR. KURTULUŞ DİNÇER**

Hepinizi saygı ile selamlıyorum. Felsefe eğitimi ve öğretimi üzerine konuşmak aslında hiç sevmediğim şeylerden bir tanesi. Herhalde çok konuştuğumuz için artık sevmiyorum. Biz durmadan "Felsefeyi nasıl öğreteceğiz, Çocukları, gençleri felsefeye nasıl eğiteceğiz?" diye tartışıyoruz. Genel eğitimin genel problemlerinden ayrı bir felsefe problemi varmış gibi davranıyoruz. Eğitimin genel problemlerini tartıştığımız zaman felsefe nasıl öğretilir ve nasıl bir felsefi eğitimi yapılır sorunu da çözülmüş olacaktır diye düşünüyorum.

Şimdi ben böyle bir genel girişten sonra eğitimin nasıl bir şey olduğu ile ilgili birkaç şey söyleyerek devam edeyim. Şimdi Russell'in *Felsefe Meseleleri* adlı kitabının sonuna eklediği bir not var, orada bize diyor ki: " Felsefe hakkında genel bir bilgi edinmek isteyen yahut topyekûn bir bilgi edinmek isteyenler büyük ders kitaplarına başvurmak yerine, koca koca ders kitaplarına başvurmak yerine, filozofların metinlerini alsınlar önüne koysunlar, okumaya girişsinler. Platon'un *Devlet*'ini, Aristoteles'in *Nikomakhos*'a *Etik*'ini, Descartes'in *Metot Üzerine Konuşması*'nı, Kant'ın *Saf Aklın Eleştirisi*'ni vs. vs.". Şimdi bu kitapları okumaya girşerek, onların satır aralarında gezinerek filozofların Felsefe adına ne söylediklerine değil de ne yaptıklarına vakıf oluruz diye düşünüyorum. Çünkü düşünürlerin, filozofların felsefenin ne olduğu hakkında söylediklerine değil de felsefe adına ne yaptıklarına bakmak lazım.

Felsefenin ne olduğu hakkında çok çeşitli tanımlar verilmiştir, bu tanımların hiçbiri felsefeyi tüketecek şekilde tanımlamış değildir. Bu tanımları bir araya getirerek hepsinden seç-

meler yaparak eklektik bir tanım yapmak da mümkün değildir. Onun için filozofların yapıtlarının içinde gezinerek, onların ne gibi problemler yaşadıklarını, o problemleri çözmek üzere ne gibi girişimlerde bulduklarını, hangi güçlüklerle karşı karşıya geldiklerini, o güçlükleri nasıl yendiklerini ve nasıl baş etmeye çalıştıklarını görürüz.

Böyle baktığımız zaman örneğin Platon'un *Devleti*'ni açtığımda 6. kitapta, ben o ünlü ayrımı buluyorum; mağara mitosunu bize orada anlatıyor. Sokrates, "Eğitimle aydınlanmış kişi ile aydınlanmamış kişi arasında ne fark vardır? Eğitimle aydınlanmış kişiyi aydınlanmamıştan ayırmak." Bunun için bize bir mitos anlatıyor. O mağara mitosunu hepimiz biliyorsunuz: Bir mağaranın dibinde insanlar oturmuş duvara dönük yüzleri prangaya vurulmuşlar. Ellerinden, ayaklarından, boyunlarından arkalarına dönemiyorlar, karşılarındaki duvarı görüyorlar. Duvarda da birtakım imgeler var. O imgeler, arkalarında yanan bir ateşten oluşuyor. Arkalarında bir duvar var, o duvarın üzerinde bir takım yapılmış nesnelere, ateş onların gölgesini yaratıp karşı duvara yansıtıyor. Bu insanlar mutlular. Mağara mitosunu bize bunu anlatıyor. Bu insanlar mutlu, mağaranın içerisinde karanlıkta oturuyorlar ve dünyayı karşılarına yansıyan imgelerden resimlerden zannediyorlar. Mutlular. Hiçbir şüpheleri yok. Hiçbir kaygıları yok. Başlarını çevirmeyi bile düşünmüyorlar.

Günün birinde dışarıdan biri gelir de bunların ellerini ayaklarını çözer, başlarını çevirmeye zorlarsa, döner bakarlar ki arkalarındaki ateşmiş bütün o görüntülerin imgelerin nedeni ve o imgelerin de o duvarın üzerindeki cisimler olduğunu görürler aslında. Yol göstericileri onları biraz daha zorlar da dışarı çıkartırsa önce mağaranın ucunda ışığı göreceklerdir. Gözleri alışık olmadığı için ışığa direneceklerdir, çıkmak istemeyeceklerdir. Dışarı çıkınca ise önce ağaçların, taşların, kuşların, dağların gölgelerini ve sudaki yansılarını görürler. Sonra birazcık daha gözleri ışığa alışınca ağaçların, taşların, kuşların kendilerini görürler ve her bir adımda hakikatin bu olduğunu düşünürler. Hakikat buymuş, yanılmışım ve sonunda da yol göstericileri onlara Güneş'i işaret eder ve dönüp başlarını kaldırıp Güneş'e bakarlar. En zor olanı da budur; çünkü Güneş'e bakmak acı verir; ışığa alışık olmayan göz, güneşe bakamaz. Bu, tabii bize felsefi bilgiyi simgeliyor burada. Bir eğretilen var burada. Güneş felsefi bilgidir, epistemedir. Hani Orta Çağda Latince *scientia* diye çevrilen bilimdir. En genel anlamı ile bilimdir.

Nedir peki bu? Bu felsefi bilgi aslında uzun bir yürüyüşün sonunda ki, bu yürüyüş diyalektik yürüyüştür, onun adı diyalektiktir. Diyalektik sözcüğünün belki de bilmediğimiz bir anlamı bu. Yolun adıdır o diyalektik. Onu yürüyene diyalektikçi denir. İki kişi ile yürünür. Öğrenci ile öğretmenin, hoca ile öğrencinin, öğreten ile öğrenenin birlikte yürüdüğü bir yoldur. Dolayısıyla ikisi arasında bir sevgi ilişkisi olması gerekiyor diyor bize. *Şölen*'de de bize bunu anlatır: "Genç yaşta bir güzel kişiye bağlanmakla atar adımını." diyor bu yolda, yani o, hocadır, sevilendir. Bu eğretilmeyi çok iyi anlamamız lazım. Sevmediğiniz birinden ne öğrenebilirsiniz. Hoca öğrenci ilişkisi, bilgi edinme sürecinin en önemli sürecidir. Bunun sevgi ile yaşanan bir ilişki olması gerekiyor. Bu ilişkinin sonunda –aslında– bir ömür sürecek bir yola koyuluyoruz. Bir ömür sürer bu yol. Yani o felsefi bilgi dediğimiz şeyi ne ilköğretimde ne ortaöğretimde ne üniversitede genç insanlara veremeyiz. Sadece o bilgiye ulaşmaya götüreceğiz yolun ilk adımlarını attırırız ki o yol bir ömür boyunca yürünecek yoldur.

Aristoteles diyor ya bize: "Mutluluk ancak bir ömrün sonunda elde edilen bir şeydir." Bir anlık mutluluk diye bir şey yoktur. Şu anda bir mutluluk yoktur. Bir ömrün sonunda, bir yaşamın sonunda kendinize sorduğunuz zaman mutlu muyum diye, verebileceğiniz cevaptır ancak. Şimdi bu nedir o zaman, bu bilgi nedir? Bu bilgi bütünün bilgisidir. Bütünü görebilmek bütünlüğü görebilmektir. Ayrımlar yapabilmektir. Felsefe her şeyden önce ayrımlar yapma etkinliğidir. Biz Felsefede her şeyi birbirinden ayırırız. Karışmış, birbiri içine geçmiş

kavramları ayırırız. Ayırmamız gerekir ki zihnimiz aydınlansın. Aksi takdirde o kargaşa bizi karanlıkta bırakır. Felsefe, kavram kargaşasından kurtulabilmek için kavramları ayıklama işidir. Günlük dilimizle söylemek istersek, onlar arasında ayrımlar yapma yani sapla samanı bir birinden ayırma. Yine Sokrates’in deyişi ile aynı olanı başka, başka olanı aynı görmeme bunları birbirine karıştırmama. Aynıları bir tarafa başkaları bir tarafa alabilme, kısacası bütünü görme ve bütünlüğü görme işi.

Şimdi nedir onun sonunda göreceğimiz o bütün? İnsan, insanı göreceğiz. Sokrates’in o Delfi buyruğu bize onu söylüyor: “Kendini tanı!” derken kastettiği şey buydu. Ama bu o kadar evrensel bir şey ki, kendini tanı öğüdünü biz dünyanın her bir tarafında görüyoruz. 9. yüzyılda İranlı yazar Feriduddin Attar’ın yazdığı o ünlü Simurg Mitosunu hatırlayınız.

Kuşlar günün birinde der ki, bizim bir hükümdarımız yok. Hüthüt de der ki var aslında bizim bir hükümdarımız, o bize bizden yakın da biz ona uzağız. Gelin gidelim onu arayalım Kaf dağında oturuyor diyor. Kuşlar direnirler sonra Hüthüt onları razı eder, düşerler yola, başlarlar uçmaya. Yol çok uzun çetin bir yoldur. Güçleri yetmez. Kuşlar yavaş yavaş bırakırlar yolculuğu. Her adımda Hüthüt onları yeniden cesaretlendirir. Sonunda otuz tane kuş kalır; ama daha yedi tane vadi vardır uçulacak. Bu yedi vadiyi de geçince kuşlar kocaman bir kapı önüne gelirler. Kapının önünde bir çavuş durmaktadır. Bunları sokmaz içeri. Hüthüt diretir, çavuş açar kapıyı girerler. İçeride otuz tane taht vardır. Tahtların her birine birer kuş oturur. Sonra çavuş bunların eline bir takım kâğıtlar tutuşturur. Başlarlar okumaya. Okuyunca görürler ki yol boyunca başlarından geçen her şey o kâğıtlarda yazılı. O sırada “Simurg geliyor.” diye bir ses duyulur. Bütün kuşlar başlarını kaldırdıklarında karşıdaki aynada kendi yüzünü görür. Mitos, efsane, masal ne dersiniz deyin diyor ki bize; “Hükümdar sensin!” başka yerde arama, Kaf dağına gitmen gerekmez. Burada arayacaksın ama burada aramak biraz da Kaf dağında aramak gibidir; çünkü bir ömür sürer.

İşte o bir ömür sürecek yola sokmaktır asıl iş genç insanları. Bu da ancak sevgi ile olur. Ahmet Hoca’nın da dediği gibi bu bir müfredat sorunu değildir. Bu bir zihniyet sorunu. Zaten durmadan müfredat değişince nasıl bir olumlu sonuç alabiliriz? En son elimize bir müfredat geldi, inanılmaz bir şeydi: Felsefe ambalajı içerisinde Din dersi müfredatıydı. Yani böyle bir yola girilirse Felsefe dersinin yerini Teoloji dersi alır diye rapor yazdım. Yani bunlara eşit mesafede olmayı artık öğrenmeliyiz.

İnsanı tanımlayan tek özellik inanan varlık olması, inançlı varlık olması insanın tek başarısı değildir. Bilim yapar aynı zamanda, felsefe yapar, sanat yapar, bunların hepsine eşit mesafede olmak zorundayız. Yani bu doymak bilmez Din iştahından vazgeçmemiz ve her şeyi din kılığı içinde insanlara aktarmaya çalışmaktan vazgeçmemiz gerekir. Çünkü felsefe öte dünyadaki sorunlarımızı değil, bu dünyadaki sorunlarımızı çözmeye çalışır. Bizim bu dünyada Felsefeye ihtiyacımız var. Yani bu anlamda felsefe sekiler bir etkinliktir. Kavramsal ve evrensel bir etkinliktir. Bu evrenselliği terk ederek bir din kılığına sokmanın hiç anlamı yok diye düşünüyorum. Teşekkür ederim...

#### **PROF. DR. TEOMAN DURALI ( OTURUM BAŞKANI)**

Kurtuluş Bey’e teşekkür ediyoruz. Prof. Dr. Ömer Naci Soykan Bey konuşmasına geçiyor buyurunuz.

#### **PROF. DR. ÖMER NACİ SOYKAN**

Teşekkür ederim Sayın Başkan. Sizleri saygı ile selamlıyorum.

Ben ilk olarak bu panelin başlığı olan “Felsefe Öğretimi ve Eğitimi” üzerine birkaç şey

söyleyeceğim. Ben beş yaşında okula gittim, 63 yaşındayım, 58 yıldır okula gidiyorum. Bunun son 34 yılı da felsefe öğrenciliği ve öğretmenliği olarak yine okulda geçmiştir. Bu süre içinde yine edindiğim tecrübelerden yola çıkarak başlığın önerdiği konuda birkaç şey söylemek istiyorum.

İlkin öğretim ve eğitim kavramsal olarak elbet ayrı ayrı iki kavram olarak ele alınabilir. Doğrudur. Ancak bence her öğretimde ya da hemen hemen her öğretimde aynı zamanda eğitim de vardır. Çünkü siz birine bir şey öğrettiğiniz zaman, o öğrettiğiniz şey onun hayatına değişorsa bu zaten eğitim olmuştur. Felsefeye sıra gelince, felsefede bunların artık bence hiç mi hiç ayrılamazlığı söz konusudur. Çünkü *sophia* var burada, *sophianın* olduğu yerde eğitim olmaksızın olur mu? *Sophia*, *Philosophia* bilgiyi vermekle öğretmekle sınırlanabilir mi? Eğer bizim konumuz felsefe öğretimi ve eğitimi ise şüphesiz ki bunları birlikte ele almak gerekir.

Bir ikinci nokta olarak, ben Felsefenin ve düşünmenin öğretilerle ilgili olduğuna inanıyorum. Düşünme bir zanaattır. Herhangi bir zanaat gibi öğretilerle ilgili olduğuna inanıyorum. Şimdi yine başka bir zanaattan, yine yakından tanıdığım aileden gelen mütahitlikten ötürü yakından tanıdığım marangozluk sanatından söz edeceğim. Bizzat nasıl olduğunu gördüm. Orada çırak nasıl yetişiyor bunu ben gördüğüm zaman düşünme öğretiminin de aynı şekilde olabileceğini gördüğüm için bu beni heyecanlandırdı. Çırak geliyor, hiçbir şey bilmiyor marangozlukta ve usta, ona hiçbir şey demiyor. Şaşırdım ben önce. Orada duruyor çırak. Getir götür işleri ile uğraşiyor. Çıraktan çırağa da fark var, o önemli. Bazı çırak meraklı, bazısı da la-kayt böyle gelip gidiyor. Meraklı çırak sürekli ustaya bakıyor. Ustanın ellerine bakıyor. Usta ne yapıyor bunu gözlüyor ve usta bunu çok iyi fark ediyor. Hangi çırak beni dikkatle izliyor, hangisi dalgacı bunu çok iyi biliyor. Zaten o dalgacıya bir süre sonra yol veriyor. Öteki dikkatli olan çırak gerçekten de orada görerek nasıl yapıldığına bakar. Usta, “Al şunu alıştırtır.” der.

Alıştırma deyimini oradan beri çok severim. Alıştırma marangozlukta kullanılır, usta bir şey yapar, sürgülü bir şeydir bir yere geçmeli gibi girmeli gibidir. Onun rahat geçip girmesi için yapılan işleme alıştırtma denir. Usta, “Bunu alıştırtır.” der. Çırakta başlar onu alıştırtmaya. Böyle böyle çırak, usta olur. Şimdi bunun felsefe eğitimi öğretiminde ne olduğu sanırım zihinlerinizde anlaşılmıştır.

Biraz da ben yardım edeyim. Burada felsefe eğitimcisinin yapacağı kılavuzluk, o metnin sahibi belli olmadığı için onun yerine geçerek onun o metne karşı karşıya gelmesini sağlamaktır. Ona yol göstermek, bunu nasıl okuyacağını, ondan ne öğrenebileceğini, ne alabileceğini ona göstermektir. Anlayacak olan da o öğrencidir. Bazıları anlamıyor çekiyor gidiyor. Onlarla uğraşmaya değmez zaten. Bırakın gitsin ama dikkatli olan, meraklı olan orada kalıyor. Kılavuz ustanın, öğreticinin, eğitimcisinin yanında meraklı olan, metinleri okuyor, inceliyor.

Şimdi buradan kendi deneyimlerim üzerinden devam etmek istiyorum. Dostlarım bilirler (diğer konuşmacıları gösteriyor) ben 82 yılından beri Mimar Sinan Üniversitesinde görevliyim. O yıldan beri felsefe bölümü açılması için yazmadık yer kalmadı, yazdığım yazılar bir dosya değil, klasör oluşturdu. Her yere yazdım. Sonunda üç yıl önce bölüm kuruldu. Ama o sıralarda eğer bölüm kurulursa ben ne yaparım diye hep düşünüyordum.

Ümidim kırılıyordu ama hep ümitli oluyordum. Şöyle bir rastlantı oldu; bir edebiyat-kültür dergisinin sahibi beni istedi ve orada haftada bir gün Felsefe dersleri vermeme istedi. Ben yine bu şekilde metin okutarak orada on, on beş kişi civarında olan bir gruba haftada bir akşam bu metinleri okutmaya çalıştım. Bu konularda tartışmaya başladım ve oradaki katılımcılar çeşitli mesleklerden insanlardı. İçlerinde doktor, avukat, maliyeci... çeşitli mesleklerden insanlar vardı. Onların birçoğunun amacı, hayatlarına felsefe eğitimi öğretimi ile yeni

bir pencere açmaktı. Bu da tabii felsefe eğitim öğretiminin başka alanlara ne vereceği ne yatacağı konusunda da bana bir fikir verdi.

Sizden ne istendiğini bileceksiniz ki siz onu veresiniz. Bu da önemli. Fakat oradaki deneyimlerim içinde gördüm ki yıllar içinde bu on beş kişilik grup içerisinde beş altı kişi var ki daha gençler bunlar gerçekten felsefeci olmak istiyor. Donanımları da var, yabancı dil de biliyorlar. Meraklılar ve yetenekliler. Şöyle bir şey yaptım beşinci yılında o yaptığım şeyin biraz da maddi imkânlarımı zorlayarak Taksim’de gittim ufak bir daire kiraladım. Bu defa o beş altı kişiyi, ondan sonra arttı on kişi oldu, eksildi. Cuma ve cumartesi günü on ikiden dört buçuğa kadar. Onlar, Batı dilleri de biliyordu. Dolayısıyla ele aldığımız metinlerin her şeyden önce her metnin özgün dili Yunanca ise -Yunanca’ya onlar da az çok vakıf idi- Yunancası da önümüzde idi. İngilizce çevirisi, Fransızca, Almanca çevirisi. Bu gençler en azından bir dili iyi biliyordu. İçlerinde iki, hatta üç dil bilenler vardı. Onların şu anda hemen hemen hepsi bir ikisi hariç felsefede master ve doktora yapıyor. Üçünü ben araştırma görevlisi aldım. İki kişi şu anda İstanbul Üniversitesinde araştırma görevlisi ve diğerleri de yine İstanbul ve civarı üniversitelerde Felsefe master ve doktorası yapıyor. Şimdi burada tıpkı o marangozun çırağına yaptığı gibi bu zanaatı bu çocuklara göstermeye çalıştım, yani o metinlerin yok olan yani, şu anda dünyada olmayan sahiplerinin yerine hasbelkader geçerek ki o konuda da kendime ve çocuklara hep izin verdim hatta teşvik ettim yanlışımı söylemeleri konusunda.

Bugün hakikaten gördük ki beşinci yılın sonunda burada çok basit bir şey söyleyeyim; en az başarılı öğrencim diyeyim bu yıl Galatasaray Üniversitesi master programını birincilikle kazandı. Vallahi diyorum en başarısız. Şimdi bunlarla devam ediyoruz. Daha da ömürüm sağ oldukça devam edeceğim. Şimdi şöyle bir şey de oldu; çocuklar bunun tadını da aldılar. Önceleri zorlanıyorlardı ama şimdi tadına vardılar, ben bırakmak istesem onlar bırakmıyor. Burada yalnız bir eksik daha gördüm; şimdi önümüzde orijinal Felsefe metni var. Bunlar Platon’un metni Aristo’nun metni, Kant’ın metni. Kant’ın *Salt Aklın Eleştirisini* arkadaşlar üç yıldır satır satır okuyoruz. Hiç atlamadan tartışıyoruz. Husserl’in *İdea*’nın 1. cildini öyle okuduk. Hep böyle baba metinler. Ayrıca sağ olsun dostlarımız da geldi, ben bunu artık bıraktım bu işlemi son bir senedir. Onlar felsefe eğitimi görmedikleri için bunların hemen hepsi mühendis, bilgisayar mühendisi, elektronik mühendisi böyle kişiler. Felsefe eğitimi görmedikleri için benden başka da, kargadan başka da kuş tanımadıkları için başka kuşlar görsün diye sevgili dostlarımı çağırdım geldiler, onlar da ayda bir en azından orada konuşma yaptılar onlara yol gösterdiler.

Şimdi bununla, yani metinle karşılaştırma, temel olarak benim felsefe eğitiminde inandığım şey bu. Metinle karşılaştırmada çok güzel eğitiliyor kafa çalışıyor falan ama eksik bir şey var, o da şu, -Ahmet İnam’ın sık sık söylediği- o eksik şeyi burada söyleyeceğim: Hayat yok! Orada sadece metin var, yani o metnin o felsefe metninin yaşlanması. O gençlerin onu hayatı için kullanabilmeleri o çalışma içerisinde direk yapılabilecek bir şey değil. Doğrudan yapılacak bir şey değil. Bunun için elbette ki büyük şey yine o çocuklara ait olmakla birlikte onların da bu yönde kendilerini bu eksikliklerini gidermesi ve felsefeyi bir hayat tarzı hâline getirmelerini hep öneriyorum. Bunun için de benim güzel bir örneğim olmuştur.

Hocalarım içerisinde felsefi bakımdan çok yakın olduğum söylenemezdi; ama tavır bakımından beni çok çok etkileyen bir hoca merhum Takiyettin MENGÜŞOĞLU olmuştur. O öyleydi. O herhangi bir yaşam sorununu bir felsefe sorunu olarak alırdı. Söylediği de şuydu: İnsanın felsefedeki tavrı ne ise hayattaki tavrı da o olmalıydı. O yüzden o eksikliğin giderilmesi orada o felsefi tavırları, o metinleri incelerken onlara bu şekilde bir yol gösterici olmaya çalışıyorum. Teşekkür ederim.

### **PROF. DR. TEOMAN DURALI (OTURUM BAŞKANI)**

Bu ilgi çekici konuşmasından dolayı Prof. Dr. Ömer Naci Soykan'a teşekkür ediyoruz. Prof. Dr. Sabri Büyükdüvenci'nin konuşmasına geçiyoruz. Buyurun efendim.

### **PROF. DR. SABRİ BÜYÜKDÜVENCİ**

Teşekkür ediyorum Sayın başkan ve değerli arkadaşlarım, hepinizi saygı ile selamlıyorum.

Üç gündür burada değişik oturumları izleme fırsatı buldum. Bugün de son oturumdayız. Hâlâ şu konuda bir sorun olduğunu gözlemekteyim. Bu beni rahatsız ediyor. Bu yüzden önce onu söylemek istiyorum. Hala eğitim felsefesi kongresinde temel iki kavram -öğretim ve eğitimin- yeterince anlaşılmadığını ve bunun çarpıtıldığını, yanlış kullanıldığını gözlemekteyim. Önce bununla başlamak istiyorum. Aslında tabii bunlar bir tercüme terimi olduğu için içine nüfuz etmedik. Bir ara İstanbul'da bir spiker Beyoğlu'nda yurttaşlarla görüşme yapıyor. Birini yakaladı ve dedi ki: "Bir şey değil, ne demektir?" gibi bir soru sordu. Ne demektir? Günlük dilde farkında olmadan kullandığımız bir terim, alışkanlık hâline gelmiş bir terim inanın o anda onun ne olduğunu anlama anlamında söylüyorum. Kişiye, o vandaş bir şey söyleyemedi. Aslında her gün kullandığı, kullanageldiği bir terim. Günlük kullandığımız çoğu terim böyle. Bir de bu akademik terimler söz konusu olunca işler daha karmaşık hâle geliyor.

Efendim, öğretimle uğraşyoruz hepimiz; eğitimciyiz, öğretiyoruz. Fakat geçen gün derste 'bekâr' terimini sordum üniversitede. Bir kız çocuğu bekarın ne olduğunu söyledi. Dedim ki: 'Sen o zaman bekâr değilsin.'; çünkü terimi bilmiyor. Terimi bilmiyor ama bekâr olduğunu zannediyor. Şimdi acaba diyorum biz öğretim teriminin farkında değil miyiz? Bu durumda " Öğretim yaptığımızı iddia edebilir miyiz? diye sormak gerekiyor. Efendim, aslında bunu çok karmaşık hâle getirmeye gerek yok. İşin basit yönü öğretim dediğimiz olay herhangi bir bilginin-bunun ne tür bilgi olduğu önemli değildir- bunun hoca aracılığı ile ya da başka araçlarla öğrenen kişinin zihnine dahil edilmesidir. Oraya konmasıdır. Konduktan sonra ne olduğunu bilemem. Ama öğretim dediğimiz olay okullarda yaptığımız budur. Herhangi bir bilgiyi alır onu belli bir yöntem ile öğrencinin kafasına koyarız. Kafasına koyup koymadığımızı anlamak için de ara sıra sınav yaparız. Aynı şeyleri söylüyorsa orada duruyor demektir. Öğretim derken bunu kastederiz. Beklentimiz de başka bir şey değildir.

Eğitim dediğimiz olay, ilk günkü oturumda bir hocanın söylediğine ben hiç katılmıyorum. Üniversiteyi tamamen öğretim yapılan bir yer olarak belirtti. Bu, tamamen yanlıştır. Üniversite eğitimin yapıldığı bir yerdir, yapılması gereken bir yerdir. Öğretim dediğimiz olay, daha çok belli tür bilgi ve beceriyi kazandırmaya dönüktür. Daha çok meslek okullarında ön plandadır. Böyle olması da gerekir. Daha çok 'niçin'in bilgisi söz konusu olmayabilir öğretimde. Nasıl'ın bilgisi öne geçebilir. Üniversite 'niçin'in bilgisinin verildiği, tartışıldığı bir yerdir. Eğitimi de biz homojen tek bir terim olarak alarak büyük bir yanlış yapıyoruz. Eğitim değişik biçimlerde ortaya çıkar ve farklı biçimlerde ortaya çıkmasını biz gözden kaçırıyoruz. Örneğin hepimiz bir eğitim ortamında doğarız. Bir kültür ortamındayızdır.

Çocuk, yavru, insan yavrusu nereye doğuyor? Belli bir inanca, belli bir kültüre, dile, geleneğe, tarihten gelen sanat anlayışlarına, felsefi anlayışlara doğuyor ve o çocuk daha düşünmeye başlamadan önce yaşama biçimlerini öğreniyor. Çünkü yaşamaya başlıyor. Yani düşünmeden önce yaşıyoruz biz ve farkında olmadan o yaşam süreci içinde o yaşamın örtük olarak da içerdiği düşünceleri özümseyiyoruz. Onları da alıyoruz. Yani bir değer duygusu, değer örgüsü kazanıyoruz biz. Bunun daha bilincinde değiliz. Kurtuluş Hoca'nın dediği mağa-

ra işte budur. Plato'nun mağarası budur. Bu mağaradan çıkmak nasıl mümkündür? Başımızı nasıl dışarı çevireceğiz? İşte burada düşünme dediğimiz olay gündeme geliyor. Bunun başında da felsefe gelir. Aksi halde o başı döndürmek mümkün değildir. Fakat Platon'un mağarası o dediğim, birinci dediğim eğitimde olmuyor. Diğer eğitim aşamalarında da o mağara devam ediyor. Biz hâlâ belki de bir mağaranın içindeyiz. O mağara bitmedi. Bu yüzden Plato'nun o benzetmesi bence çok önemlidir. Şu anda hepimiz belli bir mağaranın içindeyiz. Farkında bile değiliz. Kendimizi geliştirdikçe o mağaranın çıkış yolunu belki buluyoruz.

Eğitimin ikinci aşamasında okul dediğimiz yapıya giriyoruz. Yani birinci dediğimiz toplumda eğitim rastlantısaldır. Doğru ve yanlış rastlantısaldır. Doğru olması gerekemeyebilir. Okulda daha yapılaşmış bir bilgiyi çocuklara vermeye başlıyoruz. İkinci bir eğitim süreci başlıyor. Ben esas eğitimi burada görmüyorum. Bunlar öğretim dediğimiz terim adı altında yapılan etkinlikler. Fakat eğitim bir kazanımdır, sonuçtur. Felsefe eğitimi sonuçta söz konusu olabilir, başlangıçta öğretimdir.

Eğitim ne anlamda bir kazanımdır? Bunu siz sonuçta yaşamınıza geçirilebiliyorsanız bu anlamda eğitim söz konusudur. Eğitimin ortaya çıkmasının bir koşulu öğretimdir; fakat yeterli değildir. Çünkü üniversitelerimizde belli bir meslek alanında yetiştirilen bir insan çok iyi yetiştirilmiş, öğretilmiş bir meslek insanı olabilir. Ama biz buna eğitilmiş demeyiz. Eğitilmiş olmak farklı bir şey. Bir cerrah çok iyi eğitilmiştir, çok iyi yetiştirilmiştir, öğretilmiştir; fakat eğitilmiş değildir. Eğitilmiş olmanın ön koşulu belirli bilgi formları ile tanışıklık kazanmaktır. Örneğin bilim vardır, felsefe vardır, etik vardır, estetik vardır, teknik ve din vardır. Bunun dışında var mı? Bilgi formları bunlar. Bu bilgi formları ile tanışık olmak genişliğine ve derinliğine bakınız. Bunun sınırı da yoktur. Eğitilmiş olmak ancak böyle mümkündür. Aksi hâlde belli bir alanda dar bir kapsamda sıkışıp kalmak söz konusudur. Dar kapsam ve eğitim birbirine zıt terimlerdir. Bu yüzden eğitilmiş olmak çok zor bir olaydır. Belki de hepimiz kısmen eğitildik; çünkü bu bir idealdir. Öğretim daha kolaydır. Eğitim, bizim ideamız olmak durumundadır. Bu nedenle ben, felsefe eğitimini bir kazanım olarak görüyorum. Öğretimin sonunda böyle bir kazanım ortaya çıkmıyor ise ben bu felsefe öğretimini pek başarılı görememem.

Felsefe, yaşam ile yakından ilişkilidir. Yaşamdan kopuk değildir. Yaşam ile iç içedir; çünkü bu bilgi formları yaşamın içindedir. Bizde gördüğümüz kadarı ile felsefe yaşamdan kopuktur. Fildişi kulesindedir; oysa doğası gereği dışarı çıkmak zorundadır. Ben felsefenin kendisinin de Plato'nun mağarasında gibi kapatılmış olduğunu düşünüyorum. Felsefe bölümlerimiz bir anlamda Plato'nun mağarası oldu. Dışarı çıkmıyor. Yaşamdan kopuk felsefe ile uğraşyoruz. Bu nedenle belki felsefe ile uğraşanların bizim gibi insanların bu kurumlarda sorumlu insanların o mağaradan çıkışın yolunu kendileri göstermek zorundadır diye düşünüyorum. Ülkemizin de buna ihtiyacı olduğunu düşünüyorum. Teşekkür ederim.

### **PROF. DR. TEOMAN DURALI (OTURUM BAŞKANI)**

Efendim, Profesör Sabri Büyükdüvenci'ye de çok teşekkür ediyoruz. Zaman geçtikçe herhalde eziyetin derecesi de artıyor ve diyorsunuz ki Başkan keşke konuşmasa, feda etse kendini. Ondan sonra ben de... Ben bir iyilik edeyim dedim ama etme diyorlar. Sen de eziyete devam et diyorlar. Ben de öyle yapayım, ne yapayım! Efendim saygılarımla aslında daha önce selamlıyorum saygılarımla tabii. Benden önce konuşmuş olan dostlarımın, meslektaşlarımın dediklerini felsefi bir senteze bürüyüp yeniden size sunarak işi kısa keseyim diyorum.

Öyle kavramlar var ki bunlar birbirinin yerini zorunlulukla tutmaktadırlar. Bunlar öncelikle insan, toplum, kültür, eğitim ve dildir. Bunları birbirinden gerçeklik bağlamından sö-



küp atamazsınız. Nerede insan varsa orada toplum, nerede toplum varsa orada kültür, eğitim ve dil vardır. Bu çok basit söylenen bir olaydır; ama çoğu kere de bu basit gerçeklik unutulur.

İnsanın toplumun ve kültürün dışında olma ihtimali yoktur, yaşayamaz. Yeni doğmuş bir çocuğu herhangi bir doğa parçasına koyduğunuzda, toplumdaki uzakta o çocuk varlığını sürdüremez, canlı olarak varlığını sürdüremez, canlı olarak dünyaya gelir ve toplum varlığı olarak gelişir. Toplum varlığı olarak, gelişimini eğitim çerçevesinde götürür. Toplum yaşayışının örgüsüne ‘eğitim’ diyoruz ve ilkece eğitimi ilkin anne verir. Burada çok laf edildi. Yüksek kulelerden konuştuk. Ama en basit bir gerçekliği es geçtik. O da anne etkenidir. Ondan daha önemli bir varlık yoktur. O, ilahi bir varlıktır. Çünkü hem rahmi vardır hem de mürebbiyedir. Bütün ilahi vasıfları o temsil etmektedir. Meydana getiriyor. Ama nasıl getiriyor? Fabrika mamulü olarak getirmiyor. Rahim, sevgi ile meydana getirme olayıdır. Tarif et deseniz edilemez. Çünkü sevgi bir duygudur. Duygunun tarifi olmaz. Bu bakımdan ‘Beni nasıl seviyorsun?’ diye sorduğu takdirde sevdiğiniz, sevgiliniz her ne ise saçmalamış olur. Bunu anlatmanın, belirlemenin tek bir imkânı vardır. O da yaşam süreci içerisinde.

Sevginin ifadesi yaşama sürecinde olur, dil ile olmaz. O yaşama sürecinde de sevginin dile getirilmesi fedakârlık ile mümkündür. Şu halde anne sevgiyi bir, fedakârlığı iki temsil etmektedir. Bu doğurma süreci içerisinde kendini gösteren olaydır. Doğurduktan sonra üçüncü bir etmen buna eklenmektedir. O doğurduğu, dünyaya getirdiği insanın ayakta kalması için gerekli malzemeleri ona vermek, ona sunmak, ona benimsetmektir. Burada benimsetmek sözünü kullanıyorum. Benimsettiğimiz şey nedir? İnançlardır.

Hayat inanç ile başlar, bilgi ile değil. Bilgi çok sonra gelen bir olaydır ve bilgi hayati değildir. Hayati olan inançtır. İncanın başında ümit gelir. Annenin en önemli işi evladına ümidi aşılaktır. Başta gelen ümit yaşama ümididir. Hepimiz ümit üzerine yaşıyoruz. Hiç kendimizi kandırmayalım. Şuradan canlı çıkacağımızı ümit ediyoruz. Elimizde hiçbir belge yok, hiçbir delil yoktur. Deprem olur, başımıza yıkılır, her şey bir anda biter. Kalp krizi geçiririz, gök taşı, gökten bir taş inerir. Ne ise ne!

Yaşama inanç üzere yürür ve inançların aktarılması, ,inançların verilmesi eğitim işidir. Ama iki çeşit inanç vardır: hayırlı inançlar, zararlı inançlar. İyi insan çevresine, gençlerine, yetişenlerine hayırlı inançları aktaran, aşılaman kişidir. Bu eğitim sürecinde karşımıza çıkan bir olaydır. Eğitimde tabii çevremiz çerçeve çerçeve, daire daire genişler. Anneden başlar, ailenin öteki büyük bireyleri baba idi, abla idi, ağabey idi ne ise, arkadaşlar, okul vs. genişler. Neyimiz var neyimiz yoksa her şeyimiz eğitimin mahsulüdür. Eğitim dışında hiçbir şeyimiz yoktur. Eğitim, bir hafıza olayıdır. Bunu da iyi bilmek gerekir. Hafızaya alma ise ezberleme ile başlar. Bazıları çıkar: “Ezber kötüdür, atalım.” Nasıl atarsın? Hayat bu. Bir kere her şeyin başında dil söz konusudur. Dil bir ezber olayıdır. Benim gibi hafızası kısıtlı olanlar, kıt olanlar mesela kerrat cetvelini, çarpım cetvelini ezberleyemezler. Sekiz kere dokuz kaç eder mesela hâlâ bilmiyorum açıkçası size itirafım.

### **PROF. DR. ÖMER NACİ SOYKAN**

Ama dokuz dili bilir. Yok canım onlar da efsane. Neyse, bir hafıza işidir. Demin Ankara’ya indiğimde hafızanın ne kadar önemli bir olay olduğunu gördüm. Gençliğimin geçtiği şu şehirde nereye baktıysam hiçbir şey tanıyamadım. Sanki atom bombası düştü, yepyeni bir şehir kuruldu. Adama sorum: “Nereden geliyoruz?” dedim. “Konya yolu.” Konya yolu görünümü, bendeki tasavvuru bambaşka. “Söğütözü’ne geldik.” dediler bana. Söğütözü Ankara’nın dışında idi. Söğütler vardı. Oraya okuldan kaçan giderdik. İşte orası yeşillik bir yerd. Kısacası yönümü bulamadım. Bana Dreysden bombardımanından sonra doğup büyü-

düğü şehre dönen bir kişi anlatmıştı. Hiçbir şey göremedim, dedi. Bir nirengi noktam yoktu, dedi. O olayı ben bu sabah buraya geldiğimde, şu yöreyi kırk yıldır görmemişim: şu Beşevler, efendim, Atatürk Orman Çiftliği, Bahçelievler taraflarını. Kiblemi şaşırıdım diyeyim. Tamamı ile allak bullak oldum.

Eğitim, tarih boyunca bütün kültürlerin ortak paydasıdır. Bir kültür olsun da eğitimi olmasın. Mümkün değil. Ama eğitim coğrafi şartlara, iklime, oranın iktisadına göre değişik biçimler alır. Küresel eğitimden, tek düze eğitimden söz edemeyiz. Büyük değişiklik, tarihte devrim öğretim ve öğrenim ile başlamıştır. Az önce meslektaşlarımın çok yerinde işaret ettikleri nokta budur: eğitim ve öğretim bir ve aynı şey değildir, efendim. Öğretim çok belli bir dönemde, belli bir coğrafyada başlamıştır. Yazıyı icat eden dâhilerin dâhisi Sümer medeniyetinde okul dediğimiz olay ortaya çıkmıştır. Yazı ile okul iç içedir. Yazının öğretildiği yer okul olmuştur. Okumaktan geldiğine göre okul okumakta yazılan şeyin deşifresi olduğuna göre okul ile yazı iç içe olan olaylardır. Nitekim Arapça'da da mektep aynı kökenden gelmektedir, yazma olayından çıkmaktadır.

Öğretim, öğrenim Sümerliler'de eğitimden tümü ile farklı olarak bir kurum hâlini almıştır. Eğitim, bir yaşama olayıdır. Eğitim yaşamının içersinde alınır. Eğitimde biraz önce belirttiğim gibi inançların aktarılması vardır. Çünkü insan öteki canlılardan tümü ile farklı olarak içgüdüğü yok demeyelim ama çok zayıftır ve bununla iş görememektedir. O boşluğu kapatmak amacı ile eğitim dediğimiz olay yürürlüğe girmiştir ve tekrar ediyorum yaşamının seyri içersinde kendini ortaya çıkarır eğitim. Eğitimin birinci derecedeki merkezi ailedir. Aileden alınır. Bütün kültürlerde fi tarihinden beri, ne zaman başlamışsa insanlık -bilmiyoruz onu- o gün bugündür aileden gelen ve dediğim gibi daire daire genişleyen bir süreçtir.

Okul formeldir, biçimseldir. Okul yaşamadan kopuktur. Yaşamaya ilintilenmiş okul diye bir şey yoktur, olamaz. Okul yine her kültürde rastlamadığımız, bazı kültürlerin aldığı yeni bir biçim olan medeniyetin basamağıdır, hazırlayıcısıdır. Bir medeniyet olacak ve o medeniyetin bir okulu olmayacak. Bu olmuyor. Çelişik medeniyetler var. Buna da işaret edeyim. Yazısı olmamakla birlikte yine de okullaşmanın kendisini gösterdiği Aztek, İnka, Maya ve Afrika'da Mali medeniyetleri var. Ama oradaki okullar bizim bildiğimiz yazının gelişip temellendiği medeniyetlerinkinden farklıdır. Oradaki okullar işte bizim allandıra ballandıra okulu hayata yapıştıralım, hayatla iç içe olsun arzumuz cevap verebilecek durumdadır oradaki okullar. Öyle idiler tabii artık onlar kalmadı dediğim gibi Amerika'daki medeniyetler İspanyollar'ın 1492'de gelişi ile çöktü. Afrika'dakiler de daha sonra ortadan kalktılar. Dolayısıyla ile bu okul, yaşama iç içeliği idealini bize temsil edecek bir örneğimiz kalmamıştır.

Okullarda inanç değil, teyit olunan, doğruluğu yanlışlığı belirlenebilen cinsten inançlar yedirilmektedir, verilmektedir. Git gide okullarda inançtan bilgiye doğru yürümekteyiz ve okul aslında inancın bilgiye nasıl dönüştürülebileceğini gösteren bir kurumdur. Burada öğretene ve öğrenen vardır. Eğiten ve eğitilen değil. Eğiten eğitilen ile öğretene öğretilen arasındaki ara yerde okul ile yaşamının çok iç içe geçtiği bir yer vardır. Az önce kadim dostumun belirttiği marangozluk gibi zanaatlarda gördüğümüz bir olaydır o. Orada yaşamı ile öğretim iç içe yürümeye devam ede gelmiştir. Etmiyor ama artık.

Tümü ile medenileşme yoluna girmiş Dünyamızdaki -buna küreselleşme diyoruz- zanaatlar da ortadan kalkmışlardır. Artık zanaat yani Yunancası ile söylersek teknik kalmamıştır. Türkçesi ile zanaat, Yunancası ile teknik dediğimiz olay ortadan kalkmıştır. Zanaat yerini fene bırakmıştır, teknolojiye bırakmıştır. Teknoloji de ancak yine okullarda tedris edilir, gösterilir, öğretilir ve burada yine öğretene ile öğretene vardır. Bunları niye anlatıyorum? Felsefe olsun diye anlatıyorum. Felsefe kavram uyumculuğudur. Felsefe, kavramların arasındaki ayrımları ortaya koyma işi demektir. En büyük kötülük, kafa karışıklığıdır zaten, kafa ka-

rışıklığını giderecek bir olaydır felsefe. Felsefenin bu yüzden de en önemli destekçisi matematiktir. Bir felsefecinin matematik eğitimi ve öğretimi ile yetişmesi ve onu sindirmesi gerekir açık, seçik düşünöbilsin diye.

## SORU-CEVAP BÖLÜMÜ

### PROF. DR. AHMET İNAM

Öğretim ile eğitimin farkı bu derece açık gözükürken bu farkı kaldırmamız gerekir mi? Öğretimi, Sabri Bey'in demin belirttiği gibi eğitimleştirmemiz lazım mı? Lazım, gerekir. Gittikçe eğitimden uzaklaşan öğretim dünyamızı, hayatımızı topyekûn değiştirmektedir ve bu yaşamanın anlamını, yaşamanın zevkini, yaşamanın sürekliliğini ortadan kaldırmaktadır.

Öğretim kurumlarının eğitimle de yükümlendirilmesi gerekir. Eğitimci, öğreticiye oranla çok zor bir iştir, eğitimcilik öğreticiliğe oranla çok zor bir iştir. Öğretimde önem taşımayan bir husus eğitimin başında gelir. O da sezgidir, sezmedir. Kendimi senin yerine koymam demektir. Bu öğretimde önemsenmemiş çünkü öğretim mekanik bir seviyede yürütölmeye çalışılmıştır. Hâlbuki sezgi eğitimin baş etkenidir. Öğretim ise gidimli düşünmeye, yani felsefi düşünmeye dayanır. Bu sebeple bana söylendiğinde eğitim felsefesi, ben onu pek anlayamadım.

Felsefe bir eğitim olayıdır. Eğitim olmadan felsefe olmaz. Bu söylediğimin de baş delili felsefenin kurucu babası, felsefe zeminini hazırlayan, felsefecilerin büyük dedesi Eflatun aynı zamanda yüksek öğretimin de kurucusudur. *Akademia* benim bildiğim, belki yanlış biliyorum, ilk yüksek öğretim kurumudur. İslam âleminde medresenin, Avrupa'da *universitasın* yani üniversitenin başlangıç noktasıdır ve devamını da aslında Felsefe bilimini iyiden iyiye inşa etmiş olan Aristoteles'in Lykeion'udur. Saçma sapan bir biçimde orta öğretim kurumlarına koymuş o adı lise, Fransızca'daki o *lûkeon* kelimesinin bozulmuş hâli lisedir. Biz de başka çıkış yolu bulamamışız. Ordan bu saçmalığı alıp koymuşuz. Esas yüksek öğretim kurumu olan *lûkeon* sonra Fransız kültüründe her ne kerametse ve ondan da takliden bizde lise orta öğretim kurumu olarak gelmiştir.

Öğretimin eğitimden alacağı en önemli esin kaynağı dildir efendim, dil. Dil, bizim başta gelen anlaşma imkânımızdır. Bu terk edildiği takdirde anlaşma havada kalır. Anlaşmanın sadece karşılıklı birbirimize bir şeyler söylerken birbirimizi anlamamız değil, aynı zamanda dil, kafa disiplini de beraberinde getirir. Yani monolog dediğim kendi kendime konuşurken sahip olduğum belli bir düzendir bir disiplindir. Dikkattir efendim,

Felsefenin birinci derecedeki işi insanı düşünme disiplinine yöneltmesi, dikkatini bilmesidir. Dikkatsiz oldunuz mu her adımda hata yaparsınız ve biraz önce Ahmet Bey dostumun işaret ettiği şu harita rezaletini çıkarırsınız. Görüyor musunuz dikkatsizliğimizin açık belgesini, neden Amerika önümüze sürölüyor, biz Amerika'da mı yaşıyoruz? Bu düşünme istikrarından disiplininden yoksun oluşumuzun çok güzel bir belgesidir. Efendim teşekkür ediyorum ve bu münasebetle oturumu da kapatıyorum. Ama sorularınız varsa tabi buyurun efendim.

**SORU:** Özellikle Ahmet İnam hocamın konuşması dışındaki konuşmaların pek tadı tuzu yoktu, yanlış anlamayın. Felsefenin bu topraklarda tutmaması bir ilahiyatçı olarak en fazla da benim derdim. Dinçer hocam çok önemli bir şeye temas etti. Bunun üzerine gidilmesi lazım. Ben de bu mağaralardan bir türlü çıkamadım. Ama ben felsefeyi sevmem öğrenmem gerektiğini Aliya İzzet Begoviç'i, İkbâl'i okuduktan sonra anladım. Sonra düşündüm bu çağdaş İslam düşünürlerini medrese mollasından farklı kılan hepsinin felsefenin tezgâhından

geçmiş olması. Şimdi felsefe din-ilişkisi tehlikelidir, dediğiniz gibi ancak burasının bir İslam ülkesi olduğunu düşünerek tıpkı liberal olan bizim Mustafa Erdoğan'ın dediği gibi "Liberal düşünceyi biz bu topraklarda kutsamak istiyorsak İslam'ı göz ardı edemeyiz" dedi.

Felsefe üzerine yani soyuttan ziyade hayatın içinden felsefeye girmemiz gerektiği kanaatindeyim. Mesela Gandhi'nin söylediği bir söz var, bu sözü ben duyamadım burada, "Şu anda gezegenin etrafında insanlığın etrafında tehdit oluşturan bir Batının büyüme modeli var. Bunun doğurduğu bir insan modeli var, tüketim toplumu var, küresel kapitalizm var, küresel ısınma var vs. bir sürü problem var. Bu konulardan hiçbiri ile bağlantı kurmadan felsefeyi tartışıyoruz. Biraz bunlarla eğer bağlantı kurabilirsek, din de bunun içerisinde, dinin içerisinde de eleştirel düşünceyi sokabiliriz. Siyasetin içine de sokabiliriz, felsefe önemli bir eleştiri demek. Ben bu yaşadığım tecrübenin sizler için de aydınlatıcı olabileceğini düşünüyorum. Ben bu kadar sene felsefeyi öğrenmedim, kırk dört yaşına geldikten sonra ancak dediğim gibi bu yazarlar aracılığı ile öğrendim ve felsefe olmadan ilahiyatçılığın da olamayacağı noktasına ancak ellili yaşlarda gelebildik.

### **PROF. DR. TEOMAN DURALI**

Geç kalmış sayılmazsınız. Buyurun efendim (Başka soruya geçiliyor)

SORU: Sayın Başkan, değerli konuşmacılar konuşmalarınız için gerçekten çok teşekkür ediyorum. Sabri Hoca konuşması sırasında bir politikacının eğitim ve öğretimin ayrılması ve öğretime öncelik verilmesi gerektiğini söyledi. Şimdi başkasını bilmiyorum ama ben bu düşüncedeyim. Hâlâ daha bu düşüncenin doğruluğunu savunuyorum. Ne okutulacağı, ne öğretileceği başka şeydir; ama öğretim verirken eğitmek bambaşka şeydir. Ha şunu da söyleyebiliriz bir felsefenin öğretilmesini biz nasıl sağlayabiliriz, bu bir eğitim sorunudur. Yani birisine felsefeyi nasıl öğretmeli, matematiği nasıl öğretmeli bunu eğitebiliriz. Bu işin eğitim tarafıdır. Bu başka bir şey

### **PROF. DR. SABRİ BÜYÜKDÜVENCİ**

Şimdi yine hâlâ anlaşılmadığını görüyorum, sorun nedir bunu gerçekten anlamak istiyorum. Yani eğitimi paranteze almak ya da öğretimin dışına atmak ne demektir onu anlamadım. Çünkü bunu yapmanız mümkün değil. Yani böyle bir üniversiteyi tasarlamak üniversiteyi üniversite olmaktan çıkarmaktır. Üniversite eğitimi planlar, bu planladığımız eğitim, öğretim dediğiniz etkinliklerle gerçekleşir. Yani üniversiteye giren bir çocuk A diye girdiğinde A diye çıkıyorsa bu hiçbir şey almamış demektir. A diye giren BCD diye çıkması lazım, eğitim budur. Bunu yapamıyorsa ki yapamıyoruz, biz üniversiteyi çalıştıramıyoruz demektir. Yani öğretim bir oyundur ve şunu da atladık çağımız değişti arkadaşlar, öğretim diye bir şey yok artık! Pedagoji yerine Androgoji diye bir terim geldi. Öğretim yerine öğrenme geldi yetmişli yıllardan bu yana biz bunu atlıyoruz. Artık öğretmenin bir anlamı yok.

Bir hoca kapasitesi ne ki müthiş bir bilgi yığını var, bunun nesini aktaracaksınız. Dolayısıyla zorunlu olarak öğrenciyi öğrenmeye iteleceksiniz. Siz öğretemezsiniz ve amfide soracağımız soru şudur; "Ben burada ne arıyorum?". Ben bunu Tıp Fizyologlar Derneği toplantısında söylemiştim, hocalar şaşırılmışlardı, biz yıllarca böyle gördük. Ama artık çok şey değişti. Yani öğrencinin okuyacağı kitabı sınıfta anlatmayım efendim. Ha bunun yerine ne yapalım diyorsanız o da ayrı bir toplantı konusu. Böyle öğretmenlik yok, bu çok basit bir şey. Artık öğrenciler öğretmenlerden daha ileri durumda. Bir de bu var. Öğretim olayı bitti diyorum ben! Öğrenme öne çıktı. Bu yüzden eğitim dediğimiz olay sonuçta öğrencinin kazanımıdır. Eğitim böyle bir şey zaten. Ben öğretim yaparken sonuçta onun eğitime dönüşeceğini bili-

rim. Felsefe yaparken, çocuğa Felsefe kırıntısını verirken sonunda çocukta bir dönüşüm olacağını varsayırım. Eğitim böyle bir şeydir. Ben bunu demek istedim.

### **PROF. DR. TEOMAN DURALI**

Efendim kavramları yine karıştırmamamız lazım. İlk ve ortaöğretim kurumuyla üniversite ve meslek okulları tamamıyla farklı olaylardır. Az önce arz ettiğim eğitim öğretim ayrımının keskin bir biçimde ortaya çıkmadığı ilköğretim kurumudur. Başka bir deyişle, öğretim orada başlar ama eğitim de devam eder. Biz ilk ve orta öğretim kurumlarında öğrenim gören kişilere öğrenci diyoruz. Öğrenci kendisine verileni almalıdır. Ancak üniversite seviyesinde kişi tercihte bulunur. Ben şunu öğrenmek istiyorum, şu şu sebeplerden dolayı. O sebeple de üniversiteye gidene talebe deniliyor, talep etmektedir. Bir talebi var ve ona bu talebini karşılayan bir hocadır artık öğretmen değildir. Belli bir konuya girmiştir. Artık belli bir istikamette bir yönde yürümektedir. Üniversite toplumun düşünce bakımından seçkin takımını yetiştirir.

Demokratik bir toplumda seçkincilik olur mu? Efendim her toplumda, demokratik olsun diktatoryal olsun, olumlu her toplumda seçkin bir sınıfa ihtiyacımız vardır! Bir kurmay sınıfına ihtiyacımız vardır. Bugünü ve yarını tasarlayacak dimağlara ihtiyacımız var. Bu insanların yetiştirildiği yer üniversite. Meslek okuluna büyük ihtiyacımız vardır. Çünkü durum vahimdir. Generallerden oluşan bir ordumuz var. Er yok astsubay yok hatta subay yok Ne biçim bir şey bilmiyorum. Teknisyen, zanaatkâr biçiminde yetişen insanlar artık mikroskopla aranacaktır. Hep ortalıkta en üst seviyede, bu bir itibar değil efendim, yani teknisyen olan mühendise oranla tu kaka edilecek diye bir şey değil, onun işi başka bunun işi başka. Onun yetiştiği yer üniversite değildir, olamaz. Yanlıştır bu.

Tekrar başa dönüyorum, üniversite artık eğitim veren bir yer olmaktan çıkar. Nasıl otursun nasıl kalkarsın. Ayağını masanın üstüne mi korsun. Masanın üstünde mi dans edersin. Takla mı atarsın. Ne yapacağını nasıl davranacağını öğrenmiş olarak gelirsün üniversiteye orada artık bunlar öğrenilmez. Orada belirli bir konuda derinleşilir. O konuda genellikle teorik bir konudur. Pratik değildir üniversitenin verdiği. Felsefeyi bunun dışında tutuyorum. Felsefe apayrı bir alandır. Felsefe, eğitimi çok zor olan bir disiplindir. Bu sebeple Felsefeyi bu kadar çoğaltmak cinayetin katmerlisidir. Yani aklım hafızam almıyor.

Niye her kasabada felsefe bölümü açılır. Ne lüzumu var. Ne olacak ne yapacaksınız. Filozoflar ordusu ile ne gibi bir hedefe erişeceksiniz. Türkiye’de üç yahut dört iyi donatılmış felsefe bölümü yeter yeter de artar. Ha Avrupa bunu diyor, Avrupa şunu diyor, buna artık diyecek bir şeyim yok. Çok çok siyasete giriyor. Benim de işim bu değil ama sizin biraz önce temas ettiğiniz nokta kırılma noktasıdır. Okulların planlanması bizim ürünümüz değil. Biz bunları ithal ediyoruz. Böyle kör dolaşıyoruz ortalıklarda o ne yapıyorsa onu alıyoruz, şunu ne yapıyorsa şunu alıyoruz. Kendi ihtiyacımız kendi şartlarımız hiç mi hiç söz konusu değil, çünkü düşünmüyoruz. İşte bu harita da bunun en güzel örneğidir, düşünmüyoruz. Bu bir semboldür. Buyurun efendim ( Bir başka soru alınıyor.).

SORU: Herkesi selamlıyorum. Değerli Başkanım burada samimi bir itirafta bulunmak istiyorum. Şimdi demin konuşmalardan birinde sayın hocamız felsefe kafa karışıklığını giderir dedi ama sizin konuşmanızı dinledikten sonra salondaki dinleyicilerle hepimizin kafası karıştı.

### **PROF. DR. TEOMAN DURALI**

(Gülüyor) İyi olmuş. Bu sağlıklı bir şey

SORUNUN DEVAMI: Şimdi samimi bir soru sormak istiyorum, şimdi pek çok hocamızı dinledik. Yani burada oturan dokuz yaşında bir çocuk var. O an sordum dedim ne anla-

dın, dedi hiçbir şey anlamadım. Şimdi beş hocamızın söylediğinden bir mutabakat çıkmıyorsa, Türkiye'nin eğitimi ile ilgili nasıl bir mutabakat sağlanacak? Birinci sorum bu.

İkinci sorum şu: Değerli hocama katılıyorum kesinlikle bugün üniversitelerdeki felsefe bölümlerinin hepsi hayattan kopuk öğrenci yetiştiriyor. Bakın ben bir öğretmenim örnek vermek istiyorum; öğrencilerimize felsefe hocaları ile diyaloglarını sordüğümüz zaman yapılan araştırmaların çoğunda öğrenciler şunu söylüyor; "Hocam bu hocanın kendisinin bir doktora ihtiyacı var, beni tedavi etmek istiyor" bakış açısı bu. Yani kusura bakmayın hocalarımız ne derse desin ama bildiğiniz her şey karşınızdakinin anladığı kadardır. Değerli Başkanım bir sorum da size Türkiye'de felsefe bölümlerinin açılmasını filozof yetiştirme olarak düşünürsek felsefe ve hayat bağlantısı nasıl olur? Teşekkürler.

### PROF. DR. TEOMAN DURALI

Şimdi çok beylik bir laf dolaşır ortalıklarda. Felsefe de beyliklerin baş düşmanıdır. Bu da hayat. Felsefe ile hayat nasıl bağdaşır? Ne kastediyorsunuz hayattan ben onu anlamak istiyorum. Bu nasıl bir şey hayat dediğimiz olay? Ne yapıyor bu hayatta? Felsefenin teorik bir olay olduğu ortada. Çünkü düşünmenin üst katında yer almaktadır. Düşünmek, düşünceyi kendisine konu edinmektir. Bunu herkesin anlaması gerekmez. Bir kere bunu söyleyeyim. Her yaşta her başta insan bunu anlamaz. Burada üstünlük altlık var mıdır, vardır gayet tabii. Yani siz herhangi bir adam ile Albert EINSTEIN'ı aynı kefeye koyamazsınız. Bu böyle yani bunu yaratan bunu meydana getiren ben değilim, kimse hiçbirimiz değil. Bu böyle gelmiş. Albert EINSTEIN'a ihtiyacımız var mı? Var ama bulaşık yıkama da yok. Bisiklete binmeyi öğrenmekte de yok. Tamam, bunlar hayatsa biraz önce söylediğim ata binmekti, işte ne biliyim bulaşık yıkamaktı, dikiş dikmekti falan bunları beceremiyordur. Ama başka bir takım işleri becermiş ki adamı dahi olarak değerlendirmişiz. Bir tane yetiyor, beş yüz, beş milyon on beş milyon EINSTEIN'a ihtiyacımız yok. Bazı deliller var, onun epitelyum hücrelerini alıp da çoğaltalım ne yapalım? Ne yapacaksın yani? O zaten büyük bir sorunu çözüp gitmiş. Sonuçta teorik bir alanı dikiş nakış bulaşık yıkama, çamaşır yıkama gibi alanlarla bu adamın doğrudan ilişkisi olamaz. Bu anlamda bir yararı yok. Uzun vadeli ama çok büyük yararı var felsefenin, bakın burada ışıklar yanıyor düğmeyi çevirdiniz mi şak diye. Nereden geliyor bu, felsefi düşünmeden geliyor.

Hiçbir ırmağın altında benden elektrik enerjisi üretilir yazmıyor. Hiçbir ağacın gövdesinde benden masa dolap imal edilir diye yazmıyor. Bu olağanüstü sıçramaları başaran alana felsefe, bilim diyoruz. Sadece felsefe demek yanlış bilimi de ekleyeceğiz. Bunun getirisi kısa vadeli değildir, bugünden yarına olmuyor. Çok uzun bir süre gerektiriyor. Öğretimi son derece zordur. Felsefeyi çok geniş alana yayılmış bir ırmağa benzetebilirsiniz. O arazinin bütün verimli toprağını alır ve gün gelir gittikçe derinleşir. Hep geniş kalmaması lazım orda işte kafa karıştırır. Anlayana ancak felsefe verilmelidir diyorsunuz değil mi? İşte onu keşfetmek felsefe hocasının işidir. E buda her adımda başarılabilir bir iş değil. O bakımdan tekrar ediyorum, herkesin felsefeyi anlaması gerekmiyor. Herkesin felsefeyle uğraşması da gerekmiyor. Çok az insana nasip olabilir bu, onlarla da yetinelim, çoğaltmanın manası yok.

### PROF. DR. SABRİ BÜYÜK DÜVENÇİ

Şimdi ben bir yanıt vereyim. Burada sorulara göre yanıtlar veriliyor. Birçok şeyi atlıyoruz. Felsefe sanki belli ayrıcalıklı insanların işiymiş gibi bir anlayış çıkıyor. Ben buna katılmıyorum. Öyle ayrıcalıklı kişiler de yoktur. Burada herkes belli koşullarda yetişmiştir. Gök-

ten zembille inen de yoktur. Herkes ama Platon değildir, Descartes, Kant da değildir, felsefe emekçisidir, hocalık yapıyordur. Felsefe emekçiliği ile filozofluğu ayırmak gerekiyor. Şimdi Dünya’da elliden fazla ülkede çocuklar için felsefe okulları etkinlikleri başladı, en son İran bunu başlattı. Amaç burada çocukların felsefi düşünme yetilerini ve becerilerini geliştirmektir. Bu çok önemli bir süreçtir. Bunu yapan başlatan Amerikalı LİPMAN atmışlı yıllarda şunu görmüştür. Bir üniversite hocası, felsefe hocası, bakmıştır ki üniversite öğrencileri konuşmayı beceremiyor, düşünmeyi beceremiyor, bunlarda ümit yok diye yine çocuğa dönmüştür ve okuldan istifa etmiştir. Dünyada bu süreç geliyor. Yani belki de biz çocuklardan başlamalıyız.

Şu anda Millî Eğitim Bakanlığının buna benzer ama yeterli olmadığını düşündüğüm uygulamaları var. Düşünce gibi bir takım dersler konuyor. Ama felsefeyi çocuklardan başlatan hatta anaokulundan başlatan yerler var. Bu yüzden felsefe çok gizemli bir iş değildir. Önemli olan soru sormaktır, algı değişikliğidir, farklı sorular sorabilmektir. Bu yetiyi kazanan bir çocuk ilerde potansiyel bir filozoftur ya da çok iyi mesleğine egemen yaratıcı bir insan olabilir diye düşünüyorum.

#### **PROF. DR. TEOMAN DURALI**

Düşünmeyle felsefe dışı düşünme farklı şeylerdir. Aynı şey değildir, söylediğim bu. Gayet tabii ki büyük ayrımlar var. Mühendis de düşünüyor, mühendis değilseniz mühendisçe düşünebilir misiniz? Pilot değilseniz, pilotça düşünebilir misiniz? Her mesleğin farklı bir düşünme tarzı vardır, bunun içinde okullar kurulur. Felsefenin de okulu vardır ve felsefenin okulundan çıkan kişi felsefecidir. Onun belirli bir düşünme disiplini, belirli bir... Her soru felsefe sorusu değildir. “Karnım niye ağrıyor?” bu bir soru mudur evet sorudur. Felsefe sorusu mudur, hiç alakası yok. Dolayısıyla elmalarla armutları karıştırmayalım. Burada elitislikler falan... köle de filozof olabilir. Yani toplumsal şartlanmalarla ilgisi yok bunun bu bir merakıdır. Bu bir ilgidir. Yüzlerce insan ufuklara bakmıştır, Cristoph Colomb merak etmiştir. O ufkun öte tarafında ne var diye. Yelken açmıştır. Bu bir ayrıcalık mıdır, tabii ki ayrıcalıktır. Yani Cristoph Colomb ile bütün gün afyon çeken yan yatan adamla bir ve aynı görmek mümkün mü yani. Yapmayın bunları. Elbette bir toplum yaşayacaksa orada olumluyla olumsuz, değerli ile değersiz, ayırt etmemiz lazım. Değersiz ne yapacağız, herhalde kazana atıp pişirecek hâlimiz yok. O da yaşayacak, o da insan. Gayet tabii. Teşekkür ediyorum.

SORU: Son zamanlarda aydınlarımız İngilizce hastalığına yakalandılar. Konuşmalarında çok fazla İngilizce kelime kullanıyorlar. Bu konudaki düşüncelerinizi rica edeceğim.

#### **PROF. DR. KURTULUŞ DİNÇER**

Teşekkür ederim. Sizin saptamanız. Bu beşinci ya da altıncı toplantı, hep bu soruyu soruyorsunuz, daha önce ben çok cevap verdim sizin bu sorunuza.

#### **PROF. DR. SABRİ BÜYÜKDÜVENCİ**

Bana da beyefendi aynı soruları sormuştu. Bir tarihte, ben de şunu demiştim; tamam yabancı kelimelere karşıyız doğru, fakat öyle kelimeler var ki onların yabancı olduğunun bile farkında değiliz. Örneğin dedim o zaman pantolonları çıkaralım, pantolon Fransızca. Buna benzer birçok terim var. Yani olaya bu açıdan bakarsanız ağzımızı açamaz hâle geleceğiz.

**PROF. DR. ÖMER NACİ SOYKAN**

Bu konuşmayla ilgili değil de eğitimle ilgili bir şey söylemek istiyorum. Yine merhum hocam MENGÜŞOĞLU'nu anarak. O pedagoji bölümüne karşıydı. Sonradan eğitim fakülteleri kuruldu, ona da şiddetle karşı çıktı. Bu konuda yazılar da yazdı. Ve karşı çıkılır- çıkılmaz, haklıdır- haksızdır ayrı, fakat karşı çıkmasının temel nedeni neydi, o çok güzel bir nedendi. Derdi ki: "Eğitim diye bir şey yok, bir şeyin eğitimi var." Tek başına eğitim olmaz ki. Peki, bu nedir mesela matematik, matematik eğitimini matematikçi olmayan mı verecek eğitim pedagoji bölümünü açarak. Onu matematikçi verir. Ne bileyim kimya eğitimini kimyacı verir. Dolayısıyla tek başına eğitim alıp onu esas şeylerinden kopartıp, bir eğitim bölümü ya da eğitim fakültesi kurmak, o zaman hakikaten sorun oluyor ve bugün baktığımız zaman eğitim fakültelerine. Ne var orada; coğrafya var, felsefe var, psikoloji var, matematik var, şu var bu var... Nedir başka bir şey. Bunu da hesaba katmak lazım diye düşünüyorum. Yani tek başına eğitim almak doğru olmadığını düşünüyorum. Teşekkür ederim.

**PROF. DR. SABRİ BÜYÜKDÜVENCİ**

ODTÜ'de bir ara ders vermiştim. Ankara Üniversitesi'nden gidiyorum oraya, bizim üniversitenin öğrencileri bana soruyorlardı, hocam aramızda ne fark var. Ben şunu diyordum: Ne fark olsun aynı toprağın çocuklarıdır. Fark yok ama ufak bir fark var. Elli yıllık bir fark var. Oda şu; sizin okuduğunuz kaynaklar elli atmışlı yılların kaynakları, orada ben iki bin iki yılının, iki bin yılının kaynağını okutuyorum. Derste okutuyorum, onun sınavını yapıyorum. Farkı var. Ama kendi üniversitemde bu kaynaklardan yararlanarak öğrencilere aktarsam da öğrencilerin dil sorunu nedeniyle bunlardan yararlanması olanaksız. Yani pratik olarak böyle bir, iyi bir değer oluşturduğunu görüyorum dil nedeniyle. Yani çocuk en son kaynağı kullanabiliyor ve yararlanabiliyor. Bu yüzden bunun çok önemli bir nokta olduğunu düşünüyorum. Ve yabancı dilde eğitim yapmayan yerlerde öğretim dili Türkçe olduğu zaman çocuk zorunlu olmadığı için belki de yabancı kaynağa başvurmuyor. O zaman sonuç farklı oluyor. Bence bunu atlamamak lazım diye düşünüyorum. Ama yabancı dil konusunda size katılıyorum. İnsan kendi dilinde düşünür, yaratır oluşturur. Fakat bizim kültürümüzde, dilimizde bir açmazımız var. Keşke bizim dilimiz başka bir dil olsaydı diye insan bazen düşünüyor. Yani yabancı dillere muhtacız, mecburuz. Bunu bir sömürge ilişkisi olarak da görmek mümkün, ama bir realite olarak da görmek gerekiyor.

**PROF. DR. TEOMAN DURALI (OTURUM BAŞKANI)**

Efendim biz gidiyoruz. Saygı ve selamlarımızla.



## **BEŐINCI BÖLÜM**

### **KAPANIŞ OTURUMU**

#### **KONUŞMACILAR**

**YRD. DOÇ. DR. HALİL RAHMAN AÇAR**  
KONGRE AKADEMİK DANIŞMANI ve EDİTÖR

**AHMET GÜNDOĞDU**  
EĞİTİM-BİR-SEN ve MEMUR-SEN GENEL BAŞKANI

**DOÇ. DR. HÜSEYİN ÇELİK**  
MİLLİ EĞİTİM BAKANI

## YRD. DOÇ. DR. HALİL RAHMAN AÇAR

Sayın Bakanım ve değerli katılımcılar,

“Uluslararası Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu” isimli sempozyumun üçüncü gününün son konuşmasını yapmak üzere huzurlarınızdayım. Burada üç gündür yoğun bilgi akışının yaşandığı, birbirinden güzel konuların ele alındığı, bildirilerin sunulduğu ve irdelendiği ilmi bir toplantı gerçekleştirildi. Yurt içi ve yurt dışından katılan akademisyenleri, organizasyonu gerçekleştiren Eğitimciler Birliği Sendikasının mensuplarını, dinleyicileri ve katkıda bulunanları tebrik ediyorum. Sempozyumda bildirilerin dışında iki de panele yer verildi. Sunulanlar ve konuşulanlar, Türkiye kültür hayatında yerini alacaktır.

Eğitim sisteminin kuramsal ve uygulamasına yönelik tartışma ve eleştirilerin bulunması, sağlıklı çözüme hayırlı bir başlangıç oluşturabilir. Susanne K. Langer’in ifade ettiği gibi, “Felsefi düşünce; suya atılan bir taşın benzer ve etkisi halkalar halinde alana yayılır”<sup>1</sup>. Bir eleştiri etkinliği olarak felsefe; kesin, hazır cevaplar yerine ileri sürülenlerin sorgulanmasını üstlenir.

I. Scheefler’in işaret ettiği gibi “felsefe; içinde pek çok etkinliği barındırır”<sup>2</sup>: mantıki çözümler, normatif inşâlar, kültür eleştirisi, kurumsal programlama, dünyaya karşı kişisel tutumların ifadesi vs. Bu uluslararası eğitim felsefesi etkinliğinde de bir kısmını görebildik. Eğitimcilerin çoğunun uğraştıkları alanın düşünsel temelleri ile ilgilerinin ya hiç olmadığı veya çok az olduğu görülüyor. Bu konuda felsefecilerin eğitimin esasına yönelik çabaları daha öndedir ve anlamlıdır. Eğitimcilerin öğretimlerini icra ederken felsefeye yönelmelerinde yarar bulunmaktadır. Felsefi yönümüzün güçlenmesi, eleştiri yönümüzün gelişmesini sağlar. Eğitimin güçlü sorgulanması, daha doğru düzenlenmesine yol açabilir. Eğitimin geleceği gelecek eğitimindedir. Eğitimin resmî ideolojilere alet edilmesi hem öğretimin hem öğrencinin kalitesini düşürmektedir. Güçlü devlet olmanın yolu güçlü eğitimden geçmektedir. Güçlü eğitim iddiası kalitede kendisini gösterir. Vatandaşların, devletten kaliteli eğitim talebinde bulunmaları doğal haklarıdır.

Eğitime ilişkin temel düşünceler bazı ana kavramlara dayanır. Uzun yıllar liselerde ve üniversitelerde felsefe öğretimi verilmesine rağmen bu alanda aynı disiplini paylaşan panel konuşmacıları arasında kavramsal bir tutarlılık görünmüyor. Bu sempozyum vesilesi ile “eğitim”, “öğretim” gibi benzeri temel kavramların çözümlenmesine, tanımlanmasına yeniden gereksinim olduğu ortaya çıkıyor. İnsan felsefemiz ve eğitim felsefemiz kavramsal çözümlerden sonra geliştirilebilir.

Öğretim programlarında, eğitim politikalarında ve uygulamalarında hesabı verilebilir değişiklikler önem arz etmektedir. AB sürecinde özenti içinde, yeniden yapılandırma adı altında bilimsel altyapısı zayıf, işlemeyecek kurumlar ve kurullar oluşturma sevdasından vazgeçilmelidir. 21. yüzyılda eğitimde sağlıklı yol alışımız eğitim-felsefe birlikteliğini göz önüne almamızı, yapılan eleştirileri dikkate almamızı, uzmanlığı önemsememizi ve açık bir sistemi benimsememize bağlı görünüyor. Sempozyuma emeği geçen herkesi bir kez daha kutlarken geleceğe sempozyum sonrası daha umutla bakabiliriz diyorum.

Saygılarımla...

1 Susanne K. Langer, “ On the Relations Between Philosophy and Education ” *Harvard Educational Review*, V: XXVI, N: 2., (1956), p. 140.

2 I. Scheefler, “ Toward an Analytic Philosophy of Education ” *Harvard Educational Review*, V:XXIV, N: 4 (1954), p. 223.



## AHMET GÜNDOĞDU

EĞİTİM-BİR-SEN ve MEMUR-SEN GENEL BAŞKANI

### Kongre Kapanış Konuşması

Şimdi nereye gidiyoruz? Tüm güneşlerin uzağına mı? İleriye mi, Geriye mi, yana mı, öne mi, her tarafa mı yoksa rastlantısal, amaçsız bir yokluğa doğru mu?

Değerli konuklar aslında bu üç gün boyunca, çeşitli boyutlarıyla bu soruların cevabını aradık, aramaya devam edeceğiz.

Diğer yandan küreselleşme kimi uzmanların dediğine göre tekerleğin icadı ve atın ehlileştirilmesiyle başlamış, çünkü insan böylece daha uzaklara gidebiliyormuş. Küreselleşme Büyük İskender ve Cengiz Han'la geçmişte de yaşanmıştır; küreselleşme, bir evin inşasındaki görev dağılımı gibidir: Küreselleşmenin mantığında “temeli kazan, duvarı ören, tahta işlerini yapan, camlarını takan, tesisatını döşeyen farklı olacaktır” gibi masum bir çözümleme olmadığını artık çok iyi biliyoruz. Çünkü evin içinde oturup hayatın keyfini çıkaranlarla; soğukta, vahşi hayvanların insafına terk edilenler nedense hiç değişmiyor, değiştirilemiyor. Bunun için son yirmi yılda uluslar arası gelir dağılımına, savaşların yaşandığı alanlara bakmak yeterlidir.

O zaman eski bir öyküyü hatırlamanın tam zamanıdır: İskit Krallığı Pers krallığına üç hediye gönderir: bir kuş, bir tarla faresi, bir de kurbağa.

Bunun anlamı şudur: Eğer kuş gibi uçamıyorsanız, bir tarla faresi gibi toprağın altını kazamıyorsanız ve bir kurbağa gibi bataklıklarda yaşayamıyorsanız, bizle savaşmaya gelmeyin.

Bunun modern dünyada karşılığını biliyoruz: Bilgi! Bilginiz yoksa küreselleşme arenasında başkalarının ürettiği her şeye teslim olmak, boyun eğmek zorundasınız. Sahip olduğunuz bilgi birikimi, sizi hem birey hem de millet olarak onurlu, kendine yetebilen, bununla da kalmayıp insanlık evreni için de iş görecektir bir yapıda değilse yeryüzünün lanetlileri olmaktan kurtulamazsınız.

Biz Eğitim Bir -Sen ailesi hem birey hem örgüt olarak üzerimize düşeni en iyi şekilde yaptık, yapmaya devam ediyoruz. Karşımızda şöyle bir zihniyet vardı, belki halen var:

Gökyüzündeki ve yeryüzündeki değişmeyen doğruları, yalnızca ben bilirim ve yalnızca ben sahibim. Doğruların gizli kalmış olduğuna açığa çıkarılmaları gerektiğine inanırım. Ama aynı zamanda çelişki içindeyim. Doğruya sahip olmak doğrunun doğruluğunu ispatlamaya yetmiyor.

Bu nedenle benim doğruluğumun kendi dışına çıkıp, doğruluğunun ispatlanmaya ihtiyacı vardır. Sen az gelişmişsin hatta hiç gelişmemişsin. Bu yüzden doğruyu akıl ve eğitim yoluyla dile getirmen olanaksız. Tek yol işgal, işkence ve ikna odaları. Başka bir söyleyişle: Senin iyi olacağına güvenmiyorum. Benim yardımına, öğüdüme ihtiyacın var. Çünkü sen gerçeklikle baş edebilecek yeterlilikte değilsin. Senin yapmanı istediğim şey, aynı zamanda senin için iyi olduğunu düşündüğüm şeydir. Burada senin isteklerine ihtiyaçlarına amaçlarına, arzularına yer yok. Benimkiler bunun için yeterlidir.”

Kendilerini bu ülkenin gerçek sahibi gibi görenlerin modern dünyada benzerlerine asla rastlanamayacak olan uygulamaları karşısında, Ne yazık ki devletten bağımsız gerçek anlamda, aydın bir sınıf ortaya çıkmadı, çıkmasına da izin verilmedi. Bilgi bilinç ve birikim olarak zayıflatılmış insanların daha baştan hak arama bilinci edinmelerine engel olunmuştur.

Hakim ideolojiye itiraz edecek başka bir odağın yokluğunda peş peşe gelen darbeler, dikta rejimler eşi görülmemiş devrimler olarak alkışlanmıştır... Bu yüzden insanlar yarım asırdır, iradelerine ipotek konulmasına, yok sayılmalarına demokrasinin sağlayabileceği ekonomik, siyasal kazanımlara karşı kayıtsız kalabildiler.

Bu nedenle Eğitim-Bir-Sen sendikacılığa tartışmasız yeni bir soluk getirmiştir. Bir yandan ücret ve özlük hakları mücadelesini en iyi şekilde verirken, diğer taraftan Türkiye'nin geleceğinin şekillenmesinde paydaş olmayı bilmiştir.

Başta disiplinler arası bir bilim olan eğitim ve eğitimin özgürce çiçekleneceği demokrasi olmak üzere ülkemizin temel sorunlarına çözüm üretmede üzerine düşen her türlü çalışmayı severek yapmış ve bu ideallerinden asla taviz vermemiştir.

Başarımızda gördüklerimiz ve tartışıklarımızdan doğru sonuçlar çıkarmamız, sorumluluklarımızdan kaçmayışımız ve elbette ki ilkelerimizden ödün vermeyişimiz etkili olmuştur. Öncü, önderlik, temsil yeteneğimizi, mücadele azmimizi hep çoğalttık. Bu ülkenin geleceğindeki yerini yok sayan her insan, her örgüt körleşir. Kendimizi başkalarının gereksinimlerini, hayallerini, değerlerini gerçekleştirirken bulacağımızı bilerek misyon ve vizyonumuzdan ödün vermedik. İç dünyamızda ya da çevremizde sırtımızı döndüğümüz her sorunun ya yerinde duracağını ya da artarak yeniden karışımıza çıkacağını bilerek çok çalıştık. Çünkü tarihin dönüştürücü özneleryiz ve dönüştürücü dinamizmini biz taşıyoruz

Hakikat bizim yitik malımız hatta o bizim yitik bir parçamızdır. Onunla buluşmak ve kitleleri buluşturmak yaşadığımız ülkeyi ve dünyayı insanlar için daha yaşanabilir kılmanın tek yolunun hakikati bilmek ve paylaşmak olduğunu biliyoruz. Gerçekleştirdiğimiz bu uluslar arası kongre ideallerimiz ve uygulamalarımız arasındaki tutarlılığın somut bir yansımasıdır.

Bu organizasyonda emeği geçen başta değerli konuklarımız olmak üzere herkese tekrar teşekkür ediyor, en kalbî duygularıyla selamlıyorum. Burada insanlık ailesinin küçük modelini gerçekleştirdik. Yepyeni, sınımsız dostluklar kurduk, uzaklığın uzaklık olmadığını bir kez daha gördük. Üretilen ve paylaşılan bilgiler in kaderiyle ilgili olarak, hiç kuşkusuz onlar kartopu gibi büyüyecek, İnsanların bilinçlerinde yeni oluşumlar gerçekleştirecek, var olan yapıları dönüştürecek. Bunun için en kısa zamanda bilgileri ve tartışmaları kitaplaştırıp, hem katılımcılara hem de tüm tafralara iletacağız.

Konuklarımızın sorun yaşamamış olmalarını umut ediyor karşılaştıkları ve bize ulaşmayan eksiklikler için bağışlamalarını diliyoruz. Yeni bir organizasyonda buluşmak üzere...

**DOÇ. DR. HÜSEYİN ÇELİK**  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANI

EĞİTİM-BİR-SEN'in değerli üyeleri öncelikle bu anlamlı sempozyumun kongrenin ancak üçüncü gününde, bağ bozumunda sizlerle birlikte olabilmekten dolayı özrümü arz ediyorum. Ve konuşmamın başında hepinize en derin sevgi ve saygılarımı sunuyorum. Tebrik ediyor, hoş geldiniz, güle güle gidiniz diyorum.

Cuma günü Ankara dışında olmak zorundaydım. Bundan dolayı aranızda bulunamadım. Ama tabii bir taraftan aklımın bir kısmı, gönlüm burada oldu. Burada değerli bilim adamlarımızın, katılımcıların tartıştıkları, bildikleri, en azından başlıklarını vurguladıkları konuları, üzerinde hassasiyetle durdukları meseleleri arkadaşlarım vasıtasıyla takip etme imkânı buldum. Sadece Türkiye'nin birikimini değil, aynı zamanda dünyanın bu anlamdaki birikimini bizlere aktardığı, bizim de çok ihtiyaç duyduğumuz, yol gösterici olabilecek bazı bilgilere ulaşmamızı sağladığı için, Eğitim-Bir-Sen'e çok teşekkür ediyorum. Eğitim-Bir-Sen'in bundan önce de çok anlamlı toplantıları oldu. Gerek öğretmenlerimize yönelik, gerekse tüm eğitim camiasını ilgilendiren, birçok konuda yapmış oldukları etkinliklere de bizzat katıldım. Ama bu uluslararası düzeydeki toplantıyı daha çok önemseydiğimi buradan ifade etmek istiyorum.

Değerli arkadaşlarım, Churchill'in 'Akıllı insanlar kendi akıllarını iyi kullanırlar, daha akıllı insanlar başkasının aklından da yararlanırlar.' sözünün önemini biliyoruz. Benim aklım bana yeter, ben bilinmesi gereken her şeyi biliyorum, başka kimseden fikir sormama akıl almama gerek yok saplantısı içerisinde olanlar bence kafasını kuma gömenlerdir. Biz sadece Türkiye'deki bilim adamlarımızdan değil ama dünyada bu konuda söz sahibi olan, kendi alanlarında ciddi araştırmalara imza atmış bilim adamlarımızın da özellikle Türkiye'ye gelmesini çok ama çok önemsiyoruz. Arkadaşlarımdan aldığım bilgilere göre yetmişin üzerinde katılımcı ve bir kısmı da dünyanın çeşitli ülkelerinden gelen insanlardır. Bu durum toplantının çok daha verimli geçmesini sağlamıştır. Üç gün boyunca buradaki müzakereleri, buradaki sunumları takip eden insanlar elbette bunu çok daha yakından görmüş ve hissetmiştir. Ben bildiğim kadarıyla, doksanlı yıllarda eğitim ve eğitim felsefesiyle ilgili olarak benim de uzun bir süre öğretim üyeliği yaptığım Yüzüncü Yıl Üniversitesi tarafından iki toplantı düzenlendi. Ama bunun dışında çeşitli felsefe kongreleri Türkiye'de hep yapılıyor. Fakat eğitim felsefesiyle ilgili olarak uluslararası düzeyde belki Türkiye'de yapılan en geniş katılımlı, en derinlikli toplantılardan birisi olmuştur. Ben bunun devamını diliyorum şahsen.

Burada tabii değerli bilim adamlarımızın öğretim üyelerimizin veya millî eğitim camiasından arkadaşlarımızın Millî Eğitim Bakanlığına yönelik olarak ortaya koymuş oldukları bazı tespitler, Millî Eğitim Bakanlığına yönelik tetkikler ve hatta tenkitler de vardır. Bunu da büyük bir anlayışla karşılıyoruz. Hz. Mevlana'nın güzel bir sözü var, der ki: 'İyi bir dostu olanın aynaya ihtiyacı yoktur'. Dostlarımızın yüzümüze ayna tutmasından asla rahatsız olmayız. Ancak bu aynanın tabii düz ayna olması lazım, tümsek veya çukur ayna olmaması lazım. Hani fuarlarda aynalar var ya, sıırım gibi delikanlıyı yüz elli kilo gösterir, yüz elli kiloluk insanı bir bakıyorsunuz sıırım gibi bir delikanlı gösteriyor. Her zaman medyaya da söylüyorum. Medya için de diyorum bize ayna tutun ama bu aynanız düz ayna olsun. Tabii haklı eleştiriler bizim için yol göstericidir bizim hatalarımız eksikliklerimiz şüphesiz ki sırtımızdaki akreplerdir. Bunu gösteren insanlara müteşekkir oluruz. Tabii buradaki bütün bildirilerin basılmasından sonra bizzat ben ve arkadaşlarım eminim ki bunları satır satır okuyacaklardır. Buradan çıkarılması gereken dersleri çıkaracaklardır. Eminim ki bu satır aralarından bize yol gösterecek olan birçok şey çıkacaktır.

Değerli arkadaşlar, burada birçok felsefeci hocamız var, onların huzurunda ukalalık yapmak istemem, eğitim alanında eğitimin 5N1K'sı önem arz ediyor: Neyi, Nasıl, Niçin, Ne kadar ve Ne zaman, kiminle yapacağız. Şimdi bu soruların cevabını eğitim felsefesinden öğrenebiliriz. Oldum olası bizim ülkemizde, malumunuz Osmanlı Türkçesinde *Felsefe* kelimesi pek kullanılmaz daha sonrasında gündemimize girmiştir. Felsefeye *ilmi hikmet* denir. *Hikmet* de denilmektedir. Malumunuz İngilizce'de de bilgi deposu bilgi yığınağı anlamlı bilgi, işlenmiş bilgi, anlamına gelen birçok kelime vardır *data knowledge*, *information* gibi. Ama *wisdoma* giden bir yol var. Eğer eğitim alanında *wisdom* 'ı seçerseniz, hikmet ve sevgiyi seçmiş olursunuz ki o bilginin derinliğini ve tutarlılığını kaçınılmaz olarak gerektirir.

Eğitim Felsefesi yani eğitimin hikmet tarafı oldum olası bizde eksikliğini hissettiğimiz bir alandır. Dolayısıyla burada öyle bir konunun tartışılmış olmasını çok önemsemişimi ifade etmek istiyorum. 1970'li yıllarda Batılı ülkelerin büyük bir kısmı enformatik bir eğitimden, yani insanlara bilgi yüklemeye ya da bilgisayar disketlerine bilgi kopyalamaya benzer bir yöntemle eğitim yapmaktan vazgeçtiler. Yapılandırıcı bir eğitim anlayışını benimsediler.

Bildiğiniz gibi geçmişte, özellikle dokuzuncu ve onuncu asırda, herhangi bir alanla ilgili bilgi çok sınırlıydı. Biz mesela Ibn-i Sina'dan söz ederken tıpta dehaydı diyoruz. Bunu bütün dünya kabul ediyor. Ama herkes şunu bilsin ki Ibn-i Sina bugünkü bir pratisyen hekim kadar tıbbi bilmiyordu. Ibn-i Sina'nın bütün bildiği tıp belki iki yüz sayfalık bir defteri dolduracak kadardı. Ibn-i Sina'nın, Farabi'nin, Ali Kuşçu'nun hayatına baktığınız zaman astronom, matematikçi, efendim tıp bilgini, dilci, gramerci aklınıza ne gelirse. Peki, mümkün müydü o günkü şartlarda? Evet mümkündü. Ama bugün mümkün değil, bugün tıbbın herhangi bir dalı, diyelim ki gastroenteroloji alın, çok özel bir dalı alın. Bu konudaki bilgileri kütüphanelere sığdıramazsınız artık. Dolayısıyla o bilgi yükleme anlayışına dayalı eğitimi terk etmemiz gerekiyordu. Bunun yerine öğrenmeyi öğretme esasına dayalı olan, neyi nasıl öğreneceğini ve öğrettiklerini nasıl anlamlı bilgi hâline getireceğini ve daha sonra bunu nasıl bir hikmete dönüştüreceğini öğretmemiz gerekiyor.

Şimdi tabi burada yapılan konuşmalarda, tartışmalarda, sunulan sunumlarda da birçok dostumuz müfredatın değiştirilmesinin yeterli olmadığını söyledi. Yetmez, öğretmeni yetiştirmemiz lazım. Elli yaşın üzerindeki öğretmenler yeni müfredata intibak edemiyorlar, şeklinde bazı tespitlerde bulunmuşlar. Bu haklı bir tespittir. Nitekim yeni müfredata uyum sağlayamayan öğretmenlerin çoğu, size güzel bir haber vereyim, emekli oldular ve olmaya da devam ediyorlar. Şimdi yeni gelen gençler bu işin çok daha farkındadır. Gelen çok daha donanımlı olarak geliyor. Elbette tecrübeli hocalarımızın tecrübesine şapka çıkarırız. Bunlara saygı duyarız ama ben size katılıyorum dünyanın en harika müfredatını getirin, dünyanın en harika binalarını yapın, onları en harika donanımla donatın, dünyanın son model bilgisayarlarını getirin varsa yoksa, eninde sonunda ortasında mühim olan öğretmendir. Konfüçyüs'ün çok güzel bir sözü var der ki; "Hükümdar adil olursa kanuna gerek yoktur, hükümdar adil değilse kanunun anlamı yoktur!". Mesele budur, eğer insan çok yetişmişse olan bitenlerin farkında ise orda onun eline çok fazla kural tutuşturmaya gerek yok.

Sayın Merdan Tufan istediği kadar müfredat hazırlasın, Türkiye'deki bütün öğretim üyelerini bir araya getirsin, dünyanın en güzel kazanımlarını önersin ama onu uygulayan, tatbik eden kişi bu konuda sıkıntı içerisinde ise istediğiniz sonucu alamazsınız. Halkımız en güzelini söylemiş, tabi tercümanlarımız bunu nasıl tercüme edecekler bilmiyorum ama, "Kendisi muhtaç Himmet Dede, gayriye nasıl himmet ede." Kendisi eğer himmete muhtaçsa himmet de bulunamaz.

Şimdi düşünün, yetmişli yıllarda Batıda hayata geçen bir reform, bir yenilik bizde 2000'li yıllarda 2003-2004'ten itibaren başlıyor. Biz öğretmenlerimizi, olmayan bir

müfredatla ilgili olarak eğitemeyiz. O müfredat nedir, o öğretmeni neye göre eğiteceğiz? Önce ortaya bir müfredat çıkacak ki biz öğretmene şunu öğretmelisin, şunu öğretmemelisin, yöntem yaklaşım bu olmalıdır diyeceğiz. Bütün öğretmenleri eğitelim, ondan sonra müfredat hazırlayalım, bu olmaz. Bunların ikisi paralel, at başı gitmek durumunda. Müfredatımızı hazırladık ama diğer taraftan da öğretmenlerimizi hizmet içi eğitime tabi tutuyoruz. Formatör öğretmenleri yetiştirdik. Müfettişlerimizi, ilköğretim müfettişlerimizi, öte taraftan bakanlık müfettişlerimizi o paralelde yetiştirmeye gayret gösteriyoruz. Bunlar, birlikte yürüyen faaliyetlerdir.

Değerli arkadaşlarım eğitimin, bilginin içeriği değişebilir, milletten millete, ülkeden ülkeye değişiklikler arz edebilir. Özellikle ilköğretim ve ortaöğretimde, fen bilimlerini bir tarafa bırakıyorum. Sosyal bilimler dalında özellikle bu içerik değişebilir. İnsana neyi, nasıl, niçin, ne kadar, hangi amaçla kim tarafından öğretileceği meselesine verilecek cevap bütün dünyada aynıdır. Her alanda biraz önce sayın genel başkan küreselleşmeye değindi. Zaten buradaki alt başlıklardan birisi de küreselleşme sürecinde bu meseleleri konuşuyoruz. Ben gittiğim illerde küreselleşme sürecinde Türkiye başlıklı bir konferans veriyorum. Oralarda hep öğretmen arkadaşlarım ve öğrencilerle paylaşıyorum. Orda soruyor gençler ‘Sayın Bakanım, bu küreselleşme iyi bir şey midir kötü bir şey midir? Biz buna taraftar mı olmalıyız, karşı mı olmalıyız.’ Bu soruları soranlara diyorum ki: artık bunun için geçmiş olsun. Buna verilecek cevap da hiç anlamlı değildir. İster küreselleşmeye taraftar olun, ister karşı olun, ister ondan hoşlanın ister hoşlanmayın, bugün artık önüne geçilemez karşı konulamaz, yok kabul edilemez ve üzerinizdeki etkileri kesinlikle boşa çıkarılamaz bir süreçtir.

Ben şuna benzetiyorum: Erzurum da eksi otuz beş derece soğuk var, iliklerinize kadar soğuk işliyor ve siz avazınızın çıktığı kadar bağıriyorsunuz havuz başında istediğin kadar ‘kahrolsun soğuk, kahrolsun soğuğun üzerimde yaptığı olumsuz etki, ben soğuğa karşıyım. Sonuna kadar soğuğa karşıyım. Ben soğuktan nefret ediyorum.’ diye bağır. Bunun senin ısınman için hiçbir faydası olmaz. Akıllı insanlar soğuğa ve sığağa küfredmezler veya Şanlıurfa’dasınız artı elli derece sıcak var, ağustos ayında, siz avazınızın çıktığı kadar sığağa küfrediyorsunuz. Hiçbir faydası olmaz. Akıllı insanlar ona göre giyinirler, evlerini, bürolarını, çalışma ortamlarını ona göre tanzim ederler.

Kofi Annan, Birleşmiş Milletler Eski Genel Sekreteri küreselleşme diyor ‘yer çekimi kuvveti gibidir’. Ben yer çekimi kuvvetine karşıyım. İstedığın kadar karşı ol, üçüncü kattan atla göreyim seni. Karşı olabilirsin. Faydası yok arkadaşlar. Küreselleşmenin insanlığa getirdiği felaketler de çoktur. Zengini daha fazla zengin yapmak, dünyayı uluslararası şirketlerin hegemonyası altına sokmak gibi maalesef olumsuz etkileri de var. Ama olumsuz etkileri vardır diye biz bunu yok sayamayız. Devekuşu biliyorsunuz avcıyı gördüğü zaman avcı onu görmesin diye kafasını kuma gömüyor. Fakat tabi bütün vücudu avcının oklarına hedef olmaktan kurtulamıyor. Sizin küreselleşmeyi görmemeniz onu yok saymanız, ondan hoşlanmamanız onun da sizi görmediği, onunda sizi kendi hâlinize bıraktığı anlamına gelmez. Küresel dünyada ekonomi küresel, hukuk küresel, siyaset küresel, eğitim küresel, hepsi küresel, terör bile küreseldir. New York borsasında onlar öksürdüğü zaman, ertesi gün İstanbul Menkul Kıymetler Borsasında biz grip oluyoruz. Dünya böyle bir dünya. Bunun farkında olursak, bu dünyada ayakta kalabilmenin tek çaresi var, hücrelerimizi yenileyebilme özelliğini kaybetmememiz lazım. Vücudumuz hücre yenileme özelliğini kaybederse onun tıptaki adı kanserdir biliyorsunuz. Kanser hücrelerin yenilenmemesidir veya hücrelerin birbirini yemesidir.

Onun için Yunus Emre diyor ki: her dem yeniden doğarız, bizden kim usanası. Eğer her dem doğabilirsek kendimizi yenileyebilirsek, dünyanın değişen şartlarına ve ihtiyaçlarına



göre müesseselerimizi, eğitim sistemimizi, insan kaynaklarımızı yenileyebilirsek, doku yeniliği yapabilirsek, hücre yeniliği yapabilirsek, o zaman biz küresel dünyadaki rekabette yolumuza devam ederiz. Aksi takdirde bu küresel rekabet bizi yutar. Bunun galipleri var mağlupları var.

Tabii burada şunun da altını çizmem gerekiyor. Efendim işte küresel dünya bizim millî benliğimizi yok ediyor, dilimizi elden alıyor, dilimiz yok oluyor, bak kelimeler giriyor, sokaklarda İngilizce tabelalar falan filan. Bunlar küreselleşmenin eseri mi, evet. Ama bunda da hassasiyetimiz şu olmalı arkadaşlar. Hz. Mevlana'nın meşhur benzetmesini biliyorsunuz. Pergel niye daima düzgün halkalar çizer, çünkü pergelin bir ayağı daima sabittir. Bir ayağı daima sabit olduğu için pergelin açısını ne kadar açarsanız o kadar geniş dairede halkalar, düzgün halkalar çizer. Bizim bir ayağımız, elbette bizi biz yapan, bizi başkalarından farklı kılan bize has özelliklerimiz ve güzelliklerimizin üzerinde olacak. Ama antenlerimiz dünyaya açık olacak. Pergel açılabilirdi kadar açılacak. Öyle kendi içimize kapanıp ipek böceği politikası yapamayız. İpek böceği etrafına kozayı örer sonra sıcak suda haşlanır ve ölür. Biz böyle bir politikayı tercih edemeyiz. E etkilemedi mi tabii ki etkiledi. Etkilenme de var, etkileme de var, etkileşim diye bir şey var. Fransız şair Valeri'nin bir benzetmesi var. Diyor ki: 'aslanın vücudu yediği diğer hayvanların vücudundan meydana gelir' ama aslan her zaman kendisidir. Aslan sabah kahvaltısında bir tavşan yediği zaman kulakları uzamıyor, öğle yemeğinde de bir geyik yediği zaman boynuzları çıkmıyor. İlahi kudret ona öle bir mide öyle bir özellik vermiş ki neyi yese aslana dönüştürüyor. Şimdi siz eğer sağlam bir yapıya sahipseniz yediklerinizin hepsini aslana dönüştürürsünüz. Aslan kaplana, kaplan kediye dönmez ve yolunuza devam edersiniz.

Onun için değerli arkadaşlarım, küreselleşmenin çok idrakinde olmamız lazım. Küreselleşmenin kaçınılmaz olduğunun, değişimin farkında olmamız lazım. Değişimin en büyük tahrik edici unsurunun eğitim olduğunu bilmemiz lazım. Bunlar birbiriyle ilintili, bağlantılı olan şeylerdir. Bizim de Türkiye'de bu anlamda elbette bir gayretimiz vardır. Şunun altını çizmek istiyorum; biz hükümet olarak, iktidar olarak gelmeden önce bizim eksiklerimiz nedir diye oturup kara kara düşündük. Bizim parti programımıza bakarsanız eğer bugün burada konuşulan önlemlerin ve eksiklik kabul edilen meselelerin hepsinin burada var olduğunu göreceksiniz. Orda bitmedi, seçim beyannamelerimizde var. Hükümet programlarında var. Peki, bunların ne kadarını yaptık. Bir bakalım fiziki alt yapımız yeterli değil, teknolojik alt yapımız yeterli değil, insan kaynaklarımız yeterli değil, müfredatımız çağa uygun değil, rehberlik sistemimiz olması gereken şekilde değil, okullaşma oranlarımız kalkınmış ülkelerin dengesinde değil, bu altı problemleri alanı tespit ettik. Birini bitirelim sonra diğerine başlayalım da demedik. Bir taraftan şu Türkiye'deki derslik sayısını şöyle bin dört yüz bin beş yüz daha arttıralım, üç yüz bin derslik yapalım ondan sonra diğerlerine başlayalım demedik. Bunların hepsi beraber bir arada atbaşı birlikte gitmek zorundaydı. Bunu yaparken de bakanlık müfredat değişikliğini yaptık. Bazıları müfredat değişikliğini sabah akşam bürokrat arkadaşlarla yaptığımız falan zannedebilir öyle değil. Türkiye'de kendi konusunda kendi alanında en saygın olan öğretim üyelerinin kesinlikle bilgilerine başvurduk. Onların uzmanlıklarından yararlandık. Millî Eğitim Bakanlığının uzmanları bu işte çalıştılar. Ortaya çok güzel bir şey çıktı.

Şimdi bir hocamız Millî Eğitim Bakanlığı dil bilinci ile kayda değer bir şey yapmadığı ile ilgili bir eleştiri yöneltmiş. Burada hocalarımızın, buradaki bildiri sunan arkadaşlarımızın yüzde atmış, yetmişinin, Türkiye'de eğitim adına olup bitenlerden haberdar olmalarından, işin içinde olup kaygısını taşımalarından, Millî Eğitim Bakanlığının uygulamalarını takip etmelerinden dolayı öncelikle çok mutlu olduğumu, memnun olduğumu ve arkadaşlara

teşekkür ettiğimi ifade etmek istiyorum. Ama konuşulan bazı konular da var ki ben bu konuşmalardan arkadaşlarımızın yüzde otuzunun da bizim yaptıklarımızın farkında olmadığını anlıyorum. Belki de bu bizim eksikimizdir. Biz, yaptıklarımızı onlara daha iyi anlatabilmeliydik. Biz, oradan da kendi nefsimize pay çıkarıyoruz.

Bakın ben size bir örnek vereyim. Bir profesör hocamız bana, şimdi ismini vermeyeyim, geçen dönemde milletvekiliydi, bu dönem milletvekili değil. ‘Sayın Bakan, bu liseleri ne zaman dört yıla çıkaracaksınız?’ dedi. Liseleri dört yıla çıkarışımızın dördüncü yılındayız. Kendisine dedim ki hocam sen eshab-ı kehf misin birader. Eshab-ı kehfleri belki yabancı dostlarımız bilmezler. Onlara anlatmamız lazım. Sen eshab-ı kehf misin, dört yıldır liseler dört yıla çıktı. İnanılmaz bir şey, böyle bir şey olabilir mi? Bunun üzerine de bir eleştiri yöneltiyor. Bilgiye dayalı olmadığı zaman eleştiri havada kalır çok tesir etmez, anlamı da olmaz. Ama tekrar altını çizmek istiyorum değerli arkadaşlarım. İster bizi eleştirsin, ister öneri getirsin, teklifte bulunsun, beğensin veya beğenmesin, bir kere bilim adamlarımızın buraya mesai harcamış olmaları, bu meseleye önem vermiş olmaları bizi çok çok memnun etmiştir.

Kitap hâlinde çıkacak olan bu bildirilerin de eminim ki çok çok büyük faydasını göreceğiz. Bu arada hemen Eğitim-Bir-Sen’li arkadaşlara da şunu ifade etmek istiyorum. Bu kadar geniş katılımlı uluslararası düzeydeki sempozyumun bildirilerinin basılmasında Millî Eğitim Bakanlığı olarak biz de katkı sağlamak isteriz. Biz, bildirilerin basılması, çoğaltılması ve dağıtılması konusunda üzerimize düşeni yaparız. Biliyorsunuz Millî Eğitim Bakanlığı olarak Türkiye’deki en büyük matbaalara sahibiz. Sendikalarımıza yakışanın aslında bu ve benzeri çalışmalar olduğunu ifade etmek istiyorum.

Ahmet Bey ve diğer arkadaşlar bilirler. Ben kendilerine zaman zaman takılıyorum. Diyorum ki; ücret sendikacılığı istediğiniz kadar yapın, siz toplumda göz dolduramazsınız. Niye; çünkü bu ebat bellidir. Bütçe büyüklükleri bellidir. İş hacimleri üç aşağı beş yukarı olabilir. Ben de bu konudaki haklarınızın arkasındayım. Ben de sizin gibi öğretmen arkadaşlarımla, tüm eğitim çalışanlarının sözcülüğünü ve sendikacılığını yapmaya hazırım. Ama tek varlık sebebiniz ve tek ilgi alanınız bu olmamalıdır. Bunu yaptığınız zaman kesinlikle toplum nezdindeki ağırlığınız çok daha farklı olur. Ama sosyal sorumluluk sahibi olan kendi meseleleri üzerinde düşünen hatta ve hatta kendi çalıştığı sektörün problemleri üzerinde kafa yoran, meselesi olan, rahatsızlığı olan, arkadaşlarımızın olması bizi kesinlikle çok mutlu ediyor. Tabii derdi olan insan olmak lazım değerli arkadaşlar.

Ben zaman zaman şu ilginç örneği veriyorum. Huzurunuzda da ifade edeceğim ve konuşmamı tamamlayacağım. Hani ben bağ bozumuna geldiğim için, şimdi bazıları diyecekler ki ‘Biz bu konuları kapatmıştık Sayın Bakan yeniden açtı’. Yeniden açmak niyetinde değilim. Sultan Abdülhamit memleket meselelerinden bunalmış, saltanatının daha ilk yılları, Doksanüç Harbi var, Osmanlı Rus savaşı var. Dolayısıyla Ruslar Yeşilköy’e kadar gelmişler, orada karargâh kurmuşlar. Saray etrafında entrikalar var, ekonomik zorluklar var, büyük devletler her meselede bastırıyor. Bu durumdan bunalmış vaziyette. Gece yarısı harem önünden geçerken bir harem ağası başını iki elinin arasına almış kara kara düşünüyor. Padişah diyor ki ‘Evladım niçin bu kadar üzüntülü ve ümitsiz görünüyorsun?’ Hünkârım diyor, ben kulunuz üzüntülü ve ümitsiz olmayayım da kim olsun. Hiç sormayın, Suzidil kalfanın yanağında bir sivilce çıkmış ve bu beni kahrediyor. Suzidil kalfa dediği de cariyelerden birisi. Padişah diyor ki ‘‘Yarabbi bir geceliğine bu harem ağasıyla benim aklımı yer değiştirsen de ben bir gece rahat yatsam’. Şimdi bazı insanların bütün derdi Suzidil kalfanın yanağındaki sivilcedir arkadaşlar.

Bizim hemcinslerimiz adına çok daha büyük dertlerimiz olmalı, çevre konusunda çok büyük dertlerimiz olmalı, her geçen gün kaynakları tükenen, kuraklaşan, kısırlaşan dünya meseleleriyle ilgili problemlerimiz olmalı, trafikle ilgili kaygılarımız olmalı. Diğergam olmak gibi bir özelliğimizin olmalı. Başkalarına karşı, birlikte yaşadığımız insanlara karşı, bu birlikte yaşadığımız insanlar en küçük halkadan başlar, en büyük halkaya kadar gider. Diğergamlık, aileden başlar sonra tüm dünyadaki insanlara ulaşır.

Biz, insanlıkla ortak bir dünyayı kullanıyoruz ve bu dünyayı her geçen gün felakete götürüyoruz. Bu anlamda bizim derdimiz olması gerekiyor. Bunun kaygısı içerisinde olmalıyız. İnsanlığın kederini kederimiz, kaderini kederimiz kabul etmeliyiz. Böyle olmadığı zaman insan olmaz. Bazısı şöyle diyor: ‘Ben ne düşüneceğim kardeşim ince şeyleri! Gel bak hayvanlar öyle bir şey yapıyor mu, onlar keyfine bakıyor.’ Doğru hiç hatıralarını yazan inek yok. Mesela bir bakıyorsun beş on tane kediyi bir arada kara kara düşünüyor, niye düşünüyorsunuz kara kara, yav hiç sormayın ciğere zam gelmiş bizim çoluk çocuğun hâli ne olacak. Yok böyle bir şey. Arkadaşlar üç zaman boyutunu birlikte yaşayan tek varlık insandır. Biz geçmişe hatıralarımızla bağlıyız, mevcut zamanı yaşıyoruz ve gelecekle ilgili kaygılarımızla, projelerimizle, hayallerimizle, endişelerimizle geleceğe bağlıyız. Üç zaman boyutunu bir arada yaşıyoruz. Hayvanların böyle bir derdi yok. İnsan olmak kolay bir şey de değil onu da söyleyeyim.

Rahmetli Necip Fazıl, bir şiirinde ‘Akıl bir çürük diş, at kurtulursun.’ diyor. Ama atamıyoruz. Çürük diş atamıyorsun işte. Mademki böyledir, mademki insanız o zaman dediğim gibi biz farklı olmak zorundayız, diğergam olmak zorundayız. Bencil, egoist, bir yapı içerisinde olursak kendimize de ailemize de milletimize de insanlığa da bir faydamız olmaz. Sivil toplum örgütüyüm o zaman ben üzerime düşeni yapmak zorundayım.

Ben, Eğitim Felsefesi’nin enine boyuna tartışıldığı bu uluslararası toplantıyı açıkçası bu gözle değerlendiriyorum. Düzenlemesinde emeği geçen, yurt dışından gelen misafirlerimizi konuk eden diğer üniversitelerden gelen arkadaşlarımızı Ankara’da ağırlayan, bildiri sunan, dinleyen, bunun çekimini yapan basın mensubu kameramanlara ve takip eden herkese Türk Millî Eğitimi adına teşekkür ediyor, daha güzel zamanlarda ve zeminlerde, daha geniş katılımlı toplantılarda tekrar birlikte olmak dileğiyle hepinize en derin saygı ve sevgilerimi sunuyorum.

## **ALTINCI BÖLÜM**

### **KONGRE FOTOĞRAFLARI**

ORTAK SALON OTURUMLARI

PARELEL SALON OTURUMLARI

HATIRA FOTOĞRAFLARI

## KONGRE ORTAK SALON OTURUMLARINDAN FOTOĞRAFLAR



Devlet Bakanı Prof. Dr. Mehmet Aydın'ı Kongre Merkezine Gelirken Karşılama



Kongre Açılışını Beklerken Salondan Bir Görünüm



**Hıdır Yıldırım: Genel Basın Yayın Sekreteri - Kongrenin Başlatılması**



**İstiklal Marşımızın Okunması**



Ahmet Gündoğdu: Genel Başkan - Kongre Açılış Konuşması



Muammer Yaşar Özgül: Milli Eğitim Bakanlığı Müsteşarı







Prof. Dr. Harvey Siagel: Ana Misafi Konuşmacı



Prof. Dr. Mehmet Aydın Devlet Bakanı - Resmi Misafir Konuşmacı



Halil Etyemez: Genel Sekreter - Panel Açılış Konuşması



Panel: Üniversiteleri Yeniden Düşünmek



Esat Tektaş: Kongre Sekreteri - Panel Açılış Konuşması



Panel: Felsefe Öğretimi ve Eğitimi



**Yrd. Doç. Dr. Halil Rahman Açar: Editör - Kapanış Konuşması**



**Milli Eğitim Bakanı - Genel Başkan - Genel Sekreter - Kapanış Oturumu**



Ahmet Gündoğdu: Genel Başkan - Kongre Kapanış Konuşması



Doç. Dr. Hüseyin Çelik: Kongre Kapanış Konuşması

## PARELEL SALON OTURUMLARINDAN FOTOğRAFLAR







































## KONGREDEN HATIRA FOTOĞRAFLARI









