

ded

Cilt/Volume II
Temmuz-Ekim/July-October 2004

Değerler Eğitimi Dergisi

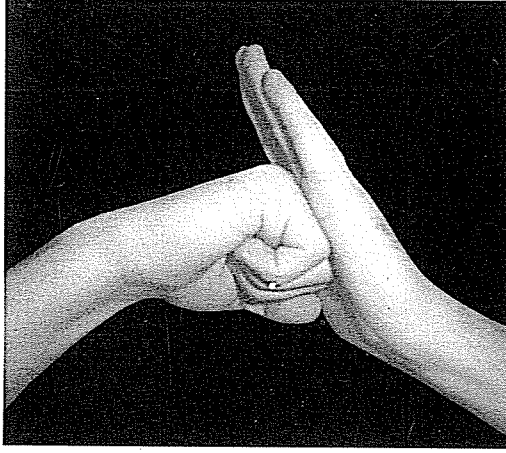
Journal of Values Education

10.000.000 TL. (KDV Dahildir)

ISSN 1303-880X



9 771303 880002



7-8

Sayı / Number

DEĞERLER EĞİTİMİ DERGİSİ

Cilt/Volume II • Sayı/Number 7-8 • Temmuz-Ekim/July-October 2004 • ISSN 1303-880X

(Uluslararası katılımlı, hakemli, altı aylık yerel süreli yayın)

ENSAR NEŞRİYAT TİCARET A.Ş. ADINA

İMTİYAZ SAHİBİ/PUBLISHER

Ahmet Şişman (ahmet_sisman@hotmail.com)

GENEL YAYIN YÖNETMENİ ve YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ/EDITOR-IN-CHIEF

Alpaslan Durmuş (EDAM, adurmus@edam.com.tr)

EDİTÖR/ EDITOR

Recep Kaymakcan (Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, recepk@sakarya.edu.tr)

YARDIMCI EDİTÖRLER/ASSOCIATE EDITORS*

Halil Ekşi (Dr., Marmara Üniversitesi, halileksi@marmara.edu.tr)

Yurdagül Mehmedoğlu (Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, gulmehmedoglu@hotmail.com)

YAYIN KURULU/EDITORIAL BOARD*

Z. Şeyma Arslan (DEM)

Alpaslan Durmuş (EDAM)

Halil Ekşi (Dr., Marmara Üniversitesi)

Hayati Hökekleli (Prof. Dr., Uludağ Üniversitesi)

Recep Kaymakcan (Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)

Seyfi Kenan (Dr., İSAM)

Mustafa Köylü (Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Yurdagül Mehmedoğlu (Doç. Dr., Marmara Üniversitesi)

HAKEM VE DANIŞMA KURULU/ADVISORY BOARD*

Sefer Ada (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)

Yasin Aktay (Prof. Dr., Selçuk Üniversitesi)

Nevzat Aşkoğlu (Prof. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi)

Oktay Aydın (Yard. Doç. Dr., Marmara Üniversitesi)

Şevki Aydın (Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi)

Halis Ayhan (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)

Hasan Bacanlı (Prof. Dr., Gazi Üniversitesi)

Mustafa Baloğlu (Doç. Dr., Gaziosman Paşa Üniversitesi)

M. Faruk Bayraktar (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)

Beyza Bilgin (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)

Zuhal Cafaoğlu (Doç. Dr., Gazi Üniversitesi)

Suat Cebeci (Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi)

Recai Doğan (Doç. Dr., Ankara Üniversitesi)

Ahmet Eskicumalı (Yard. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)

Şinasi Gündüz (Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Firdevs Güneş (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)

Muhsin Hesaçoğlu (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)

Mevlüt Kaya (Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Fahri Kayadibi (Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi)

Ahmet Koç (Yard. Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Özcan Köknel (Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi)

Altay Manço (Doç. Dr., L'Université de Liège)

Ulvi Mehmetoğlu (Yard. Doç. Dr. Marmara Üniversitesi)

Nuray Mert (Doç. Dr., Galatasaray Üniversitesi)

Ayla Oktay (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)

Mustafa Öcal (Yard. Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi)

Abdullah Özbek (Prof. Dr., Selçuk Üniversitesi)

Ertan Özensel (Dr., Selçuk Üniversitesi)

Selahattin Parladr (Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi)

Hakan Poyraz (Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi)

Müzeyyen Sevinç (Doç. Dr., Marmara Üniversitesi)

Necdet Subaşı (Yard. Doç. Dr., Muğla Üniversitesi)

Nuray Sungur (Prof. Dr., Kocaeli Üniversitesi)

Abdullah Topçuoğlu (Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi)

Cemal Tosun (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)

Ahmet Ünsür (Yard. Doç. Dr.)

İlhan Yıldız (Doç. Dr., 100. Yıl Üniversitesi)

Salih Zeki Zengin (Yard. Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi)

REDAKSİYON/PROOF READING

Cengiz Şeker

* Soyadına göre alfabetik sırada/In alphabetical order

Yayınlanması İsteğiyle Gönderilecek Ürünler İçin Adres/Correspondence

Değerler Eğitimi Dergisi
Süleymaniye Cd. No: 11-13
Süleymaniye/İstanbul
Tel/ Faks: (+90 212) 522 4602 – 513 0309 – 513 0990
e-posta: adurmus@edam.com.tr • recep@sakarya.edu.tr
ded@degerleregiti.org

Abonelik/Subscription

ABONET
Tel.: (+90 212) 222 72 06
Faks: (+90 212) 222 27 10
E-mail: abonet@abonet.net
Abone Dağıtım: Aktif Dağıtım

Abone Bedelleri

2004 Yılı (II. Cilt İçin): Bireysel 32.000.000 TL- Kurumsal: 50.000.000 TL.

Akademik Danışmanlık & Yayın Hazırlık

EDAM (Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi)
(+90 216) 481 3023

Teknik Hazırlık

EDAM

Tasarım

Ahmet KARATAŞ

Kapak Fotoğrafi

©EDAM

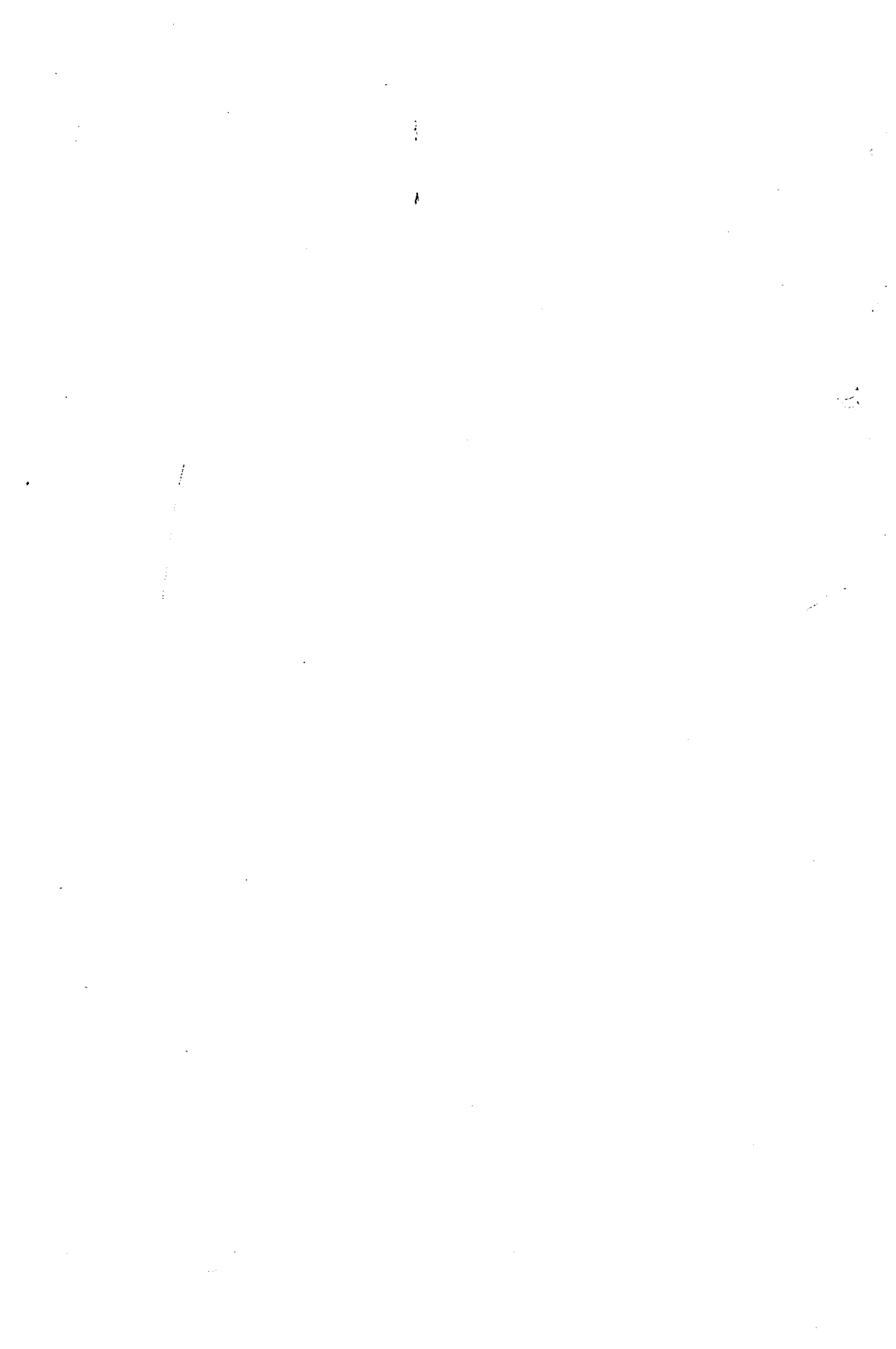
Baskı

Karmat

Kale İş Merkezi No: 51 Davutpaşa/Topkapı
(+90 212) 482 2970

İletişim

Değerler Eğitimi Dergisi
Süleymaniye Cd. No: 11-13
Süleymaniye/İstanbul
Tel / Faks: (+90 212) 522 4602 – 513 0309 – 513 0990



İçindekiler

Öğretmen ve Müfredat Ekseninde KKTC’de Örgün Din Öğretimi
Formal Religious Education in TRNC: The Case of Teachers and Curriculum
Talip ATALAY
7-40

Avrupa Birliği Ülkelerinde Değerler Yönelimi
Value Orientations in the Member States of the European Union
Kadir CANATAN
41-63

Matematik Eğitiminde Değerler Üzerine Bir Deneme
A Critique of Values on Mathematics Education
Soner Durmuş
65-79

Gelenek ve Şifahî Kültür Bağlamında Osmanlı Toplumunda Dinî Değerler: Otodidakt Eğitim Kurumları ve Kaynakları Örneği
Religious Values in Ottoman Society in the Context of Tradition and Oral Culture: Autodidact Educational Institutes and the Sample of Sources
Hatice KELPETİN-ARPAĞUŞ
81-126

Fen Bilgisi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarına Göre Çevre
Eğitiminde Etik ve Estetik Değerler
*Ethical and Aesthetic Values in Environmental Education in Science
Education Curriculum and Textbooks*
Canan LAÇIN ŞİMŞEK
127-146

Hosgörü, Vicdan ve Dayanışma: Ahlâk ve Din Eğitiminde
Küreselleşen Kavramlar
*Tolerance, Conscience and Solidarity: Globalized Concepts in
Ethical and Religious Education*
Oddbjørn LEIRVIK
147-167

Allah ve Kutsal Kavramlarının Çağrıştırdıkları Anlamalara Sosyo-
Psikolojik Bir Bakış: Çukurova Üniversitesi Örneği
*A Socio-Psychological Investigation of the Concepts of God and
Holy: An Example of Çukurova University*
Asım YAPICI
169-206

Tanıtım ve Değerlendirmeler

Reviews

Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu, Şevket Yavuz • 'Müslüman-
Hıristiyan Diyalogu: Tanrı ile İnsan Arasındaki İlişki' Sempozyumu, Yasin Meral
• 'Doğu Batıyla Buluşuyor: Avrupa ve Amerika'daki Müslüman Varlığını
Anlama' Sempozyumu, Emine Öztürk • Theories of Race and Ethnic Relations,
Emine Öztürk • Pedagogies of Religious Education, Abdülkadir Çekin •
Türkiye'de Rum Okulları, Yasin Meral • Eğitim ve İktidar: Türkiye'de Ders
Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler, Neslihan Akbulut • Avrupa
Birliği Ülkelerinde Dinler ve Laiklik, Z. Şeyma Arslan
207-265

Yazarlar Hakkında

About the Authors

267-269

Yazarlara Notlar

Instructions to Authors

271-272

Sunuş

Türkiye'de değerler eğitimi alanına akademik ilgi artmaktadır. Felsefe, tarih, sosyoloji, psikoloji gibi pek çok bilim alanında değerler konulu düşünme faaliyetleri yapılmakta; eğitim sahasında ise daha özele inilerek konunun metot ve pratiği ele alınmaktadır. Böylece değerler ve eğitimi konulu çalışmalar geniş bir yelpaze oluşturmaktadır. Bu çalışmalar için konuya yönelik odaklanmış bir adres olan Değerler Eğitimi Dergisi'nin bu sayısında da sözünü ettiğimiz yelpazeyi yansıtan makaleler yer alıyor.

"Allah ve kutsal kavramlarının çağrıştırdıkları anlamlara sosyopsikolojik bir bakış: Çukurova Üniversitesi örneği" konulu makalesinde Asım Yapıcı, dünya görüş(ler)imizin şekillenmesinde belirleyici olan Tanrı ve kutsal kavramlarının nasıl algılandığını araştırarak, insanların değer yargıları ile bu kavramların algılanışı arasında ilişki kuruyor.

"Gelenek ve şifahî kültür bağlamında Osmanlı toplumunda dinî değerler: Otodidakt eğitim kurumları ve kaynakları örneği" konulu makalesinde Hatice Kelpetin Arpaguş, aslında sosyoloji ve antropolojinin ilgi alanlarına giren halk dini konusunu kelâm ilmi açısından ele almaktadır.

"Hoşgörü, vicdan ve dayanışma: Ahlâk ve din eğitiminde küreselleşen kavramlar" konulu çalışmasında Oddbjørn Leirvik, hoşgörü, vicdan ve dayanışmayı küreselleşen kavramlar olarak takdim etmekte, bu kavramların okullardaki dinî ve ahlâkî eğitimle ilişkisini tartışmaktadır. Norveç'ten dergimize katkı sağlayan Leirvik, bu kavramların değerler eğitiminin kişisel, ilişkisel ve siyasî boyutlarını nasıl birleştirdiğini özellikle Mısır örneğinde işlemektedir.

"Öğretmen ve müfredat ekseninde KKTC'de örgün din öğretimi" konulu makalesinde Kıbrıs'taki toplum yapısı, insan unsuru, din olgusu, yaşanan tarihsel süreç hakkında aslında çok az şey bildiğimize dikkat çeken Talip Atalay, Kıbrıs'ta örgün öğretim kurumları ve din öğretiminin gelişimine

genel hatlarıyla değinmekte, günümüz KKTC'sindeki din öğretimi ve sorunlarını öğretmen ve öğretim programlarının uygulanması ekseninde konu edinmektedir.

Kadir Canatan'ın "Avrupa birliği ülkelerinde değerler yönelimi" konulu makalesi, Avrupa Sosyal Araştırması veri tabanına dayalı olarak hazırlanmıştır. Çalışma, Avrupa'nın değerler hiyerarşisini tespit etmekte, Avrupa ülkeleri ve kuşaklar arasındaki farklılıkları analiz etmektedir.

"Fen bilgisi öğretim programı ve ders kitaplarına göre çevre eğitiminde etik ve estetik değerler" konulu makalesinde Canan Laçın Şimşek, çevre eğitiminin, insanın çevreyle ilgili bilgi ve duygularını değerlendirmesine yardım ederek, çevre problemlerine nasıl çözüm üreteceğini anlamasını ve böylece değer anlayışını, inançlarını ve davranışlarını sorgulamasını sağladığını vurgulamaktadır. Çalışmada, ilköğretim fen bilgisi dersinde çevre ile ilgili konuların öğretilmesinde etik ve estetik unsurlardan ne derece yararlandığı, bu eğitimin temelinde yer alan değerlerin neler olması gerektiği, öğretim programı ve ders kitapları bağlamında incelenmiş, önerilerde bulunulmuştur.

Soner Durmuş'un "Matematik eğitiminde değerler üzerine bir deneme" konulu makalesi ise sosyal bilimlerden farklı olarak değer içermeyen (value-free) bir alan şeklinde algılanan matematik öğretimi açısından konuyu incelemektedir. Durmuş'a göre, öğrenme ve öğretmeyle ilgili teorilerdeki farklılıklar, matematik öğrenmeye uyarlandığında, bu genel görüşün aksine, matematiğin de kendine özgü farklı değerleri içerdiğinin farkına varmamızı sağlamıştır. Bu makalede, öğrenme teorilerindeki farklılığın, matematik öğrenirken veya öğretirken nasıl çeşitli/farklı/zengin değerler ortaya çıkardığının farkına varmamızı sağlayacak birtakım ipuçları vermek amaçlanmıştır.

Makalelerin yanı sıra üç sempozyum ve beş kitap tanıtımının yer aldığı bu sayımızla sizleri baş başa bırakmadan önce bir de duyurumuz var. Üç ayda bir yayınlanan dergimizin, 2005 yılından itibaren altı ayda bir ve daha hacimli olarak yayınlanmasına karar verilmiştir. Dergide yayınlanan makalelerin tam metinlerinin ilgili yıl tamamlandıktan sonra Değerler Eğitimi Merkezi web sayfasında yayımlandığını da ayrıca hatırlatalım.

Öğretmen ve Müfredat Ekseninde KKTC’de Örgün Din Öğretimi

Talip ATALAY, Dr.

Dicle Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi

Atıf/©- Atalay, T. (2004). Öğretmen ve müfredat ekseninde KKTC’de örgün din öğretimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2 (7-8), 7-40.

Özet- Kıbrıs Türkleri’nin örgün eğitiminde din dersleri bütün okullarda 1950’lere kadar yer almış, ancak ilkokullar dışında, ortaokul ve liselerde 1976’ya kadar okutulmamıştır. KKTC’de 1982 yılından bu yana zorunlu ders olmasına rağmen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi’nin branş öğretmeni yoktur. Bu eksikliğin giderilmesi için ilgili bakanlığın herhangi bir çabası da gözlenmemektedir. Ortaöğretim kurumlarında derslere Türkiye’den gelen ve KKTC camilerinde görev yapan din görevlileri girmektedir. Liselerde ise, dersler büyük ölçüde başka bir branştan öğretmenler tarafından doldurulmakta ve genellikle ders dışı konular işlenmektedir.

Anahtar Kelimeler- KKTC, Din Öğretimi, Kıbrıs, Din Görevlisi.



Siyasî bir coğrafya olarak Kıbrıs, özellikle 1974 sonrasında Türkiye’nin iç ve dış dengelerini belirleyen temel konulardan biridir. Doğrudan getirdiği malî yük dışında Kıbrıs, başta Avrupa Birliği olmak üzere bir “me-sele” olarak, dünya siyasî arenasında Türkiye’nin doğrudan ve dolaylı pek çok yaptırıma maruz kalmasına neden olmuştur. Ancak, külfeti ne olursa olsun, Türkiye’deki farklı görüşleri temsil eden önde gelen siyasî partilerin hepsi tarafından bir “dava” olarak kabul edilmiştir.

Nedenleri tartışılır olmakla birlikte, gündemimizden hiç düşmeyen millî davamız Kıbrıs, siyaset dışında Kıbrıslı ve 1974 sonrası adaya yerleştirilen Türkiyeli Türklerden oluşan ada insanına mahsus gerçeklikler yeterli ilgiyi görmemiştir. Türkiye gündeminde işgal ettiği düze-

ye bakılırsa, ortalama eğitim düzeyindeki bir Türkiyelinin; Kıbrıs'taki toplum yapısı, yaşanan tarihsel süreç ve bu süreçte belirleyici olan temel etkenler hakkında sağlıklı fikir yürütebilecek kadar bilgi sahibi olması gerektiği düşünülür. Ancak, Kıbrıs'ın Avrupa Birliği'ne giriş sürecinde ada Türklerinin siyasî tercihlerinin Türkiye'de önemli bir kesimin beklentileriyle örtüşmediği anlaşıldıktan sonra başlayan ve "neden"li soru cümleleriyle gelişip yoğunlaşan tartışmalar, kamu oyunun ve kamu oyu ile birlikte akademik çevrelerin de yeterli bilgiye sahip olmadığını ortaya çıkardı. Bilgi eksikliğinin fark edilmesini sağlayan Kıbrıs tartışmaları, akademik çevrelerce, Kıbrıs'ın özellikle insan unsuru açısından çalışılmasının gerekliliğini de göz önüne serdi.

Bahsi geçen tartışmalar süresince, Kıbrıs Türklerinin seçimlerinde etkili olan faktörler arasında gösterilenlerden biri de Kıbrıs'taki din olgusuydu. Kıbrıslı Türklerin yaşamında dinin yeri, bunun Türkiye ve Rumlar, dolayısıyla, Avrupa Birliği ile ilişkilerde belirleyiciliği belli çevrelerce gündemde tutuldu. Ancak, tartışmalar içerik ve derinlik açısından bugünkü Kıbrıslı insanın din ile ilişkisinde gözlenen olguyu çözümlemeyi ve anlamayı sağlayabilecek nitelikten yoksundu. Bu derinlik yoksunluğunu, Kıbrıs'ın sosyal, dinî ve kültürel tarihinin bilinmemesi nedeniyle, Kıbrıs Türklerinin 1878'den bu yana Türkiye Türklerinden farklı bir süreçten geçmesi sonucu Kıbrıslıların Türkiye toplumundan farklı bir dinî ve kültürel yapı edindiğinin idrak edilememesine bağlamak mümkündür.

Bu çerçevede, Kıbrıslı Türklerin Osmanlı sonrası örgün öğretim kurumları ve din öğretimi uygulamaları ile günümüz KKTC'deki durum da yeterince bilinmemektedir. Bu nedenle, makalemizde, Kıbrıs'ta örgün öğretim kurumları ve din öğretiminin gelişimine genel hatlarıyla değinip, günümüz KKTC'deki din öğretimi ve sorunlarını öğretmen ve öğretim programlarının uygulanması ekseninde konu edinerek, alandaki bilgi eksikliğinin giderilmesine katkıda bulunmayı hedeflemekteyiz.

Araştırmanın Yöntemi

KKTC'de din öğretimine ilişkin bir yazı kaleme alınırken karşılaşılabilecek en önemli zorluk yeterli yazılı kaynak sıkıntısıdır. Kıbrıs'la ilgili çok

sayıda yazılı literatür mevcuttur. Ancak KKTC'de din eksenli bazı çalışmaların varlığına ve din konusu genel hatlarıyla zaman zaman basında yer almasına rağmen, örgün din öğretimini ele alan çalışma çok azdır. Aslında, konuya ilişkin yayınlanmış ilk ve kapsamlı tek bir çalışma bulunmaktadır. Bu çalışma, Kıbrıs'ta din eğitimini genel hatlarıyla (1994 yılına kadar) inceleyen yüksek lisans tezidir¹. Bunun dışındaki en önemli yazılı literatür zaten bu çalışmada değerlendirilmiş olan T.C. ve KKTC din görevlilerince hazırlanan bazı raporlarla resmî yazışmalardan oluşmaktadır. Makalede KKTC'de örgün din öğretiminin durumunu ve sorunlarını ele alırken, 1994 yılından günümüze nelerin değişip nelerin değişmediğini belirlemek amacıyla söz konusu çalışmadan yararlandık. Bunun dışında, konuya ilişkin veriler, Mayıs 2004'te KKTC'de yaptığımız araştırmanın mülakat ve gözlemlerine dayanmaktadır. Araştırmaya katılan örneklem gurubu; din görevlileri, öğrenciler ve halktan oluşmaktadır. Ayrıca, 2004-2005 Öğretim Yılı'na ilişkin görevlendirmelerle ilgili bilgi ve belgeler için KKTC T.C. Büyükelçiliği Din İşleri Müşavirliği'nin kayıtlarına müracaat ettik.² Yine Müşavirlik merkezinde çalışan görevliler dışında, KKTC'de 2004-2005 Öğretim Yılı'nda öğretmenlik yapan her ilçeden din görevlileriyle görüşmeler yaptık. Ayrıca KKTC Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığı'nın ilgili biriminden de örgün din öğretimi ve öğretmen sorununa ilişkin bilgi aldık.

Kıbrıs'ta Türklerin Örgün Eğitimine Genel Bir Bakış

Kıbrıs, 4 Haziran 1878 yılında yapılan anlaşmayla İngilizlere geçici olarak devredilene kadar bir Osmanlı vilâyetiydi.³ İngiliz idaresine kadar adadaki Müslüman eğitim-öğretim kurumları ve uygulanan öğretim

¹ Söz konusu çalışma, KKTC'de Din Eğitimi ismiyle Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yazar tarafından yapılmıştır. Çalışma 2003 yılında herhangi bir ekleme yapılmaksızın "Geçmişten Günümüze Kıbrıs- İdari Yapılanma ve Din Eğitimi" adıyla basılmıştır.

² Din İşleri Müşaviri Sayın Fahrettin AŞIK'ın yardımlarıyla görevlendirme listelerine ulaştık. Sayın Aşık başta olmak üzere Müşavirlik çalışanlarının ve görüşme yaptığımız din görevlilerinin göstermiş oldukları yakınlık, yardım severlik ve açık yüreklilikten dolayı kendilerine minnet ve teşekkür borçluyum.

³ Konuyla ilgili detaylı bilgi ve anlaşma metinleri için bk. Alasya, 1964; Ekrem, 1934; Kocabaş, 1989; Torun, 1956; Türk geldi, 1957.

programları geleneksel Osmanlı eğitim sistemi içinde şekillenmişti. Kıbrıs'ta bulunan Müslüman öğretim kurumları öğretmen ve program niteliği açısından Anadolu ya da Rumeli'deki Osmanlı öğretim kurumlarından farklı değildi. Kıbrıs'taki okullar ilk ve orta dereceli okullardı. Adada yüksek düzeyli medrese veya muadili bir Osmanlı okulu yoktu.

İngiliz Dönemi'nde Örgün Eğitim

Kıbrıs adasının Osmanlılarca fethedilmesinden hemen sonra açılmaya başlanan geleneksel Osmanlı okulları -Medrese ve Sıbyan Mektepleri-, İngilizlerin adayı yönetimleri altına almaları sonrasında da varlıklarını sürdürdü. Medreseler, Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile Türkiye'de 1924 yılında tamamen kapatıldıktan sonra bile, Kıbrıs'ta bir yasaklama olmaması nedeniyle, rağbet görmeyip fonksiyonunu yitirinceye dek açık kaldı. Bunlardan Lefkoşa'daki Büyük Medrese -Kıbrıs'ta kapanan son medrese- 1939-1940 yılına kadar öğretime devam etti. Osmanlı'nın öğretimde modernleşmesi sürecinde açılan okullardan olan rüştiye Kıbrıs'ta ilk defa 1862 yılında Lefkoşa'da açıldı. Bu okullar da 1934 yılına kadar hizmet verdi. 1935 yılından sonra adada bulunan 22 rüştiye, öğretime "İlk Mektep" adıyla devam etti. Kıbrıs'ta lise dengi ilk Müslüman okulu ise, yine Osmanlı okullarından, 1896 yılında Lefkoşa'da açılan İdadîdir. İdadî Sultanî, Sultanî Lefkoşa Türk Lisesi'ne dönüşmüş, okul 1944'e kadar adadaki Türklerin tek lisesi olmuştur (Atalay, 2003).

Kıbrıs Türk okulları 1884 yılına kadar, Osmanlı döneminde olduğu gibi Evkaf'ın yönetiminde kaldı. 1884 yılında, İngiliz yönetimince okulları yönetmek üzere "Müslüman Maarif Encümeni" kuruldu. Bu encümen, kuruluşundan itibaren; bütün Türk okullarının idaresi, öğretmen tayini ve maaşlarının tespiti görevlerini üstlendi. Okulların giderleri de daha önceleri olduğu gibi büyük ölçüde İslam Evkafı gelirlerinden karşılandı (Süha, 1971).

İngiliz yönetimi Kıbrıs'ta eğitimi merkezîleştirme yönünde bazı adımlar atmıştır. Bu konudaki ilk önemli adım 1920'de Maarif Kanunu'nun çıkarılmasıdır. Bu kanuna göre; Müslüman Maarif Encümeni'nin tavsiyesiyle Türk öğretmenlerin vali tarafından atanması ve maaşların belli bir barem üzerinden merkezî hükümet tarafından ödenmesi ka-

rarlaştırılmıştır. Bu amaçla, giderlerin karşılanması için Türklerden ve Rumlardan ayrı ayrı vergi toplanması esasa bağlanmıştır. 1929'da çıkarılan Maarif Kanunu ile merkezileştirme yolunda bir adım daha atılmış; öğretmenleri tayin, terfi, cezalandırma ve azletme yetkisi tamamen valiye verilmiş; Maarif Encümeni'ne yalnızca müfredatı tespit yetkisi bırakılmıştır. 1931 yılında gerçekleşen Rum isyanından sonra hükümet 1935 Maarif Kanunu'nu çıkarmış ve bu kanunla Maarif Encümeni sadece istişarî bir organ haline getirilmiş, üyeleri de tamamen hükümet tarafından tayin edilmeye başlanmıştır. Aynı kanunla, ilkokullar 6 yıla çıkarılarak rüştüyeler kapatılmış, daha önce kız-erkek ayrısı olan sınıflar karma sınıflara dönüştürülmüştür⁴. Ancak, kanunun getirdiği en önemli yenilik, müfredatın da artık İngiliz yönetimince belirlenmesi kararıdır. O güne kadar Kıbrıs Türkleri müfredat konusunda büyük ölçüde Türkiye'yi takip etmiş, ders kitaplarını da Türkiye'den getirtmişlerdi. Ancak, 1935'ten sonra Türkiye'den kitap getirilmesi yasaklanmış, Kıbrıs'ta da alfabe ve bazı okuma kitapları dışında kitap hazırlama imkânı olmadığından, okullarda "kitapsız" öğretim dönemi başlamıştır. Ayrıca, yalnızca Türk öğrencilerin devam ettiği Lefkoşa Türk Lisesi ile Victorya Kız Lisesi'nin başına İngiliz müdürler getirilmiş ve 1950'lere kadar da uygulama bu şekilde sürmüştür. 1944 yılından itibaren okullarda yeni gelişmeler yaşanmış, Kıbrıs'ta, Türklere ait ilk ortaokullar açılmaya başlanmıştır. 1952-60 arasında çıkarılan kanunlar ise, çeşitli yeni okulların kurulmasına imkân tanımış, bu tarihler arasında Türkler; ilkokul, ortaokul, lise ve yüksek okul düzeyinde okullar kurmuşlardır (Çomunoğlu, 2002).

Kıbrıs Cumhuriyeti Dönemi'nde Örgün Eğitim

Türkler 19 Şubat 1959 Londra Anlaşması'yla fiilen doğan Rum-Türk ortak devleti Kıbrıs Cumhuriyeti'ne⁵; 5 lise, 7 ortaokul, 1 enstitü ve 2 sa-

⁴ Kanun 1935'te çıkmış olmakla birlikte 1933 yılından itibaren uygulamada ilkokullar 6 yıla çıkarılmış ve rüştüyeler ilkokullara dönüştürülerek kapatılmıştır.

⁵ Kıbrıs Cumhuriyeti, Rumların öteden beri savundukları ENOSİS, yani Kıbrıs'ın Yunanistan'a bağlanması ya da ilhaki idealiyle, Türklerin adanın taksimi fikrine karşı bir orta yol olarak doğmuş ve İngiltere, Yunanistan ve Türkiye'nin garantörlüğünde kurulmuştur. Konuyla ilgili detaylı bilgi için bk. İsmail., 1992a, 1992b; Necatigil, 1993.

nat okulu ile girdiler. 1960 Cumhuriyet Anayasası eğitim, kültür ve öğretime yönelik bütün uygulamaları Türk Cemaat Meclisi'ne bırakıyordu. İngilizlerin adaya gelmesinden 82 yıl sonra, Türkler, kendi eğitim-öğretim kurumlarının yönetimini devraldılar. Kıbrıs Cumhuriyeti döneminde okullar Cemaat Meclisi'ne bağlı Maarif Müdürlüğü'nce yönetildi. Bu dönemde, Kıbrıs Türkleri Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı ile yapılan geniş iş birliği ile Türk okullarında uygulanacak müfredatı belirlemiş, kitaplar 1930'lu yıllardan sonra yeniden Türkiye'den getirilmeye başlanmıştır (Behçet, 1969; Süha, 1971; Atalay, 2003).

1974 Sonrası ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Örgün Eğitim

Kuzey Kıbrıs'ta örgün öğretimde, Cumhuriyet Dönemi'nde oluşturulan eğitim sisteminde öğretimi kökünden etkileyecek yapısal değişiklikler yaşanmadı. Değişim, KKTC'nin ilanından sonra devlet olunmasıyla birlikte kurumların yeniden adlandırılması ve düzenlenmesinde yaşandı. Geçmişte Maarif Müdürlüğü'nce yönetilen eğitim kurumları KKTC Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığı bünyesinde yapılandırıldı. Bugün KKTC'de Anayasa gereği her türlü eğitim-öğretim faaliyeti bakanlığın izniyle yapılmaktadır.

KKTC'de örgün eğitim, Türkiye'deki eski okullaşma sistemine benzer şekilde; ilkokul, ortaokul ve lise şeklinde yapılanmıştır.

1934 yılından sonra, uzun süre 6 yıl olan ilkokullardaki öğretim süresi 5 yıla indirilmiştir. 6 yaşında başlayan ilkokul öğrenimi ücretsiz ve zorunludur.

Orta öğretim ise ortaokul ve lise aşamalarından oluşur. Ortaokullara normalde 12-14 yaş gurubu öğrenciler devam etmektedir. Ortaokul öğretimi de zorunlu ve ücretsizdir. KKTC'de normal ortaokullar yanında Türkiye'deki eski Anadolu liselerine benzer tarzda yapılandırılmış ortaokul ve lisesi bir arada bulunan Türk Maarif Kolejlere ve Fen Lisesi vardır. Yine ücretsiz olan lise programı ise, 15-17 yaş gurubu öğrencileri kapsayan üç yıllık öğretimi içerir. Genel liseler, meslek liseleri, teknik liseler ve diğer liseler aracılığı ile gerçekleştirilir.⁶

⁶ KKTC eğitim sistemiyle ilgili detaylı bilgi için bk. www.mebnet.net/meb-anasayfa.html

Kıbrıs'ta Türklerin Örgün Din Öğretimine Genel Bir Bakış İngiliz Dönemi'nde Örgün Din Öğretimi

Kıbrıs'ta Osmanlı döneminde olduğu gibi İngiliz yönetiminde de uzun bir süre din öğretiminde Türkiye örnek alınmıştır. Geleneksel Osmanlı okullarında, okulların geleneksel müfredatları korunmuştur. Öğretimde Türkiye'yle ilk belirgin farklılaşma, Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile öğretimin birleştirilmesi sonucu kapanan medrese ve rüştiyelerin, Kıbrıs'ta bir süre daha öğretime devam etmesiyle yaşanmıştır. Ancak, özellikle rüştiye programları Türkiye'deki ilkökul programlarındaki değişime uyarlanmıştır. Din dersleri 1927-1931 yılları arasında Türkiye okullarının tamamında kaldırılmıştır (Bilgin, 1995; Cebeci, 1996; Ayhan, 1999). Kıbrıs Türk okullarındaysa 1950'lere kadar din dersleri okullarda yer almıştır. Ancak, adadaki kronik sorun, din derslerine girebilecek donanımda, yetişmiş öğretmen yokluğu olmuştur. Nitekim, 1920-22 Tali Okullar İdare Heyeti'nin verdiği kararlar arasında, sultanîye (yani liseye) Türkiye'den din dersi öğretmeni istenmesi vardır (Behçet, 1969). Daha sonraki yıllarda, muhtemelen Türkiye'deki değişim nedeniyle kitap getirtilememesi sonucu, 1926-1928 Tali Okullar İdare Heyeti, müftü ile lise müdürünü her sınıfta okutulması gereken din dersi konularını hazırlamakla görevlendirmiştir. Aynı heyet Victoria Kız Sanat Okulu'na da haftada bir saat din dersi konulmasını kararlaştırmıştır (Behçet, 1969).

Çok önemli bir değişim olan harf inkılabı Türkiye'de 1928'de yapılmış, hemen bir yıl sonra, 1929-1930 ders yılında Kıbrıs'taki Türk okullarında da yeni harflerle öğretime başlanmıştır (Nesim; 1990). Nitekim, 1928-1930 Maarif Encümeni, 1 Eylül 1929'dan itibaren, Kıbrıs Türk ilkökullarında; Latin harfleriyle yazılı kitaplarla yine Latin harfleriyle basılmış Kur'an'dan seçilmiş bölümlerin ve İstanbul ilkökullarında okutulan yeni harflerle yazılmış Türkiye baskısı din dersi kitaplarının Kıbrıs ilkökullarında okutulabileceğine ilişkin kararlar almıştır. 6 sınıflı ilkökulların açıldığı ve rüştiyelerin kapatıldığı 1933-1934 ve 1935-1936 öğretim yıllarındaki ilkökul programlarında bütün sınıflarda ikişer saatlik din dersi yer almaktadır (Behçet, 1969).

İngiliz okul sistemine geçildikten sonra, 1939-1944 Maarif Encümeni'nin, ilkökul öğrencilerine Cuma günleri camiye gitmenin öğretilme-

si için o saatlerde ders yapılmamasına karar verdikleri görülmektedir (Behçet, 1969). Türk öğrencilerin Cuma namazına gidebilmeleri için Cuma namazı saatlerinde ders konulmaması isteğinin Türk toplumu nezdinde genel kabul gördüğü, 1949 Türk İşleri Ara Raporu'nda da bu uygulamayı destekleyen ve devamını isteyen taleplerin dile getirilmesinden anlaşılmaktadır. Bu rapor, Türklerin cemaat olarak bütün problemlerini incelemek ve taleplerini ortaya koymak üzere İngiliz Hükümeti'nce ileri gelen Türklerden oluşan bir heyete hazırlanmıştır. Raporunda, öğretmen nezaretinde Cuma günleri bütün ilkökul öğrencilerinin camiye götürülmelerinin mecburî olması ve sabahları derslere duayla başlanmasının bir kural olarak konulması önerilmektedir (Türk İşleri Ara Raporu, 1949). 1935'den sonraki kitapsız öğretimin döneminin ardından, yeniden kitaplı öğretime geçilmesi aşamasında, 1944-1947 Maarif Encümeni'nce ilkokullarda okutulacak din dersi kitaplarının Müderris Hulusi Efendi tarafından hazırlanmasına karar verildiği görülmektedir (Behçet, 1969).

1960-61 ders yılında ilkokulların 2., 3., ve 4. sınıflarında haftada bir saat, son iki sınıfında da iki saat din dersi okutulduğu o günün programlarından takip edilebilmektedir (Behçet, 1969). Yine 1960'lı yıllarda Türk Öğretmen Koleji'nde haftada bir saat Din Bilgisi adıyla bir ders verilmiştir. Bu dönemde kolejde okutulan resmî din dersi programlarına ulaşamadık. O yıllarda kolejde okuyan, öğretmenlik yapan öğretmenlerle yaptığımız görüşmelerde, din derslerinin Türkiye ilkokulları programları referans alınarak, genelde rehber öğretmenler tarafından verildiği ifade edilmektedir. Onların ifadesine göre, kolejde branş olarak din derslerine girebilecek yeterlilikte öğretmen yoktu. Bu nedenle, dersler genellikle Türkiye'de hazırlanmış ve okutulmakta olan, dönemin din dersi kitaplarının Din Bilgisi derslerinde öğrenciye okunması yoluyla işlenmekteydi (Atalay, 1995).

Lisenin kayıtlarına ulaşılabilen ders programlarına göre, 1934-1935 ders yılında lisenin her sınıfında din dersi okutulmuştur. Yalnızca Lefkoşa Türk Lisesi'nde değil, Türkler ve Rumlar başta olmak üzere diğer azınlıklardan öğrencilerin de devam ettikleri lise düzeyindeki İngiliz okulunda da Türk öğrencilere az da olsa İslâmî bilgilerin verildiği, ayrıca, öğrencilerin Cuma günü camiye götürüldükleri bilinmektedir

(Denktaş, 1986). Bu yıllarda hizmet veren tek Türk kız okulu olan Victoria Kız Okulu'nda da din dersleri okutulmuştur (Atalay, 2003). Ancak, o yıllarda da din dersi verebilecek nitelikte öğretmen olmadığını biliyoruz. O dönemde öğrencilik yapmış kişilerin ifadesine göre lisede, Fetva Emni⁷ veya az çok dinî bilgileri olduğu düşünülen yetkili kişiler din derslerinde öğretmenlik yaparlardı.

1952-1976 yılları arasında ise, Türklerin ortaokul ve lise düzeyindeki hiçbir okulunda din dersleri okutulmamıştır.

Kıbrıs Cumhuriyeti Dönemi'nde Örgün Din Öğretimi

Kıbrıs Türkleri Kıbrıs Cumhuriyeti'yle birlikte uzun bir aradan sonra eğitim-öğretimde tam olarak bağımsız bir yapıya kavuştular. Bu dönemde Kıbrıs Türklerine özgü bir öğretim programı oluşturmak üzere Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı'yla ilişkiye geçtiler. Karşılıklı yardımlaşma sonucunda Kıbrıs Türk okullarında uygulanacak öğretim programları büyük ölçüde Türkiye'de uygulanan öğretim programlarının modellenmesi sonucu oluşturuldu. Ancak, din öğretimi ve din öğretimine yönelik öğretim programı oluşturulması konusunda Türkiye'deki dönemsel uygulamalar örnek alınmadı. Nitekim, 1956 yılından itibaren Türkiye'deki ortaokulların 1. ve 2. sınıflarına, 1967 yılından itibaren de liselerin 1. ve 2. sınıflarına Din Bilgisi dersi konulmuş olmasına rağmen (Ayhan, 1999), Kıbrıs Türk Cemaati ortaokullarında din derslerine yer verilmedi. Bu dönemde, Türk cemaatinin duyarlı kesimlerince, okullarda din derslerinin okutulması ve dersleri okutabilecek donanıma sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi için okul, kurs gibi gerekli kurumların açılması yönünde talep ve teklifler dile getirildi. Din öğretimi konusundaki gelişmelere ilişkin tartışmalar basın tarafından da kamu oyuna yansıtıldı.

Toplumun çeşitli kesimlerinden gelen, ortaokul ve liselerde din öğretimi yapılması yönündeki yoğun talepler üzerine Maarif Dairesi'nin ilgili kurulu 1967 yılı sonunda, okullarda din derslerinin okutulması

⁷ Kıbrıs'ta İngiliz Yönetimi 1928 yılında Müftülüğü ilga ederek yerine, Evkaf Yönetimi'ne bağlı bir daire olan Fetva Eminliği'ni ihdas etti.

kararına varmıştı. Bu karar uyarınca, 1968-69 Öğretim Yılı'ndan itibaren, millî müdafaa dersleri yanında din derslerinin de okutulması ve kararın bir tamimle bütün okul idarelerine bildirilmesi kararlaştırıldı. Ancak, ilgili karar ve tamime rağmen hiçbir ortaokul ve lise din derslerini programına almadı. Konu, 7.3.1970 tarihinde, Yasama Meclisi'nin gündemine geldi. Meclis'e din derslerinin durumuyla ilgili yöneltilen bir soru üzerine, dönemin Kıbrıs Türk Cemaati Maarif Müdürü M. A. Raif'den görüş istendi. Raif, Türk Cumhuriyet Meclisi Başkanı'na ve Kıbrıs Türk Yürütme Kurulu Başkan Yardımcılığı'na, din dersleri okutulması kararına neden uyulmadığını gerekçelendirerek izah ettiği bir mektup gönderdi.

Maarif Müdürü, mektubunda özetle prensip olarak din öğretiminin orta dereceli okullara da teşmil edilmesi fikrine katılmakla birlikte;

1. Din eğitimi ile ilgili olarak, öğrencilerin seviyelerine hitap edecek, İslâmiyet'in özüne inen ve ahlaka dayanan ders kitaplarının mevcut bulunmaması,
2. Denenmiş bir din dersleri müfredatının mevcut olmaması, bir müfredat tanzim yoluna gidilse dahi böyle bir müfredatı öğretmenlerin farklı tefsir ve tatbik şekillerinin ortaya çıkması ihtimali, öğretmenlerin görüş ayrılıklarının ise bir fikir polemigi meydana getireceği hususları varit olduğu, böyle bir tehlike bulunduğu sürece bu yola gitmenin, yani din derslerini okullarda okutmanın tehlikeli sonuçlar doğuracağı kanaatinde olduğunu ifade ediyordu (Nizam Gazetesi, 1971).

Eğitim-öğretim programlarında büyük ölçüde Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı'nı örnek alan, birçok ders kitabını Türkiye'den getiren Türk Cemaati Maarif Müdürlüğü'nün din dersleri konusundaki kaygı ve çekincelerini anlamak zor olmuş, konu etraflıca tartışılmıştır. Nitekim, Türkiye'de, orta öğretimde din derslerinin başladığı 1956 yılından sonra geçen süreçte çeşitli din dersi kitapları hazırlanmıştır. Türkiye'deki eğitim-öğretimle ilgili birimlerle çok sıkı ilişkisi olan Kıbrıs Türk Cemaati Maarif Müdürü'nün din dersleri konusunda Türkiye'deki uygulamalardan ve alandaki gelişmelerden haberdar olmamasını düşünmek zordur. Nitekim, o dönemde de müdürün açıklamaları ve gerekçeleri özellikle talepkâr kesimde tatmin edici bulunmadı (Atalay, 2003). Fakat, din dersleri okutulması yönünde olumlu bir gelişme sağlanamadı.

Cumhuriyet yıllarında, Kıbrıs Türk Cemaati okullarında din dersleri konusundaki ihtiyacın dile getirildiği önemli bir rapor vardır. Kıbrıs Din Görevlileri Reorganizasyon Raporu adıyla bilinen bu rapor, o güne kadar Türklerin, başta Din İşleri Dairesi olmak üzere, dinî ihtiyaç ve sorunlarının etraflıca araştırıldığı ve ortaya konulduğu, çözüm önerilerinde bulunduğu değerli bir belgedir. Raporda, adadaki Türklerin dinî durumlarının vehameti olabildiğince etraflı bir biçimde anlatıldıktan sonra; "Okullarımızda din derslerinin ihya edilmesi ve öğrencilere millî hisler kadar, dinî hislerin de aşılması, ilerisi için paha biçilmez bir hattı hareket olacaktır" (Din İşleri Reorganizasyon Raporu, 1969) ifadesiyle, okullarda din öğretiminin toplumun geleceği hususundaki önemine dikkat çekilmiştir.

Ancak, konu üzerindeki talep, çaba ve tartışmalara rağmen Kıbrıs Cumhuriyeti döneminde, ilkokullar ve Öğretmen Koleji dışında, din dersleri Türk ortaokul ve lise programlarında yer almamıştır.

1974 Sonrası Örgün Din Öğretimi

1974 Barış Harekâtı sonrasında Rumların ve Türklerin sınırlarla ayrışmalarından sonra, 1975 yılında Kıbrıs Türk Federe Devleti kuruldu. 1976 yılında oylamaya sunulup kabul edilen federe devlet anayasasında, din eğitim-öğretimi; "Din Eğitim ve öğretimi devletin gözetimi altındadır. Küçüklerin kanunî temsilcilerinin isteğine bağlıdır" hükmüyle düzenlendi (KTFD Anayasası, 1976). Bu yasaya dayanılarak, din dersleri Türkiye'deki gibi seçmeli dersler arasında kabul edildi ve yine Türkiye'deki gibi haftada bir saatlik seçmeli ders olarak programa alındı.

Ancak, Kıbrıs'ta din dersi öğretmeni yokluğu başta olmak üzere, öğle tatili veya diğer derslerin bitiş saatinden sonraya konulması gibi nedenlerden dolayı ders genellikle seçilmedi. Aynı dönemde Türkiye'de de dersin benzer problemleri olmakla birlikte, Kıbrıs'ta uygulamada çok daha büyük zorluklar yaşanmış, derse yeterli ilgi sağlanamamış ve uygulama başarısız olmuştur (Atalay, 2003). Seçmeli din dersi uygulaması 1982 yılına kadar bu şekilde devam etti.

Türkiye'de 1980 askerî darbesi sonrasında din eğitim-öğretimi üzerinde yoğunlaşan tartışmalar sonrasında 1982 Anayasası'nın 24. Madde-

si'ne göre zorunlu dersler arasına alınmasından sonra Kıbrıs'ta da din dersleri okul müfredatlarına zorunlu ders olarak girmiş ve Türkiye ile aynı tarihte Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi adıyla Kıbrıs Türk okullarında da yerini almıştır.

KKTC'de Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi'nin Yasal Dayanağı ve Uygulanması

Kıbrıs Türklerinin 1983 yılında, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti adıyla bağımsızlıklarını ilan etmelerinden sonra hazırlığına başlanan anayasa, 1985 yılında halk oylamasıyla kabul edilmiştir (Fehmi, 1992). KKTC'de din öğretimi dayanağını Anayasası'nın vicdan ve din özgürlüğü ile ilgili 23. Maddesi'nin 4. Fıkrası'nda ifade edilen; "Din eğitim ve öğretimi, devletin gözetimi ve denetimi altında yapılır" hükmünden almaktadır. Söz konusu yasa uyarınca KKTC Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi zorunlu derslerdendir. Dersin okutulmasında, Millî Eğitim Yasası'nın 19. Maddesi'ndeki; "Millî eğitimde laiklik esastır. Bu ilkeye ters düşmemek koşuluyla öğretim kurumlarında din kültürü eğitimi yapılabilir" esası gözetilmektedir.

İlkokullarda Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi

Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi ilkokulların 4. ve 5. sınıf programlarında haftada bir saat olarak yer almaktadır. Ders, diğer temel dersler gibi, sınıf öğretmeni tarafından okutulur. Ancak, genellikle dersin uygulamada öngörülen esaslar doğrultusunda okutulmadığına dair yaygın bir kanaat vardır. Öğrenci velileri; dersin genellikle yeterli düzeyde işlenmediğini, öğretmenlerin yetersiz kaldığını ve bu konuda gerekli kontrollerin yapılmadığını ifade etmektedirler. Geçmiş yıllarda yüksek lisans çalışması süreci ve sonrası dönemde, veli ve öğrencilerce dersin işleniş konusunda söylenenlerle, 2004 yılında söylenenler arasında pek farklılık gözlenmemektedir. Farklı öğrencilerin sözleri; "genellikle dersi her hafta görmedikleri, iki üç haftada bir saat öğretmenlerinin "din"den bahsettiği" ifadelerinde yoğunlaşmaktadır. Az da olsa, dersi müfredata uygun şekilde işlemeye çalışanlar da alan bilgisi açısından zorluklar yaşamaktadırlar.

Özellikle ortaokullardaki uygulamalarla ilgili bahsedileceği gibi, öğrencilerin çoğu aileden ve ilkökul programında zorunlu ders olarak yer almasına karşın okulda verilen din öğretiminden alt yapı oluşturacak destek alamadan ortaokula geçmektedirler.

Ortaokul ve Liselerde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi'nin, KKTC orta dereceli okullarında, ortaokul ve liselerin bütün sınıflarında zorunlu olarak haftada bir saat okutulması öngörülmektedir.

Halen, Kıbrıs Türk okullarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi ortaokulların çoğunda ve liselerin bir kısmında Türkiye'den KKTC camilerinde imam-hatiplik yapmak üzere gönderilen ilâhiyat eğitilmiş din görevlileri tarafından okutulmaktadır.

Kıbrıs'ta İslâm dini öğretiminde öğretmen sorunu, neredeyse asırlık bir sorundur. Okullarda öğretmen ihtiyacı ve din öğretiminin öğretmen merkezli problemleri önemli boyutlardadır.

Kıbrıs'ta Örgün Din Öğretiminde Öğretmen Sorunu

Kıbrıs Türklerinin din öğretimi ihtiyacı bir asrı aşan bir zamandır gerektiği gibi karşılanamamıştır. Cumhurbaşkanı Denктаş'ın; "Zaman zaman torunlarıma soruyorum: "Yarın ben öldüğümde mezarıma gelecek misiniz?". "Geleceğiz" diyorlar. "Peki gelip ne yapacaksınız?" diye soruyorum. "Çiçek koyacağız." diyorlar. "Başka ne yapacaksınız?" diye sıkıştırıyorum, ama akıllarına "dua edeceğim" demek gelmiyor. Telkinle çocuklara Fatih'a'yı öğretmeye çalışıyorum. Elbette bunlar yeterli değil. (Zaman, 1993)" sözleriyle duyarlı bir dede olarak naklettiği anekdot, Kıbrıslı Türk çocukların dinî bilgi düzeylerini ve din öğretimi ihtiyaçlarını göstermesi açısından anlamlı ve çarpıcı bir örnektir. Ancak, yönetimde olan KKTC hükümetlerince din eğitim-öğretiminin önemi yeterince kavranamamıştır. Din öğretimi konusunda ihtiyacın boyutu ve konunun önemi yeterince takdir edilemediği için, bugüne kadar gerekli düzenlemeler yapılmamıştır. Nitekim, geçmiş yıllardan günümüze kadar, öğretmeni bulunmayan ya da yeterli olmayan birçok branşta KKTC hükümetleri ile T.C. hükümetleri arasında imzalan-

mış bulunan kültür anlaşmaları uyarınca Türkiye'den periyodik olarak öğretmen istenmiş ve görevlendirilmiş, halen de görevlendirilmektedir. Ancak, nedense söz konusu kültür anlaşmalarından, 1982 yılından sonra zorunlu ders olmasına rağmen kadrolu öğretmeni bulunmayan tek branş olarak gözükten Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmeni ihtiyacının Türkiye'den karşılanması için yararlanılmamıştır.

Dersin öğretmen ihtiyacının giderilmesi için geçmiş yıllarda hükümetler dışında bazı ciddi girişimler olmuştur. Dersin zorunlu olmasından sonra, KKTC'ye Türkiye'den Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmeni gönderilmesi için Kıbrıslı vatandaşlar ve bazı derneklerce yapılan bu türden girişimler sonucu T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nce 24.12.1984 tarih ve 8655 sayılı bir yazıyla ilgili devlet bakanlığından mütalâa istenmiş, 14.1.1985 tarih ve 04399 sayılı cevabî yazıda; "... prensip olarak KKTC'de her orta öğretim kurumunda 1 Türkçe, 1 Tarih ve 1 de Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi öğretmeni görevlendirilmesi, görevlendirme esaslarının bütün hazırlıkları tamamlanmış olup, KKTC ile yakın bir gelecekte imzalanacak T.C.-KKTC Kültür Protokolü'nde belirlenmesi mütalâa edilmektedir" denilmiştir. Daha sonra, T.C. Başbakanlık Kıbrıs İşleri Müşavirliği'nin 28.2.1985 gün ve 85-VII-4.1/01234 sayılı yazılarına istinaden KKTC orta öğretim kurumlarında okutulan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersleri için Türkiye'den öğretmen gönderilmesinin uygun olacağı, bu iş için KKTC 1985 Malî Yılı Bütçesi'ne 40 milyon TL ödenek konduğu dikkate alınarak, KKTC'deki her orta öğretim kurumunda 1 Türkçe, 1 Tarih ve 1 de Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi öğretmeni görevlendirilmesi, görevlendirme esaslarının, T.C.-KKTC Kültür Protokolü'nde belirlenmesinin ve KKTC'ye Türkiye'den yetenekli ve tecrübeli din görevlileri ile Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi öğretmenlerinin gönderilmesinin uygun mütalâa edildiği belirtilmiştir. Yazının devamında; "Yıllarca yabancı kültürlerin tesirinde kalarak millî ve manevî benliğinden uzak bırakılan Kıbrıs Türk toplumunun öz benliğine kavuşturulmasının temini için Dairemiz KKTC'ne tecrübeli ve yetenekli Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin yeter sayıda görevlendirilmesini uygun görmektedir" denilmiştir. Ancak, gerçekleştirilen T.C.-KKTC Kültür Protokolü'nde KKTC makamlarınca Tarih ve Edebiyat öğretmeni isten-

miş, fakat Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmeni istenmemiştir. Yani, Türkiye'nin Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmen tedariki teklifi geri çevrilmiştir (Atalay, 2003). O günden bugüne KKTC tarafından din dersi öğretmeni tedariki yönünde yeni bir talep gelmemiş, sivil kuruluşların ve vatandaşların branş öğretmeni konusundaki ısrarlı istekleri karşılıksız kalmıştır.

1980'li ve 90'lı yıllarda KKTC ortaokullarının çoğunda Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersleri, T.C. din görevlileri arasındaki ilâhiyat fakültesi mezunlarının yanında, başka fakültelerden *lisans diploması almış* din görevlileri tarafından okutuldu. Ayrıca, KKTC Din İşleri Dairesi'ne bağlı ilâhiyat fakültesi mezunu iki görevli de derslere girmektedirler. Öğretmenler, her öğretim yılı başında bir ders yılı için KKTC Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığı'nca sözleşmeli olarak görevlendirilmekte, girdikleri ders saatine göre de ders ücreti almaktaydılar. Liselerde ise, dersler, 1994'e kadar okul idaresince görevlendirilen gönüllü ya da ders saati az olan farklı branş öğretmenleri tarafından doldurulmaktaydı. O dönemde görüştüğümüz çeşitli okullardan öğrenci ve velilerle konuyla ilgilenenlerin söz birliği etmişçesine ifade ettikleri, derse giren bu öğretmenlerin çoğunun dinî bilgilerinin hemen hiç olmadığı ve bu yüzden de dersin gerektiği gibi işlenmediği, hatta çoğu zaman zaten hiç ders işlenmediğiydi (Atalay, 2003).

Bugün KKTC Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığı bünyesinde hâlâ kadrolu Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmeni bulunmamaktadır. Dolayısıyla, bu ders, zorunlu olmasına rağmen kadrosu bulunmaması bakımından benzersidir. Din öğretimi, Kıbrıs Türk ortaokul ve lise programlarında 1976 yılından itibaren yer almasına ve 22 yıldır da zorunlu ders olmasına karşın, bugüne kadar Din Kültürü Ahlâk Bilgisi öğretmenliği yapabilecek alan ve formasyon bilgisine sahip kişilerden öğretmen alınması yönünde hiçbir çalışma yapılmamış, kadro açılmamıştır. Başlangıçta, kadro açılmaması, KKTC'de yeterli sayıda ilâhiyat fakültesi veya dengi bir okuldan mezun olmuş kimselerin olmaması ile açıklanıyordu. Ancak, son yıllarda KKTC uyruklu ilâhiyat fakültesi mezunlarının varlığına rağmen, uygulamanın değişmemesi farklı düşünceler çağrıştırmaktadır. KKTC uyruklu, öğretmen olmak isteyen i-

lâhiyat fakültesi mezunlarından bazılarının son birkaç yıldır bakanlık nezdinde öğretmenlik kadrosuna atanma yönündeki girişimleri, ders için bakanlıkta bir kadro bulunmadığı, kadro ihdas edilmesinin de düşünülmediği ifade edilerek reddedilmektedir.

1993 yılında, KKTC örgün öğretiminde din öğretimi konusunda görüştüğümüz dönemin KKTC Millî Eğitim ve Kültür Bakanı Danışmanı Muharrem Faiz, branş öğretmeni alımıyla ilgili olarak; "son on yılda dersi okutmak üzere hiçbir Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmeni kadrosu açılmadığını ve bakanlıkça konuyla ilgili bu yönde bir çalışma yapılmadığını" ifade etmişti. Bu görüşmenin üzerinden geçen 11 yıldan sonra, din öğretimi konusunda KKTC Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığı'nın tutumunda bir değişiklik olup olmadığını, din öğretimine yönelik bir projenin bulunup bulunmadığını öğrenmek amacıyla bakanlığın Genel Orta Öğretim Dairesi Müdür Yardımcısı Cuma Arıkbuka ile görüştük. Arıkbuka; "Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmeni alımına yönelik herhangi bir çalışmalarının ve projelerinin olmadığını ve bakanlıkta Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi için ihdas edilmiş bir öğretmen kadrosunun da bulunmadığını" ifade etti.

T.C. Din Görevlileri ve Din Öğretimindeki Rollerini

Yukarıda da zikrettiğimiz gibi, 2004-2005 Öğretim Yılı'nda da Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenliğiyle ilgili KKTC Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığı'nın tutumunda sorunu çözmeye yönelik bir değişimin olmadığını görmekteyiz. Zira, bilgisine başvurduğumuz yetkili amirinin de teyit ettiği gibi, ilgili bakanlığın din öğretimi alanındaki öğretmen ihtiyacını gidermek üzere branş öğretmeni almak bir yana, ileriye dönük, kadro açma yönünde bir planı, programı da bulunmamaktadır. Peki, zorunlu bir ders olan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi kimler tarafından okutulmaktadır? Bilgisine başvurduğumuz Sayın Arıkbuka'nın ifadesine göre, kurumca derse girecek öğretmen temini için her öğretim yılı başında Lefkoşa T.C. Büyükelçiliği'ne müracaatta bulunulmakta, elçilik de T.C. Din İşleri Müşavirliği aracılığı ile KKTC ortaokul ve liselerinde sözleşmeli olarak ders ücreti karşılığı derse girecek din görevlilerini belirleyip görevlendirmektedir. Ancak, söz konusu gö-

revlendirme isteği; okul, ders saati ve gerekli öğretmen sayısı gibi nicel verileri dikkate almaktan uzaktır. T.C. Din Müşavirliği yetkilerinin ifadesine göre, öğretmen talebinde, ilgili bakanlık inisiyatifi okul müdürlerine bırakmıştır. Yani, okul müdürü tarafından ortaokul ve liselerde öğretmenlik yapma üzere görevlendirilecek din görevlisi isteğinde bulunulmadığı takdirde, bakanlıkça, o okulda görevlendirme yapmak üzere din görevlisi istenmemektedir.

TC din görevlileri dışında KKTC'de, Din İşleri Dairesi'ne bağlı yaklaşık 300 civarında görevli bulunmaktadır. Bunlar arasında ilâhiyat fakültesi ve dengi okul mezunlarının sayısı azdır. Son zamanlarda, KKTC Din İşleri Sendikası'nın da Maliye Bakanlığı nezdinde, okullardaki Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derslerine, Türkiyeli görevlilerin değil, kendi sendikalarına bağlı KKTC'li görevlilerin girmesi yönünde sözleşme yapma girişimleri vardır. Nitelikli eleman sayısı az olmakla birlikte, öğretmenlik için ders saati karşılığında ders ücreti ödeniyor olması nedeniyle, Sendika, fakülte mezunu görevlilerinin, okullarda öğretmen olarak görevlendirmelerde tercih edilmesini istemektedir.

KKTC okullarında öğretmen olarak görevlendirilen din görevlilerinin, görevlendirildikleri okula gitme zorunlulukları yoktur. Bir din görevlisi, istediği takdirde herhangi bir neden ileri sürmeksizin bile dersi bırakabilir. Görevliler, derslere ders saati ücreti karşılığında girmektedir. Ders ücretleri KKTC Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığı bütçesinden verilmemektedir. Ücretler T.C. Büyükelçiliği Yardım Heyeti tarafından KKTC Maliye Bakanlığı'na aktarılmakta, Maliye Bakanlığı'nca da öğretmenlik yapan görevlilere ödenmektedir.

Geçmiş yıllarda, din görevlileri yalnızca ortaokullarda öğretmenlik yapmaktaydılar. Son yıllarda, KKTC okullarında gerçekleştirilen din öğretiminde gözlemlediğimiz en önemli değişim, din görevlilerinin artan sayılarda liselerde de derslere girmeye başlamasıdır. Söz konusu değişim, eski dönemlere kıyasla, mevcut KKTC şartlarında din öğretimi açısından olumlu bir gelişmedir. Zira, KKTC'de kadrolu öğretmen bulunmaması nedeniyle, derse girmesi en uygun gurubu ilâhiyat fakültesi mezunu din görevlileri oluşturmaktadır. Yeterli öğretmenlik tecrübeleri olmasa da özellikle eski sistem ilâhiyat fakültesi mezunlarının

pedagojik formasyon almış olmaları da öğretmenlik için avantajlı bir durumdur. Nitekim, din görevlileri de KKTC okullarındaki Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmeni ihtiyacının farkında ve din öğretimine katkıda bulunmak hususunda isteklidirler.

KKTC'deki görevlilerinin okullardaki İslâm dini öğretimindeki rolünü bilen ve takip eden T.C. Diyanet İşleri Başkanlığı Dış İlişkiler Dairesi Başkanlığı'nın KKTC'ye göndermek üzere seçtiği görevlilerin çoğunluğunun ilâhiyat fakültesi mezunu olmasına özen göstermesi de ülkedeki din öğretimi açısından önemli bir kazançtır. KKTC'ye gönderilen ve 2004 Eylül ayında hizmet içi eğitim programında; KKTC'nin siyasî ve dinî tarihi ile din hizmetleri ve din öğretimine yönelik derslere katılan 15 kişilik din görevlisi gurubunun çoğunluğu da ilâhiyat fakültesi mezunuydu. Ayrıca, 2004 Nisan ayında KKTC'de göreve başlayan 17 kişilik gurubun hepsinin ilâhiyat fakültesi mezunlarından seçilmiş olması da bu konudaki hassasiyet ve duyarlılığı göstermektedir.

Yukarıda da zikredildiği gibi, son yıllarda KKTC liselerinde artan sayıda din görevlisi Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi için görevlendirilmektedir. Bu görevlendirmelerde, özellikle orta bölümü olan liselerde müdürlerin, orta okullarda derse giren görevlilerin olumlu katkılarından etkilenmelerinin payı vardır. Görüşme yapılan din görevlileri, bazı liselerde, öğrencilerin hal ve gidişatından hoşnut olmayan müdürlerin, öğrencilerin ahlakî tutumlarına ve okul disiplinine olumlu katkı sağlayacağını düşünerek, dersin din görevlilerince verilmesini tercih ettiklerini de ifade etmektedirler. Ancak, daha önce de zikredildiği gibi, ülke genelinde liselerde din öğretiminin din görevlilerince verilmesi uygulaması tam olarak yaygınlaşmamıştır.

Bu yıl, yani 2004-2005 Öğretim Yılı'nda, KKTC'deki 33 liseden yalnızca 12'sinde Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi din görevlileri tarafından verilmektedir. Bu sayı, 2003-2004 Öğretim Yılı'nda 7, 2002-2003 ve 2001-2002'de ise yalnızca 6 lise ile sınırlıydı. Rakamlar giderek artan sayıda din görevlisinin liselerde görev aldığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, ülkedeki liselerin bir kısmının orta bölümü de vardır. Bu öğretim yılı itibariyle, bunların çoğunda da din öğretimi için din görevlileri görevlendirilmiştir. Yine, KKTC'de liselerden bağımsız, müstakil 12 orta-

okul bulunmaktadır. Bu ortaokulların tamamında Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersleri'ne din görevlileri girmektedir . *

Liselerin çoğunda, branş dışı, hatta alanla yakınlığı olmayan öğretmenlerin Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenliği için görevlendirilmesi, KKTC'de örgün din öğretiminin en önemli sorunlarından biridir. Bir derse branş dışı bir öğretmenin girmesi, öncelikle, derse giren öğretmenin alan bilgisi noksanlığı ve özel öğretim yöntemlerini bilmemesi açısından sakıncalar içerir. KKTC'de de Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersine diğer branş öğretmenlerinin girmesi, dersin verimliliğinin düşmesi dışında, yaygın bir şekilde ders saatinde ders dışında bir başka dersin konularının işlenmesi ya da sohbet edilmesi anlamına gelebilmektedir. Durum, KKTC'deki din öğretimiyle ilgili bir raporda şu şekilde dile getirilmektedir: "Lise kısımlarında orta kısımdaki sınıfların aksine, dersin verimli olmadığı gibi, zaman zaman bazı olumsuzlukların olduğu, hatta okul idarecilerince bu dersi okutmakla görevli öğretmenin Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi yerine başka dersler yapması, bu dersin gereksiz olduğu yolundaki tutum ve davranışları hem öğrenciler, hem de bu dersi veren görevlilerimiz ve öğrenci velileri üzerinde olumsuz etki yapmaktadır" (TC Din Görevlileri Yöneticiliği Raporu, 1991-1992). Bir gazete haberindeyse, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinde öğrencilere verilen notlar arasındaki adaletsiz fark kıyaslanırken, "Kurtuluş Lisesi'nde ise, lise son sınıf öğrencileri dönem boyunca bu ders yerine edebiyat dersi gördüğü halde karnelerinde 10 notu ile karşılaştılar" (Kıbrıs Gazetesi, 1993) cümleleriyle, uygulamadaki çarpıklığın yanında Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinde bir başka dersin işlendiğine şahitlik edilmekteydi.

Bugün itibarıyla de KKTC liselerinde benzer uygulamalar devam etmektedir. Öğretmen olarak din görevlilerinin görevlendirilmediği bir liseden 2003 yılında aynı sınıftan mezun olmuş bir gurup öğrenciyle yaptığımız görüşmelerde, lisenin ilk yılında Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersine Daktilografi öğretmenin geldiğini ve derslerde genel sohbetler ettiklerini, ikinci ve üçüncü yıl Sosyoloji öğretmenlerinin geldi-

* Veriler, Lefkoşa TC Büyükelçiliği Din Müşavirliği'nin "KKTC'deki Orta Dereceli Okullarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerine Girecek Olan Görevlilerin Listesi ve Okul İsimleri" adıyla hazırladığı yıllık tutanaklarından alınmıştır.

ğini ve derslerde sosyoloji gurubu dersleri işlediklerini ifade ettiler. Üç yıllık lise öğrenimi boyunca Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi işlemediklerini söylediler. Yine, konuyla ilgili bilgisine başvurduğumuz liselerin orta kısımlarında görev yapan din görevlileri ve farklı branşlardan Kıbrıslı öğretmenlerden bazılarının ifadelerine göre, bazı liselerde müdürler, öğrencilerin sınav başarılarına katkısı olacağı düşüncesiyle, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersine; Matematik, Biyoloji, Fizik branşlarından öğretmenlerin girmesini tercih etmektedir. Bu öğretmenler de dersleri kendi uzmanlıkları doğrultusunda değerlendirerek, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi işlenmiş gibi işlem yapıp not vermektedirler.

KKTC’de geçmiş yıllarda yaşanan en önemli sorunlardan biri de din görevlisi-öğrenci ve din görevlisi-veli ilişkilerinde yaşanan problemlerdir. Son yıllarda, eskiye nazaran din görevlisi ve öğrenci-veli ilişkilerinde nispi bir iyileşmeden bahsedilebilir. Geçmiş yıllarda, din görevlilerinin girdiği okullarda çeşitli şekillerde basına da yansıyan gerginlikler yaşanmış, derse ve görevlilere karşı ideolojik yaklaşımlar gözlenmiştir. Ayrıca, KKTC’de ortaokullarda derse giren öğretmenler; öğrencileri sınıfta bırakmamaları, yüksek not vermeleri yönünde idarecilerin açık ikaz ve baskılarına maruz kalmışlardır. Notlar düşük görüldüğünde, verilen notların öğretmenin haberi olmaksızın değiştirildiği, bütünleme sınavlarının öğretmene yaptırılmadığı da görülmüştür (Atalay, 2003).

Ancak, son yıllarda, geçmiş yıllarla kıyaslandığında din görevlilerinin öğretmenliği nispeten kabullenilmiş gibi görünmektedir. Görüştüğümüz din görevlilerinin çoğu benzer konularda ufak tefek problemler yaşansa da genel olarak öğrencilerin kendilerini kabul ettiklerini, din görevlisi olduklarından dolayı bir saygısızlığa maruz kalmadıklarını ifade etmektedirler. Ancak, yine de yalnızca “cami imamı” olmalarından dolayı zaman zaman öğrencilerce taciz edilen, “camici geldi, camici gitti” gibi hoş olmayan muamelelere muhatap olan görevliler de vardır. Bazı görevliler, bu tür muamelelere maruz kalmamak amacıyla, öğrencilerin kendilerinin fakülte mezunu olduğunu bilmelerini sağlamak için, ilk tanışmalarda önce bitirdikleri fakülteyi söylemeyi tercih ettiklerini, din görevlisi olduklarını ve görev yaptıkları camilerini olabildiğince geç söylemeye özen gösterdiklerini ifade etmektedirler.

Fakülteden mezun olduktan sonra hiç öğretmenlik yapmamış olmalarından kaynaklanan tecrübesizlik, din görevlilerinin KKTC'de öğretmenlik süreçlerinde zorlanmalarına neden olan en önemli güçlük olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenlikte zorlanmalarına neden olan en önemli noksanlıkların tecrübesizlik ve formasyon yetersizliği olduğu görevlilerce de ifade edilmektedir. Çoğu, öğretmenlik yapmaya başladıktan sonra formasyonun ne kadar önemli olduğunu hatırladıklarını söylemekte, bazıları fakülte yıllarından kalan kitap ve ders notlarını yeniden okuyup incelediğini, ancak yine de bu konuda yeterli olmadıklarının farkında olduklarını dile getirmektedir. Gerçekten de görevliler fakülte yıllarında formasyon almış olsalar da hiç öğretmenlik yapmamış olmaları ve mezuniyet sonrası alanı takip etme ihtiyacı hissetmelerinden kaynaklanan tecrübesizlik ve yetersizlikler din görevlilerinin sınıfa hakim olma, öğrencilerle iletişim kurma, öğrencinin ilgisini toplama, düzeye ve konuya uygun yöntem ve tekniklerle ders işlemede zorluklar yaşamalarına neden olmaktadır.

Din görevlilerinin uyguladıkları öğretim yöntemleri; camilerden alışkın oldukları vaaz ve hutbelerle, yaz kurslarındaki uygulamalarda sıklıkla kullandıkları anlatım ve ezberin yanında soru-cevaptan ibarettir. Yeni öğretim kuramları ve alandaki değişim-dönüşümlerden haberdar olmadıkları gibi, giderek yaygınlık kazanan yeni öğretim teknikleri ve öğretimde kullanılabilecek materyallerden de habersizdirler. Görüşmelerde, öğretmenlik sırasında yukarıda zikrettiğimiz klasik yöntemler ve not aldırma dışında yöntem kullanana rastlamadım. Ayrıca, derslerinde ders kitabı haricinde farklı materyaller kullanan ya da bundan bahsedene de olmadı. Ancak, din görevlilerin tamamı eksikliklerinin farkındadır. Bazı görevliler, formasyon kazanabilmeleri için alan bilgisi ve özel öğretim yöntemleri konularında hizmet içi eğitime tabi tutulmalarını yönünde isteklerini bildirmektedir.

Sınıf içinde din görevlilerini en çok öğrencilerin sınıf içi tutum ve davranışları ile kendilerine hitap tarzları rahatsız etmektedir. Genel olarak, KKTC öğrencilerinin sınıf içi ve dışı ilişkilerdeki tutum, davranış ve hitap tarzının bütün öğretmenlere karşı aynı olduğunu belirtmekle birlikte, kendilerine çok yabancı ve ters gelen bu üsluba alışkın olmadıkları için bazen nasıl karşılık vereceklerini bilemediklerini, nasıl bir tavır sergilemeleri gerektiği konusunda zorlandıklarını ve zaman zaman ça-

resiz kaldıklarını itiraf etmektedirler. Öğrencilerin derse ilgisiz oluşları, disiplinsizlik, dersi kaynatmak amacıyla sözlü sataşmalarda bulunmaları, sınıfta dolaşmaları ve bazılarının doğrudan şahıslarına yönelik gayri ciddî konuşma üslubu din görevlilerince en sık şikâyet edilen öğrenci davranışlarını oluşturmaktadır.

Çocukların özellikle ortaokul 3. sınıftan sonra daha lâkayt davranışlar sergiledikleri, öğrencilerde daha çok ailelerin takipsizlik ve ilgisizliklerinden kaynaklanan bir boş vermişlik ve gayesizliğin hakim olduğu, bunun Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersine de yansıdığı görüşü, öğretmenlik yapan din görevlilerinin tamamı tarafından paylaşılmaktadır.

Din görevlileri; dinî bilgi ve pratik açısından öğrencilerin alt yapısının olmamasını, ailelerin büyük çoğunluğunun dinî bilgi ve pratiklerinin de yok denecek kadar az veya hiç olmaması nedeniyle çocuklarına katkıda bulunamamalarını, dolayısıyla öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinin yararı konusundaki kuşkuğunu derse yoğunlaşmayı engelleyen bir zorluk olarak görmektedirler. Bu duruma örnek olarak bir görevli tarafından anlatılan anekdot manidardır: Öğretmenin lise birinci sınıflardan birinde “Din deyince ne anlıyorsunuz” sorusuna, bir öğrenci kafasını eliyle tutarak; “Bomboş, içinde dine karşı ne lehte, ne de aleyhte hiçbir şey yok” sözleriyle cevap vermiştir. Lise birinci sınıfa gelmiş bir öğrencinin din konusunda lehte ya da aleyhte bir kanaate sahip olamayacak kadar bilgisiz olması KKTC’de din öğretiminin kalitesi(sizliği) ve kaliteli din öğretimi ihtiyacını göstermesi açısından anlamlıdır. Yine, liselerde ömründe bir kez bile Ramazan orucu tutmuş öğrenci sayısının çok az olduğu, tutmaya heveslenen bazı öğrencilerin, ya gece kalkamamaları ya da ailelerinin oruç tutmalarına karşı çıkmaları nedeniyle tutamadıkları da öğrenci ve velilerin dinî tecrübe ve pratiklerle ilişkisinin düzeyini gösteren örnekler olarak anlatılmaktadır. Din görevlileri ve görüştüğümüz başka branşlardan öğretmenler, KKTC’de özellikle Rum tarafıyla ilişkilerin başlamasından sonra kolye olarak Haç veya Haç’ı andıran kılıç biçiminde takıların yaygınlaştığını ifade etmektedirler. İfade edilen, öğrencilerin Rum tarafına geçtiklerinde hatıra olsun diye aldıkları haçları, dini anlamını bilmeden ve düşünmeden takıyor olduklarıdır. Gerçekten de konuyu tartıştığımız halktan kimselerin de teyit ettikleri gi-

bi, gençlerin bir kısmı haç takmanın İslâm dini açısından sakınca oluşturabileceğine ilişkin bir fikre bile sahip değildir.

Din görevlileri, öğrencilerin; kişiliği sağlam, tartışmaya açık, öğrencinin karşı düşünce ve çıkışlarına rencide etmeden, sakın ve anlamaya çalışarak karşılık verebilen görevlinin, farklı bilgilere ve öğrenmeye açık olduğunu gösterebildiğinde şahıslarına ve derse saygılarının arttığını, yaşadıkları tecrübelerle örneklemektedirler. Meselâ, bir lisede, birkaç sınıftan bazı öğrenciler, derslerde; kendilerinin Tanrı’ya ve dine inanmadıklarını, din öğretimi almak istemedikleri için dersi dinlemek istemediklerini ifade ederler. Öğretmen onlara, nazik ve yargılayıcı olmayan bir üslupla, kendisinin de bu durumda onları dinlemeye zorlamak istemediğini, elinde olsa -istedikleri takdirde- dersten çıkmalarına da müsaade edeceği düşüncesinde olduğunu ifade eder. Fakat, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi’nin zorunlu bir ders olduğunu, bu nedenle, yasal olarak takip etmek zorunda olduklarını, isterlerse sınıfın huzurunu bozmadan ve dersi sabote etmeden arka tarafta oturup dersin bitmesini bekleyebileceklerini söyler. Öğrenciler, öğretmenin nazik ve anlayışlı tavrı üzerine bir süre derse katılmaksızın takip ederler. Sonraki günlerde, sessiz takip, dersi provoke etmeksizin çeşitli sorularla derse katılmaya dönüşür. Ancak, öğrencilerin derse karşı bu tür çıkışlar yaptığı ve tavırlar takındığı her okulda benzer sonuçlara ulaşılamamaktadır. Hatta, bu tür durumlarla karşılaşan çoğu görevlinin, öğrenciyle ve durumla yeterince baş edemedikleri, dahası kendilerini kötü hissettikleri ve durumdan çok rahatsız oldukları da ifade edilenler arasındadır. Nitekim, daha önceki yıllarda lise derslerine giren görevlilerden biri, derslerde yaşadığı zorluklardan dolayı -öğrenciye not bile tutturamadığından- artık derslere girmek istemediğini ifade etti.

Kıbrıs Türk okullarında derse giren din görevlileri: öğrencilerle ilişkiler ve sınıfa hakim olamama konusunda kendilerine dönük çeşitli öz eleştiriler de yapmaktadırlar. Görevlilerden kaynaklanan olumsuzluklara örnek olarak, bu öğretim yılında öğretmenlik yapmaya başlayan bir görevli, öğrencilerin kendisinden önce öğretmenlik yapan din görevlisinin kendilerine “boşsunuz, serbest çalışın” diyerek bir yılı geçirdiğini aktardıklarını söyledi. Önceki görevlinin bu tutumu nedeniyle, öğretim yılı başında sınıflarda ders yapmakta oldukça zor-

landığını, hatta ilk haftalarda ders yapabilmek için; "Hadi! 15 dakika ders işleyelim, sonra sizi serbest bırakayım" tarzında bir pazarlığa mecbur kaldığını ifade etmiştir.

Din görevlilerinin kendilerine yönelik öz eleştirilerinden biri de yukarıda da ifade edildiği gibi, ciddi öğretmenlik bilgi ve beceri noksanlığıdır. Bu tür yetersizlikler dışında, derse giren bütün din görevlilerinin aynı duyarlılıkları ve sorumluluğu paylaşmadığı da bir başka eleştiridir. Ayrıca, bazı din görevlilerinin okulda gördükleri genel olumsuzluklardan etkilenerek ümitsizliğe kapılmaları, derslerde öğrencilerin ilgisizlik, dersi dinlememe gibi tavır ve davranışlarıyla strese girmeleri de genel başarının düşmesinde etkili olan zaaflar arasında zikredilmektedir. Daha önce değinilen, din görevlileri ve öğretmenlikleri konusundaki geçmiş yıllarda basına yansıyan tartışmalardan kaynaklanan, okul içinde idare ile din görevlileri arasında zaman zaman gözlenen güvensizlik ve ayırım da sınıf ortamında karşılaşılan zorluklarla baş edememenin getirdiği bıkkınlık, ümitsizlik ve çaresizlik dışında, din görevlilerini olumsuz etkileyen önemli bir faktördür. Bir başka öz eleştiri de bazı görevlilerin öğretmenliği başaramadığı ve çok siliik kaldığı halde, ders ücretinin cazibesıyla yine görevlendirme istemesi ve müşavirlikçe yeniden görevlendirilmesine yöneliktir. Daha önce başarısız, etkisiz oldukları, yani öğretmenliği başaramadıkları bilindiği halde, aynı görevlilerin yeniden öğretmen olarak görevlendirilmesinin faydadan çok zarar verdiği ifade edilmekte ve bu tür uygulama hataları görevlilerce eleştirilmektedir.

Din görevlilerinin Kıbrıs Türk okullarında yaşadıkları zorluklarda kültürel farklılıkların da önemli rolü vardır. Din görevlileri, 2004 Ekim'indeki 15 kişilik guruba kadar⁸, Kıbrıs Türklerinin siyasî, sosyal, dinî ve kültürel yapılarından habersiz olarak oraya gitmişlerdir. Doğal olarak görevlilerin tamamına yakını Kıbrıs toplumunun yaşadığı, özellikle, dinî ve kültürel değişim sürecini ve bu sürece etki eden siyasî, sosyal ve kültürel faktörleri bilmiyorlardı. Bu durum Kıbrıs'ta din hizmetlerine

⁸ Bu yıl TC Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Daire Başkanlığı'nca hizmet içi eğitim kapsamında görevlendirme öncesi, gidilecek ülkenin siyasî, kültürel ve dinî yapısını, örf, âdet ve geleneklerini öğretmeye yönelik bir eğitim programına başlanmıştır.

olumsuz yansıdığı gibi, din görevlilerinin, öğretmenlik yaptıkları okullarda öğrenci-öğretmen iletişimde bazı zorluklar yaşamalarına neden oluyordu; hâlâ da olmaktadır.

Ayrıca, her ne kadar geçmiş yıllara göre daha olumlu bir ilişki ve kabullenme gözlenmekteyse de din görevlileri yine de hem öğrenci, hem de okul idareleri ve öğretmenler tarafından normal öğretmenden çok, Kıbrıs’ın toplumsal hafızasının uygunluğu nedeniyle, Ortodoks din adamı tarzında algılanmaktadır. Bu bakış açısı, özellikle söz konusu toplumsal hafıza nedeniyle, din öğretimi açısından sakıncalı sonuçlar doğurabilecek bir durumdur. Çünkü, dinî bilginin camiye ait olduğu, bu nedenle de zaten “cami adamlarınca” (kilise ruhbanları gibi) öğretilbileceği tarzında negatif bir transfere neden olabilme potansiyeli taşımaktadır. Nitekim, bazı okullarda öğrencilerin din görevlilerine verdikleri isim “camici”dir. Dolayısıyla, sanki okul programına Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi sonradan eklenmiş, aslında programda yokmuş gibi bir izlenimin varlığından söz etmek mümkündür. Din görevlileri, branş öğretmeni olmasının gerekliliğini; “Mutlaka kadrolu öğretmen olmalı, mümkünse Türkiye’den öğretmen istenmeli ve derse branş öğretmeni girmeli. Biz öğretmen olsaydık okul içindeki konumumuz da öğrencilerle ilişkimiz ve öğrencilerin derse karşı tutumu da çok farklı olurdu” sözleriyle sık sık dile getirmektedir. Gerçekten de dersin hak ettiği saygı ve itibarı görebilmesi ancak “okulun öğretmeni” olan kimselerce verilmesiyle mümkün olacaktır.

KKTC’de, alternatifi olmaması nedeniyle, derslere girebilecek öğrenim düzeyine sahip din görevlilerinin varlığı din öğretimi açısından tabîî ki önemli bir şanstır. Ancak, yukarıda ifade ettiğimiz bazı olumsuz algıları beslemesi bir yana, din görevliliğinin kazandırdığı alışkanlıklar, öğrenciye yaklaşım ve iletişim, ders anlatım teknikleri ve öncelik verilecek konuların belirlenmesi gibi hususlardaki tutum ve davranışlarında belirleyici olmaktadır.

KKTC’de öğretmenlerin kıyafetlerine karışılmaması nedeniyle, çoğunun sivil ve spor kıyafetleri tercih etmelerine karşın, din görevlilerinin, Türkiye’deki memur yönetmeliği doğrultusunda okullara sürekli resmî kıyafetlerle gitmek zorunda kalmaları da öğrencilerin dikkatini çeken, din görevlilerinin meslekî konularından kaynaklanan ayırıcı bir zorunluluk olarak dikkat çekmektedir.

Din görevlileri, okul idaresi ve diğer öğretmenlerle ilişkilerde de zaman zaman zorluklar yaşamaktadır. Zorlukların bir kısmı iletişim zorluklarından kaynaklanmaktadır. Nitekim, bazı görevliler okuldaki diğer öğretmenlerle selamlaştıklarını ve yoğun olmamakla birlikte iletişim kurabildiklerini, diğer bir kısmı ise herhangi bir tepki ya da rencide edici davranış görmemekle birlikte, hemen hiç iletişim kuramadıklarını, diğer öğretmenlerin kendilerine karşı kapalı olduklarını ifade etmişlerdir.

Din görevlilerinin okullarda yaşadıkları problemlerden biri de derslerin genellikle son saatlere konuluyor olmasıdır. Bu uygulamanın kaynağı ise, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derslerinin son saatlere konması yönünde Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığı'ndan geldiği ifade edilen bir yazıdır. Bu yazı bahane edilerek bazı okullarda, diğer öğretmenlerin ders saati değişim talepleri okul idarelerince yerine getirilirken, din görevlilerinin bu yöndeki talepleri dikkate alınmamaktadır. Bu durum, din görevlilerinde dışlanmışlık ve yabancılık hissinin uyanmasına neden olmaktadır.

Ailelerin derslerde işlenen konulara yönelik bazı şikâyetleri de okul idareleriyle din görevlilerini karşı karşıya getirmektedir. Din görevlileri, öğrencilerin dinî yönden çok bilgisiz olmakla birlikte, bir boşluk, dolayısıyla arayış içinde olduklarını ifade etmektedir. Ayrıca; internet, televizyon, sinema ve basında sıklıkla yer alması nedeniyle; cin, şeytan, ruh çağırma gibi konuların öğrencilerin en çok ilgisini çeken ve bütün okullarda en çok sorulan ve öğrenilmek istenen konular olduğunda fikir birliği vardır. Ancak, hem Satanizm ve benzeri konuların işlenmesi esnasında, hem de haricî zamanlarda bu sorulara cevap verdiklerinde ailelerin okul idaresine şikâyette bulduklarını, okul idaresinin de kendilerine bu konulardan bir daha bahsetmeme ve sorulara cevap vermeme yönünde baskı yaptıklarını ifade etmektedirler.

KKTC Okullarında Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programının Uygulanması

KKTC Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı okullarda Türkiye'de T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nca kabul edilmiş olan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi ders programının uygulanması öngörülmüştür. Dolay-

siyla, okullarda Türkiye’de hazırlanmış ders kitapları okutulmaktadır. Fakat KKTC’ye özgü şartlardan kaynaklanan zorluklar yanında, özellikle ortaokullarda, ders saatlerindeki farklılıklardan kaynaklanan nedenlerden ötürü öğretim programının sağlıklı olarak uygulanmasında ciddi güçlükler yaşanmaktadır.

Emekli oluncaya kadar Kıdemli Öğütmen⁹ olarak KKTC Din İşleri Dairesi’nde görev yapan, az sayıdaki Kıbrıslı ilâhiyat mezunlarından olan ve Lefkoşa’da bir okulda uzun süre Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derslerine giren Ahmet Dervişoğlu’nun, programın uygulanmasıyla ilgili yıllar önce söyledikleri bugün de geçerliliğini korumaktadır. Dervişoğlu; din görevlileri ve öğrenciler arasındaki kültürel farklılıkların, öğrencilerin dinî alt yapı zayıflığının, ders saatleri azlığının, derse giren öğretmenlerin (görevlilerin) dinî bilgileri yeterli olsa da müfredatı uygulamada başarısız olmalarına yol açtığını ifade etmekteydi. Dervişoğlu, yerli Kıbrıslı olmasının getirdiği avantajla, ortaokullarda, öğrencilerin sosyal, psikolojik ve kültürel yapılarını çok iyi tanimasından dolayı, programdan öğrencilere hitap eden, en çok ihtiyaç duyacaklarını düşündüğü bölümleri seçip öğretmek yoluyla az olan ders saatini verimli kullanmaya çalıştığını ve başarılı olduğunu söylemekteydi (Atalay, 2003).

Bugün de konuştuğumuz din görevlilerinin tamamı, özellikle ortaokullarda ders saatinin azlığı nedeniyle programın uygulanmasında benzer zorlukları dile getirmektedir. Öğretimi, dolayısıyla programı uygulamayı güçleştiren zorlukların en önemlisi, uzun yıllar din öğretiminin kesintiye uğramasıdır. Zira, din öğretimi ve hizmetlerindeki aşırılık zaafiyet sonucu toplumun genel olarak dinî bilgi ve pratik açısından yaşadığı gerilemenin ileri boyutta olması öğrenciye ve dolayısıyla din öğretimine olumsuz yansımaktadır. İlkokullarda da genellikle öngörülen müfredata uyulmaması, öğretmenlerin kendilerinin de dinî bilgi düzeylerinin çok düşük olması gibi nedenlerden ötürü ders gerektiği gibi işlenemediği için, çoğu öğrenci en temel dinî kavram ve bilgilerle ilk defa din görevlilerinin öğretmenlik yaptıkları ortaokullarda

⁹ Öğütmenlik, KKTC Din İşleri Dairesi’nde Müftülükten sonra gelen makamdır. “Öğütmen” kavramı “vaiz” karşılığı kullanılmış olmakla birlikte, Türkiye’deki vaizden daha geniş yetki ve sorumluluğa sahiptir. Daha geniş bilgi için bk. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Resmî Gazetesi, 16 Haziran 1993, Lefkoşa.

tanişmaktadır. Dolayısıyla, öğrencinin genel olarak yeterli hazırlanmışlığının olmaması, dersin verimliliğini düşürmekte, normal ders programını takip etmeyi güçleştirmektedir.

Ortaokullarda programın uygulanmasındaki bir diğer zorluk da ders saatlerinin azlığıdır. Türkiye'deki ilköğretim ikinci kademedeki din dersi haftada iki saat, KKTC'de ikinci kademeye karşılık gelen ortaokullarda ise bir saattir. KKTC okullarında ders azlığından dolayı haftada iki saatlik derse göre hazırlanan öğretim programlarının uygulanması ve konuların bitirilmesi başka bir neden olmaksızın da mümkün olmamaktadır. Dolayısıyla, öğretmen, daha önce bahsi geçen Dervişoğlu'nun yaptığı gibi, programdan kendi gözlem ve kişisel önceliklerine göre, öncelikle öğretilmesi gerektiğini düşündüğü konuları seçip öğretimi o konular üzerinden sürdürmektedir. Ancak, Türkiyeli din görevlileri, Dervişoğlu'nun yerli olmasının getirdiği, öğrencilerin sosyal, psikolojik ve kültürel özelliklerini bilme, onlarla aynı dili konuşma avantajına sahip değildir. Liselere giren öğretmenler, ders saatlerinin yeterli olmasından dolayı genellikle programı uygulamada ve zamanında bitirmede bir zorluk yaşamadıklarını ifade etmektedirler. Bunlar, programa uymada daha çok; bilgi eksiklikleri nedeniyle dinî kavramların anlaşılabilmesi, inanç problemleri nedeniyle derslerde Allah inancı üzerinde yapılan konuşma ve tartışmalar ve genel lâkaytlık sonucu dersin dinlenmemesinden kaynaklanan zorluklar yaşadıklarını belirtmektedirler.

Derslere giren din görevlileriyle yaptığımız görüşmelerde, normal müfredatı bire bir uygulamaktan ziyade, inanç ve temel ibadetlerle ilgili konulara öncelik verdiklerini, meselâ, hac gibi konuları, çocuklara çok gerekli olmadığını düşündükleri için sadece kısaca bahsedip geçtiklerini ifade etmektedirler. Çocukların dinî kavramlara yabancılığıyla ilgili olarak da çoğunluğun, yine hac farızasını, uyulması gereken temel ibadetlerden biri olarak değil, turistik bir gezi olarak algıladıklarını ve kavrayamadıklarını ifade etmektedirler. Başka bir örnekte, çocukların ailede hiç görmemeleri nedeniyle, meselâ, abdesti ve anlamını bile kavratamadıklarını nakletmektedirler.

Daha önce de değindiğimiz gibi, din görevlilerinin formasyon eksikliği dersin en önemli sorunlarının başında gelmektedir. Öğretmenler öğrenci merkezli düşünememektedir. Meselâ; "Kelime-i Şehadetini bile bilme-

yen çocuklara, başka konulardan bahsetmenin anlamlı olmayacağı" kanaati yaygın olarak paylaşılmakta, öğretim bu kanaat doğrultusunda şekillenmektedir. Nitekim, konuyla ilgili görüşme yaptığımız ortaokul öğrencileri, derslerde çoğunlukla ders kitabını takip etmediklerini, öğretmenlerinin ağırlıklı olarak, önemli gördükleri bilgileri yazdırmak, sureleri anlamlarıyla birlikte ezberletmek suretiyle ders işlediklerini söylediler. Yine, bazı öğrenciler, sınav zamanlarında da kitabın yalnızca birkaç sayfasından sorumlu tutulduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretim programına bakış ve programın içinden öğretilecek konuların seçiminde öğretmenlerin asıl mesleklerinin etkileri gözlenmektedir. Öğretmenlerin, mezun oldukları okul itibariyle öğretmenlik formasyonuna sahip olmalarına rağmen, mezuniyetleri sonrasında yalnızca din görevliliği yapmış olmaları; dinî bilgiye bakış, öğretimde tercih edilmesi gereken öncelikli konuların seçimiyle yöntem ve teknikler açısından cami içi eğitime uygun bir perspektifi örgün öğretime taşımalarına neden olmuştur. Daha önce de zikredildiği gibi, derste uygulanan yöntemler; anlatım, ezber ve soru-cevapla sınırlıdır. Kitap ve öğretmenin hafızasındaki bilgiler dışında materyal kullanılmamaktadır.

Çoğunlukla dersin din görevlilerince verilmediği liselerde, daha önce de değinildiği gibi, programla ilgili iki temel uygulama gözlenmektedir. Bunlardan ilki ve en önemlisi, ders öğretmenlerinin programı hiç uygulamamalarıdır. Bu tür örneklerde, öğretmenler müfredat yerine ya kendi uzmanlık alanlarına göre ders saati doldurmakta, ya da öğrencilerle sohbeti yeğlemektedirler. İkincisinde ise, derse giren öğretmen, uyulması öngörülen öğretim programını, ders kitabını okuyarak veya okutarak takip etmeye çalışmakta ve az çok dinî bilgiye sahipse, dinî konularda olabildiğince öğrencilerle paylaşımda bulunmaktadır. Programın tamamen terk edildiği ilk gurup, zaten Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derisi saatinde bu derisi işlememektedir. Öğrencilere çok yüksek notlar verilerek resmî zorunluluk yerine getirilmektedir. Tabii bu uygulamanın etik bir sorun olduğu ve bu uygulamada payı bulunanların, aslında yasal açıdan suçlu oldukları aşikârdır. Öğretmenin ders programına uymaya çalıştığı durumlarda ise, iyi niyete rağmen, alan bilgisi yetersizliğinden dolayı, işlenen konu çoğu zaman kendisi tarafından da tam olarak bilinmediğinden öğrencilere aktarımda zorluklar yaşanmaktadır.

Sonuç

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde örgün din öğretiminin ciddi sorunları vardır. Son yüzyılda Kıbrıs'ta yaşanan siyasî, dinî ve kültürel değişimler Kıbrıs Türkünün dine ve din öğretimine yaklaşımında etkili olmuştur.

Osmanlı döneminden sonra, özellikle İngilizlerin idaresinde geçen sürede okullarda din öğretimi yapılmakla birlikte, öğretmen yetiştirilmesine yönelik herhangi bir kurumun oluşturulmaması, bugün, din öğretiminde yaşadığımız öğretmen kaynaklı sorunların temelini oluşturmaktadır.

Kıbrıs Türklerinin örgün din öğretimini etkileyen bir başka faktör de Türkiye'deki din öğretimi uygulamalarını örnek almış olmalarıdır. İngiliz yönetiminde müfredatta yer alan din dersleri, okulların idareleri Türklere geçtikten sonra, 1950'li yıllarda Türkiye modellenerek orta dereceli okullardan kaldırılmıştır. 1960 yılında Kıbrıs Cumhuriyeti'nin kurulmasından günümüze kadar, Türkler eğitim-öğretimlerinde tamamen bağımsız olmuşlar, eğitim sistemlerini de büyük ölçüde Türkiye'ye uyarlamışlardır. Ancak, Türkiye'de 1956 yılından itibaren orta dereceli okullarda din dersleri seçmeli olarak programa konulmasına karşın, Kıbrıs'ta İslâm dini öğretimi 1950'lerin başından sonra uzun yıllar programa alınmamıştır. Kuzey Kıbrıs Türk okullarında din dersleri, uzun aradan sonra 1976 yılında seçmeli olarak programa alınmıştır. Türkiye'de din öğretiminin 1982 yılında zorunlu hale getirilmesiyle eş zamanlı olarak, Kıbrıs Türk okullarında da Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi zorunlu ders olarak programa dahil edilmiştir.

KKTC Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığı, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi zorunlu ders olmasına rağmen 22 yıldır branş öğretmeni alımı yapmamıştır. Dahası, branş öğretmeni alımı amacıyla bir çalışma ya da kadro ihdası da söz konusu olmamıştır. Kendi bünyesinde sorunu çözme yönünde bir çaba sarf etmeyen bakanlık, Türkiye'den kültür anlaşmaları çerçevesinde diğer branşlarda öğretmen iştenmesine karşın, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmeni talebinde bulunmamaktadır. Hatta, KKTC içinden Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmeni taleplerinin Türkiye makamlarına ulaştırılması sonucu Türkiye'den ilgili makamlarca KKTC'ye Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmeni gönderilmesi konusundaki teklifler de KKTC hükümetlerince geri çevrilmiştir.

Bugün, öğretmen yokluğu nedeniyle din öğretimi KKTC ilkokullarında sınıf öğretmenleri, ortaokullarda ve az sayıda lisede T.C. din görevlileri aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Liselerin büyük çoğunluğunda ise, derslere branşla ilgisi olmayan öğretmenler girmektedir. Derslere giren branş dışı öğretmenler, genellikle müfredata uymamakta, uymaya çalışanlar da alan bilgilerinin eksikliği nedeniyle başarılı olamamaktadır.

TC din görevlileri KKTC’de örgün din öğretiminde çok önemli bir boşluğu doldurmaya çalışmaktadır. Ancak, din görevlileri, öncelikle fakülte sonrası öğretmenlik yapmamaları ve uzun yıllar din görevlisi olarak çalışmalarından dolayı pedagojik formasyon ve okul ortamına uyum başta olmak üzere çeşitli problemler yaşamaktadırlar. Ayrıca, din görevlilerinin KKTC’de cami görevlisi olmaları, öğrenci, okul idareleri ve diğer öğretmenlerin onları öğretmen olarak kabullenmelerini de güçleştirmekte, bu durum dersin konumunu da olumsuz etkilemektedir.

KKTC okullarında Türkiye’de uygulanan din öğretimi müfredatı uygulanmaktadır. Ancak, öğrencilerin, dinî bilgi ve pratik açısından çok zayıf, hatta tamamen dinî bilgiden yoksun olması, ilkokullarda din öğretiminin gerektiği gibi yapılamaması gibi nedenlerle, dinî kavramlarla ciddi olarak ilk defa ortaokulda karşılaşmaktadır. Bunlara, ders saatinin azlığı da eklenince ortaokullarda normal müfredatı uygulamak imkânsız hale gelmektedir. Bu yüzden, din görevlileri genellikle kendilerince öğrenilmesini gerekli gördükleri konuları ön plana çıkarıp, notlar aldırarak ders işlemektedir. Liselerde öğretmenlik yapan din görevlileri, müfredatı takip etmekte zaman açısından sorun yaşamamakla birlikte, okullarda özellikle derslerin son saatlere konması, derse gerekli özenin gösterilmemesi ve KKTC’ye özgü şartlar nedeniyle öğrencilerin dersle ilgili tutumlarıncan dolayı verimli ders işleyememektedirler. Liselerin büyük çoğunluğunda ise, derslere branş dışı öğretmenler girmektedir. Bunların bir kısmı, dersi kendi branşlarıyla ilgili konular işleyerek geçirmekte, bir kısmı ise, yapabildiği kadarıyla müfredatı takip etmektedir.

KKTC’de din öğretiminin acil problemlerinin halledilmesi için; dersin öncelikle KKTC Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığı’nca sahiplenilmesi ve branş öğretmeni alınmasına yönelik çalışma yapılması gerekmektedir. Bu yapılamadığı takdirde, Türkiye’den tecrübeli Din Kültürü ve Ahlâk

Bilgi öğretmeni getirilmesi şarttır. Mevcut uygulama sürdürülecekse, öncelikle din görevlilerine periyodik olarak öğretim dönemi öncesinde öğretmenlik formasyonu kazandıracak bir eğitimin verilmesi son derece elzemdir. Yine, bundan sonra KKTC’de görevlendirilecek din görevlilerinin özellikle öğretmenlik yapabilecek olanlardan seçilmesi ve görevlendirme öncesi hizmet içi eğitimde bu görevlilere öğretmenliğe yönelik ek bir programın da uygulanması, başlangıç düzeyinde de olsa öğretim kuramları, teknikleri ve materyal kullanımının öğretilmesi isabetli olacaktır.

Ayrıca, özellikle Kıbrıs şartlarında uygulanabilecek bir müfredat için ön hazırlıkların yapılmasına, en azından mevcut müfredatın üzerinde uzmanlarca çalışılarak Kıbrıs şartlarına uygun bir düzenlemeye gidilmesine ihtiyaç vardır. Zira, mevcut müfredat Türkiye şartları için hazırlanmış olup, KKTC’nin özel şartlarından dolayı, Kıbrıs Türk okullarında amacına uygun tarzda uygulanamamaktadır.

Kaynakça

Alasya, H. F. (1964). *Kıbrıs'ta Türkler*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yay.

Atalay, T. (2003). *Geçmişten günümüze Kıbrıs: İdari yapılanma ve din eğitimi*. Konya: Mehir Vakfı Yay.

Ayhan, H. (1999). *Türkiye’de din eğitimi*. İstanbul: İFAV Yay.

Behçet, H. (1969). *Kıbrıs Türk maarif tarihi (1571-1968)*. Lefkoşa: Yayınevi adı belirtilmemiş.

Bilgin, B. (1995). *Eğitim bilimi ve din eğitimi*. Ankara: Yeni Çizgi Yay.

Cebeci, S. (1996). *Din eğitimi bilimi ve Türkiye’de din eğitimi*. Ankara: Akçağ Yay.

Çomunoğlu, N. (2002). *Kıbrıs'ta İngiliz Yönetimi Dönemi (1878-1960)'nde Uygulanan Eğitim Sistemi ve Günümüz Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi Üzerindeki Etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. İstanbul.

Denktaş, R. R. (1986). *Kur'an'dan ilhamlar*. İstanbul: Yeni Asya Yay.

Ekrem, R. (1934). *İstanbul muahedeleri*. İstanbul.

Fehmi, H. (1992). *A'dan Z'ye KKTC sosyal ve ansiklopedik bilgiler*. İstanbul: Cem Yayınevi.

İsmail, S. (1992a). *100 soruda Kıbrıs sorunu*. Lefkoşa.

İsmail, S. (1992b). *Kıbrıs Cumhuriyeti'nin doğuşu-çöküşü ve unutulmuş yıllar (1964-1974)*. Lefkoşa: KKTC Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığı Yay.

Kıbrıs (t.y.) <http://www.kibris.gen.tr/turkce/federe/kurulusu.html> web adresinden 16 Ekim 2004 tarihinde edinilmiştir.

Kıbrıs Cumhuriyeti Anayasası (1960). Lefkoşa.

Kıbrıs Din Görevlileri Reorganizasyon Raporu (1969). Lefkoşa: KKTC Din İşleri Dairesi Arşivi.

Kıbrıs Gazetesi, 1 Şubat 1993 [Lefkoşa]

Kıbrıs Türk Federe Devleti Anayasası (1976). Lefkoşa.

Kıbrıs Türk Federe Devleti'nin kuruluşu (t.y.) www.ctpkibris.org/Belgeler/KTFD.htm web adresinden 16 Ekim 2004 tarihinde edinilmiştir.

Kocabaş, S. (1989). *Türkiye ve İngiltere*. İstanbul: Vatan Yay.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Anayasası. (1985). Lefkoşa.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Resmî Gazetesi, 16 Haziran, 1993 [Lefkoşa]

Necatigil, Z. M. (1993). *The Cyprus question and the Turkish position in international law*. New York: Oxford University Press.

Nesim, A. (1990). *Kıbrıslı Türklerin kimliği*. YER: KKTC Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığı Yay.

Nizam Gazetesi, 5 Kasım 1971, Sayı: 20 [Lefkoşa]

Süha, A. (1971). Kıbrıs'ta Türk Maarifi. *Milletlerarası Birinci Kıbrıs Tetkikleri Kongresi Türk Heyeti Tebliğleri* içinde (s. 221-235). Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yay.

T.C. Büyükelçiliği Din Müşavirliği (2004). *KKTC'deki Orta Dereceli Okullarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerine Girecek Olan Görevlilerin Listesi ve Okul İsimleri Tutanakları*. Lefkoşa.

T.C. Din Görevlileri Yöneticiliği Raporu (1991-1992). Gazi Mağusa: T.C. Din Görevlileri Yöneticiliği Arşivi.

Torun, Ş. (1956). *Türkiye, İngiltere ve Yunanistan arasında Kıbrıs'ın politik durumu*. İstanbul.

Türk İşleri Ara Raporu (1949). Lefkoşa.

Türkgeldi, A. F. (1957). *Mesail-i mühimme-i siyasiyye C. II.* (hz. B. S. Baykal). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yay.

Zaman Gazetesi, 18 Aralık 1993 [İstanbul]

Formal Religious Education in TRNC: The Case of Teachers and Curriculum

Citation/©– Atalay, T. (2004). Formal religious education in TRNC: the case of teachers and curriculum/. *Journal of Values Education (Turkey)/Değerler Eğitimi Dergisi*, 2 (7-8), 7-40.

Abstract– Until the 1950s, religious studies were taught at all levels of education through elective courses. However, from the 1950s to 1976, these courses were excluded from the secondary and high school curriculum. In 1982, they were, once more, integrated into the system of education in TRNC. Moreover, religious studies have been made required courses instead of elective ones. However, the number teachers in TRNC, who are eligible to teach these courses have remained inefficient over the years. In addition,, the Ministry of Education has not been able to show a remarkable effort to solve the problem. Therefore, at the secondary school level, religious courses are often thought by the religious clergy, who come from Turkey. At high schools, teachers who specialized in other subjects have filled this gap and thus unrelated issues usually constitute the subject of the courses.

Key Words– TRNC, Religious Education, Cyprus, Religious Clergy.

Avrupa Birliği Ülkelerinde Değerler Yönelimi*

Kadir CANATAN, Dr.

Atıf/©- Canatan, K. (2004). Avrupa birliği ülkelerinde değerler yönelimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2 (7-8), 41-63

Özet- Bu makale, Avrupa Sosyal Araştırması veri tabanına dayalı olarak Avrupa Birliği ülkelerinin değerler yönelimini ele almaktadır. Makalede, genel anlamda Avrupa'nın değerler hiyerarşisi tespit edildikten sonra, Avrupa ülkeleri ve kuşaklar arasındaki farklılıklar analiz edilmektedir. Bu analizler, değerler alanında Avrupa Birliği ülkeleri içinde bir çeşitlilik olduğunu göstermekle kalmıyor, değerler değişiminin yönü hakkında da ipuçları veriyor. Inglehart'ın çalışmalarına uygun olarak post-materyalist değerlerin Avrupa Birliği ülkeleri içinde önem kazandığı fikri doğru olmakla birlikte, bu, Birlik içindeki ülkeler ve kuşaklar arasındaki farklılıkların önemsiz olduğu anlamına gelmiyor. AB ülkelerinin değerler bakımından tam bir "birlik" içinde olduğunu söylemek doğru olmadığı gibi, tam bir "çeşitlilik" de söz konusu değildir. Bu durumda, AB ülkeleri için söylenebilecek en iyi şey, "çeşitlilik içinde bir birlik" oluşturdıklarıdır.

Anahtar Kelimeler- Avrupa Birliği Ülkeleri, Değerler, Materyalist ve Post-Materyalist Değerler, Değerlerde Birlik ve Çeşitlilik.



* Bu makale, 2002-03 yılları arasında Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde yapılan "Avrupa Sosyal Araştırması"nın veri tabanına dayanılarak hazırlanmıştır. Kaynak: R. Jowell and the Central Co-ordinating Team, European Social Survey 2002/2003: Technical Report, London: Centre for Comparative Social Surveys, City University (2003) and Norwegian Social Science Data Services (NSD) as the data archive and distributor of the ESS data.

1. Giriş

Avrupa'da değerler ve normlar tartışması, doksanlı yıllarda Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde yerel düzeyde başlamış ve giderek genişleyerek, nihayet 2004 yılında Hollanda başbakanı Balkanende'nin girişimiyle AB'nin gündemine girmiştir. 2004 yılının Eylül ayında düzenlenen bir konferansla**, Avrupalı entelektüel, siyasetçi ve iş adamlarını bir araya getiren Hollanda, Avrupa'nın temel değerlerini saptamaya çalışmıştır. Ev sahibi olarak Hollanda başbakanı Balkanende, konferansın açılış konuşmasında AB anayasasına atıfta bulunarak, konferansın ortak değerlerin saptanması sürecinde oldukça önemli bir adım olduğunu vurgulamış, "özgürlük, dayanışma ve saygı"nın Avrupalı insanın ve hükümetlerin davranışlarını yönlendirmesi gerektiğini savunmuştur. Oldukça ilginç geçen bu konferansta, bazı aydınlar evrensel değerlerin Avrupa kökenine vurgu yaparken, kimileri de evrensel olanın belirli bir kültür ve coğrafyaya indirgenmesinin sakıncalı olduğuna dikkat çekmiştir. Konferansta Türkiye adına bir konuşma yapan devlet bakanı Mehmet Aydın, Türkiye ile Avrupa arasındaki tarihsel ilişkilere değinmiş, kültürler arası etkileşim ve Avrupa değerlerinin çoğul kaynaklarına (Yahudilik, Hristiyanlık, İslâm ve hümanizm) işaret ederek Avrupa'nın büyük bir çeşitlilik sergilediğini ifade etmiştir. Konferansın bir başka tartışma noktası ise, Avrupa'nın geçmiş ile gelecek arasında kuracağı bağın niteliği olmuştur. Bu tartışmada, kimileri Avrupa'yı Avrupa yapan değerlerin ortak bir tarih tecrübesi olduğunu vurgularken,

** 7 Eylül 2004 tarihinde Den Haag şehrinde düzenlenen "The Politics of European Values" adlı konferansa siyaset, kültür ve iş dünyasından 150 kişi davet edilmiştir. Aynı konferansa, çok sayıda AB'ye üye ülkenin devlet başkanı ile AB kurumlarından uzman ve bürokratlar katılmıştır. Üç oturumdan oluşan konferansın ilk oturumunda; Fransız devlet başkanı Valéry Giscard d'Estaing, Fransız düşünür Pierre Manent, Amerikalı hukukçu Joseph Weiler ve İngiliz Brit Robert Cooper (Avrupa Birliği Konseyi Genel Sekreteri Yardımcısı) "Avrupa Birliği'nin Temelleri" konusunda görüş bildirmişlerdir. İkinci oturumda; Amerikalı sosyolog Amitai Etzioni, İtalya Princeton Üniversitesi profesörlerinden Maurizio Viroli, TC devlet bakanı Mehmet Aydın ve Hollanda eski devlet bakanı Dick Benschop, "Değerlerin Aktarılması" konusunda konuşmalar yapmışlardır. Üçüncü ve son bölümde ise; Litvanya devlet başkanı Freiberga, İspanyol sosyolog Pérez Díaz ve Kanada düşünür Ralston Saul, "AB'nin Gelecekteki Gündemi ve Siyaseti" konusunda önerilerde bulunmuşlardır. Program ve katılımcılar için bk. www.EU2004.nl en www.nexus-institute.nl.

kimileri de AB'nin bir "ortak gelecek projesi" olduğunu iddia etmiştir. Konferansta yapılan tartışmalar bir kez daha göstermiştir ki, Avrupa'yı değerler planında tarif etmek kolay gözükmemektedir. Bu anlamda, Hollanda başbakanının, AB'nin "ideolojik temelleri"nin atılmasına katkı sağlayacağı umuduyla düzenlediği bu konferansın ne kadar amacına ulaştığı tartışmalıdır.

Hollanda'nın önderliğini yaptığı ortak değerler ve normlar tartışması, bu ülkeyle sınırlı gözükmemektedir. Hatta, Hollanda başbakanı, kendi ülkesinde 2002 yılında başlattığı tartışmada, bu konuda daha erken bir dönemde girişimlerde bulunan Norveç'i örnek almıştır. Norveç, 1998 yılında zamanın Hristiyan demokrat başbakanının girişimleriyle "İnsanî Değerler Komisyonu"nu kurmuştur. Geniş katımlı ve temsili bir görünüme sahip olan Komisyon, insanî değerler ve sosyal etik alanında geniş bir tartışma başlatmak ve bu şekilde insanların çevre ve toplum konusunda bilinçlenmelerine ve sorumluluk üstlenmelerine katkıda bulunmak üzere kurulmuştur. Fakat Komisyon, böyle bir tartışma yapmak yerine, üç yıllık bir çalışmadan sonra, pek çok konuda somut normlar öngören bir raporu dönemin yeni sosyal demokrat hükümetine sunmayı tercih etmiştir.

Avrupa içinde kendi geçmişine ve geleneklerine özel bir önem vermekle tanınan İngiltere'de değerler tartışması daha da gerilere gitmektedir. 1993 yılında İngiltere'nin o zamanki başbakanı Major, Muhafazakârların bir parti kongresinde "temellere dönüş" (back to basics) kampanyasını başlatmıştır. Başbakana göre, geleneksel değerler eskimiş kabul edilerek bir kenara atılmıştır. Şimdi, "komşuluk, edep ve nezaket" gibi eski değerlere dönmenin tam zamanıdır! Temellere dönüş hareketi, basının muhafazakâr kabine mensuplarının özel yaşamlarını araştırmalara konu yapmasıyla birlikte, ortaya çıkarılan skandallar sebebiyle başarısızlıkla sonuçlanmış ve siyaseten muhafazakârlara pahalıya mal olmuştur. Daha sonraki yıllarda (1999) Tony Blair'in "İngiltere'de yeni bir etik yaratma" düşüncesi de ihtiyatla karşılanmıştır.

Fransa ve Almanya'da hükümetler düzeyinde bir girişim olmamıştır. Fakat, Hollanda'da olduğu üzere, hükümet politikalarında güvenlik ve suç konularıyla bağlantılı olarak değer ve normlara sık sık atıfta bulunulmaktadır. Fransa, artan suç olaylarını ortadan kaldırmak için ku-

ralları çiğneyenlere karşı halkı **sıfır toleransa** (tolérance zéro) davet etmiştir. Almanya'da ise, değerler ve normlar meselesi daha çok eğitim alanındaki gelişmeler sebebiyle başlamıştır. Alman halkına göre, eğitimde düzen ve otorite eksikliği nedeniyle gençler, anti-sosyal davranışlar sergilemektedir. Bu sorunu çözmek üzere; okul içinde kıyafet kuralları yeniden hayata hakim kılınmalı ve özellikle gençlerin çıplak karınla okula gelmeleri yasaklanmalı ve üniformaya dönülmelidir!

Değerler ve normlar tartışmasının ardında yatan temel faktör, son onlu yıllarda, bir yandan, geleneksel değerlerin yıpranmış olması ve bunların yerine yeni değerlerin ikame edilememesi, diğer yandan da göç ve göçmenlik nedeniyle toplumda değerler ve normlar alanında çatışmalı olduğu varsayılan bir çeşitliliğin ortaya çıkmış olmasıdır. İlk gelişmenin giderek artan bir bireyselleşme ve toplumsal erozyona yol açtığı düşünülürken, ikinci gelişmenin de toplumda gettolaşma ve kesimler arası kopmayı beraberinde getirdiği düşünülmektedir. Her iki durumda da ortak değerler oluşturamayan bir toplumun entegrasyon (bütünleşme) yolunda değil, tersine dezentegrasyon (toplumsal çözülme) yolunda bir gelişmeye sahne olacağı varsayılmaktadır.

2. Kavram, Soru ve Hipotezlerin Tanımlanması

Sosyolojide değerler ve normlar konusu, bazen bir kültürün öğeleri olarak (Hendrix, 1983), bazen de toplumsal kontrol mekanizmaları (Dönmezer 1988; Tolan, 1985) bağlamında ele alınmaktadır. Durum ne olursa olsun, değer ve normlar, ancak birbirleriyle bağlantıları içinde anlaşılabilirlerdir. Değerler, normlara kıyasla daha soyut olup, bize "iyi" ve "kötü" hakkında fikir veren ideal düşüncelerdir. Bu bakımdan değerleri; bir toplumun "olması gereken" idealleri ve hedefleri olarak görmek mümkündür. Normlar ise; değerleri yaşama geçirmemize imkân tanıyan somut kurallardır. Demek ki, değer ve normlar arasındaki ilişki, temelde amaçlar ile araçlar arasındaki ilişki olup biri diğerini gerektirir.

Bu temelden hareketle, denebilir ki; değerler birincil, normlar ise ikincildir. Yani normlar, değerlerden türemektedir. Normların kökü ve kaynağı değerlerdir. Hatta değerler, çoğu zaman birden fazla toplumsal

kurala kaynaklık ederler. Sözelimi, yaşlılara saygı, genel ve soyut bir değerdir. Buradan hareketle, yaşlıların elini öpmek, kamu taşıtlarında onlara yer vermek, onların yanındayken gençlerin sigara içmemesi vs. gibi pek çok norm türetilmiştir.

Değerler ve normlar arasındaki bu tür ilişki, bunların dayanıklılığı konusunda da bize bir fikir vermektedir. Genellikle değerler, sürekli ve kalıcı bir karaktere sahipken, normlar, değişen ortamlara göre değişkenlik kazanabilirler. Sözelimi, yaşlıların yanında sigara içmemek kuralı, kapalı köy toplumlarında sıkı bir kuralken, anonim kent toplumlarında bu kuralı uygulamak pek kolay gözükmemektedir. En azından, bu kuralın uygulandığı alan daralmaktadır. Köyde herhangi bir yaşlının yanında sigara içmek kınanırken, şehirde sadece aile ve yakın akrabaya mensup yaşlıların yanında içmek kınanmaktadır. Demek ki, bu kural, geniş toplumda etkinliğini yitirmektedir. Kuralların anlamlılığını ve etkinliğini yitirdiği durumlara sosyoloji de “anomi” adı verilmektedir. Anomi, modern toplumda ortaya çıkan yeni bir sorundur.

Son olarak, değerler ve normlar, bağlayıcılığın ötesinde düalist bir niteliğe de sahiptir. Değerler, şeyler konusunda bize “iyi” ve “kötü” yargılarını kazandırırken, buna bağlı olarak normlar da, iyi şeylerin yapılmasını, kötü şeylerin yapılmamasını öğretirler. İlk tür değer ve normlara, “pozitif değer ve normlar” denirken, ikinci türe ise “negatif değer ve normlar” adı verilmektedir. İlk gruptakiler; emredici, tavsiye edici ve isteklendiriciyken, ikinci gruptakiler; yasaklayıcı, yadsıyıcı ve önleyicidir. Toplumda, ikinci tür değer ve normlara tepki genellikle daha serttir. Emredilen bir kuralı her zaman yerine getirmeniz beklenmeyebilir; ama, bir yasağı çiğnemek her zaman toplumsal tepkiyi davet eder.

Değerler ve normlar, genellikle sosyalleşme sürecinde öğrenilir ve birey için bir alışkanlık niteliğini alır. İçselleştirildiği oranda normların yerine getirilmesine yönelik dışardan yapılan zorlamalar gereksiz hale gelir. Ama, sürekli olarak dışarıdan yapılan zorlamalar da içselleştirmeyi engelleyebilir. Bu bakımdan, sosyalleşme sürecinde dışarıdan yapılan müdahaleler, aşamalı olarak azaltılmalıdır. Aksi taktirde, gençlerin ileriki yaşlarda da sürekli olarak dışardan düzeltilmeleri gerekecek ve olgunlaşmaları hiç bir zaman tam olarak gerçekleşmeyecektir.

Değerler ve normların en önemli işlevi, toplumsal düzenin sürekliliğini sağlamaktır. Toplumsal yaşamın düzenli ve istikrarlı bir şekilde yürümesi için önce kurallar konusunda bir uzlaşmanın sağlanmış olması, daha sonra da bunların yerine getirilmesi konusunda toplumsal bir kararlılık gerekir. Aksi takdirde, toplumun hızla kaos ve istikrarsızlığa sürüklenmesi işten bile değildir. Bu demek değildir ki, bir toplumda hiç farklılık olmayacaktır. Tam tersine, bir toplumda, tüm toplum bireyleri için bağlayıcı ortak değer ve kurallar olduğu gibi, sadece bazı guruplarda geçerli olan partiküler değer ve kurallar da vardır. Ortak değer ve kurallara aykırı olarak, farklı pratiklerin yaşandığı bu tür toplumsal guruplara "alt kültür" denmektedir. Alt kültürler, farklılıkların yaşandığı ve müsaade edildiği toplumsal guruplardır. Sözgelimi, gençler, bazen kendi aralarında farklı bir kıyafet veya farklı bir dil oluşturabilirler. Ama, bu farklılıklar sadece söz konusu gençlik gurubunda geçerlidir. O guruptan çıkıldığı zaman toplumda ortak olan değer ve normlara uyum tekrar devam eder.

Toplumda egemen olan değerler ve normlar her zaman olumlu işlev görmezler. Değişimin hızlı olduğu ve büyük ölçüde de olumlu olarak algılandığı modern toplumlarda yerleşik değer ve normlar değişimi engelleyebilir. Bu durumda, toplum, yenilenme gücünü yitirmekte ya da değişime taraf olanlarla karşı olanlar arasında bir çatışmaya sürüklenmektedir. Demek ki, bir zamanlar toplumun düzen ve istikrarını sağlamakla yükümlü olan değerler ve normlar, hızla değişen çağa ve şartlara kendilerini uyarlayamadıkları için değişme ve gelişmeyi engellemekle kalmaz, aynı zamanda toplumda kutuplaşma ve çatışmaya da sebep olabilir.

Sosyolojide değerler ve normlar tartışması, bu bilimin doğduğu 19. yüzyıla kadar geri gitmekle birlikte, bu alandaki ampirik araştırmalar Avrupa ve dünyada yetmişli yıllarda başlamıştır. Inglehart, Avrupa ülkeleri arasında bir dizi kıyaslamalı araştırma yaparak modern toplumda kültürel alanda bir dönüşüm gerçekleştiğini göstermiştir (Inglehart, 1977; 1990; 1997). Değerler ve normlar alanındaki bu dönüşüm; ekonomik büyüme, maddî ve toplumsal güvenlik gibi maddî değerlerin terk edilmesi ve bunların yerine; kişisel gelişim, bireysel özerklik, temiz çevre ve özgürleşme gibi *post-materyalist* değerlerin benimsen-

mesi anlamına gelmektedir. Görgül araştırmalar, özellikle yaşlıların materyalist değerleri savunurken, buna karşın 1945 sonrasında doğan genç kuşakların post-materyalist değgerlere ilgi duyduklarını göstermektedir. Bu farkı izah etmek üzere Inglehart, Maslow'un motivasyon teorisi ile temel değerlerin genç yaşlarda içselleştirildiğini ve sonraki yıllarda bunların sabitleştiğini ileri süren bir kuşak teorisini birleştirmiştir. Buna göre, gençlerin post-materyalist değerleri benimsemesi, savaş sonrası dönemde Avrupa'da ekonomik refahın artması ve savaş tehdidinin ortadan kalmasıyla izah edilmektedir.

Inglehart'ın araştırmaları daha sonraki yıllarda bazı eleştirilere konu olmuştur. Özellikle, ekonomi ile kültürel değerler arasındaki ilişkiler sorgulanmaktadır. Bu bağlamda Daniel Bell (1976), modern toplumu üç sektöre (ekonomi, siyaset ve kültür) ayırmakta ve her sektörün kendi ilkeleri ve yasaları olduğunu öne sürmektedir. Ekonomik sektörü yönlendiren ilkeler, verimlilik ve amaçsal akılcılaşmayken, siyasette eşitlik, kültürel alanda ise bireysel özgürlük arayışı hakim değerlerdir. Her ne kadar, Inglehart kişisel gelişmeyi iyileşmiş ekonomik koşulların bir sonucu olarak görüyorsa da Bell bu düşünceye katılmaz. Bell'e göre, ekonomi ve kültür alanında meydana gelen gelişmeler, birbirinin uzantısında olmak bir yana, birbirine ters istikamettedir (Van der Loo ve Van Reijen, 2003: 198).

Inglehart ve Bell'in görüşleri, bize, değerler alanında teorik bir arka plan sağlaması aısından önemlidir. Inglehart, uzun vadeli bir perspektiften bakarak modern toplum-postmodern toplum ekseninde materyalist değerlerden post-materyalist değerler skalasına doğru bir yönelim olduğunu söylemekte ve bunu "sessiz devrim" olarak nitelemektedir. Burada vurgu, değişme ve genel trendleri tespit etmeye yöneliktir. Oysa Bell, modern toplumun başka bir özelliğinden hareket etmektedir. Ona göre modern toplum, farklılaşma dolayısıyla değerler planında da çođulcuľařmanın (plüralizm) yaşandığı bir toplumdur. Bu toplumda her sektör özerk ve birbirinden bağımsız olarak hareket etmektedir. Doğrusunu söylemek gerekirse, her iki yaklaşımı da tek başına toplumsal ve kültürel değişmeyi aıklayan genel ve makro bir teori olarak görmek yanlıştır. Modern toplum, farklılaşma ve çođulcuľařma yanında; etkileşim, entegrasyon, asimilasyon ve benzeşme süreçlerini

de kapsamaktadır. Bu anlamda, modernleşme paradoksal bir süreçtir (Van der Loo ve Van Reijen, 2003).

Biz bu makalemizde, 2000'li yılların başında Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde geçerli olan değerler hiyerarşisini betimlemeye ve gidişatın yönünü belirlemeye çalışacağız. Konuya iki açıdan bakacağız. İlk önce statik olarak ve genel anlamda Avrupa Birliği ülkelerinin değerler hiyerarşisini ele alacağız. Bu bağlamda yükselen popüler değerler ile daha az popüler değerler arasında bir ayırım yaparak, bunu batı toplumunun bir aynası olarak kullanacağız. Daha sonra ise, ülkeler ve kuşaklar arası farklılıkları ortaya koyarak, değerler hiyerarşisinin dinamik çehresini çizmek istiyoruz. Bu bağlamda, aşağıdaki hipotezlerin geçerliliğini test etmeye çalışacağız:

1. Post-materyalist değerlerde bir gerileme gözlenmektedir.
2. Değerler bağlamında Doğu Avrupa ülkeleri ile Batı ve Kuzey Avrupa ülkeleri arasında kategorik bir farklılaşma söz konusudur.
3. Kuşaklar arası farklılaşma genel bir trend olarak tüm Avrupa ülkelerinde gözlenmektedir.
4. Avrupa Birliği ülkelerinde "ortak değerlere" doğru bir gidiş söz konusudur.

Araştırma verilerini sunmadan önce, kullandığımız veri tabanı ve metodoloji konusunda bazı bilgiler vermek yararlı olacaktır.

3. Veri Tabanı ve Metodolojik Bilgiler

Avrupa Sosyal Araştırması (The European Social Survey, the ESS); Avrupa'da değişen kurum, tutum, inanç ve davranış kalıplarının haritasını çıkarmak ve bunlar arasındaki etkileşimi açıklamak üzere tasarlanmış yeni ve akademik bir araştırmadır. Araştırma, 20'nin üzerinde ülkeyi kapsamaktadır. Araştırmanın ilk aşaması 2002-2003 yılında tamamlanmıştır. İkinci aşaması ise 2005 yılına kadar tamamlanacaktır. Biz bu makalede ilk aşamada toplanan verileri kullanacağız.

Araştırma projesi, Avrupa Komisyonu, Avrupa Bilim Vakfı ve araştırmanın yapıldığı her ülkede akademik bir kurumun katılımıyla geliştirilmiş ve yüksek standartlarda metodolojik yöntemler uygulanarak veri toplanmıştır. Araştırma, anket yöntemiyle ve temsili bir örneklem seçilerek yapılmıştır. İki bölümden oluşan anket formunun her bir bö-

lümü 120 soru içermektedir. Sorular; medya kullanımı, sosyal ve siyasal güven, siyasal çıkar ve katılım, sosyo-politik yönelimler; etik, sosyal ve politik değerler; toplumsal dışlama; ulusal, etnik ve dinî sadakat; refah, sağlık ve güvenlik; demografik ve sosyo-ekonomik değişkenler olmak üzere oldukça geniş bir alanı kapsamaktadır. Araştırmada metodolojik olarak değişkenlerin işlemselleştirilmesinde gereken titizlik gösterilmiş ve optimal kıyaslanabilirlik esas alınmıştır.

Bu makalede bizi söz konusu araştırmanın sadece değerler bölümü ilgilendirmektedir. Araştırmada toplam 28 temel değerden hareket edilerek bu değerlerin ne kadar önemli olduğu katılımcılara sorulmuştur (bk. Ek 1. Değerler Listesi). Araştırmaya katılanlara, çok önemlilikten az önemliliğe doğru sıralanan toplam 6 seçenek sunulmuştur. Bunun yanında, görüş bildirmek istemeyen kişilere de üç farklı seçenek tanınmıştır. Böylece, olası seçenekler mümkün olduğunca geniş bir şekilde verilmiştir. Biz, Avrupa Sosyal Araştırması'nın veri tabanı üzerinde analizler yaparken, araştırmamızın amaçları doğrultusunda bazı tasarruflarda bulunduk.

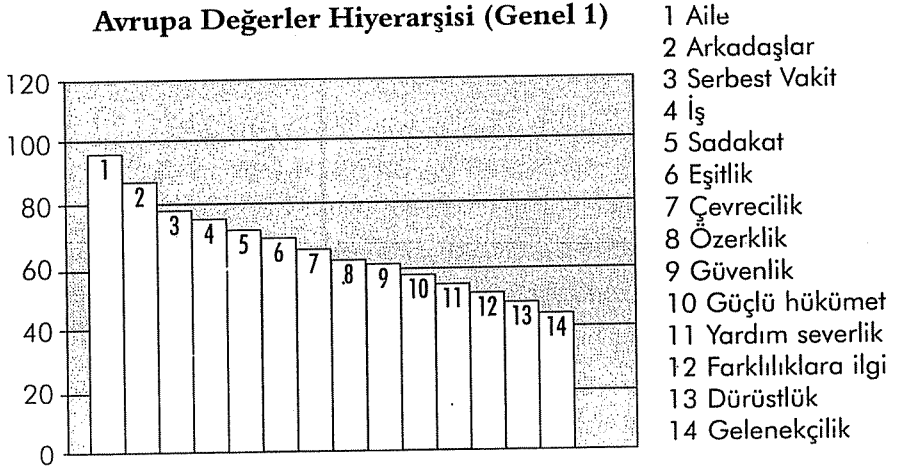
İlk olarak, katılımcı ülkelerden bazılarını (İsrail) Avrupa ülkesi olmadığı için, bazılarını da (İtalya ve Lüksemburg) sistematik kıyaslamaya imkân veren verilere sahip olmadıkları için analiz dışında bıraktık. Bu şekilde, geriye kalan toplam 19 ülke üzerinde analiz yaptık (bk. Ek 2. Ülkeler Listesi). İkinci olarak, bazı değişkenleri, araştırmamızın amacı açısından yeniden kodlandırma yoluna gittik. Bu işlemler, yeri geldiğinde ilgili bölümlerde açıklanacaktır. Son olarak, araştırmada; ülke ve yaş yanında, eğitim, cinsiyet, medenî durum, iş statüsü ve din gibi pek çok değişken olmakla birlikte, biz yine araştırmamızın sınırları ve amaçları çerçevesinde sadece ülke ve kuşak farklarını dikkate aldık. Diğer değişkenlerin etkisini devre dışı bıraktık.

4. Avrupa Birliği Ülkelerinde Değerler Hiyerarşisi

Bir sonraki bölümde, Avrupa Birliği'ne bağlı üye ülkelerin konumunu belirlemek üzere ilk önce genel anlamda Avrupa'da geçerli olan bir değerler hiyerarşisi oluşturmaya çalıştık. Tablo 1 ve 2'de bu değerlerin sıralaması görülmektedir. Söz konusu değerler hiyerarşisi oluşturulurken, bu değirlere atfedilen önem esas alınmıştır. Bunu anlamak için de-

ğerlere verilen cevapları, veri tabanında "(çok önemli", "az önemli" ve "önemsiz" olarak yeniden kodlandırdık. Dolayısıyla, tabloda görülen değerler, "(çok önemli" seçeneğine verilen destek temelinden yeniden belirlenmiştir. Değerlerin sıralaması grafikte yüzdelik olarak yüksekte. aşağıya doğru yapıldı. Yani, en fazla destek alan değer en başa, en az destek alan değer ise en alta yerleştirildi.

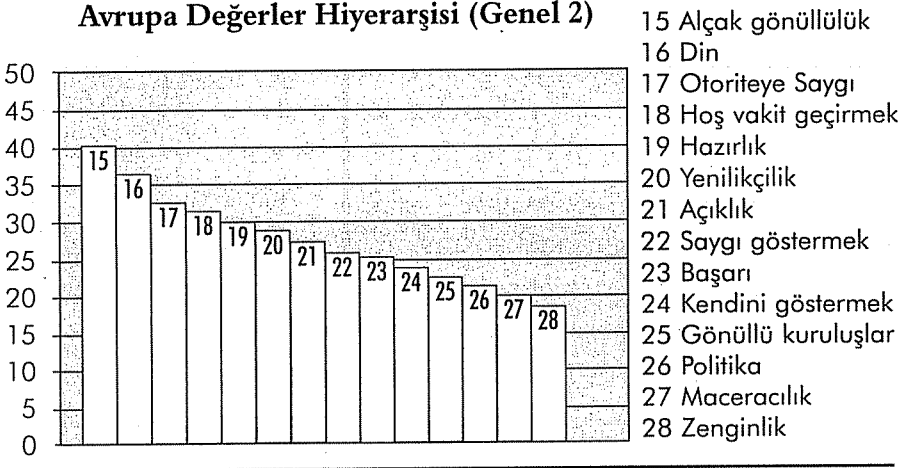
Değerlerin popülaritesini belirlemek üzere, yüzde 50 ve üzerinde destek alan değerler "Popülaritesi Yüksek Değerler" olarak Tablo 1'de, yüzde 50'nin altında destek alan değerler ise "Popülaritesi Düşük Değerler" olarak Tablo 2'de görüldüğü gibi sıralandı. Buna göre, Avrupa Birliği'nde; "a.le", "arkadaşlar", "serbest vakit", "iş", "arkadaşlara ve dostlara sadakat", "eşitlik", "çevreye özen gösterme", "bireysel bağımsızlık anlamında özerklik", "güvenlik", "güçlü hükümet", "yardımseverlik", "farklılıklara ilgi duymak", "dürüstlük" ve "gelenekçilik" popülaritesi yüksek değerler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 1*Popülaritesi Yüksek Değerler*

İkinci tabloda ise popülaritesi düşük değerler sıralanmıştır. Bunlar giderek azalan bir önem sırasına göre; "alçak gönüllülük", "din", "otorite ve kurallara saygı", "hoş vakit geçirmek", "hazcılık", "yenilikçilik", "açıklık", "başkalarından saygı görmek", "başarı", "kendini göstermek", "gönüllü kuruluşlar", "politika", "maceracılık" ve "zenginlik" şeklinde sıralanmıştır.

Tablo 2

Popülaritesi Düşük Değerler



Bu tablolar nasıl okunmalıdır? Değerler hiyerarşisinin en tepesinde yer alan değer (aile) ile en altında yer alan değere (zenginlik) bakıldığında, Avrupa'da değerler alanında büyük bir değişimin yaşandığı görülmektedir. "Aile", geleneksel bir değer olarak modern toplumda belirli bir süre değer kaybına uğradıktan sonra, yeniden doruk noktada yerini almıştır. Bunun tersine, ekonomi ve maddî değerlerin merkeze alındığı modern toplumda "zenginlik", değerler hiyerarşisinin en alt kademesine düşmüştür. Sadece bu iki değerin değerler piramidindeki yeri bile, Avrupa'da geleneksel değerler ile modern değerlerin yer değiştirmekte olduğunu açıkça göstermektedir.

Fakat, değerler hiyerarşisine daha yakından bakıldığında bu tezin genel-geçer bir nitelik arz etmediği görülmektedir. Sözelimi; "alçak gönüllülük", "din", "otorite ve kurallara saygı" gibi diğer geleneksel değerler, birinci tabloda değil, ikinci tabloda yer almaktadır. Yine, aynı şekilde; "iş", "eşitlik", "çevrecilik" ve "özerklik" gibi modern değerlerin de ikinci tabloda olması beklenirken, birinci tabloda yer alması, değerlerin değişimi konusunda kategorik bir yorumun yapılmasını zorlaştırmaktadır. Demek ki, ilk etapta dikkatimizi çeken görüntü, genelleştirilmesi mümkün olmayan bir durumdur ve dolayısıyla da yanıltıcı bir nitelik arz etmektedir.

Tablo 1 ve 2’de sıralanan değerler hiyerarşisi hakkında yapılacak en iyi yorum şudur: Avrupa ülkeleri, savaş sonrası dönemde yaşadığı deneyimlerin ışığında geleneksel değerler ile modern değerleri harmanlamaya yönelmiştir. Fakat, bu harmanlama bile değerler alanında yaşanan önemli bir değişimi ifade etmektedir. İdeal-tipik anlamda modern bir toplumun değerler piramidinin üst katlarında yer alan değerlerin bir kısmı aşağı katlara doğru inerken, aynı şekilde piramidin altında yer alan değerlerin bir kısmı da üst kademelere doğru çıkmıştır. Bu gelişme, geleneksel toplum-modern toplum ikilemi çerçevesinde anlaşılacak bir durum olmayıp, daha çok “post-modern” toplum tipi ya da “post-materyalist değerlerin yükselişi” bağlamında anlaşılması gereken yeni bir durumdur. Bu yeni durum, önemli oranda Inglehart’ın tezlerini doğrulamaktadır. Ona göre savaş sonrası dönemde, temel ihtiyaçlarını karşılamış olan Avrupa ülkelerinde post-materyalist değerler önem kazanmaktadır. Ancak, bu değerler, her zaman fiilî bir durumu yansıtmıyor, daha çok, olması gereken bir özlemi dile getiriyor. Söz konusu değerler büyük ölçüde kaybedildiği için yeniden önem kazanmaya başlamıştır.

Inglehart’ın bu son yaklaşımını ihtiyatla karşılamakta fayda var. Çünkü, geleneksel değerlerin bir kısmı popülerleşirken, bir kısmı yerinde saymaktadır. Sözelimi, “din” de modern toplumda ihmal edilmiştir; ama, bugün batıda din hâlâ yükselen popüler değerler içinde yerini alamamaktadır. Öyleyse, modern toplumda ihmal edilen değerlerin hepsinin de yeniden değer kazanacağı beklenmemelidir. Hangi değerlerin neden önem kazandığı toplumların tarihsel deneyimleriyle olduğu kadar, global gelişmelerle de alakalıdır.

5. Ülkelerarası Farklılıklar

Avrupa Birliği’ne üye ülkeler, sadece sosyo-ekonomik bakımdan değil, sosyo-kültürel bakımdan da büyük bir çeşitlilik göstermektedir. Sözelimi, Kuzey Avrupa’daki Protestan ülkeler, ekonomik bakımdan ileri oldukları gibi, bireyselleşme, sekülerleşme ve benzer modernleşme süreçleri bakımından da Güney ve Doğu Avrupa’daki ülkelerden oldukça farklı bir yapı sergilemektedir. Elbette bu farklılıkların değerler

üzerinde etkileri olacaktır. Bu bakımdan, değerler açısından Avrupa Birliği ülkelerini ortak değerlere bağlı bir "birlik" olarak nitelemek zorlaşmaktadır. Yukarıda da belirttiğimiz gibi, birliğe sonradan katılan Doğu Avrupa ülkeleri ile Batı Avrupa ülkeleri arasında bir fark gözetmekteyiz. Bu iki ülke gurubu arasında bir kıyaslama yapmadan önce, değerler temelinde ülkeler arasındaki ortak ve farklı yönlerine genel olarak bir göz atmak istiyoruz.

Avrupa Birliği'ne üye ülkeler arasında bir kıyaslama yapmak için Avrupa Birliği ortalamasını bir kriter olarak aldık ve özellikle bu ortalamaya uzak düşen ülkeleri tespit etmeye çalıştık. Burada bizi ortalamanın üstüne çıkan ülkeler değil, dikkat çekici bir şekilde ortalamanın altında kalan ülkeler ilgilendirmektedir. Bu ülkeler, Avrupa ortalamasından "sapan" ülkeler olarak değerlendirilmektedir.

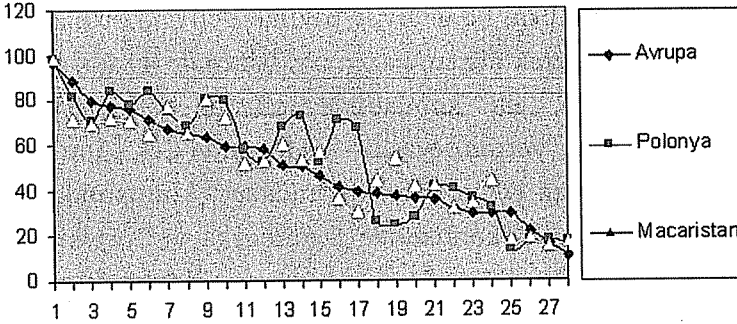
İlk gözlem olarak, ülkeler arasında büyük oranda bir uyuşum gözlenirken, tek tek değerler bazında bakıldığında, bu uyuşumu bozan ülkelerin varlığı da dikkat çekmektedir. Önce uyuşumun yüksek olduğu değerler kategorisi üzerinde duracağız.

"Aile", "arkadaşlık", "yardımseverlik", "iş", "sadakat", "eşitlik", "dürüstlük" ve "maceracılık" kavramlarına atfedilen önem bakımından Avrupa ülkeleri arasında yüksek düzeyde bir uyuşum söz konusudur. Ancak, buna rağmen, bu değerler bazında Avrupa ortalamasından bariz bir şekilde uzak düşen, bazen bir, bazen de iki ülkeye rastlanmaktadır. Sırasıyla, "aile" konusunda Hollanda, "arkadaşlık" konusunda Macaristan, "yardımseverlik" konusunda Çek Cumhuriyeti, "iş" konusunda İngiltere ve İrlanda, "sadakat" konusunda Portekiz ve Slovenya, "eşitlik" konusunda Danimarka ve Portekiz, "dürüstlük" konusunda Portekiz ve İsveç, "maceracılık" konusunda ise Almanya ve Çek Cumhuriyeti açık bir şekilde Avrupa ortalamasının altında kalmaktadır.

"Farklılıklara ilgi", "gelenekçilik", "başkalarından saygı görmek" ve "politika" gibi konularda da yüksek oranda uyuşum görülmektedir. Ancak, bu değerlerden sapan ülke sayısı biraz daha fazladır. Geriye kalan 16 ülke ise, ya Avrupa ortalamasına yakın ya da ortalamanın üzerindedir.

Bu değerlerin dışında kalan konularda, Avrupa ortalamasından bariz bir şekilde sapan ülke sayısı üçü geçmektedir. Bu değerleri, göreceli olarak uzlaşmanın daha az sağlandığı değerler kümesi olarak görmek mümkündür. Başka bir deyişle; "zenginlik", "gönüllü çalışmak", "kendini göstermek", "başarı", "açıklık", "yenilikçilik", "hazcılık", "hoş vakit geçirmek", "otoriteye ve kurallara uymak", "din", "alçak gönüllülük", "güçlü devlet", "güvenlik", "özerklik" ve "çevre" konularında uzlaşım azalmakta ve bariz bir şekilde Avrupa ortalamasının gerisinde kalan ülke sayısı artmaktadır.

Değerler bazında görülen bu çeşitliliğin yanında, Doğru Avrupa ülkeleri ile Batı Avrupa ülkeleri arasında yapılan kıyaslama, bu iki grup arasında gözettiğimiz kategorik farklılaşmayı öngören tezi yanlışlamaktadır. Tablo 3'te görüldüğü üzere, araştırmada yer alan iki Doğu Avrupa ülkesinin (Polonya ve Macaristan) test edilen tüm değerler bazında, kategorik ve dikkat çekici bir şekilde Avrupa ortalamasından saptıkları söylenemez. Tam tersine, Polonya ve Macaristan, çoğu değerlerde Avrupa ortalamasını tutturmaktadır.

Tablo 3*Doğu Avrupa Ülkelerinin Konumu***Doğu Avrupa Ülkeleri Versus Avrupa****6. Kuşaklar Arası Farklılıklar**

Değerler bağlamında ülkeler arası farklılıklar kadar kuşaklar arası farklılıklar da değerler dünyasının bir başka dinamik yüzünü sergilemektedir. Değerlere atfedilen önemin kuşaklar boyunca değişip değişmediğini anlamak için araştırmaya dahil olan katılımcıların do-

ğum tarihlerini esas alarak 6 yaş gurubu oluşturduk. Daha sonra, ilgili değerlerle bu yaş gurupları arasında bir ilgi kurmaya çalıştık. Tablo 4'te görüldüğü üzere bazı değerlere atfedilen önem kuşaklar boyunca değişmezken, bazı değerlere verilen önemde olumlu ya da olumsuz yönde bir değişim görülmektedir. Yaşlı kuşaklarla genç kuşaklar arasında değişmeyen değerler (eşitlik, farklılıklara ilgi, saygı görmek, sadakat ve aile) sınırlı sayıda kalırken, değişim içinde olan değerler daha kabarık gözükmetedir.

Tablo 4
Kuşaklar Boyunca Değerlere Atfedilen Önem

Önemi Değişmeyen Değerler	Önemi Artan Değerler	Önemi Düşen Değerler
1. Eşitlik	1. Yenilik	1. Güvenlik
2. Farklılıklara ilgi	2. Zenginlik	2. Otorite ve kurallara saygı
3. Saygı görmek	3. Kendini göstermek	3. Alçak gönüllülük
4. Sadakat	4. Açıklık	4. Yardımseverlik
5. Aile	5. Hoş vakit geçirmek	5. Güçlü hükümet
	6. Özerklik	6. Dürüstlük
	7. Başarı	7. Çevrecilik
	8. Maceracılık	8. Gelenekçilik
	9. Hazcılık	9. Siyaset
	10. Arkadaşlık	10. Din
	11. Serbest vakit	11. Gönüllü örgütler
	12. İş	

Kuşaklar boyunca önemi giderek artan değerler; "yenilikçilik", "zenginlik", "kendini göstermek", "açıklık", "hoş vakit geçirmek", "özerklik", "başarı", "maceraya düşkünlük", "hazcılık", "arkadaşlık", "serbest vakit" ve "iş" olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna karşın; "güvenlik", "otorite" ve "otorite ve kurallara saygı", "alçak gönüllülük", "yardımseverlik", "güçlü hükümet", "dürüstlük", "çevrecilik", "gelenekçilik", "siyaset", "din" ve "gönüllü kuruluşlar"a atfedilen değerse azalmaktadır. Ama, her şeye rağmen, kuşaklar arasında görülen bu değişme, değerler alanında yaygın ve önemli bir farklılaşma olduğunu göz önüne sermektedir.

Tek tek ülkeler bazında baktığımızda, kuşak farklılıklarının pek çok ülkede ve pek çok değer üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bazı değerler, araştırmaya dahil olan tüm ülkelerde kuşak farklılıklarına duyarlı

gözükürken, bazı değerler az ya da çok sayıdaki ülkede kuşak farklılıklarına açık gözükmektedir. Tablo 5'te, değerlerle kuşaklar arası farklılıkların ilişkisi gösterilmiştir. Buna göre, birinci sütunda görülen değerler tüm ülkelerde kuşak farklılıklarına açık bir yapı arz etmektedir. İkinci sütunda, bazı ülkeler hariç, diğer tüm ülkelerde kuşak farklılıklarından etkilenen değerler sıralanmaktadır. Üçüncü sütundaki değerlerse, birçok ülkede kuşaklar arası farklılıklardan etkilendiği gibi, birçoğunda da etkilenmemektedir.

Tabloda görüldüğü üzere en az 20 kadar değer, çoğu Avrupa ülkesinde kuşak farklılıklarına açık gözükmektedir. Geriye kalan değerlerse bazı ülkelerde kuşak farklılıklarına açık, bazı ülkelerde ise açık değildir.

Tablo 5*Değerler ile Kuşaklar Arası İlişkilerin Ülkelere Göre Konumu*

Tüm ülkelerde kuşak farklılıklarına açık olan değerler	(Az sayıda ülke hariç) Çoğu ülkede kuşak farklılıklarına açık olan değerler	Pek çok ülkede kuşak farklılıklarına hem açık, hem de açık olmayan değerler
1. Kendini göstermek	1. Yenilikçilik (İrlanda hariç)	1. İş
2. Zenginlik	2. Güvenlik (İngiltere ve Portekiz hariç)	2. Aile
3. Açıklık	3. Alçak gönüllülük (Danimarka ve İngiltere hariç)	3. Sadakat
4. Otorite ve kurallara saygı	4. Çevrecilik (Avusturya, İspanya ve Yunanistan hariç)	4. Saygı görmek
5. Hoş vakit geçirmek	5. Serbest vakit (Finlandiya, İngiltere ve İrlanda hariç)	5. Yardımseverlik
6. Dürüstlük	6. Arkadaşlar (Belçika, Fransa, İngiltere, İrlanda hariç)	6. Özerklik
7. Maceracılık	7. Politika (Belçika, Çek Cumhuriyeti, Hollanda ve Portekiz hariç)	7. Eşitlik
8. Güçlü hükümet	8. Gönüllü kuruluşlar (Slovenya, İsveç, Belçika ve Çek Cumhuriyeti hariç)	
9. Başarı		
10. Hazcılık		
11. Gelenekçilik		
12. Din		

Bu tablonun ortaya koyduğu gerçek şudur: Araştırmada ölçülen değerlerin çoğu, ilgili Avrupa ülkelerindeki kuşaklar tarafından farklı şekillerde değerlendirilmektedir. Kuşak farkı, değerlere atfedilen önem konusunda değişken olarak önemli bir rol oynamaktadır.

7. Sonuç ve Tartışma

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Avrupa'da meydana gelen ekonomik, sosyal ve politik değişimlere paralel olarak değerler alanında da önemli değişimler yaşanmaktadır. Ancak, bu değişimlerin doğrultusu konusunda, hâlâ bilim adamları arasında bir uzlaşma sağlanamamıştır. Bunun sebepleri arasında ülkeler ve kuşaklar arasındaki farklılıklar gelmektedir. Söz konusu farklılıklar AB ülkelerinin değerler dünyasının homojen bir bütün olarak algılanmasını zorlaştırmaktadır. Bu farklılıkları çıkış noktası alanlar, Avrupa'da değerler bazında bir "çeşitlilik" olduğunu vurgularken, değerlerin gelişimini uzun vadeli bir perspektiften yorumlayanlarsa, Avrupa'da değerlerin genel bir kalıba oturduğunu ve dolayısıyla bu temelden hareketle bir "birlik"ten bahsetmenin mümkün olduğunu söylemektedir. Bu iki farklı görüş, sadece bilim adamları arasında değil, siyaset ve kültür adamları arasında da gözlenmektedir. Biz bu çelişik iddialara, bu makalede ortaya attığımız hipotezler çerçevesinde bir açıklık getirmeye çalışacağız.

İlk hipotez, Inglehart'ın iddialarının aksine post-materyalist değerlerde bir gerilemenin olduğunu öngörmektedir. Daha önce de değindiğimiz gibi Inglehart, Maslow'un ihtiyaçlar piramidini esas alarak, 2. Dünya Savaşı'ndan sonra Avrupa'da refah toplumunun gelişimi çerçevesinde temel ihtiyaçların karşılanmış olması sebebiyle, yeni kuşakların maddî olmayan değerlere önem verdiğini belirtmektedir. Bugün Avrupa'da yükselen popüler değerler açısından baktığımızda, bu görüş temelde doğru olmakla birlikte, "iş", "güvenlik" ve "güçlü hükümet" gibi değerlerde bir yükselme olduğu anlaşılmaktadır. Avrupa Sosyal Araştırması'nın 11 Eylül sonrasında yapıldığı dikkate alınırsa, bu değerlerin önem kazanmasının konjonktürel bir gelişme olduğu rahatlıkla söylenebilir. 11 Eylül sonrasında güvenlik ve güvenliği sağlamakla görevli olan (güçlü) devlete büyük bir gereksinim duyulmaktadır. Bu bağlamda, birincil değerlere doğru bir dönüş söz konusudur. Yine aynı şekilde, 2000'li yıllarda iş ve istihdam sorunlarının yeniden önem kazanması sebebiyle, insanlar iş alanında da bir güvence arayışına girmişlerdir. Öyleyse, post-materyalist değerlerin yapısal anlamda değil, daha çok konjonktürel sebeplerle kısmen bir gerileme içine girdiği söylenebilir. Ancak bu, tezimizin tam olarak doğrulandığı anlamına gelmemektedir.

Birinci tezle ilgili bu tespitler, kuşaklar arası farklılıklar perspektifinden de doğrulanmaktadır. Yeni kuşaklar post-materyalist değerlerin çoğuna önem vermekle birlikte, "zenginlik", "iş" ve "hazcılık" gibi maddî değerleri de aynı önemde görmektedir. Tablo 4'te görüldüğü üzere, kimi post-materyalist değerlerle materyalist değerler yer değiştirmektedir. Bu da değerler alanının dinamik bir yapı sergilediğini göstermektedir.

İkinci tez, değerler bağlamında Doğu Avrupa ülkeleri ile Batı ve Kuzey Avrupa ülkeleri arasında kategorik bir farklılığı gözetmektedir. Bu tez, iki Doğu Avrupa ülkesinin (Polonya ve Macaristan) Avrupa ortalaması karşısındaki konumu tespit edilerek (bk. Tablo 3) test edilmeye çalışıldı. Diğer Doğu Avrupa ülkelerine ait veriler bulunmadığından bu iki ülkeyle sınırlı olmak kaydıyla tez yanlışlanmıştır. Diğer Doğu Avrupa ülkeleri hakkında toplanacak verilerle, bu tezin geçerliliği ileride daha iyi ölçülebilir.

Kuşaklar arası farklılaşmayı genel bir trend olarak tüm Avrupa ülkelerinde geçerli bir kalıp olarak varsayan üçüncü tez, kuşaklar arası farklılıklar temelinde doğrulanmaktadır. "Eşitlik", "farklılıklara ilgi", "aile", "sadakat" ve "başkalarından saygı görmek" gibi değerler hariç, tüm diğer değerlerde kuşaklar arası bir farklılaşma görülmektedir. İster olumlu, ister olumsuz olsun, değişen değerlerin kabarıklığı, değerler dünyasındaki değişimin yapısal ve inkâr edilemez bir gerçeklik olduğunu ortaya koymaktadır.

Peki, tüm bunlar, Avrupa Birliği ülkelerinde "ortak değerlere" doğru bir gidiş olduğunu gösterir mi?

Dördüncü tez, bu soruya olumlu bir cevap verecek tarzda kurgulanmıştır. Bu tezin cevaplandırılması diğerlerinden daha zor görünmektedir. Çünkü, bu tez, oldukça genel ve kapsamlı bir şekilde formüle edilmiştir. Bilindiği üzere bir tez, ne kadar genel ve kapsamlı ise doğrulanması veya yanlışlanması da o derece zordur. Bu teze ilk etapta olumlu bir cevap verilebilir. Çünkü, post-materyalist değerler, Inglehart'ın çalışmalarında da görüldüğü üzere tüm Avrupa'da önem kazanmaya başlamıştır. Bu genel kalıbı bozan konjonktürel gelişmeler olsa da Avrupa için yapısal bir değişimden ve bu bağlamda değerler alanında "birlik" yönünde bir gelişmeden söz edilebilir. Fakat, bu tezin geçerliliğini bozan veriler dikkate alındığında, bu görüşün gerçekliğin basit bir tasviri olduğu da söylenebilir.

lır. Her Şeyden önce Avrupa ortalaması bir soyutlamadır ve gerçeğin kendisinden uzaklaşarak elde edilmiş kurgusal bir yapıdır. Bu yapı, ülkeler ve kuşaklar arası farklılıklar dikkate alındığında çabucak bozulmaktadır. Ancak, bu temelden hareketle, AB ülkelerinin hiçbir ortak değerine sahip olmayan mozaik bir yapıya sahip olduğunu iddia etmek de doğru değerildir. Bu iddia, bizi, uzun vadeli perspektiflerin ortaya koyduğu yapısal dip akıntının gerçeğliğini inkâra götürecektir.

Tüm bu veriler dikkate alındığında, AB ülkelerinin kültürel coğrafyasını "birlik içinde çeşitlilik" olarak nitelemekten başka bir çare kalmamaktadır. Bunun, gelecekte de bu Şekilde kalacağı söylenebilir. Her ne kadar, global modernleşme ya da postmodernleŐme süreçleri toplumları belirli bir yönde ilerlemeye sürüklüyorsa da aynılaŐma/benzeŐme yönündeki gelişmelere yönelik direniŐler de bu sürecin bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülkeler ve kuşaklar arasında benzeŐme arttıkça, farklılıklara vurgu ve ayrıŐma da yeniden önem kazanmaktadır. Bunu en bariz bir Şekilde dil alanında görmekteyiz. Avrupa ülkeleri içinde İngilizce giderek ortak bir dil olarak belirirken, Avrupa içindeki diller ve kültürler arası yarışma, ulusal ve yerel dillere verilen önemi de arttırmaktadır. Özellikle, küçük diller, büyük dillerin hegemonyasına karşı bir direniş sergilemektedir. Netice olarak, ekonomik alanda geçerli olan bir kuralın kültürel değerler alanında da geçerli olduğunu söyleyebiliriz: "Bir ürün piyasada azaldıkça/kıtlaŐtıkça değeri artmaktadır". Aynı kuralı başka bir Şekilde ifade etmek gerekirse; "Bir Şeyin değerini, kaybedilince ortaya çıkmaktadır."

Kaynakça

- Dönmezer, S. (1984). *Sosyoloji*. Ankara: Savaş Yay.
- Inglehart, R. (1977). *The silent revolution: Changing values and political styles among western publics*. Princeton: Princeton University Press.
- Inglehart, R. (1990). *Culture shift in advanced industrial society*. Princeton: Princeton University Press.
- Inglehart, R. (1997). *Modernization and postmodernization: Cultural, economic and political change in 43 societies*. Princeton: Princeton University Press.
- Tolan, B. (1985). *Toplum bilimlerine giriş: Sosyoloji ve sosyal psikoloji*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yay.
- Van der Loo, H. ve Van Reijen, W. (2003). *ModernleŐmenin paradoksları*, İstanbul: İnsan Yay.

Ekler

EK 1

Değerler Listesi (Sıralama keyfidir)

Nr.	Değerler	Değerlerin açıklımı
1	Yenilik	Yeni fikirler düşünmek ve yaratıcı olmak önemlidir. (Important to think new ideas and being creative)
2	Zenginlik	Zengin olmak (para ve pahalı şeylere sahip olmak) önemlidir. (Important to be rich, have money and expensive things)
3	Eşitlik	İnsanların eşit muamele görmesi ve eşit şanslara sahip olması önemlidir. (Important that people are treated equally and have equal opportunities)
4	Kendini göstermek	Yetenekleri sergilemek ve hayran bırakmak önemlidir. (Important to show abilities and be admired)
5	Güvenlik	Güvenlik içinde yaşamak önemlidir. (Important to live in secure and safe surroundings)
6	Açıklık	Hayatta yeni ve farklı şeyleri denemek önemlidir. (Important to try new and different things in life)
7	Otorite ve kurallara saygı	Anlatılanı yapmak ve kuralları izlemek önemlidir. (Important to do what is told and follow rules)
8	Farklılıklara ilgi	Farklı halkları/insanları anlamak önemlidir. (Important to understand different people)
9	Alçak gönüllülük	Alçak gönüllü ve mütevazı olmak (dikkat çekmemek) önemlidir. (Important to be humble and modest, not draw attention)
10	Hoş vakit geçirmek	Hoş vakit geçirmek önemlidir. (Important to have a good time)
11	Özerklik	Kendi kararlarını almak ve özgür olmak önemlidir. (Important to make own decisions and be free)
12	Yardımsızlık	Başka insanlara yardım etmek ve başkalarının mutluluğu için gayret göstermek önemlidir. (Important to help people and care for others well-being)
13	Başarı	Başarılı olmak ve kendini kanıtlamak önemlidir. (Important to be successful and that people recognize achievements)
14	Güçlü hükümet	Hükümetin güçlü olması ve güvenliği sağlaması önemlidir. (Important that government is strong and ensures safety)
15	Maceracılık	Macara aramak ve heyecanlı bir hayat sürmek önemlidir. (Important to seek adventures and have an exiting life)

EK 1'in devamı

Değerler Listesi (Sıralama keyfidir)

Nr.	Değerler	Değerlerin açıklımı
16	Dürüstlük	Dürüst davranmak önemlidir. (Important to behave properly)
17	Saygı görmek	Başkalarından saygı görmek önemlidir. (Important to get respect from others)
18	Sadakat	Arkadaşlara sadakat ve yakın dostlara kendini adamak önemlidir. (Important to be loyal to friends and devote to people close)
19	Çevre	Doğa ve çevreye itina göstermek önemlidir. (Important to care for nature and environment)
20	Gelenekçilik	Gelenek ve alışkanlıkları izlemek önemlidir. (Important to follow traditions and customs)
21	Hazcılık	Eğlence ve zevk veren şeyleri aramak önemlidir. (Important to seek fun and things that give pleasure)
22	Aile	Hayatta aile önemlidir. (Important in life: family)
23	Arkadaşlar	Hayatta arkadaşlar önemlidir. (Important in life: friends)
24	Serbest vakit	Hayatta serbest vakit önemlidir. (Important in life: leisure time)
25	Siyaset	Hayatta siyaset önemlidir. (Important in life: politics)
26	İş	Hayatta iş önemlidir. (Important in life: work)
27	Din	Hayatta din önemlidir. (Important in life: religion)
28	Gönüllü örgütler	Hayatta gönüllü örgütler önemlidir. (Important in life: voluntary organisations)

EK 2*Ülkelere göre denekler (mutlak ve yüzde olarak)*

			Sıklık	Yüzdelik	Geçerli yüzdelik	Kümülatif yüzdelik
1	AT	Avusturya	3374	6,3	6,3	6,3
2	BE	Belçika	2877	5,3	5,3	11,6
3	CH	İsviçre	2854	5,3	5,3	16,9
4	CZ	Çek Cumhuriyeti	1916	3,6	3,6	20,5
5	DE	Almanya	4198	7,8	7,8	28,3
6	DK	Danimarka	2102	3,9	3,9	32,2
7	ES	İspanya	2554	4,7	4,7	36,9
8	FI	Finlandiya	2835	5,3	5,3	42,2
9	FR	Fransa	2030	3,8	3,8	45,9
10	GB	Birleşik Krallık	2728	5,1	5,1	51,0
11	GR	Yunanistan	3638	6,8	6,8	57,8
12	HU	Macaristan	2445	4,5	4,5	62,3
13	IE	İrlanda	2928	5,4	5,4	67,7
14	NL	Hollanda	3531	6,6	6,6	74,3
15	NO	Norveç	2852	5,3	5,3	79,6
16	PL	Polonya	3507	6,5	6,5	86,1
17	PT	Portekiz	2428	4,5	4,5	90,6
18	SE	İsveç	2775	5,2	5,2	95,8
19	SI	Slovenya	2279	4,2	4,2	100,0
		Toplam	53851	100,0	100,0	

Value Orientations in the Member States of the European Union

Citation/©- Canatan, K. (2004). Avrupa birliği ülkelerinde değerler yönelimi / Value orientations in the member states of the European Union. *Journal of Values Education (Turkey) / Değerler Eğitimi Dergisi*, 2 (7-8), 41-63.

Abstract- *This paper examines the value orientations of European countries by using the database of the European Social Survey from 2002 to 2003. After a description of the hierarchy of general values, we analyzed the differences between European countries and generations. These analyses showed that not only the diversity within the countries of European Union is available, but also the directions of values are different in each country. According to the studies of Inglehart, it is true that the post-materialistic values have taken an important place in the hierarchy of values in all European countries. However, this doesn't mean that the member states of the European Union have no relevant diversity among countries and generations. So, we can say that there is neither total "unity" nor total "diversity". The best we can say is that it is a "unity within diversity".*

Key Words- *The Countries of European Union, Values, Materialistic and Post-Materialistic Values, Unity and Diversity in Values.*

Matematik Eğitiminde Değerler Üzerine Bir Deneme

Soner Durmuş, Yrd. Doç. Dr.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Atıf/©- Durmuş, S. (2004). Matematik eğitiminde değerler üzerine bir deneme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2 (7-8), 65-79.

Özet- Matematik, sosyal bilimlerden farklı olarak değer-içermeyen (value-free) bir alan şeklinde görülmektedir. Öğrenme ve öğretmeyle ilgili geliştirilen teorilerdeki farklılıklar, genel olarak eğitime, özel olarak matematik öğrenmeye uyarlandığında, bu genel görüşün aksine, matematiğin de kendine özgü farklı değerleri içerdiğinin farkına varmamızı sağlamıştır. Bu makalede, öğrenme teorilerindeki farklılığın, matematik öğrenirken veya öğretirken nasıl çeşitli/farklı/zengin değerler ortaya çıkardığının farkına varmamızı sağlayacak bir takım ip uçları vermek amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler- Öğrenme Teorileri, Matematik Eğitimi, Değer.



Giriş

Teknolojik gelişmelerle birlikte modern toplumlar, önceki dönemlerden farklı nitelikte matematiksel bilgi ve becerilerle donanmış bireyler talep etmektedir (Bishop, 1998). Toplumun birer etkin ve üretken bireyi olarak bir takım donanımlara sahip olmamız gerekmektedir. Eğitim süreciyle birlikte toplumsal ve evrensel bilgi ve becerilerin bireylere aktarılması hedeflenir. Bu süreçte bilgisayar okur-yazarlığı nasıl önemsenen bir amaçsa, matematik okur-yazarlığı da aynı şekilde dikkate alınmalıdır.

Matematik okur-yazarlığı, toplumu oluşturan bireylerin, yaşadıkları topluma etkili ve verimli bir biçimde katkıda bulunmaları ve toplum içinde yaşamlarını devam ettirebilmeleri için gereken matematiksel bil-

gi ve becerileri kapsar (Bishop, 1992). Matematik okur-yazarlığı, kültürel değerlerle birlikte evrensel değerleri de dikkate alacak şekilde, sadece sayılarla ilgilenmeyi değil; sayma, yer belirleme, ölçme, dizayn etme, oynama ve açıklama gibi etkinlikleri de yansıtmalıdır (Bishop, 2000). Toplumdaki farklı gurupları oluşturan bireylerin matematiksel bilgiyle etkileşimlerinde yaşadıkları çelişkiler ve öğrenmedeki zorluklar şu başlıklar altında toplanabilir: i) Dil, ii) Geometrik kavramlar, iii) Hesaplama süreçleri, iv) Sembolik temsiller, v) Mantıksal muhakeme, vi) Tutum, amaç ve bilişsel tercihler, vii) Değer ve inançlar (Bishop, 2000). Bu engellerin üstesinden gelebilmek, ilk olarak farklı matematiksel uygulamaların var ve geçerli olduğunu kabul etmek, sonra da bu farklı matematiksel uygulamalar arasındaki benzerlikleri araştırmakla mümkün olabilir (Bishop, 1992). Örneğin, saymaya yönelik etkinlikler yapılırken, sayma ve sayma sistemlerinin kültürlere göre farklılıklar gösterdiği gerçeğinden yola çıkılabilir. Parmaklar, vücudun farklı bölümleri, taşlar vb. birer sayaç olarak kullanılmıştır. Sınıf etkinliğiyle farklı sayma ve hesaplama yaklaşımları karşılaştırılabilir (Bishop, 2002). Diğer bir örnek, ölçmeyle ilgili olarak verilebilir. "Ne kadar?" sorusuna cevap bulma kaygısıyla çeşitli ölçme birim ve araçları geliştirilmiştir. Bu farklılıklar sınıf ortamında kullanılarak, matematiksel kavramlar ve ilişkiler öğrencilere kazandırılabilir. Örneğin, Brezilya'nın kuzey-doğusunda, dört kenarlı bölgelerin alanları, karşılıklı kenar uzunluk ortalamaları birbiriyle çarpılarak belirlenmekteyken, Papua Yeni Gine halkı, dörtgensel bölgenin alanını, en ve boyları çarpmak yerine, toplamakla belirleyebilmektedir (Bishop, 1992).

Oluşturmacı öğrenme teorileri, bilgi ve öğrenme konularında geleneksel davranışçı yaklaşımlara bir alternatif olarak, eğitimciler tarafından yaygın olarak desteklenmektedir (Brook & Brooks, 1993; Sandhotz, Ringstaff, Dwyer, 1997). Geleneksel davranışçı yaklaşımlar, matematiksel bilginin mutlaklığını/kesinliğini/yanlışlanamazlığını (absolute/certain/infallible) savunurken, oluşturmacı yaklaşımlarsa, bu görüşlere alternatif olarak, matematiksel kesinliğin *bağlamsal* olduğunu (*contextual*) iddia etmektedir (Davis & Hersh, 1983; Ernest, 1991; Golafshani, 2002). Matematiksel bilginin yanlışlanabileceğini savunanlar (*fallibilists*), mutlak bir doğrunun olamayacağını söylemektedir. Bir ör-

nek vermek gerekirse, eşitliği mutlak bir doğruyu ifade etmez. Çünkü, aynı ifade veya şeklinde de yorumlanabilir. Birincisinde, Bool cebirinin aksiyomları, ikincisinde ise modüler aritmetiğin (bu örnekte mod 2) aksiyomları geçerlidir. Yani, matematiksel gerçeklikler (*hakikatler-truths*) kesinlikle mutlak değildir. Matematikçiler, önceki bilgileri yok saymaksızın veya reddetmeksizin yeni görüşler (keşif değil) icat ederler (Ernest, 1999). Buna göre, matematiksel bilgi ve etkinliklerin iki temel özelliği vardır: i) Matematiksel nesnelere insanlar tarafından yaratılır (create) veya icat edilir (invent), ii) Matematiksel nesnelere keyfi şekilde oluşturulmayıp, toplumun ve günlük yaşamın ihtiyaçlarından ortaya çıkar (Davis & Hersh, 1983, s. 22-23).

Okulda karşılaşılan her bir çalışma alanı o alana özgü inanç ve değerleri içinde barındırır. Matematiksel bilgi konusundaki bu felsefi farklılıklar öğrenme-öğretme sürecinin her aşamasında yansımaları bulur. Bu alanların en önemlilerinden biri olan matematik çalışma alanı, değerler açısından ele alındığında, yalnız öğretmenler tarafından değil, anne-babalar, matematikçiler ve toplumu oluşturan diğer bireyler tarafından da “değer içermeyen (*value-free*)” (Clarkson, FitzSimons & Seah, 2004; FitzSimons, Bishop, Seah & Clarkson., 2001) bir alan olarak görülmektedir. Matematiksel bilginin doğası ile matematiksel işlem ve kavramsal bilgilerin ele alınışı böyle bir kanının oluşmasını güçlendirmektedir. Örneğin, bir üçgenin iç açıları toplamının tüm üçgenler ve tüm zamanlar için 180 olması veya işleminin sonucunun hep 100 olması gibi. Halbuki, asıl paradoks bu değişmezlik ve kesinliğin, yani matematiğin evrensel geçerliliğinin, onun değer içermediği anlamına gelmemesinde yatmaktadır (Bishop, 1992). Matematiğin, böyle her duruma ve mekâna uygulanabilirliği bile, onun değerlerinden birisi olarak görülmelidir. Matematik de diğer alanlar gibi, insanî ve kültürel öğeler taşıyan (kültür-temelli), değer yüklü bir çalışma alanıdır (Bishop, 2002; Seah & Bishop, 2000). Böyle bir kabul, matematiğin kültürel öğelerle örülmüş kendine özgü değerleri olduğunu kapalı bir şekilde ortaya koymaktadır.

Matematikte Değerler

Matematik eğitiminde değerlerin öğretilmesi bilişsel alanın ötesinde, duyuşsal alanı kapsayan uzun süreli ve yoğun bir çaba gerektirmektedir. Öğrencilerin, sınıf içinde yaptıkları çalışmalar sırasında dürüst olmalarını, başkalarına saygılı olmalarını, mantıklı kararlar vermelerini beklemek, sadece matematik derslerinde değil, tüm derslerde vurgulanması gereken hususlardır (Seah & Bishop, 2003). Burada önemli olan husus, matematiğe has değerlerin neler olabileceğidir. Diğer öğrenme alanlarında olduğu gibi matematik alanında da duyuşsal alanın en önemli boyutunu oluşturan değerlerin neler olduğuna ve bunların öğretilmesine yönelik çalışmalar henüz yapılmaktadır (Bishop, 2001; Fitz-Simons et al., 2001; Jurdak, 1999). Matematik eğitiminde değerler konusu yeni bir ilgi alanı olduğundan çoğu matematik öğretmeni, ele alınan matematik konularıyla ilgili değerleri tanımlama ve üzerinde tartışma konusunda zorlanmaktadır (Seah, 2002). Bishop & Seah'a (2001) göre, çağımız insanının sahip olması gereken değerlerden: dinleme, beraber çalışma, açıklık ve iletişim, matematik derslerinde de kazandırılabilir türdendir. Öğrencilere meydan okuyucu meraklarını harekete geçirici sorular sorup, kendi görüşlerini savunmalarını isteyerek, "açıklık" değeri vurgulanabilir. Matematiğe has değerler, geniş bir bağlam üzerinde inşa edilebilir. Bishop & Clarkson (1999), bunu beş kategoride toplamışlardır: i) Sosyal-tarihsel bilgi, ii) Sosyo-kültürel pratikler, iii) Sınıfı oluşturan öğrencilerin yaşadıkları çevredeki uygulamaları, iv) Öğrencilerin mikro-genetik gelişimleri, v) Öğretmen ve öğrencilerin gelişim ortamları.

Öğretmenler, sınıfın yapısının, tüm sınıfı kapsayacak bir tartışma ortamı sağlamak, küçük grup çalışması içerisindeki problem çözme ve araştırma etkinliklerini başarıyla uygulayabilmek gibi etkenlerden açık veya kapalı bir şekilde etkilendiğini unutmamalıdır.

Şu sorular matematik ve değerlerle ilgili üzerinde düşünmemiz gereken sorulardır: Matematik dersini öğreten öğretmenler hangi değerleri öğrettiğinin farkında mıdır? Öğretmenler öğrencilerinden hangi değerleri öğrenirler? Aynı matematik konusunu öğreten herkes aynı değerleri öğretiyor mü? Bu ve buna benzer sorular çok araştırmaya konu ol-

muştur (Clarkson & Bishop, 1998). Bu konuyla ilgili dilin ve kavramsal çerçevenin belirlenmesine ihtiyaç vardır (Bishop & Clarkson, 2001). Öğrenme-öğretme sürecinin önemli boyutlarından biri de duyuşsal alandır. Bu alanda; inançlar, değerler, tutumlar ve duygular öne çıkar. Değer, inanç ve tutumlarımız kişiliğimizin ayrılmaz birer parçasıdır. Duruşumuz, söylemimiz ve hareketlerimiz sahip olduğumuz değer ve inançları yansıtır. Değerler, inanç ve tutumların içselleştirilmiş formları olarak görülebilir (Seah, 2002). İnançlar doğru/yanlış olarak sınıflandırılacak görüşler olarak düşünülebilir. İnanç boyutunda ifade edilen önermeler şu şekilde sınıflanabilir: i) Matematik; hesaplama, kavram ve problemlerle ilgili becerileri içerir, ii) Gerçek matematik problemleri, okulda öğrenilen bir takım matematik kurallarıyla değil, muhakemeyle çözülebilir, iii) Matematikte bir şey ya doğrudur ya da yanlıştır vb. (Seah, 2001). Değerler ise, önemli/önemsiz olarak düşünülecek görüşlerle ilgilidir. "Mantıklı düşünmeyi", "problem çözmeyi" veya "teknolojiyi" önemli birer değer olarak gören öğretmenler, uygulamalarında bu değerlerin kazanılması üzerinde duracaklardır. İnançlar bir bağlamla ilgiliyken, değerler bağlamdan bağımsızdır. Bir inançla ilgili önermenin doğru olup olmadığı, ele alınan bağlamla ilgilidir. Dolayısıyla, değerler bir bireyi karakterize eder ve genelleştirilebilir (Seah, 2001). Bir bireyi karakterize eden değerler, aynı zamanda içselleştirilmiş inançlar olarak da düşünülebilir. Burada değer ve inançlar arasında çift yönlü bir ilişki söz konusudur. Bir matematik öğretmeni, $\frac{1}{3}$ kesrinin yaklaşık değerinin 0,333... olarak ifade edilemeyeceğine olan inancını matematiğin "kesinlik" değeri olarak içselleştirmiştir. Bu değer matematiğin diğer alanlarında ve uygulamalarında da görülecektir. Örneğin, alan hesaplamalarında, alanın yaklaşık olarak hesaplanması yerine, çeşitli integral kurallarını uygulayarak kesin bir alan bulmayı tercih edecektir (Seah, 2001).

Matematikselsel inanç ve değerler arasındaki ilişkiyi Bishop & Seah (2002) Tablo 1'de özetlemektedirler. İnançlar, sözel olarak ifade edilip gözlenebilir davranışlar olarak ortaya konmayabilirken, değerler, bir bireyin eylemleriyle birlikte davranış olarak ortaya çıkan duyuşsal niteliklerdir (Seah & Bishop, 2003).

İnanç ile değer arasındaki ilişkiden şu sonuç çıkabilir: Bir kişinin sahip olduğu inançları incelemek, onun değer verdiği temel özelliklerini or-

taya çıkarmaya yardımcı olur. Örneğin, matematik portfolyosunun alternatif bir değerlendirme aracı olduğuna *inanana* bir öğretmen, sınıfta portfolyoyu kullanarak önemsendiği değerlerin; “*süreç*” ve “*holistik ve/veya içerik değerlendirme*” olduğu mesajını verir. “*Öğrenciler buldukları sonuçların mantıklılığını savunmaları yönünde teşvik edilmelidir*” inancına sahip olan başka bir öğretmenin, belki “*tahmin etme*” ve “*sonucu yerine koyarak değerlendirme*” değerlerini önemsendiği iddia edilebilir.

Tablo 1*Matematiksel inanç ve değerler arasındaki ilişki*

İnanç	Değer (ler)	
Matematiksel ispatlar öğrencilere öğretilmelidir.	Rasyonalizm	
Matematikte neyin önemli olduğu matematikçiler tarafından gösterilmiştir ve gösterilmeye devam edecektir.	Gizem	
Matematikte asıl olan, hangi yöntem(ler) kullanılırsa kullanılsa doğru cevabı bulmaktır.	Ürün	Kontrol
Matematiksel değerlendirmeler çoktan seçmeli ve kısa cevaplı sorular üzerinde yoğunlaşmalıdır.	Ürün	Verimlilik
Sayısal sonuç yanlış olsa da doğru yönetime tam puan verilmelidir.	Süreç	
Okul matematiğinde öğrenilen her şey günlük yaşamla ilişkilidir.	İlgi	
Okul matematiği yeni matematik yöntemlerinin uygulamalarını içermelidir.	İlgi	Teknoloji
Okul matematiği fikirleri anlama ve öğrenme üzerinde yoğunlaşmalıdır.	Kavram	
Matematik öğretmenin rolü, kavramları ve ilgili becerileri öğretmektir.	Otorite	
Okul matematiği başarılı problem çözebilmenin araçlarını sunar.	Araç	
Öğretmen olarak, öğrencilerin matematik öğrenme deneyimlerinde gurup çalışması yapmalarının gereğine inanırım.	İletişim	İşbirliği yapma
Öğrencilerim sınıfta istedikleri zaman manipülatifleri kullanmakta özgürdür.	Sorumluluk	Bağlantı Kurma

Seah ve Bishop'a (2000) göre, öğrenme-öğretme sürecini yöneten öğretmenler bir matematik konusunu ele alırken sürekli birbiriyle etkileşim halindeki farklı üç tür değere (bilinçli veya bilinçsiz olarak) atıfta bulunurlar: Matematiksel değerler, matematik eğitimsel değerler ve genel eğitim değerleri. Bir disiplin olarak matematiğin epistemolojisiyle ilgili

değerler; rasyonalizm-objektivizm, kontrol-ilerleme ve gizem-açıklık çiftleriyle ilişkilidir. "Pisagor teoreminin üç farklı ispatını bulun ve karşılaştırın" diyen bir öğretmen, matematiğin rasyonellik değeri ile açıklık değerine atıfta bulunmuştur (Seah & Bishop, 2000). Matematik eğitimiyle ilgili değerler, öğretmen ve çalıştığı kurumun belirlediği normlar çerçevesinde öğretilmesi istenen matematiksel bilgi ve işlemleri kazandırmaya yönelik değerlerdir. "Cevabını verirken tüm çalışmalarını göstermeye dikkat et", "Hesaplama yaparken sadece hesap makinesine güvenmeyin", "Tahminle bulmayı deneyin ve bulduğunuz sonuçları karşılaştırın" biçimindeki görevlerle, problem çözebilme yeteneğiyle etkin ve muhakemeye dayalı matematiksel bilgi ve beceriye yönelik değerler kazandırılmaktadır. Genel eğitim değerleriyse, sadece matematik değil, diğer disiplinler tarafından da tüm öğrencilerin kazanması beklenen değerlerdir.

Matematik Öğretim Programı ve Değerler

Eğitim programları hazırlanırken, eğitim sürecinde öğrencilerin kazanması istenen en genel bilgi ve becerileriyle beraber o alana özgü yansımalar da dikkate alınır. Öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarıp kullanmalarına olanak sağlamak, kendi dışındakilerin görüşlerine değer vermek, saygı duyma ve anlamada rehberlik etmek, problem çözüme ve bilgi kazanmada öğrencilerin kendi hayal güçlerini kullanmalarına yardımcı olmak, günlük yaşamını sürdürebilmek için gereken bilgi ve becerileri kazandırmak gibi genel hedefler matematik çalışma alanı içinde yeni anlamlar kazanır (Burton, 1998; Campbell & Kyriakides, 2000). Bu, NCTM (2000) matematik programının standartlarında; yaşam, iş yerleri, teknolojik ve bilimsel toplum için matematik ve kültürümüzün bir parçası olarak matematik başlıkları altında ifade edilmiştir. Benzer şekilde, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın yayınladığı (2004) taslak; ilköğretim programında matematik dersi için genel hedefler, duyuşsal ve psiko-motor gelişim, akıl yürütme, problem çözüme, iletişim ve ilişkilendirme başlıkları altında özelleştirilmiştir. Her program dayandığı felsefi temele bağlı olarak öğrencinin eğitim sürecindeki alana özgü genel hedeflerini özelleştirmiştir. Oluşturmacı öğrenme teorilerini dikkate alan programlar, tüm alanlarda öğrencinin etkin bir etkileşimle kendi öznel bilgisini inşa edeceğini vurgulamaktadır. Böyle bir kabul, matematik gi-

bi değer içermeyen bir alanı da kapsamaktadır. Örneğin, matematiğin kendine özgü zengin bir dile sahip olması, onun bir iletişim aracı olduğu anlamına gelir. Bir problem; sözel, sayısal, grafik veya sembolik gösterimlerle aynı anda ele alınabilir. Bu da iletişim sırasında bireylerin kendi bireysel özelliklerine göre (bilişsel stilleri, zekâ alanları vb.) öznel bilgilerini inşa edebilecekleri görüşünü desteklemektedir.

Matematikte Değerlerin Öğretimi

Matematik eğitimi; sosyal, politik ve kültürel değerleri dikkate alacak şekilde üç ana temel üzerine inşa edilebilir: i) Matematik müfredatı, ii) Matematik öğrenme ve iii) Öğretme (Bishop, 2000). Matematik müfredatı, içeriğin farklı yönleri, ele alınacak konuların sırası ve diğer konularla ilişkisi dikkate alınarak hazırlanır. Matematik öğrenmede; öğrencilerin özellikleri, öğrenmenin türü, tutumlar, inançlar, motivasyonlar, hisler, hatırlama, hayal etme ve temsil etmenin farklı yolları göz önüne alınır. Öğretme de ise; etkileşimler, tanımlamalar, açıklamalar, diğer bilgilerle ilişkilendirmeler, yön vermeler ve iletişim kurma öne çıkar. Bu üç temel üzerine bir ders tasarlayan öğretmen, önce ders planı, sonra uygulama ve değerlendirmeye yönelik kararlar alır. Bu kararlar alınırken; öğrenme, öğretme ve değerlendirme hakkında öğretmenin sahip olduğu inanç ve değerler belirleyici olur (Bishop, 2000; Seah, 2001). Öğretmenler süreci yönetirken bazen anlık, bazen önceden planlanmış kararlar almak zorunda kalabilirler (Anderman, Yoon, Roeser & Blumenfeld, 1995). Ders planı hazırlarken öğrenci merkezli etkinlikler düzenleyen bir öğretmenle, önceden belirlenmiş, esnek olmayan ve müfredata sıkı sıkıya bağlı bir ders tasarlayan öğretmen, öğrencilere farklı değerlerin mesajını verirler. Bir konuya bir problemle başlayıp, öğrencilerin bu problemi konu ilerledikçe açmalarını/çözmelerini uman, öğrencilerin getirdiği farklı çözüm stratejileriyle konuyu özetleyen bir öğretmenle, problemi belli bilgi ve becerilerin kazanıldığından emin olduktan sonra, konunun sonunda veren bir öğretmen, öğrencilere farklı değerlerin modelini çizmektedirler.

Seah (2001), ders işlerken araştırmasına katılan on öğretmenin farklı karar ve eylemlerinden örnek vererek, bu farklılıkların matematik-

sel ve matematik eğitimsel değerlere de yansıtacağını iddia etmektedir. Günlük yaşamın dilini kullanarak matematiksel kavramları tanımlayan bir öğretmen (dört kenarlı şekiller dörtgen olarak adlandırılır gibi); doğrudan matematiğin teknik dilini kullanan başka bir öğretmen; hesaplamalarda sadece kâğıt kalem kullanan/kullandıran ve hemen hemen tüm hesaplamalarda hesap makinesi kullanan öğretmen, farklı değerlerin portresini çizmektedirler. Müfredatın; günlük yaşamı, anlamlı problemleri, öğrencilerin ilgilerini dikkate almayı vurgulaması, öğrenci performansını olumlu yönde geliştirebilir. Öğretmen, hayal gücüne dayalı ya da yaratıcı etkinlikler tasarlarsa, öğrencilerin yaratıcılığının ve hayal güçlerinin kuvvetleneceği düşünülebilir (Bishop, 2000). Bishop'a göre, öğretmenler şu noktaların farkında olurlarsa yeni matematiksel değerlerin öğrencilere kazandırılmasında önemli bir katkıya sahip olurlar: i) Matematik öğrenenlerin çok çeşitli/zengin görüşlere sahip olabileceklerini anlamak, ii) Öğrencilerin sosyal durumlarının öğrenme kalitelerini nasıl etkileyebileceğinin farkında olmak, iii) Birlikte çalışabilecekleri ortamı düzenlemek, iv) Bağlı öğrenmenin sınırlarını bilmek, v) Öğrenme kaynakları ve yaklaşımlarını dikkate almak, vi) Öğrenene kendi öğrenmelerinde daha çok kontrol fırsatı tanımak.

Dersin uygulanması sırasında, öğrencilerin bir kitaptaki sıradan bir örnek soru üzerinde çalıştığını ve bir öğrencinin öğretmenden yardım istediğini düşünelim. Öğrenciye, sonuca ulaşması için gereken çeşitli tavsiyelerde bulunan bir öğretmen, hangi değeri vermeyi amaçlamıştır? Öğretmen herhangi bir değeri kazandırmayı amaçlamış mıdır? Bir diğer öğretmen, yardım talebine cevap vermeyerek benzer bir soruya bakmasını tavsiye edebilir. Öğretmenin belirlediği veya öğrencinin istediği bir arkadaşından yardım almasını önerebilir. Burada, öğretmen olarak yardımın biçimi konusunda vereceğiniz kararlar, öğrencilerde farklı değerlerin kazanılmasına sebep olabilir. Matematik konuları verilirken öyle etkinlikler sunulmalıdır ki, öğrenciler birçok seçenek içinden kendince uygun olanı/olanları seçme şansına sahip olabilsin. Örneğin, hangi problemi, hangi yöntemle çözmek istediğinden tutun da değerlendirme yaparken kendi koyduğu kriterlere göre çözmeye isteğine kadar bir dizi kararı verebilmeleri sağlanmalıdır (Bishop, 2000).

Matematiğin; "problem çözebilme", "problem kurabilme" ve "araştırma" değerleriyle ilişkili olduğuna inanmak, matematik yaparken bazı standartları ortaya çıkarır (FitzSimons, Bishop, Seah & Clarkson, 1999). Bu değerleri kazandırmayı önemsemekle birlikte, matematik öğretiminde önemli olanın ürün/sonuç yerine, süreç/anlama olacağı savunulabilir. Matematiğin kendine özgü bir "iletişim dili" olduğuna inanan bir öğretmen klasik testlerle öğrencilerin bu becerilerini ortaya çıkartamaz. Bunun yerine, süreci değerlendirmeye ve iletişim becerisi kazandırmaya yönelik; portfolyo, projeler, öğrenci sunumları, öğrenci raporları gibi alternatif değerlendirme araçları kullanılabilir. "Hesapla (evaluate)", "çöz (solve)", "ispatla (prove)" ve "doğrula (justify)" gibi ifadeleri içeren sorular, hangi değerleri öne çıkarır? Ya da önerme biçiminde sunulan sorular için ne denebilir? Puanlama yapılırken, "sürece" mi, yoksa; "etkili ve verimli organizasyon", "iletişim", "tutarlılık", "sistematiik çalışma", "doğruluk" ve "yaratıcılık" a mı değer veriyorsunuz? Matematik öğrenme-öğretmede önemsedığımız değerlerin açık ve tutarlı olması, hem öğrencilerin olumlu deneyimler kazanmasına, hem de böylelikle toplumda matematiğe değer vermeyi öğrenmelerine yardımcı olabilir (Seah, 2001).

Öğretmenlerce önemsenen değerler sınıfta bazen açıkça veya gizli olarak ortaya çıkar, bazen de öğretmenler farkında olmadan bazı değerleri sınıfta somutlaştırırlar. FitzSimons ve arkadaşları (2001) bir araştırmalarında bunu ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerin sınıfa girmeden önce hangi değerleri kazandırmayı amaçladıkları belirlendikten sonra, gözlem ve görüşmelerden elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda özetlenmiştir (Tablo 2).

Öngörülen değerlerle öğretmenlerin uyguladıkları değerler arasında fark olabildiği gibi, öğretmenlerin inanç ve değerleriyle sınıftaki uygulamaları arasında da farklılıklar vardır (Lerman, 1998; Sosniak, Ethington & Varelas, 1991). FitzSimons ve arkadaşlarının belirtilen araştırması (2001) da bu sonucu desteklemektedir. Çünkü, araştırmaya katılan öğretmenler tutarlı bir şekilde amaçladıkları değerleri tüm derslerinde öne çıkarmamışlardır.

Tablo 2

Öğretmenlerin ders öncesinde amaçladıkları ve ders sırasında gözlenen değerleri

		Amaçlanan/Gözlenen Değerler		
		Açıkça Öğretilen Değerler	Gizlice Öğretilen Değerler	Gözlenmeyen Değerler
Amaçlanmış Değerler	Açıkça Amaçlandı	Grupla çalışma	Özgüven	Yaratıcılık
	Amaçlanmadı	Bireysel Farklılıklar	Bireysel Gelişim ve Başkalarına değer verme	

Matematik Değerler ve Ders Kitapları

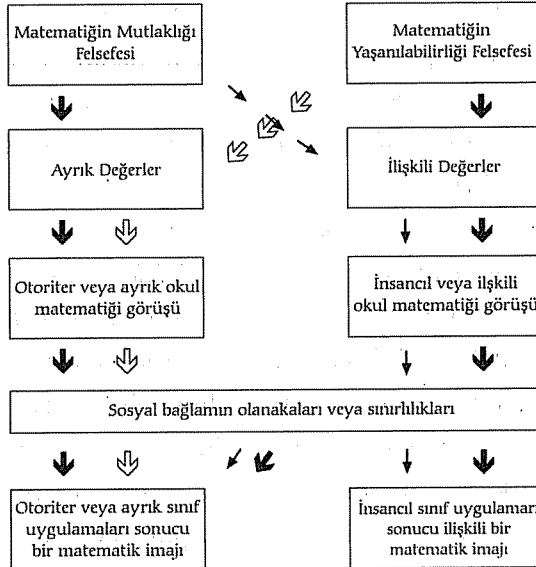
Hangi matematik değerlerinin öğrencilere kazandırılacağı konusunda öğretmen kadar önemli bir diğer faktör de ders kitaplarıdır (FitzSimons et al, 2001). Matematik konularının öğretilmesinde sosyo-kültürel, pedagojik ve bireysel etkenler rol oynamaktadır. Bilişsel alanla ilgili içerik ve becerilerin kazandırılmasına yönelik kararlar; tutum, inanç ve değerler gibi duyuşsal alanı da etkilemektedir. Bazı kural ve formüller (bilişsel alana yönelik), kutu içinde ve renkli olarak verilerek kazandırılmaya çalışılır. Bu kuralların nereden geldiği üzerinde durulmayıp önemi vurgulanmazsa, matematiğin "açıklık" değeri göz ardı edilebilir (Seah, 2001). Bunu seçen okul ve öğretmen de farkında olsun veya olmasın "açıklık" değerini dikkate almamış sayılabilir. Seah (2000), iki farklı ders kitabında, aynı konuya ait bir problemin ortaya konuluşunun öğrencilere nasıl farklı değerler kazandırabileceğini şöyle örneklendirmiştir. A kitabında bir soru; 'Kendinize (edindiğiniz tecrübeye göre) % sembolü nereden gelmiş diye sorun ve arkadaşlarımızla bir araya gelerek % sembolünün kullanıldığı yerler konusundaki düşüncelerinizi paylaşın. Gurubunuz, ayrıca, bu sembolün günlük yaşamdaki kullanılışlığını ve ne anlama geldiğini de araştırın' şeklinde verilsin. B kitabında ise aynı konuya ait; "a) % sembolünün kullanıldığı yerlerin isimlerini yazın, b) % sembolü ile neyin temsil edildiğini bulun ve c) % sembolünün kullanılışlığını tartışın" sorusu verilmiş olsun. Her iki kitap da aynı bilişsel hedefi içermesine rağmen, A kitabı okuyucuya matematiğin beraberce yapılan kişisel bir çaba olduğunu göstermektedir. Dayandığı öğrenme teorisi, oluşturmaçılıktır. Bu üslupta öne çıkan değer "açıklık"tır. Yani, matematiksel düşünce ve bilgiler, insanlar tarafından anla-

şılabilir, tartışılabilir ve belki de farklı yorumlanabilir türdendir. Farklılıklar ise; meydan okunabilir, savunulabilir, açıklanabilir veya gösterilebilir, dolayısıyla, herkese açıktır. B kitabı ise, üslup olarak belli bir kişinin ağzından çıkmamıştır ve öğrencilerin ön bilgilerini dikkate almaktadır. Soruluş şekli, kitap yazarının, matematik disiplininin "gizem"li yönüne değer verdiğini göstermektedir. Dayandığı öğrenme teorisi, davranışçılıktır. İki soru tipi de yazarların temel değerlerini yansıtmakla birlikte, matematiğin doğası hakkındaki görüş farklılıklarını da yansıtmaktadır. "Açıklık" ve "gizem" değerlerinin matematik eğitiminde beraberce ve dengeli bir şekilde alınması tercih edilebilir (Seah, 2001).

Görüldüğü gibi, matematik öğretmenlerinin, ders kitabı yazarlarının, okulların veya program geliştiricilerin felsefi yaklaşımlarına dayalı değerler, sınıftaki öğrencilerin matematik dersinin imajı konusunda fikir edinmesinde hayati bir önem taşımaktadır. Ernest (1996), bu farklı felsefi duruş ve değerlerin yukarıdan aşağıya doğru nasıl bir ilişkiler ağı oluşturduğunu Şekil 1'de model olarak sunmuştur. Matematiğin sınıf içinde uygulanması veya bireysel matematik değer duruşları, sınıfta oluşan matematik imajı konusunda hayati bir rol oynarlar.

Şekil 1

Matematik felsefesi ve değerler arasındaki ilişki



Sonuç

Bu çalışmanın amaçlarından en önemlisi, matematikteki değerlerin farkına varmak ve bunlar üzerine daha bilinçli bir şekilde eğilmek konusuna dikkatimizi çekmektir. Gerek matematiksel bilginin bireye özgü anlamları olduğu, gerekse kültürel öğeler taşıdığı hususu öğrenme-öğretme sürecini yöneten öğretmenlerin bu konulara dikkat etmelerini zorunlu kılmaktadır. Bu konu, ders kitabı yazarlarından, eğitim programlarının her aşamasında katkıda bulunanlara kadar, herkes tarafından dikkate alınmalıdır. Böylece, matematiğe özgü hangi değerlerin önemsendiği konusu tüm ilgili kişiler tarafından tartışılabilir, bu yolla; öznel müfredat, öğretim yöntem ve teknikleriyle beraber ölçme ve değerlendirme yaklaşımları da geliştirmemiz mümkün olacaktır.

Kaynakça

- Anderman E. M., Yoon, K. S., Roeser R., & Blumenfeld P. (1995, March). *Learning to value mathematics: Individual differences and classroom effects*. Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Research in Child Development, Indianapolis.
- Bishop, A. J. (1992, September). *Removing cultural barriers to numeracy*. Paper presented at the National Conference of Australian Council for Adult Literacy, University of Sydney.
- Bishop, A. J. (1998). *Mathematics teaching and values education-an intersection in need of research*. <http://www.fizkarlsruhe.de/fiz/publications/zdm/zdm991a1.pdf> web adresinden 3 Ekim 2004 tarihinde edinilmiştir.
- Bishop, A. J. (2000). Critical challenges in researching cultural issues in mathematics learning. *Journal of Intercultural Studies*, 23 (2), 119-131.
- Bishop, A. J. (2000, August). *Overcoming obstacles to the democratisation of mathematics education*. Paper presented at the Ninth International Congress on Mathematics education, Makuhari, Japan.
- Bishop, A. J. (2001). What values do you teach when you teach mathematics? *Teaching Children Mathematics*, 7, 346-249.
- Bishop, A. J. (2002, April). *Research, policy and practice: The case of value*. Paper presented at the Biennial International Conference on Mathematics Education and Society, Helsingor, Denmark.
- Bishop, A. J., & Seah, W. T. (2002). *Values, mathematics and society: Making the connections*. <http://www.education.monash.edu.au/centres/scienceMTE/vamppublications.html> web adresinden 10 Ekim 2004 tarihinde edinilmiştir.
- Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1993). *The search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum development.
- Burton, Leon H. (1998, August). *An explicit or implicit curriculum: Which is better for young children*. Paper presented at the World Congress of the Organization Mondiale Pour l'Education Prescolaire, Copenhagen, Denmark.
- Campbell, R. J., & Kyriakides, I. (2000). The national curriculum and standards in primary schools: A comparative perspective. *Comparative Education*, 36, 383-395.
- Clarkson, P. C., FitzSimons, G. E., & Seah, W. T. (2004). *Values relevant to mathematics?*

- I'd like to see that. <http://www.education.monash.edu.au/centres/scienceMTE/vamp-publications.html>. web adresinden 3 Ekim 2004 tarihinde edinilmiştir
- Davis, Philip J. & Hersch, R. (1983). *The mathematical experience*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Ernest, P (1991). *The philosophy of mathematics education*, London: Falmer Press.
- Ernest, P. (1999). Is mathematics discovered or invented? *Philosophy of Mathematics Education Journal*, 12 [Electronic Journal].
- Ernest, P. (1996). The nature of mathematics and teaching. *Philosophy of Mathematics Education Journal*, 9 [Electronic Journal].
- FitzSimons, G. E., Bishop, A. J., Seah, W. T., & Clarkson, P. C. (1999). *Conceptions of values and mathematics education held by Australian primary teachers: Preliminary findings from VAMP*. Paper presented at Australian Association for Research in Education Annual Conference, Melbourne, Australia.
- FitzSimons, G. E., Bishop, A. J., Seah, W. T., & Clarkson, P. C. (2001). Values portrayed by mathematics teachers. In C. Vale, J. Horwood & J. Roumeliotis (Eds.), *A mathematical odyssey* (pp. 403-410). Melbourne, Australia: The Mathematical Association of Victoria.
- Golafshani, Nahid. (2002). Teacher's conceptions of mathematics and instructional practices. *Philosophy of Mathematics Education Journal*, 15 [Electronic Journal].
- Jurdak, M. (1999). The role of values in mathematics education. *Humanistic Mathematics Network Journal*, 21, 39-45.
- Learman, S. (1998). The intension/intention of teaching mathematics. In C. Kaner, M. Goos, & E. Warren (Eds.), *Teaching mathematics in new times* (pp. 29-44). Griffith University, Brisbane: Mathematics Education Research Group of Australasia.
- NCTM. (2000). *Principles and standards for school mathematics*.
<http://www.nctm.org/standards/> web adresinden 20 Ekim 2004 tarihinde edinilmiştir.
- Sandholtz, J. H., Ringstaff, C. & Dwyer, D. C. (1997). *Teaching with technology: Creating student centred classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Seah, W. T., & Bishop, A. J. (2003). Values, mathematics and society: Making the connection. *Prime Number*, 18 (3), 4-9.
- Seah, W. T. (2000). *Down from the ivory tower: Bringing research into the classroom-what (values) the mathematics textbook also teaches*.
www.education.monash.edu.au/centres/scienceMTE/docs/vamp/seah_2000.pdf. web adresinden 20 Ekim 2004 tarihinde edinilmiştir
- Seah, W. T. (2001). *Exploring issues of control over values teaching in the mathematics classroom*. Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Fremantle, Australia.
- Seah, W. T. (2002). The perception of, and interaction with, value differences by immigrant teachers of mathematics in two Australian secondary classrooms. *Journal of Intercultural Studies*, 23, 189-210.
- Seah, W. T., & Bishop, A. J. (2000, Nisan). *Values in mathematics textbooks: A view through two Australasian regions*. Paper presented at the 81st Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Sosniac, L. A., Ethington, C. A., & Varelas, M. (1991). Teaching mathematics without a coherent point of view: Findings from the IEA Second International Mathematics Study. *Journal of Curriculum Studies*, 23 (2), 119-131.
- TTKB. (2004). MEB ilköğretim programları.
<http://programlar.meb.gov.tr/index/index.htm> web adresinden 3 Ekim 2004 tarihinde edinilmiştir.

A Critique of Values on Mathematics Education

Citation /©- Durmuş, S. (2004). A critique of values on mathematics education / Matematik eğitiminde değerler üzerine bir deneme. *Journal of Values Education (Turkey) / Değerler Eğitimi Dergisi*, 2 (7-8), 65-79.

Abstract- *Contrary to social sciences, mathematics is usually considered, by many, as a value-free subject. The implications of different theories on teaching and learning applied to education, including mathematics education, opened doors to see mathematics in a way that it has its own values. This paper aims to give clues of implications of different theories applied to mathematics education resulting different/rich mathematical values.*

Key Words- *Learning Theories, Mathematics Education, Value.*

Gelenek ve Şifahî Kültür Bağlamında Osmanlı Toplumunda Dinî Değerler: Otodidakt Eğitim Kurumları ve Kaynakları Örneği

Hatice KELPETİN-ARPAGUŞ, Dr.

Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

Atıf/©- Kelpetin-Arpaguş H. (2004). Gelenek ve şifahî kültür bağlamında Osmanlı toplumunda dinî değerler: Otodidakt eğitim kurumları ve kaynakları örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2 (7-8), 81-126.

Özet- Halk dini veya İslâmî konusu, aslında, sosyoloji ve antropolojinin ilgi alanları arasında bulunmaktadır. Ancak, pratik teoloji açısından kelâm ilminin de ilgi sahasına girmektedir. Dolayısıyla, bu makalede kelâm ilmi açısından halk İslâmî üzerinde durulacaktır. Nitekim, İslâmî anlayış ve hayat modeli oluşturma açısından halk İslâmî'nin kitabî İslâm'dan farklı bir çizgide bulunduğu genel olarak kabul edilen bir husustur. Ancak, yaşayan İslâm'ı anlamak da tarihî perspektifin göz önünde bulundurulmasını gerekli kılmaktadır. Bu amaçla, Osmanlı halkının dinî öğretilerine hizmet eden eserlerin ortaya koydukları İslâm anlayışına başvurulması zarureti doğmaktadır. Ancak, söz konusu İslâmî yapı, geleneksel İslâm'ın bir bölümünü oluşturmaktadır. Bununla birlikte, Guenon'un temsil ettiği bir diğer gelenek anlayışı da söz konusudur. Bundan dolayı, makalede; gelenek, halk İslâmî ve şifahî kültür ile ilgili teorik yaklaşımlardan faydalanıldıktan sonra, bunların ışığında Osmanlı geleneksel halk İslâmî ve dinî değerleri üzerinde durulacaktır.

Anahtar Kelimeler- Halk Dini, Osmanlı Halk İslâmî, Şifahî Kültür, Gelenek, Osmanlı Halk Metinleri, Otodidakt Eğitim Kurumları, Dinî Değer.



Şüphesiz günü anlamak için tarihî mirasın çok iyi tahlil edilmesi gerekmektedir. Yine, insan farkına varsa da varmasa da yaşadığı toplum ve coğrafyada etkin olan anlayış ve değer yargılarının taşıyıcılığını yapmaktadır. Bu çerçevede, günümüz halk inançları üzerine yapılan çalışmalara ışık tutmak ve onların sağlıklı bir değerlendirmesine ulaşmak amacıyla Osmanlı'da halkın İslâmî anlayışı üzerinde durulması zarureti doğmaktadır. Ancak, halkın değişimden geç etkilenen bir gurup olması ve sosyal bilimlerde değişimin daha uzun süreye tekabül etmesi, bu ko-

nunun güncel bir yönünün de olduğunu ortaya koymaktadır. Modernleşmeden etkilenmemiş Osmanlı-Müslüman-Türk halkı göz önüne alındığında, onların İslâm'ı nasıl algılayıp yaşadığı değil de onlara verilen İslâmî anlayışın bilgi ve öğretisi boyutu bu çalışmada esas alınacaktır. Bu amaçla, otodidakt eğitim kurumlarındaki halka müessir eserler üzerinden hareket edileceğinden çalışmanın metin merkezli olduğunun ifade edilmesi gerekmektedir. Bu eserler arasında; ilmihaller, dua risaleleri, siyer kitapları, mev'iza kitapları vb. bulunmaktadır. Bunlar, şifahî kültürün esas olduğu toplumda, bu kültüre dayanak oluşturan ve onu besleyen metinlerdir. Bu eserler hangileridir, sorusuna gelince; şüphesiz, bu neviden günümüze intikal eden sayısız esere rastlamak mümkündür. Ancak, Osmanlı-Müslüman-Türk çoğunluğun yaşadığı Anadolu'dan hareket edildiğinde, özellikle bu bölgede etkin ve bolca okunan, benzerleri arasında karakteristik nitelikleri haiz eserler üzerinde durmak gerekmektedir. Bu amaçla; eğitim tarihleri, hatırat ve tabakat kitapları, muhtelif katalog ve kütüphane kayıtları incelenerek gerekli referanslara başvurulduğunda söz konusu listeye; *Muhammediyye*, *Envarü'l-aşikîn*, *Müzekki'n-nüfus*, *Kara Davud*, *Ahmediyye*, *Mızraklı İlmihal*, *İmâdü'l-İslâm*, *Şerhi Vasiyyeti'l-Muhammediyye*, *Delâilü'l-hayrat* gibi eserler girmektedir (konuyla ilgili geniş bilgi için bk. Kelpetin-Arpaguş, 2001b). Bunlar, bugünün kitle iletişim araçlarının olmadığı bir dönemde, Ergin'in (1977: cilt II) deyimiyle "otodidakt" eğitim kurumu veya "kendi kendine eğitim ve öğretimin yapıldığı" meclislerin baş eserleri arasında yer almaktadır. Halk göz önüne alındığında bu meclisler arasında; cami, tekke, evlerin misafir odası olarak telâkki edilen kısımlarında düzenlenen sohbetler ve kütüphanelerden bahsetmek mümkündür. Özellikle uzun kış gecelerinde, bu tür yerlerde kurulan meclislerde, okuma yazma bilen bir kimsenin önderliğinde bu tür eserlerden belli bölümler okunarak üzerinde konuşulmuş ve dinî-ahlakî sohbetler yapılmıştır. Bundan dolayı, Osmanlı'daki yaygın eğitimin metin merkezli sohbet kültürü esasından hareket ettiğini belirtmek gerekmektedir.

Bu amaçla, makalede öncelikle halk dini ve halk İslâmı terim ve kavramlarının ne olduğu üzerinde durulduktan sonra, gelenek ve şifahî kültür kavramlarının Osmanlı halk metinleri esas alınarak dinî değerleri tartışılacaktır.

Halk İslâmı

Genellikle antropoloji ve sosyolojinin konusuna giren halk dini kavramının teori ve tanımlamaları daha ziyade batı kaynaklı kabul edilmekle birlikte, oldukça erken bir dönemde İbn Haldun (1981: II, 467-82 [v. 808/1406]) bu tür konulara değinmiştir. Onun medeniyeti tanımlarken yaptığı, bedevî/hadarî şeklindeki sınıflandırma girişimi, bir taraftan sosyolojide önem kazanırken, diğer taraftan da tarihî materyalizmin öncüllerinden kabul edilmiştir. İbn Haldun, merkez-çevre ilişkisinden hareketle toplumun yatay bölünmesini öngörmüştür. Böylece, merkezin dışında, kırsalda yaşayanların bedevî, şehirde yaşayanların ise medenî kültürü temsil ettikleri ve bu iki kesimin ihtiyaçlarının birbirinden farklı olduğu görüşü gündeme gelmiştir. Söz konusu ayırım da ekonomi büyük bir etken kabul edilmiştir. Kırsalda aslı ihtiyaçlar ön plana çıkarken, medenî hayatta lüks ihtiyaç ve tüketim etkin olmuştur. Weber (1993), tabakalaşma-din ilişkisi açısından dini, uzman (virtüez) dindarlığı ve kitle dindarlığı şeklinde iki kategoride incelemiştir. Onun kitleden kastettiği, dinsel müzikaliteye sahip olmayanlardır. Yani, bu statü tabakalandırması, dünyevî statü sıralamasında altta kalanlar anlamına gelmeyip kültürel farklılaşmanın doğurduğu dinî algılayış ve yaşayışa dayanmaktadır. Sosyolojide bu düzlemdeki gelişmeler neticesinde tabakalaşmamış toplum düşüncesi de ortaya konmuş, ancak, bu husus bugüne kadar mümkün olmamıştır. Bundan ötürü, sosyal tabakalaşmanın beşerî toplumların evrensel unsuru olup olamayacağı sorusuna cevap vermek zordur. Tabakalaşmanın temel özelliği, mevcut farklılıkların meşrulaştırılması ve toplumun üyeleri tarafından da bu şekilde kabul edilmesidir. Bu şart gerçekleşmezse, sosyal tabakalarda parçalanmalar kaçınılmaz olur. Dinin bu tabakalar karşısında durumu ve rolünün ne olacağı meselesine gelince, burada birden fazla ihtimal söz konusudur. Bunlar arasında yer alan, doğrudan dinî kriterlere dayalı tabakalaşma ihtimali söz konusu olmakla birlikte uygulanabilirliği son derece zayıftır. İkincisi, dinin, değişik sebeplerden kaynaklanan tabakalaşma karşısında, hem mevcut düzeni koruyucu ve savunucu bir tavır alması, hem de halihazırdaki eşitsizliği ortadan kaldıracak bir tutum içinde bulunması da mümkündür. Ancak, ikinci tutum, toplumda mevcut düzeni bozup inkılâp yarata-

bileceği gibi, toplumun tamamen alt üst olmasına da yol açabilir (Kehrer,1996). Mensching (1994) de "halk dini", "evrensel din" ayırımına başvurmuş ve halk inancını; yüksek tipli bir din içinde yaşayan alt seviyeli bir inanç olarak ifade etmiştir. Antropologlar, değişik bölgelerdeki ilkel ve kabilevî toplumlar üzerine yaptıkları inceleme ve araştırmalar neticesinde bu konuyla ilgili sistemleştirmelere gitmişlerdir. Bu konudaki formülleştirme çabalarının ilkleri arasında Robert Redfield vardır. O, bir dini; "büyük gelenek" (kutsal kitaplar ve okur yazarların teolojisi) ile "küçük gelenek" veya "halk geleneği" (yerel düzeyde dile getirilen dinî ifade ve yorumlar) şeklinde tasnif etmiştir (Yel, 1995). Redfield'in büyük ve küçük gelenek teorilerini Gustave von Grunebaum (1955) İslâm'a uygulamaya çalışmıştır. Daha sonra bu istikamette; Abdul Hamid el-Zein (*Beyond Ideology and Theology: The Search for Anthropology of Islam*), Michael Gilsenan (*Recognizing Islam*), Ernest Gellner (*Muslim Society*), S. Ahmed Ekber (*İslâm ve Antropoloji*) gibi birçok isim ve yaklaşımdan bahsetmek mümkündür. Ancak, antropolojik metotların tartışılır olması, disiplinin kendi içinde çok ciddi tenkitlerin bulunması, konunun müstakil olarak ele alınmasını gerektirmektedir. Bu makalede İslâmî halk metinlerinden hareket edileceğinden, batıdaki bu gelişmelerin dışında, İslâmî disiplinlerin konuyu ele alış tarzları üzerinde durmak daha uygun olacaktır.

İslâmî disiplinlerin halkın diniyle ilgili kendi metotları çerçevesinde yaklaşımlarına geçmeden önce, önemli bulduğumuz İslâm düşünürlerinin açıklamalarından bahsetmek konunun vuzuha kavuşması açısından daha isabetli olacaktır. Meselâ, Gazzâlî (1992: I, III, 26, [v. 505/1111]), halkın kelâmî konular ve inanç sahasıyla alakalı tartışmalardan uzak durması gerektiğini *İlcamü'l-avam an ilmi'l-keîâm* isimli müstakil eserinde dile getirmiştir. Ona göre, halkın imanı, hiçbir kuvvetin yerinden oynatamayacağı sağlamlıktadır ve onlar ebeveynin; "okula gitmek, oyun oynamaktan daha iyidir" dediğinde, çocuğun hemen inanıp kabul ettiği gibi saf ve temiz bir inanca sahiptir. Ancak, kelâmın metot ve mevzuları arasında yer alan cedel, tartışma ve inanç esaslarının teferruatına dalma gibi hususların, kavrama güçlerini aştığından halktan uzak tutulması gerekmektedir (I, 144-145). Bundan başka, halk, salt doğruyu arama yerine, şaşaa ve abartı gibi o-

lağanüstü şeyler peşinde koştuğundan, kalpleri olağanüstüye meyyaldir (III, 472). İbn Rüşd (1992:106,107 [v. 595/1199]) de Nahl suresinin 125. ayetindeki davet metotlarından hareketle, şeriat nezdinde insanların üç sınıf olduklarını, bunlardan birinci sınıfı oluşturan avamı, güzel öğüt ve nasihatın etkilediğini bildirmektedir. Yani, onlarda coşku ve heyecan hakim olduğundan, onların bu yönlerini dikkate alan duygu ağırlıklı konuşmalar amaca ulaşmada daha etkili olacaktır. Naslarda da; muhkem-müteşabih, zahir-batın gibi farklı söylemler bulunmaktadır. Bu konularda, ilimde derinleşmiş olanlar tevil yapabilirler; ancak bu tür tevillerin halka söylenmemesi gerekmektedir. Çünkü, onlara müteşabih ayetlerin tevilini söylemek küfre girmelerine sebebiyet verebilir. Bundan dolayı, Kur'an-ı Kerim'in, teville gidilmeksizin zahiri üzere halka götürülmesi gerekmektedir; bunun aksini yapan, Kur'an'ın hikmetini ortadan kaldırdığı gibi, yine onun insanı mutlu etmek üzere planlanmış fonksiyonunu da yok eder. Nitekim, sahabe dönemine bakıldığında, onların Kur'an-ı Kerim'in zahiriyle mükemmel bir fazilet ve takvaya ulaştıkları görülür (İbn Rüşd, 1992:112-113). Birunî (1377/1958:18-20 [v. 453/1061]) de karşılaştırmalı dinler tarihi yaparken, çok dinli Hint alt kıtasındaki durumdan hareketle halkın ne tür özelliklere sahip olduğuna değinmiştir. Bütün dinlerin avamı ile havassının inançları farklıdır. Havas, akli konulara yönelip temel prensipleri araştırırken, avam ise, duyular alanında kalıp talî meselelerle ilgilenmiş, araştırmaya yönelmemiştir. Havas, araştırma ve düşünceye kabiliyetli iken, avam ısrarcı ve tedbirsizdir; makul olandan uzaklaşır, misale yönelir. Meselâ, avamdan birine Peygamber'in veya Kâbe'nin resmi gösterilecek olsa, bu kimselerin sevinçten resmi öpmeye, yüzlerine sürmeye başladıkları görülür. Onların hali, resmin mersumunu görmüş veya hac ya da umre yapmış kimseden farksızdır. Bu ve benzeri temayüller; peygamberler, alimler ve melekler gibi saygın kimselerin adına heykeller yapılmasına sebebiyet vermiştir. Bu heykel ve putlar, temsil ettikleri varlıkların gözden kaybolmaları veya ölmeleleri durumunda, sürekli hatırlanmaları ve onlara karşı tazimin kalplerde yaşaması içindir (Bîrûnî, 1377/1958:84).

Kâtib Çelebi (1280/1863:37 [v. 1068/1658]) de âdetin, ikinci tabiat olduğundan hareketle, halkın alıştığı şeylerden vazgeçmesinin zor oldu-

ğunu, bundan dolayı, onlara teklif etmenin yeterli olacağını, sert ve ısrarcı olmaktan kaçınarak yumuşak söz ve nasihatle muamele etmenin gerekli olduğu üzerinde durmuştur. Onların, alıştıkları şeyleri devam ettirmek istemeleri yaratılışlarının gereğidir. İnanırları şeyler yasaklandıkça, onlara karşı meyilleri ve hırsları artar (1863: 32). Onlardaki bid'atların büyük çoğunluğu örf ve âdete mebnidir. Bundan başka, halk, alıştığı şeylerin sünnet mi bid'at mı olduğuna aldırmaksızın devam ettirmek ister; bu hususlar onlar arasında yerleşmeye başladıktan sonra da kaldırılması oldukça zordur. Geçmişte inançla ilgili konularda kılıç kullanıldığı, amel konularında nice vaazlarda bulunulduğu halde başarıya ulaşamamıştır. Bundan dolayı, halkın alışkanlıklarından vazgeçmeyeceği kabul ederek, yumuşak söz ve nasihatle İslâm'ın esaslarını bildirme gayreti içinde bulunulmalıdır (Kâtib Çelebi, 1863:75-76; 89-90). Bu gibi nitelikleri göz önüne alan Çelebi, onlara gerekli olacak şeyleri şu şekilde sıralamıştır: Allah Tealâ'nın bir, Peygamber'in hak olduğunu kabul ettikten sonra, beş vakit namaz kılıp ramazan orucunu tutmalı, zengin ise zekat verip hacca gitmeli, yalan söylememeli, kimşenin malına ve ırzına göz dikmemeli, doğru olmalıdır. Dinî konularda bilmesi ve yapması gerekli olan bu hususlardan sonra, geçim kaynağı ne ise onunla meşgul olmalı, vaaz dinlemek isterse, haftada bir defa Cuma günü dinlemesi yeterlidir. Anladığı ile yetinip, falan vaiz şöyle dedi, filan mesele söylemiş, böyleymiş gibi, üzerine lazım olmayan şeylerle uğraşmaması gerekir (Kâtib Çelebi, 1863:144).

İbn Teymiyye (1984 [v. 728/1328]), ihya hareketleri sırasında halk ve bazı avamî tasavvuf hareketleri içinde görülen bid'atlar üzerinde durmuştur. Bu bid'atlar arasında; sonradan ihdas edilmiş özel mekân ve zamanlar, ibadetler ve kutsanmış şahıslar bulunmaktadır. Allah ve Resulü'hün emrettiği kurban ve ramazan bayramı dışında, kandil geceleri gibi özel gecelerin daha sonraki din ve milletler tarafından icat edildiğine değinen İbn Teymiyye, bu ibadetlerin hepsine bid'at adını vermektedir. İkinci bir sapma olarak da peygamberler ve salih kimseler hakkındaki aşırılığa dikkat çekmektedir. Bu da onların kabirleri üzerine mescit yapmak, kabirleri tavaf etmek, onlar aracılığıyla Allah'a dua etmek şeklinde olmaktadır. Bu hususlara daha çok sufî tarikatlar ile Şia'da rastlanılmaktadır. Yine tasavvufî tarikatlar arasında yaygın olan; sesli

ibadet, zikir, raks gibi hususları da hurafe ve bid'at olarak nitelendiren İbn Teymiyye, bu konuda sistemli bir ihya hareketi başlatmıştır.

İslâm düşünce sistemi açısından konuya bakıldığında, zahirî ulema, genel anlamda ilmî disiplininde benimsediği ictihad ve istidlal gibi metotları mukallit durumundaki avamın nasıl anlayacağı üzerinde odaklanırken, idareciler de yönetimleri altında bulunanlara avam ismini vermişlerdir. Mutasavvıflar ise, ilâhî cezbe ve aşkı yaşamayanları avam olarak nitelendirmektedir. Buradan da genel olarak, İslâm'da, her disiplin veya sistemin, benimsediği metoda vakıf olmayanlara avam isminin verildiği sonucuna varmak mümkündür. Ancak, konuyu ilmî disiplinler açısından açarak netleştirmek gerekmektedir. Kelâm ilmi, meşgul olduğu inanç konularında halkın bilmesi zarurî olanları akait adı altındaki literatürle ortaya koymuştur.¹ Kelâm adı altında ise, vahiyle sabit olan dinî akideleri ispatlamak amacıyla; araştırmayı, üzerinde düşünmeyi ve istidlâlî metot olarak benimsemiştir. Yani, kelâmda, akait alanında söz konusu olmayan münazara, cedel ve istidlâl metotlarının kullanılmasına ağırlık verilmektedir. Bu anlamda, kelâmın bir halka yönelik, bir de halktan uzak yönünün bulunduğunu söylemek mümkündür. Literatür açısından konuyu bu şekilde ortaya koyduktan sonra, konum itibariyle halka bakıldığında, onun taklit mevkiinde bulunduğu kabul edilmektedir. Bundan ötürü, iman, tahkikî ve taklidî olmak üzere iki farklı şekilde ele alınmıştır. Halkın imanının taklidî olduğu kabul edilmiş ve Gazzâlî'de ifadesini bulduğu şekilde, bunun da güçlü bir iman olduğu dile getirilmiştir. Dolayısıyla, inanma eylemi ve iman açısından herhangi bir fark olmasa da halkın inançlarında farklı-

¹ İlmî disiplin olan kelâmda, akait eserleri yanında kelâm eserleri de bulunmaktadır (Ancak, İslâm dininin iman esaslarından bahseden disiplinin tarihî süreci incelendiğinde, değişik isimler altında anıldığı görülür. Bunlar arasında; kelâm, akait, tevhit, usûlüddin gibilerini zikretmek mümkündür). Disiplinde farklı isimlendirmeler söz konusu olsa da akait ismi genellikle; iman esaslarından, tartışmaya girmeden muhtasar olarak bahseden literatüre ad olmuştur. Dolayısıyla, halka hitap edebilecek tarzdaki eserler akait adı altında anılmıştır. Metot olarak da genellikle selefî metot takip edilmekle birlikte, kelâm metodu kullananlar da bulunmaktadır. Gerek selef, gerekse kelâm ulemasının büyük bir kısmının konumuza örnek olabilecek akait risaleleri bulunmaktadır: Ebu Hanife'nin *Fıkhu'l-ekber*'i, Tehanevî'nin *Akaidetü't-Tahâviyye*'si, Ebu Hafs Necmeddin Ömer b. Muhammed en-Neseffî'nin *Akaidü'n-Nescfî*'si gibi. Bu konuda geniş bilgi için bk. Kılavuz, 1989: II, 212-216.

laşma olduğu kabul edilmektedir. Ancak, mukallidin imanı üzerinde durularak, farklı düşüncelerden hareketle konunun incelendiği ve kitapların çoğunda müstakil başlıklar altında yer aldığı görülmektedir. Aslında, mesele, imanda nazar ve istidlâlin durumunun ne olması gerektiğinden hareketle gündeme gelmektedir. Mütetekellimlerin çoğunun anlayışına göre, nazar ve istidlâl imanın kemalinin şartları arasındayken, Eş'arî'ye göre, imanın sıhhati arasında yer almıştır. Ebu Hanife, Eş'arî ve Mutezile ise, imanda delillendirmenin gereği üzerinde durmuşlardır. Bu meselede farklı fikir ileri süren Mutezile, ya muhalif fırka olduğundan hata ettiği dile getirilmiş, ya da her şeyi akılla izah etme yolundaki metotlarının kendilerini bu sonuca ulaştırdığı üzerinde durulmuştur. Eş'arî'nin bu konudaki görüşüne gelince, kendisinden böyle bir rivayet gelmediğini bildirenlerin yanında (Sübkî, 2000), onun bu konudaki görüşünün Allah'ı bilmenin zaruretine yönelik olduğunu söyleyenler de vardır. Bundan dolayı, bilme (marifet)-iman bahsi göz önünde bulundurularak konuya bakıldığında, ikisinin farklı şeyler olduğu ifade edilmiştir. Nitekim, Eş'arî'nin burada kastettiği mukallit de bir dağ başında doğup yaşayan ve kâinatın yaratılışı ile onun Yaratıcısı hakkında asla düşünmediği halde, bundan haberdar edilmesi üzerine tasdik eden kimse olarak kabul edilmiştir. Müslüman beldelerde yaşayıp Allah'ın eserlerini müşahede edip yücelten kimsenin de taklit sınırının ötesinde olacağı dile getirilmiştir (Konuyla ilgili geniş bilgi için bk. Sübkî, 2000:41; Sabunî, 1979:89-90; Aliyyü'l-Kârî, 1998: 403-408; iman-marifet ilişkisi için bk. Maturudî, 2002:495-496).

Benzer bir yaklaşımı fıkıh ilminde de görmek mümkündür. Bu disiplin de ictihat ve taklit şeklindeki karşılaştırmadan hareketle müctehit-mukallit şeklindeki bir ayrıma gitmiştir. Müctehit, fikhî ictihatta bulunan kimseyken, mukallit, ictihat edebilme kabiliyeti dışında olan kimseye verilen genel bir isimlendirmedir. Ancak, mukallidin durum ve konumu hakkında, temelde farklı iki yaklaşım söz konusudur. Birinci görüş, -İslâm düşüncesinde daha ziyade ıslahatçılar tarafından kabul gören- nasların herkes tarafından en azından bir tebliğci veya hoca vasıtasıyla anlaşılmasının imkânı üzerinde durmaktadır. Dolayısıyla, bu görüş, taklit edilen kişinin nassın yerine geçmesi ihtimalinden dolayı, şâhısların taklit edilmelerini uygun görmemiştir. Bunun yerine, en azından mu-

kallit durumundaki kimsenin, bir hocadan öğrenirken anlayabileceği kadarıyla deliliyle öğrenmesi kanaatindedir. Böylece, nasları okuyup yazamayan bir kimse dahi bir hoca vasıtasıyla dinî emirlerin kendisine gerekli olabilecek kadarının delil ve hikmetini öğrenebilir. İkinci görüş, taklidin gerekli olduğunu söylerken, dinde hata etme endişesi taşımanın yanında, herkesin müctehit konumuna gelmesini zaman kaybı olarak telâkki etmektedir. Bazı insanlar bununla uğraşırken diğerlerinin de kendi işlerini yapıp dinî konuları taklit etmeleri gerektiği kanaatindedirler. Bu görüş sahiplerine göre, bilen bir kimse dahi kendisinden daha a- lim birini taklit edebilir (Karaman, 1996).

Tasavvuf da “şeriat-tarikat-hakikat” şeklinde yöntem belirlerken, bu- na paralel bir yaklaşımla, bu yöntemi takip edenlerin de “avam-havas- havassü'l-havas” gibi bir ayrıma tabi olacağı üzerinde durmuştur. Do- layısıyla, temelde avam(halk)-havas(elit) şeklinde bir ayrıma gidilerek, havassın; nefis tasfiyesi yapan, hal ve makamları yaşayan, derunî tec- rübe, sezgi gücü ve zevk yoluyla yüksek hakikatleri keşfeden kimse ol- duğu kabul edilmiştir. Öte yandan, avam da bu tecrübeyi yaşamayan- lara verilen genel bir isim olmuştur. Dolayısıyla, zahirî ulema içinde yer alan, ancak derunî zevk ve ahlakî arınma cehdi göstermeyen fıkıh ve kelâm uleması da avam kategorisi içinde mütalâa edilmiştir. Avamın dinî faaliyetlerdeki temel motifinin, ruhî yücelme yerine, cennet ümi- di ve cehennem korkusu gibi hissî talep ve kaygılarla örüldüğü belirlenmiştir. Bundan dolayı, onlar, şeriatın zahirî hüküm ve temel fıkıh kaidelerine riayet etseler de ruhî yücelme ve Allah’a yaklaşma gibi yüksek hedeflerden ziyade, dünya ve ahiret nimetlerinden faydalanma eğiliminde olduklarından avamdırlar. Kısacası, avamın bilgisiyle ha- vassın bilgisi arasında fark vardır (Uludağ, 1991).

Aslında, literatür açısından, her bir İslâmî disiplinin -kelâmdaki akait örneğinde olduğu üzere- halkı dikkate alarak kaleme alınmış eserleri de söz konusudur. Ancak bunun dışında, özellikle Osmanlı-Türk kültür havzasında, halkı bilgilendirmeyi amaçlayan, ilmihal adı altındaki el kitapları da bulunmaktadır. İnanç, ibadet, muamelât (günlük yaşayış), ahlak ve Hz. Peygamber’in hayatına dair özlü bilgiler içeren ilmihaller, literatür türü olarak İslâmî branşların tamamının halk dikkate alınarak kaleme alınmış şeklini oluşturmaktadır (Kelpetin-Arpaguş, 2000:XXII).

Gelenek

Gelenek, günümüzde çok kullanılmakla birlikte, en karmaşık ve belirsiz terimlerden biridir. Kelime Türkçe olmakla birlikte, kullanım açısından tarihî bir sürecinin, kavramlaşma döneminin olduğunu söylemek oldukça zordur. Modernizm karşıtı olarak batıda ortaya çıkan tradisyonel hareketin zaman içinde İslâm dünyasındaki karşılığı olduğunu söylemek mümkündür. Bundan dolayı, batı menşe'li terim ve kavramlarda karşılaşılan sıkıntılara gelenek teriminde de rastlamak mümkündür. Türkçe'deki; "an'ane", "örf", "âdet", "görenek" ve "töre" kelimeleri de bir açıdan benzer kullanımları içermekle birlikte, hiçbiri gelenek ile kastedilmek istenen anlamın tam karşılığını oluşturmamaktadır. Osmanlıca'daki "an'ane", Arapça'daki "hars", "sekafe" kelimelerinin bazı ortak açılımları olmakla birlikte, bunlar, doğrudan gelenek kelimesinin karşılığı değildir. Kelimenin İngilizce'deki karşılığı da "tradition" dir.²

Günlük dilde, daha ziyade; örf, âdet ve töre manasında kullanılan geleneği, basitçe, geçmişten günümüze intikal ettirilen şey, manasında tanımlamak mümkündür. Belli bir yolu izleme, belli bir çerçevede hareket etme ya da daha önceden birinin ortaya koyduğu şeyi devam ettirme anlamına da gelmektedir. Bu anlamıyla, geleneği; toplum içerisinde belirli bir davranış kümesini yönlendiren, belli davranış kalıpları üreten ve insanları bu şekilde davranmaya zorlayan -Althusserci anlamda- ideolojik bir aygıt olarak isimlendirmek de mümkündür (Armağan, 1992; Shils, 2002; vd.). Yine, onu, herhangi bir uygulamanın amacı ve formu hakkında, uygulamayı yapanlara talimat veren söylem veya kurum şeklinde görmek de mümkündür. Ancak, bu makalede uygulamayı yapanlara talimat veren metinlerden hareket edileceğinden, gelenek kelimesiyle hayata geçirilmeyi hedefleyen İslâmî yorumdan bahsedilecektir.

² "Tradition" kelimesi, Latince "tradere"den gelmektedir. Ancak, kelime Grekçe'de de aynı anlama gelmektedir. Tradere de kurtuluş (delivery), bir bilginin elden ele aktarılması, bir öğretiyi başkalarına iletme, teslim olmak ya da ihanet etmek şeklindeki dört farklı anlama gelmektedir. Ancak, buradaki son anlam, hem teslim olma, hem de ihanet gibi çok farklı iki durumu içermesi bakımından dikkat çekicidir. Kelime, Latin ve Grek Hristiyan teologları tarafından, "Katolik imanı" olarak kilise tarafından korunan ve aktarılan temel öğretiler anlamına işaret etmektedir, Williams, 1981:268-9; Valliere, 1987:XV,1.

Din ile gelenek arasındaki bağlantıya gelince, ikisi arasında yakın bir ilişki olmakla birlikte, din; insan, Allah ve toplum arasındaki bağlantıyı temin eden (İslâm göz önünde bulundurulduğunda) inanç, ibadet ve ahlaktan oluşan bir sistemdir. Gelenek ise; nesiller arasında aktarılan bilgi, düşünce ve davranışların toplamına verilen bir isimdir. Bu anlamdan hareket edildiğinde, dinin kapsamına vahiy ve peygamberin söz ve uygulamaları girmektedir. Gelenek kapsamına ise; dinî metinlerden çıkarılan yorum ve uygulamalar girmektedir. Bu açıdan gelenek yazılı veya sözlü tüm uygulamaları kapsamaktadır. Ancak R. Guenon, Schuon, S. Hüseyin Nasr, Martin Lings gibi isimlerle temsil edilen geleneksel ekol ise, gelenek kelimesinin örf ve âdet anlamına gelmeyeceği üzerinde durmuş, hatta bu şekilde kullanmanın gelenekten sapma olduğunu dile getirmiştir. Yine "felsefî gelenek", "ilmî gelenek" ve "siyasî gelenek" şeklindeki kullanımlar, insanî unsur taşıdıklarından ötürü Guenon tarafından mümkün görülmemiştir. Bunun yerine, gelenek, tamamıyla insan üstü alana ait bir unsur içerdiği zaman gerçek vasfını haiz olmaktadır (Guenon, 1990). Böylece, bu hareket, gelenekle tüm dinleri ve batınî hareketleri kapsamaları içine almaktadır. Hatta Guenon (1997) geleneği, dini de içine alabilecek bir üst kademe olarak görmektedir. Bundan dolayı, din, geleneğin bir alt formu niteliğindedir. Yine, aynı metot çerçevesinde hareket edilerek, İslâm'ın, doğu ile batı arasında köprü vazifesi gören, ancak batıya benzeyen yanları bulunmasından ötürü, tam anlamıyla doğuyu temsil eden Hint dininden aşağı kademedeki yer aldığı kabul edilmiştir. Ancak, Guenon'un takipçileri arasında bulunan Nasr (1989) ise, geleneği, hem vahiy yoluyla insana bildirilen kutsal, hem de insanlık tarihinde bu kutsal mesajın açılması ve kendini göstermesi olarak tanımlamaktadır. Schuon'a göre ise, dinin ilk aşaması gelenek adını almadığı halde, dinin ilk tabilerinin ardından iki ya da üç nesil geçince gelenekleşmeye başlamaktadır.³ Bir şeyin gelenek adını alması için en az üç kuşaklık bir ömrünün bulunması gerekmektedir.

³ "Religio" insanı göğe bağlayan (religiati) ve onun bütün varlığını kuşatan şeydir. "Traditio" ise daha zahirî ve bazen parçalı bir hakikatle alâkalı olup ayrıca dışa dönük bir zihniyete sahiptir (Geniş bilgi için bk. Schuon, 1984: 144 [dn.]).

Bu çalışmada biz, geçmişte inanç ve uygulamaya etki eden -günümüzde de özellikle halk kesiminin geleneksel İslâm anlayışında yaşama şansı bulan- halk metinleri üzerinde duracağız. Bundan dolayı, gelenek teriminin bu makalede -Osmanlı'daki kullanımı itibariyle- avamın (halkın) dinî bilgilerini temin ettiği metinlerdeki İslâmî öğretiye denk geldiğini belirtmek gerekmektedir. Bu da vahyin yorumlanmış tarzını ortaya koymakta ve tamamen insanî bir zeminde gelişmektedir. Ancak, asıl konuya geçmeden önce alt yapı oluşturmak amacıyla oldukça geniş ve karmaşık bir muhtevası bulunan geleneğin mahiyetini kavrama yoluna gitmemiz gerekmektedir. Bu anlamda, onun en önemli vasıfları arasında; süreklilik, istikrar, hiyerarşi, otorite, büyüklere ve selefte saygı, itaat, ortodoksi ve kutsiyet gibi niteliklerin bulunduğunu söyleyip bunlar üzerinde kısaca duralım.

Geleneğin en bariz vasıflarından biri sürekliliktir. Gelenek içinde var olduğu (veya oluşturduğu) süreklilik zinciriyle geçmişten bugüne, oradan da yarına bağlanmak ister. Bu süreklilik kavramı, bir bakıma onun sebab-i vücududur. Tamamlayıcı unsurlarından birinde meydana gelecek herhangi bir kopma, otantikliğini zedeler ve zamanla yozlaşmasına, başkalaşmasına sebebiyet verebilir. Sürekliliği sağlayan selefin üstünlüğü (geçmişe saygı) ise, geleneğin ikinci vasfıdır. Geleneğin hayatîyetini sağlamış olanlardan kurulu olan geçmiş, bugünden her zaman daha saygı değer, daha otantik ve daha saf bir dönemi teşkil eder.⁴ Gelenek, bu anlamda, geçmişle bir hesaplaşmayı, geçmişin tartışılmasını ya da sorgulanmasını istemez; hatta, yerine göre yasaklar. Bunun sonucu olarak da yeni ortaya çıkan unsurlardan hoşlanmaz. Geleneksel toplum modern toplumlar gibi mozaik toplum tipi oluşturmadığından her parçası "organik" birliktelik içinde ve birbirini besleyecek tarzda faaliyet gösterir. Bundan dolayı, unsurlardan birindeki değişim

⁴ Nitekim, Hz. Peygamber'den nakledilen şu hadis de bu durumu destekler tarzdadır: "Ümmetimin en hayırlısı benden sonra gelenlerdir, sonra onların peşinden gelenler, daha sonra da onların peşinden gelenlerdir...." Buhari, Şehadet 9; Fezailü ashabi'n-nebi, 1; Rikak, 7; İman, 1, 27; Müslim, Fezailü's-sahabe, 210-216; Tirmizi, Fiten, 45; Şehadet 4; Menâkıb 56. Ancak, bu hadis senet açısından sahih olmakla birlikte, geçmişe özlem ve geçmişi yüceltip geleceğe endişeyle bakma teması işlediğinden dolayı metin tenkidi yapılması gerekli hadisler arasında yer almaktadır.

hemen yapının değişimine yol açmaz, aksine yapı tarafından kontrol altına alınır. Onları gelenek içinde bir yere oturtur ya da bid'at sayarak kaçınılmasını ister. Gelenek, açıkça söylemese de kâmil ve eksiksiz olduğu inancındadır. Geleneğin, kendisini noksan ve tamamlanmaya muhtaç olarak takdim etmesi kendi kuyusunu kazması anlamına gelir. Bu da geleneğin kendi ideolojisini kendiliğinden getirdiği anlamına gelir (krş. Althusser, 1984:6-7, 45 vd.; Armağan, 1992:19-20, 65).

Bundan başka, gelenek, vücuda getirdiği yapıya, bu yapının gereklerine ve kurallarına kayıtsız şartsız itaat ister. Zaten bu itaat olmadan gelenek var olamayacağı gibi, varlığını da sürdürmez. Bu itaat zoraki, dayatılmış bir baş eğme tavrı değildir; "soft" ideolojilerin özelliği olan içselleştirilmiş (*internalized*) bir itaattir. Yine, geleneğe soyut bir itaat söz konusu olmayacağından geleneğin toplum içerisinde tecessüm etmiş tezahürlerine itaat edilir. Bu tecessüm de hiyerarşiyle mümkün olur. Gelenek, semavî âlemdeki hiyerarşinin dünyevî planda yeniden kurulmasını ister. Semavî âlemdeki; melekler, büyük melekler, arş.. şeklinde tanzim edilen hiyerarşiye benzer bir düzen dünya için de gerekli görülmüştür. Bu, semavî âlemdeki hiyerarşinin bir bakıma gölgesi ve yansıması olacaktır (Armağan, 1992; özellikle Hristiyanlık'taki sistemle ilgili olarak bk. Kuper, 2003: "Hierarchy", 361-362). Toplumda kararları, yalnız hiyerarşinin en üstünde yer alan yöneticiler alır. Yöneticilerse meşruiyetlerini kutsal bir kaynaktan aldıkları için toplumun alt katmanları, yöneticilerin dikey kararlarına tabidirler. Yöneticiler tanrının yeryüzündeki gölgesi veya vekilidirler. Dolayısıyla, geleneksel toplumda sıradan halkın yöneticileri bir peygambere tabi imiş gibi taklit etmeleri gerekir, böylece hiyerarşik toplum modeli de sunulmuş olur (Armağan, 1992).

Bundan başka, gelenek içinde tanzim edilen kurallar ve hayat nizamı, geleneğin "kendiliğinden felsefesi" içerisinde, sosyalleşme sürecinde insanlara zerk edilir; neyin bilinip neyin bilinemeyeceği, neyin iyi neyin kötü olduğu ve neye itaat edilip neye edilemeyeceği gibi hususlar hep bu süreç içerisinde bireye aşılır. Çözümler geleneğin içerisinde verilir. Böylece, gelenek varlığını sürdürdüğü müddetçe, birey, geleneğin dışında bir çözüm arama lüzumunu hissetmez ve geleneğin gücüne itaat etmeye devam eder (Armağan, 1992). Nitekim, bu tür bir

ortamda kişi; yemek tariflerinden, ayakkabıyı nasıl giyeceğine, bir fakire nasıl muamele edeceğinden, inanç esaslarına kadar her şeyde geleneğin birleştirici damgasını görebilir. Daha doğrusu geleneğin dünyasında insanların ne yiyip içeceklerini tayin eden de neye inanıp neye inanmayacaklarını belirleyen de gelenek dediğimiz ve esasını din-den alan, ama onu zamanla sosyal bünyeye intibak ettirip zenginleş-tiren, açılımlar kazandıran, nihayet onu toplumun ve bireyin illiğine kadar nüfuz ettiren mekanizmadır. Yani, bütün bunlardan hareketle, geleneğin geleneksel toplumların omurgası olduğunu belirtmek gerekmektedir (Armağan, 1992).

Bununla birlikte, geleneğin sürekliliğini sağlaması için istikrar niteliğini haiz olması da gerekmektedir. Tek başına süreklilik yeterli değildir. Bu sürekliliğin değişimler karşısında istikrarlı biçimde devam ettirilmesi kaçınılmazdır. Geleneğin ruhunu zedeleyen unsurların başında, değişimin doğurduğu istikrarsızlık gelmektedir. İlerleme, kalkınma, gelişme gibi modern döneme ait kavramlar ise, gelenek için istikrarsızlığı ima eden ve geleneğin varlığına tehditler yönelten kavramlardır. Bu tür kavramlar, istikrarlı bir şekilde geleneğin bünyesine uyarlanabildiği ve varlığı için bir tehdit oluşturmadığı durumlarda kabul görebilir (Armağan, 1992).

Gelenek, mensuplarına "güvenilir" olduğunu da aşılır. Sahip oldukları gelenek mutlaka başka geleneklerden daha iyi, daha doğru ve daha güvenilirdir. Güvenilir olmak, bir gelenek için olduğu kadar, mensupları için de hayati önem arz eder. Çünkü, güven içinde olmamaktan kaynaklanabilecek şüphe, yüzyılların içinden o günlere kadar gelmiş olan zincirin halkalarından birinde kopma meydana getirebilir. Bunun için, her gelenek, mensuplarına "kendi geleneklerinin üstün olduğu" şeklinde bir tür kendiliğinden ideoloji aşılır. Bu kendiliğinden ideoloji bir *biz* duygusu yaratır. Bizin dışında kalanlar da yabancıdır ve *onlar* (veya ötekiler, diğerleri) olarak nitelendirilirler. Bu ayrım gelenek içinde önemli bir yer tutar. Sosyal düzeyde geleneğin varlığını sürdürülebilmesi için bu ayrım gerekli görülmektedir.

Geleneğin bir başka vasfı da ortodoksidir. Her gelenekte hak ve batıl şeklinde bir ayrım vazgeçilmezdir ve bu ayrımın kaçınılmaz bir şekilde hak olanın korunmasına yönelik bir yapılandırılmaya yönelmesi ge-

rekmektedir. İşte bu yapı ortodoksidir. Hak ile batıl arasındaki ayrım çizgisini çekecek olan ortodoksi geleneğin varlığı için zorunludur. Ortodoksisi olmayan bir gelenek, hak ile batıl arasında ayrım yapamayacağı için zedelenecek ve giderek hakikati temsil yeteneğini yitirecektir. Soyut olarak ortodoksi diye bir şey olamayacağından, dinî hakikatin ne olduğunu tayin eden, geleneğin düzenliliğini ve sürekliliğini garanti eden şey de otoritesidir. Otorite ise, bu görevi yerine getiren kişiler tarafından sağlanır (Armağan, 1992).

Kutsala gelince; o, olağanüstü, aşkın ve gündelik olayların oluş doğrultusunun dışında görülen ve o şekilde tecrübe edilen olayları içerir. En önemli unsuru, kişinin, kaynağı tabiat üstü sayılan varlığa sevgi ve korkuya dayalı bir duyguyla bağlanmasıdır. Geniş anlamıyla; şiddete, işgale, kirletmeye karşı korunmuş olan şeydir (Armağan, 1992:39-40; Demirci, 2002:XXVI).

Ancak, tüm bu nitelikleri haiz bulunan geleneğin paradoks olarak isimlendirilebilecek nitelikleri de söz konusudur. Gelenek, klasik anlamdaki tanımından hareket edildiğinde sahih ve geçerli bilginin elden ele aktarılması anlamına gelmektedir. Ancak, bu aktarmanın bize kadar nasıl geldiği ve aktarılan şeyin aslını yansıtıp yansıtmadığı, dolayısıyla, aktarmanın ne kadar güvenilir biçimde yapıldığı soruları gündeme gelmektedir. Fakat, geleneğin vasıfları göz önünde bulundurulduğunda, onun bir yandan, sağlıklı bilgiyi temin ettiği, diğer yandan da mensuplarını kendisine teslim olmaya çağırdığı bilinmektedir. İşte, bilginin bize kadar aktarılma sürecinde, eğer bazı kasıtlı veya kasıtsız değiştirmeler veya çarpıtmalar yapılmışsa, ortaya çıkan yanıltıcı bilgiler, ister istemez geleneğin kendisinde sahih bilgi halini alacaktır. Şu halde, gelenek, kendisinde hem sahih, hem de çarpıtılmış olanı birlikte buldurmaktadır ki, bu da onun başka bir paradoksudur (Armağan, 1992; Kuper, 2003, "Hermeneutics").

Diğer bir paradoks da sıra dışı -özellikle hızlı değişim- dönemlerinde kendini gösterir. Olağan dönemlerde gelenek, insanlara elden ulaşmak ya da ortak bir davranış kalıbı oluşturmak suretiyle sağlam bir dayanak temin ederken, hızlı değişim zamanlarında büyük sıkıntılar yaşar. Geleneğin nitelikleri göz önünde bulundurulduğunda, süreklilik ve istikrar gibi hususlar modern dönemlerde farklı algılanmış ve gelenek

kendi tabiatına uymayan bu duruma adapte olma sürecine giremediğinden pranga olarak algılanmıştır (Armağan, 1992). Nitekim, yine modern dönemle birlikte ortaya çıkan, modernizmin külliyen en büyük bid'at olarak kabul edilmesi de günümüzde geleneğin paradokslarının en önemlileri arasında yer almaktadır. Bundan başka, kutsalın nerede başlayıp nerede son bulduğunun belli olmaması da bir başka paradokstur.

Şifahî Kültür

Halkı esas alan bir çalışmada halk İslâmının temellendirilmesinde şifahî kültür ve nitelikleri üzerinde de durma gereği ortaya çıkmaktadır. Tarihî süreç göz önünde bulundurulduğunda Ergin'in işaret ettiği "otodidakt eğitim" önem kazanmaktadır. İşte bu müesseselerdeki eğitim sırasında takip edilen metottan hareket edildiğinde, ikincil şifahî kültür ve gelenek üzerinde durulması zarureti doğmaktadır.⁵ Tercih edilen kitapların günün muayyen saatlerinde okunarak üzerinde konuşulması şeklindeki ders metodu sırasında genellikle dinleyicilerin büyük çoğunluğunun okuma yazma bilmedikleri kabul edilmektedir. Bu da iletişim ve eğitimin, metin ve yazıdan hareketle gerçekleştiğini, ancak, diyalogun tamamen söze dayandığını ortaya koymaktadır. Bundan dolayı, ikincil şifahî kültür ve nitelikleri üzerinde durmak, konuya ilişkin sağlıklı düşünmemizi kolaylaştıracaktır.

Öncelikle, yazılı metinde olduğu gibi, şifahî kültür geleneğinde de oldukça karmaşık ve ince bir sistem olduğunu belirtmek gerekmektedir. Ancak bu, yazılı metin sistemi ve mantığından oldukça farklı olduğundan çoğu zaman anlaşılmamış ya da yanlış anlaşılmıştır. Çünkü onun mantığı doğal dünyanın mantığı ile ölçülebilecek nitelikte değil-

⁵ Aslında, çalışma, metin üzerinden hareket ettiğinden ilk anda şifahî kültürle bağlantısı yokmuş gibi görünmektedir. Ancak, metinlerin toplumsal işlevi göz önünde bulundurulduğunda şifahî kültüre kaynaklık eden eserler konumunda oldukları ortaya çıkmaktadır. Şifahî kültür de birincil ve ikincil olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Yazı ve matbaa kavramlarını bilmeyen, iletişimin yalnızca konuşma dilinden oluştuğu kültürlerle birincil şifahî kültür adı verilmektedir. İkincil olan ise, iletişimin sözle olduğu, ancak sözün kaynak olarak yazı ve metinden çıkması durumunu temsil etmektedir (Tanımlama için bk. Ong, 1995:23-24).

dir. Ortaya konulan tema, diğer konuların büyük çoğunluğunun ana hatlarını etkiler. Ayrıca, bu etki, temanın anlatı içindeki ağırlığı ile doğru orantılıdır. Anlatımda mucize ve büyüye olan eğilimin de temel kural niteliğinde olduğu söylenebilir (Olrık, 1975:26). Bundan başka, olaylar her zaman tek çizgildir. Eksik kalan ayrıntıları tamamlamak için geriye dönüş yapılmaz. Eğer daha önceki olaylar hakkında bilgi vermek gerekirse bu bir konuşma içinde verilir. Bundan başka, gereksiz olan her şey atılmış, sadece gerekli olanlar göze çarpıcı bir durumda ortaya çıkarılmıştır. Dikkatler de baş kahraman üzerinde yoğunlaştırılmıştır (Olrık, 1975:25, 26).

Şifahî geleneğin insanı, fonksiyonel ve yaşamla ilgili düşünceden yadır; işine yarayan şeyle ilgilenir, bunun dışında kalanlarla ilgilenmez. Öğrendiğini hemen yaşam koşullarına uygular ve bilinç altı derin bilgiyi kullanır. Fonksiyonelin zıddı olan kategorik düşünce ise oldukça sıkıcıdır (Ong, 1995:69,70). Mantık kurallarına ve tümdengelim yöntemine pek başvurmaz. Bu, onların mantıksız ya da düşünce biçimlerinin mantıktan yoksun olduğu anlamına gelmez. Onların, düşüncelerini pek donuk gelen salt mantık kalıplarına sokmak istemediklerini ve pratik sorunların mantık oyunları ile çözülemeyeceğini gösterir.⁶ Yine, halkın bir bakıma uyuyan insana benzediği ve bu teşbihle hareketle, uykuda muhakeme kabiliyetinin duracağı ve zihne bir takım hayallerin yerleşmesinin kolay olacağı düşünülmektedir. Benzer şekilde, olayların fevkalâde güzel ve efsanevî motifler taşıyan yönlerinin halk üzerinde daha etkili olduğu ve muhayyileleri en iyi şekilde canlandırabilenlerin halkı rahatça etkilediği kabul edilmektedir (Le Bon, 1974:71-72). Tüm bu niteliklerin uzantısında, bilme, bilgi arttırma gibi hususlarda mesafeli olmak yerine; insan yaşamına yaklaşma-yakınlaştırma, duygudaşlık ve ortak bir özdeşleşmeye gitme gibi hususlar şifahî kültürün belirgin vasıfları arasında yer almaktadır.

Bundan başka, şifahî kültürde akılda kalma çok önemli olduğundan

⁶ Ong, 1995:69. Önergeleri birleştirip yeni bir çıkarıma varmak, kendi kendisiyle sınırlı bir durumdur ve bu suretle elde edilen sonuç, başlangıçta kullanılan önermelerden oluşmaktadır. Bu yolla kıyas, soyut düşünme biçiminden hareketle yapılmakta ve mantığın yazı temelli oluşuna dayanmaktadır. Sözlü kültürde ise, durum tamamen farklı bir düzlemde yürümektedir.

bunun kolaylaştırılması gerekmektedir. Bu süreçte; abartı, şaşaa, üstün niteliklere haiz olma, yerme veya göklere çıkarma gibi hususlara sıkça rastlanmaktadır. Nitekim, herkesin tanıdığı-bildiği üstün niteliklere sahip kimseler kolay kolay unutulmazken sıradan kimseler sözlü zihinde yer etmez. Salt isimler değil de isimlerin ayırt edici vasıfları ve karakterleri de hatırlamayı kolaylaştırır. Söz gelişi, Tepegöz'ü hatırlamak, iki gözlü bir devi hatırlamaktan daha kolaydır (Ong, 1995:88-89). Hain-kahraman, yergi-övgü, iyi-kötü gibi birbirine zıt odaklaşmalar veya karşılıklı kutuplarda yer alacak şekildeki anlatımlar da bu süreçte dikkati çekmektedir (Olrik, 1975:22). Sevilen şey adeta göklere çıkartılırken, sevilmeyen şey de yerin dibine geçirilmektedir. Akılda kalmayı kolaylaştıracak başka bir ilke de yinelemedir. Ancak, şifahî kültürde yineleme, konunun önemini ortaya koymak amacıyla da kullanılmaktadır. Normalde bir şeyin önemi o şeyin ayrıntılarına inilerek de anlatılmaya çalışılabilir. Ancak, şifahî kültürde tam anlamıyla ayrıntılara inme tekniğini bulmak mümkün değildir. Önem verilen hususun belirtilmesi, genellikle yineleme şeklinde olur. Bu yinelemeler, bazen gerilimi arttırma amaçlı olurken, bazen boşlukları doldurmak, bazen de basitlik içindir. Bundan başka, yinelemede en çok yapılan şey rakamların kullanılmasıdır. Bu rakamlar; üç, yedi veya on iki olabilir. Bunlardan üç rakamı, insan ve nesnelere ilişkin en yüksek sayıyı ifade eder, diğer rakamlar ise soyut nitelikleri tasvirde kullanılır (Olrik, 1975:20-22). Bütün bunlara ek olarak; kutsallık ve geleneksellik, bü-yüklere saygı, geleneğin ve kültürün taşıyıcılarına hürmet gibi niteliklerden de bahsetmek mümkündür.

Şifahî anlatımda herhangi bir yazılı metinde bulunması düşünülen; giriş, gelişme, sonuç gibi hususlara rastlamak mümkün değildir. Bir olay anlatılırken belli başlı birkaç husus alınıp gerisi ihmal edilebilir. Bundan ötürü, çoğu zaman dinleyicinin doğrudan olayın ortasına atıldığı görülür. Anlatım şeklini de belirli olayların iç içe geçmesinden oluşan kutulara benzetmek mümkündür (Ong, 1995:169-170). Bundan başka başlangıç ve bitişlerin oldukça önemli olduğu gözlemlenir. Başlangıçların genellikle durgunluktan coşkunluğa geçecek tarzda olduğu ve sonuçların ise coşkunluktan durgunluğa ulaşacak şekilde bitişi tespit edilmektedir (Geniş bilgi için bk. Olrik, 1975:19-20). Yine,

anlatan ile dinleyici arasındaki bağ çok önemli olduğundan, olaylar gerçeği yansıtacak şekilde anlatılmak yerine, dinleyiciyle bağın kurulmasını temin edecek şekilde olur. Yani, anlatım yaşamın ta kendisi ve yaşamdan bir kesittir. Daha sonra, üçüncü bir şahıs, yaşamdan tamamen uzak şekliyle anlatımı incelediğinde, üslup ve olaylar zinciri arasında bağ kurmakta oldukça zorlanır. Birbirinden bağımsız olaylar birbirini takip eder; ancak, gerçek yaşamda da hayat birbirinden kopuk olaylardan oluşur, hatta, çoğu zaman olayların birbirinden tamamen koptuğu da gözlenir. Bundan ötürü, yazı dilindeki tutarlılık, anlatım sırasındaki olayların birbiriyle bağlantılı olması gibi nitelikleri şifahî anlatımda bulmak mümkün olmaz.

Geleneksel Halk Metinlerinden Hareketle Dinî Değerler

Gelenek, halk dini, halk İslâmı ve şifahî kültür gibi niteliklerin incelenmesinden sonra, bu başlık altında şifahî kültüre temel oluşturan Osmanlı yaygın eserlerinin bu perspektiften incelenmesi düşünülmektedir. Bu amaçla, söz konusu eserlerin ortaya koydukları İslâmî yorum ve anlayışlar özetlenirken, yukarıdaki giriş başlıklarında ele alınan konularla ilgili yeri geldiğinde değerlendirilmelere de gidilecektir.

Osmanlı halkının İslâmî alt yapısını oluşturan metinlerdeki vasıfların en başında, soyut olmaktan ziyade somut, güncele, hayata yönelik ve hayatın içinde olmak gelmektedir. Bu niteliklerin her birini halk metinlerinde aynen bulmak mümkündür. Konu ve olaylar, duygu yönünden coşkun, insanı psikik yönden doyunluğa ulaştırmayı sağlayacak şekilde ortaya konmuştur. Bu anlamda, halk metinlerinin her birini aynı kategoride ve eşit olarak değerlendirmek mümkün olmamakla birlikte, genel hatlarıyla bu niteliklere sahip oldukları söylenebilir. Ancak, bu özellikleri kendisinde toplamanın yanında, edebî değeri de bulunan, *Mevlid*'e benzer vasıf ve konumuyla Mehmed Bıcan'ın *Muhammediyye* isimli eseri incelemeye alınan diğer eserlere göre daha farklıdır. Süleyman Çelebi'nin *Mevlid*'i gibi, kendisinden sonra bir çığır açtığından, ona benzer eserler kaleme alınmıştır. Kardeşi Ahmed Bıcan'ın *Ervarü'l-aşikîn* adlı eseri de *Muhammediyye*'nin Osmanlı Türkçesi'yle nesren kaleme alınmış şeklidir. Yine, çalışmaya esas olan Diyarbakırlı Ahmed

Mürşidî Efendi'nin *Ahmediyye* isimli manzum eseri de *Muhammediyye*'nin başlattığı yolda kaleme alınan, ancak onun kadar başarılı kabul edilmeyen bir eserdir.⁷

Kitapların konuları dinin temellendirilmesi açısından incelendiğinde, dinin inanç, ibadet ve ahlak boyutundan her biriyle ilgili malumat verdikleri tespit edilmektedir. Bunlardan inançla ilgili konuların muhtevası normalde soyuta yönelik ve teorik bir anlatım içermektedir. Nitekim, halk metinleri de bu tür konuların anlatımı sırasında akait eserleriyle paralellik arz edecek şekilde muhtasar bilgi vermiştir. Ancak, muhtasar bilginin akabinde veya değişik konuların anlatımı sırasında, zaman zaman somut bilgi ve açıklamalara da gidilmiştir. Meselâ, Allah inancında somuta yönelme mümkün olmadığından, muhtasar olarak varlığı, birliği ve sıfatlarından bahsedilmiştir. Ancak, cennet, cehennem, melek-cin-şeytan gibi konularda bu kaidenin tamamen bozulduğu ve onların güncel hayatın birer parçası haline geldiği görülmektedir. Cennet hayatından bahsedilirken sanki uhrevî âlemden değil de dünyadaki bir mekân ve güzelliklerinden, cehennem hayatı anlatılırken de dünya hapisanelerinden bahsediliyormuş gibi bir manzarayla karşılaşılmaktadır. Özellikle bu tür konuların anlatımı sırasında, efsaneleştirme, oldukça sık rastlanan hususlar arasında yer almaktadır. Bundan başka, hadis adı altında ki bu anlatımların rivayet tekniği açısından durumları incelendiğinde; zayıf, mevzu ve uydurma oldukları görülmektedir. Hatta, bir kısmının mevzu hadis eserlerine dahi girmediği, İslâmî motifleri haiz yarı tanrısal mitolojik kahramanlıklar içeren anlatımlar olduğu tespit edilmektedir. Örnek olması açısından, İbn Abbas'a isnat edilen, bir kimsenin kabirinden kalkmasından cennete girmesine kadar yaptıkları ve yaşadıklarını konu edinen uzun bir rivayeti kısaltarak şu şekilde nakletmek mümkündür: İnananlar kabirlerinden kalktıklarında, Allah iki kanatlı, ak inciden eğeri, zebercetten yuları, nurdan nalınları bulunan ak buraklar gönderir. Bunlardan birine binen kimse, altında kaynak sular bulunan ağaçlık bir bölgeye gelir. Buradaki membaların birinden içerek batının-

⁷ *Muhammediyye* ile ilgili başta edebiyat tarihçileri olmak üzere değişik disiplinlerin değerlendirmeleri söz konusudur (Geniş bilgi için bk. Kâtib Çelebi, 1982: II, 1617; Kocatürk, 1955:95; Kocatürk, 1964:278; Banarlı, 1987: I, 488; Gibb, 1958: I, 392-407; Çelebioğlu, 1996: I, 54-56, 81-149; Kelpetin-Arpağuş, 2003; Kelpetin-Arpağuş, 2001:24-28).

daki cennete uygun olmayan şeylerden arınır, diğerinden de gusül abdesti alarak azalarındaki toz, toprak gibi zahîrî kirlerini temizler. Bu temizlikten sonra, yalın yüzlü ve sürme gözlü olur. Altmış arşın uzunluğundaki boyu ile Âdem'e, güzelliği ile Yusuf'a, ses güzelliği ile Davud'a, yaşı ile İsa'ya, huy ve ahlaki ile de Hz. Muhammed'e benzer. "Cennet'e girin" emri gelince cehennemliklere zincir ve kelepçeler, bu kimselere de değişik kumaştan elbiseler gelir. Elbiselerin özelliği, nurdan ışıklar saçacak şekilde olması ve bu ışıkların güneş ışınlarını yok edecek yoğunlukta bulunmasıdır. Bu kimselerin yanlarında cennetteki yerlerini bulmada kılavuzluk edecek hafaza melekleri de vardır. Hafaza melekleriyle birlikte cennetin kapısından içeri girdiklerinde, şerefesi altından gümüş bir köşkle karşılaşır. Bu köşkün kendilerine ait olduğunu zannederler. Fakat, melekler burasının onların makamı olmadığını bildirirler. Bir müddet daha giderler, bu defa da şerefesi inciden, altın bir köşk ile karşılaşır. Melekler burasının da onlara ait olmadığını haber verirler. Bir müddet daha giderler ve kızıl yakuttan şeffaf bir köşkle karşılaşır. Köşkle içinde Allah tarafından daha dünyadayken müminler için nikahlanmış hatunlar vardır. Bu hanımlar o günden beri kocalarının ismini değişik yerlere yazarak yolunu beklemektedirler. Müminlere bu cennet hatunlarından bahsedilince ayakları üzerine gelerek o zamana kadar hissetmedikleri bir sevinç duyarlar. Hatunlar da sündüs ve istebraktan hulleler giyerek hizmetkârlarla birlikte karşılama töreni düzenlerler. Sağ yanlarına yakut ve inciden buhur, sol taraflarına rahîk ve selsebil şarabı taşıyan yetmiş bin kişi alırlar. Hizmetkârlarıyla birlikte yola çıkınca inananların akılları başlarından gider ve gelenleri melek zannedip secdeye kapanırlar. Hizmetkârlar onlara, dünyadaki amellerinin karşılığının daha fazla olduğunu bildirirler. Akli başına gelip başını kaldıran müminler ikiye ayrılan safların ortasında güneş gibi doğan hatunlarını görür, karşılıklı kucaklaşıp selamlaşırlar. Çevrelerinde bulunanlar da onlara eşlik edip tesbih ve tekbirlerle gülbanklar okurlar. ⁸

⁸ *İmâdü'l-İslâm*, vr. 223a-224a. Oldukça uzun olan bu rivayet hakkında yeterli bilgi verildiği düşüncesiyle daha fazla uzatmanın gereksiz olduğu kanaatindeyiz. Rivayetin tamamı için bkz. *İmâdü'l-İslâm*, vr. 223a-227a. Bu rivayetin anlatım tarzı açısından hadis olduğunu söylemek oldukça zordur. Nitekim bu niteliğine rağmen kaynak araştırması yapılmış, ancak herhangi bir hadis kitabında rastlamak mümkün olmamıştır.

Yine, semavî alemde hayal edilen meleklerin Allah Tealâ ile haberleşmeleri de sanki bu dünyada kralın, emrindeki kullarıyla olan diyalog ve konuşması şeklinde tezahür etmektedir. Bu, bir yandan, uhrevî âlemin orijinal niteliğinden soyutlanarak dünya ile eşdeğer hale getirildiğini göstermektedir. Diğer yandan da naslardaki gaypla ilgili sınırlı bilgilerin veya sembolik ifadelerin insan muhayyilesiyle doldurulduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim, meleklerle ilgili tasvirlerde, bunların mitolojik kahramanlar şeklinde ortaya konmaları, bu durumun yansımalarından biridir. Meselâ, Hz. Peygamber, miraç sırasında ikinci semada gördüğü Azrail hakkında şunları bildirmiştir: Altın ve gümüş payeli nurdan bir taht üzerinde oturur. Etrafında birçok melek bulunur. Sağdakiler nurla, solundakiler de zulmetle vasıflandırılmıştır. Önünde eceli gelenleri bildiren defter şeklinde levh-i mahfuz vardır. Dünyadakilerin ömürleri ağaç ve yaprakla temsil edilmiştir. Dünya da leğen gibi istediği tasarrufu yapabilecek şekilde önüne serilmiştir. Bir kimsenin eceli yaklaşıncı yaprağı sararır ve levhin üzerine düşer. Azrail bu yaprağı dünyaya götürüp o kimsenin yemeğine katmak üzere meleklerle verir. Eceli gelen kimse bu yemekten yeyince hastalanır, vadesi tamam olup defterdeki ismi silinir. Meleklerden biri gidip ruhunu boğazına getirir, Azrail de elini uzatıp kabzeder, saadet ehliyse sağındaki meleklerle, şekavet ehliyse solundaki meleklerle verir. Azrail'in emrinde yetmiş binlerle ifade edilen melekler olduğundan işlerini yerinden kıpırdamadan yapar.⁹

İnanç konularındaki açıklamalarımızdan sonra, ibadetler bölümünü incelemeye geçtiğimizde, din denilince asıl vurgunun yapıldığı yerin bu kısım olduğunu görürüz. Hatta cennet-cehennem gibi semavî âleme ait meselelerin bile ibadetlere vurgu yapmak amacıyla değişik şekillerde gündeme getirildiği dikkati çekmektedir. Aynı hedefi melek ve şeytandan bahseden pasajlarda da görmek mümkündür. İbadete teşvik ama-

⁹ Karadavudzade, 1266:204-205; Erzurumlu, 1310:7. Ka'b el-Ahbar'dan gelen rivayette, bütün insanlar sayısınca yaprağı olan ağacın arşın altında bulunduğu bildirilmiştir. Bir kulun eceline kırk gün kalınca Azrail'in önüne ağaçtan bir yaprak düşer. Azrail de hizmetindeki meleklerle o kimsenin canını almak üzere emir verir (Yazıcızade, 1306:303). İbn Abbas'tan gelen başka bir haberde, Azrail'in bir harbesinin büyüklüğünün doğu ile batı arasındaki mesafe kadar olduğu, dünyada yürüdüğü, âdemoğullarının yüzüne bakarak, kimin eceli geldiyse bildiği, harbesiyle başına vurup ölümler yanına geldiği, ölümü karşısına getirdiği ve o kimsenin de hemen can verdiği nakledilmiştir (Eşrefoğlu, 1327:79).

cıyla genellikle değişik cennet nimeti tasvirine gidilirken, bazen de meleklerin o ibadet karşılığında Allah ile diyaloga girip -geçmişte birçok günahı da olsa- bu kul için af dileğinde bulunacağı teması işlenmiştir. Ancak, ibadetler arasında da farz ve vaciplerden ziyade, nafile ibadetler ve cemaatle namaz gibi toplu ibadetler üzerinde daha fazla durulmuştur. Meselâ, bir kimse bir günde beş vakit namazı cemaatle kıldığında elde edecekleri şöyledir: İkinci namazını cemaatle kılıp mescitte bir saat oturduğunda bütün günahları affedilir ve cennetten dünyanın yeddi kat büyüklüğünde bir şehir alır, sabah namazını kılıp güneş doğuncaya kadar oturduğunda adn cennetinden yetmiş dereceye, öğle namazını kıldığında elli dereceye erişir. İkinci namazını kıldığında İsmail (a.s.)'ın çocuklarından sekiz kişiyi azat etmiş gibi, akşam namazını kıldığında hacca gitmiş gibi, yatsı namazını kıldığında Kadir gecesini ihya etmiş gibi sevap alır (Yazıcızade, 1306:321-322). Aslında, normalde cemaatle namaz kılmak Hanefî ve Malikîler'e göre müekket sünnet olduğundan, cemaatle namazı terk eden kimse de müekket sünneti terk etmiş gibi cezalandırılır. Fert planında terki caiz olsa da toplum olarak terki ve ihmali caiz değildir (Dönmez, 2002:I, 168). Cemaati terk etmenin cezası hakkındaki anlatımlardan biri de şöyledir: Cemaatle namazı terk eden kimse münafık ve bid'at ehlinden olur. Yer ve gök ehli kadar amel işlese ameli kabul edilmez, cennetin kokusunu duymaz, dünya ve ahirette lanetlenir. Bu kimsenin yüzüne gülererek bakan kimse Beytülma'mur'u ve Kâbe'yi yıkmış gibi günaha girer (İmâdü'l-İslâm, vr. 47b; Yazıcızade, 1306:320-321). Nafile ibadete teşviki amaçlayan bir rivayet de şöyledir: Berat gecesinde yüz rekat namaz kılan kimseye Allah tarafından otuzu cenneti müjdeleyen, otuzu cehennemden, otuzu dünya belalarından, onu da şeytanın fitnesinden koruyan yüz melek gönderilecektir (Yazıcızâde, 1306: 43; İmâdü'l-İslâm, vr. 137b). Başka bir rivayette de bu üç gece gündüz gibi ayın nuruyla aydınlatıldığından bu günlere eyyâm-ı nur denildiği bildirilmiştir (İmâdü'l-İslâm, vr. 137b). Konuyla ilgili rivayetleri çoğaltmak mümkündür. Ancak, geneli göz önünde bulundurulduğunda, halkın din öğretisinde ibadetlerin çok önemli bir boyutu olduğunu söylemek mümkündür. İbadetlerden de toplumsallaşmayı ön plana çıkaracak olan cemaatle namaz ve teravîh namazı gibi hususlara biraz daha önem verildi-

ği, nafil ibadetlere yapılan vurgunun ise daha fazla olduğu tespit edilmektedir. Söz konusu vurgu ve önem ortaya konulurken kullanılan üslup ve anlatım tarzı incelendiğinde, ibadetler mukabilinde değişik cennet nimetlerinin elde edileceği ya da zengin olmak, muhtemel belaları def etmek, hırsızdan emin olmak gibi dünyaya taalluk edecek faydaların sağlanacağı dikkati çekmektedir. Şüphesiz, bu husus dönemin din eğitiminde takip edilen metodu ortaya koymaktadır. Ancak, normal şartlarda insanın yaptığı ibadetlerdeki amaçla ilgili muhtemel üç durumdan bahsetmek mümkündür: Birincisi, Allah'a kulluğun bir nişanesi ve O'nu sevmenin bir göstergesi olabilir, ikincisi, yalnızca Allah'ın emrini yerine getirme amaçlı olabilir, yani, Allah emrettiği için ibadet edilebilir. Üçüncüsü, dünya ve ahiret nimetini elde etme amaçlı olabilir. İşte halk metinlerinde üçüncü hususun ağırlıklı olduğu, ibadetleri yapmanın mukabilinde elde edilecek dünya ve ahiret nimetleri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum, dönemin din anlayışını ve halkın eğitiminde takip edilen metodu ortaya koymaktadır. Nitekim, Kâtib Çelebi de; günlerin, ayların üstünlükleri, gece-gündüz yapılan ibadetler hakkında ne gibi hadis ve söz varsa anlatılmalı, bunlar Türkçe'ye çevrilip halka öğretilmeli -uydurma hadis dışında zayıf hadislerin söylenmesinde de bir beis yoktur-, hakkında haber ve eser varit olan nafil ibadetler hususunda halkta rağbet uyandırmalı, âdete uygun namazlar anılmalıdır (Kâtib Çelebi, 1863:142), diyerek halkın ibadete teşvik edilmesi üzerinde durmuştur.

Ancak, burada başka bir hususa daha değinmek gerekmektedir. O da Kâtib Çelebi'nin; "günlerin, ayların üstünlükleri ve bu zamanlarda yapılacak ibadetlerle ilgili uydurma dışında ne gibi hadis ve söz varsa söylenmeli" şeklindeki cevazının, sonuna kadar zorlanıp bu konuda bulunan her türlü bilginin sanki bir ön elemenden geçirilmeksizin anlatılmasıdır. Nitekim, hadis kitaplarında da Ahmed b. Hanbel'in; "helâl ve haram konusunda bir şey rivayet ettiğimizde pek sıkı, fezail ve benzeri mevzularda bir şey rivayet ettiğimizde de müsamahakâr davrandık" sözü, sahih olmayan tüm rivayetlerin nakledilmesi şeklinde anlaşılmalıdır (Subhi es-Salih, 1996:176). Bundan başka, ilmî literatürde terğib ve terhîb adı altında zikredilen hususlarda konulan kaidelere de riayet edilmediği bildirilmiştir. Meselâ, Kardavî'nin konuyla ilgili gö-

rüşleri şöyledir: "Tergîb-terhîb, rekaik ve benzeri konularda zayıf hadis rivayetini caiz görenlerin koymuş olduğu üç şarta maalesef dikkat edilmemiştir. Züht ve rekaik hadisleriyle meşgul olanların çoğu, zayıf ile çok zayıf arasındaki farkı görmemişlerdir. Hadisin Kur'an'la ve sahih sünnetle sabit, şer'î bir asla ters düşüp düşmediğine dikkat edilmemiştir. Bilakis, oldukça münker ve üzerinde uydurma alâmetleri görülen bir hadis, birçok kimse tarafından, çarpıcı ve yeni bir şeyi ilk defa aktarmış olmanın verdiği cazibeye kapılarak nakletmede bir sakınca görülmemiştir" (Kardavi, 1993:180). Bundan başka, yine, hadis kitaplarında mevzu hadisi tanıma yolları arasında, küçük bir işin karşılığında büyük mükâfat veya ceza ön gören rivayetlerin uydurma olacağı bildirilirken (Subhi es-Salih, 1996:221), diğer yandan da bazı zahit ve mutasavvıfların insanları salih amellere teşvik etmek için Hz. Peygamber'in söylemediği bir sözü hadis diye uydurmakta bir beis görmedikleri ifade edilmektedir (Subhi es-Salih, 1996:225). İşte rivayet tekniği açısından tarihî malzeme için vaz edilen bu kıstaslara riayet edilmemesinin örnekleri arasında, halkın eğitimini amaçlayan eserlerin bulunduğu ve bunların ilk sıralarda yer aldığı söylemek mümkündür.

Dinî konulardaki ahlakî davranışlar kısmına gelince, metinlerimiz bu konuya da hassasiyet göstererek, istenilen davranış ve tutumların yerleşmesinde ibadetler konusunda uyguladıkları metodu kullanmıştır. Hatta, yalnız ahlakî ilkeler değil, tüm davranışların iyi ve kötü yönleri belirlenmiştir. Neyin bilinip neyin bilinemeyeceği, -ayakkabı bağlamaktan yemek tarifine kadar hemen her şeyin- gelenek tarafından belirlenmesi ilkesini bu bölümde görmek mümkündür. Hatta, bu hususun halk metinlerinin temelini oluşturduğu bile söylenebilir. Bu durum, bir yandan, halkın tüm ihtiyaçlarının önceden düşünülüp esasa bağlanması açısından avantaj, diğer yandan da güncel hayatın din gibi algılanmasına sebebiyet vermesi dolayısıyla dezavantaj oluşturmaktadır. Böylece, geleneğin paradoksal vasfı ortaya çıkmakta, dinî alan genişlemekte, dolayısıyla, yapılması ve sakınılması gerekenlerle bunların sonucunda elde edilecek sevap ve günahlar da artmaktadır. Dinî-gayri dinî şeklinde nitelendirmenin mümkün olmaması neticesinde; yemek, sakal, bıyık, elbise, kıyafet, oturup-kalkmak, yatmak, uyumak-uyanmak gibi hususların hemen her birinde emredici veya ya-

saklayıcı bir hükümle karşılaşmak mümkündür (Kelpetin-Arpağuş, 2001b). Meselâ, Allah'ın kelâmını veya fıkıh kitaplarını kasten pis yerlere, ayak ucuna koymamanın imanın şartları arasında sayılması (İmadü'l-İslâm, vr.11a; Mızraklı İlmihal, 7) bahsettiğimiz durumun sonuçlarından yalnızca birini oluşturmaktadır. Burada, geleneğin toplum içerisinde belirli davranışları yönlendiren, belli davranış kalıpları üreten ve insanları böyle davranmaya zorlayan bir ideolojik aygıt olması anlamındaki tarifini hatırlamak gerekmektedir. İstenilen davranış kalıplarına insanların uymasını sağlamak amacıyla değişik dinî motifler devreye girmiştir. Bu da bir yandan, dinî emir ve nehiylerin artmasına sebebiyet verirken, diğer yandan da normalde emir ve nehiyeler arasında var olan sıra ve hiyerarşinin karışıp alt üst olmasına neden olmuştur. Hepsinden önemlisi, dinî hükümler ve fiillerin farz veya haram şeklindeki karşılıklı iki kutupta odaklaşmasına sebebiyet vermiştir. Dinî hükümlerin sıralaması göz önüne getirildiğinde; farz, vacip, sünnet, müstehap, mübah, caiz, tenzihen mekruh, tahrîmen mekruh, haram li-aynihî, haram li-gayrihî şeklinde emirden yasağa doğru giden bir yol takip edilir. Bu durumu, haram ile farzı siyah ve beyaz, aralarındaki diğer hükümleri de gri tonda ifade edecek şekilde anlatmak mümkündür. Bu temsîlî anlatım da halkın siyah veya beyaz şeklinde iki uçta odaklaştığını, ikisi arasındaki muhtemel gri tonda durmadığını göstermektedir. Yani, halk öğretisindeki dinî hükümlerde mekruhlar çok zaman haram konumuna, sünnet, müstehap, mübah ve caizler de farz veya vacip mesabesine getirilmiştir. Diğer yandan; sünnet, müstehap, mübah veya caizin terk edilmesi durumu da günah veya büyük günah olarak ortaya konmuştur. Eşyada asıl olan, mübah sayılmaktır. Fakat, şeyhülislâmlar maslahat gereği mekruh olduğuna, bazı kenar müftüleri de haram olduğuna dair fetva verdiler, şeklindeki Kâtib Çelebi'nin (1863:41-42) açıklamaları da bu durumun ibaha yönünün ortadan kalkarak halka yansıdığını göstermektedir. Yine, onun konumuza ışık tutacak şekilde dönemin anlayışıyla ilgili diğer açıklamaları da şöyledir: Ashında, dinî hususların birçok yönü bulunduğu zaman ve zemine göre hükümler değişebilir. Fakat, halk bu kadar ayrıntıyı anlayamaz; tüm mevzuları tek hususa indirger, vacip veya haram kabul eder (Kâtib Çelebi, 1863:93-94). Dinî hükümde, tehlike i-

İle ibaha yan yana geldiğinde tehlike yanının üstün tutulması temel kaidedir. Bundan dolayı, kamuyu zarardan korumak amacıyla yasak yönü tercih edilmelidir (Kâtib Çelebi, 1863:23). İstenilmeyen bir hususun yasaklanmasındaki maslahat, yöneticiler avamın sırtından sopayı eksik etmemelidir, şeklindeki büyüklerin öğüdüne mebnidir. Bundan dolayı, zahirde men etme ve te'dip yöneticilerin vazifesindedir (Kâtib Çelebi, 1863:37). Bu beyanlar da halk metinlerinin dönemin anlayışıyla aynı paralelde olduklarını ortaya koymaktadır.

Bundan başka, gülmek, kahkaha atmak gibi hususlar istenilmeyen bir durum telâkki edildiğinden gülmenin abdesti bozacağına hükmedilmiştir (İmâdü'l-İslâm, vr. 33a; Mızraklı İlmihal, 17). Yine, mübah olan musiki ve teganni mahzurlu yönleri düşünülerek yasak, günah, hatta küfür addedilmiş (İmâdü'l-İslâm, vr. 225b; Yazıcızade, 1306: 434; Karada-vudzade, 1266:131; Diyarbekirli, 1303:333; Erzurumlu, 1310:555), mekruh olan sigara da günah kabul edilmiştir (Diyarbekirli, 1303:366-370). Sakalını kesen kimsenin de evine rahmet ve bereket inmeyeceği, lanetleneyeceği, Yahudi, Hristiyan veya Kızılbaş olacağı haber verilmiştir (İmâdü'l-İslâm, vr. 30a-30b). İşte, geleneğin her şeyi belirlemesi ve hayat modeli oluşturup insanların buna uymasını sağlayan ideolojik aygıt olma durumu, İslâmî yaşamda din ve kültür ayrımının neredeyse tamamen ortadan kalkması, kültürel alanın da din adı altında anılması sonucunu doğurmuştur. Böylece, din alanının gerçek varlığının ötesine kaydığı, Schuon'un deyimiyile, dinin gelenekleştiği sonucuna varılmaktadır. Bu durumda dinin genişlemesi, bir anlamda kültürel alanı da kapsaması veya geleneğin dinleşmesi şeklinde özetlenebilecek bir durumdan bahsetmek mümkündür. Ancak, halk metinlerindeki, özellikle, sıradan davranışların dinî referanslarla ortaya konulmaları durumu, Nasr'ın; "din, hayatın tüm safhasını kuşatınca gerçek vasfını ifade eder" şeklindeki yorumunu doğrulayacak tarzdadır.

Bir diğer husus da dinî hükümlerde genellikle maslahat gereği hareket edilerek ibaha yönünün ikinci plana atılmasıdır. Yukarıda, Kâtib Çelebi'nin açıklamalarından "kamuyu zarardan korumak amacıyla tehlike ile ibaha yan yana geldiğinde, tehlike yanının esas alınması" durumu, ibaha sınırları içinde kalan hemen her hususun yasaklanmasıyla neticelenmiştir. Bu da Kardavî'nin, teoride konulan ilkelere pratikte riayet

edilmediği görüşüyle paralellik arz etmektedir. Ancak, daha önce işaret edildiği üzere, tespit ve değerlendirmelerin büyük bir kısmı halk metinlerine has bir şey değildir. Halkın eğitimini amaçlayan eserlerin dönemin genel temayülüne zıt veya ters düşebilecek bir yapıda olduklarını söylemek mümkün değildir. Bununla birlikte, halk metinlerinin yapı itibarıyla normaldeki temayül ve anlayışları, birkaç adım daha ileri götürdüklerini belirtmek gerekmektedir. Meselâ, hadisle amel etmede konulan teorik bilgiler hayata geçmeyerek birçok zayıf ve uydurma hadis muteber ilmî eserde yer alabilmiştir. İşte, halk metinleri bu noktada kalmayıp sahil ve uydurma rivayetin yanında mitoloji ve efsaneyi de kullanmışlardır. Ancak, mitoloji ve efsane de aslî hallerinde değil de İslâmlaştırılmış halleriyle kullanılmıştır. Mitolojilerin İslâmlaştırılmasında birçok yol kullanılmakla birlikte, en önemlileri arasında, yarı tanrısal nitelikleri haiz, kırk bin ayaklı, kırk bin gözlü gibi özellikler taşıyan melek veya şeytan motifi yer almıştır. Bunlar da adeta çok tanrılı döneme ait iyilik ve kötülük tanrılarını ya da Ehl-i Kitab'ın kutsal metinlerindeki tanrısal niteliklere bürünmüş melek, şeytan veya kralarını andıracak yapıdadır. Dolayısıyla, halk metinleri sahil haberlerdeki kısıtlı muhtevadaki melek ve şeytan anlayışını alarak, yarı tanrısal veya tabiat üstü kahraman mitosları ya da eskatoloji mitosları haline dönüştürmüştür. Diğer bir tarz da Hz. Peygamber'in nübüvvet vasıflarından soyutlanarak olağanüstü kahraman mitosunu halini almıştır. Melek ve şeytanla ilgili örneklerden yukarıda bahsedilmişti. Hz. Peygamber'in kahraman mitosunu şekline dönüşmesi durumu da aşağıda genişçe işleneceğinden üzerinde daha fazla durmaya gerek kalmamaktadır. Ancak, konuya ışık tutmak amacıyla, sıkça görülen efsanelerden birini zikretmekte yarar vardır: Âlemin oluşumu sırasında ilk olarak Resul-i Ekrem'in nuru yaratılır. Bu nurun dörder dörder bölünmesinden sonra, Hz. Peygamber'in ruhu yaratılır. Daha sonra, Allah Tealâ dört dalı olan "şeceretü'l-yakîn"i yaratıp ruhu fanus içinde bunun üzerine koyar. Ruh burada kırk bin yıl Allah'ı değişik tesbihlerle zikreder. Sonra, Allah onun karşısına bir ayna yaratıp bu aynaya bak diye emreder. Ruh da bakar. Kendi güzel suretini görüp şükretmek üzere beş defa secdeye kapanır. Her secdesinde yüzer yıl kalıp tesbih eder. Bu secdelerin her birine karşılık Muhammed ümmetine beş vakit namaz farz kılınır (Karadavudzade, 1266:217).

Halk metinlerinin dinî anlatım tarzlarıyla ilgili yukarıdaki açıklamalarından başka, onların şifahî anlatımla paralellik arz eden yönleri de vardır. Şifahî kültürdeki yergi-övgü, iyi-kötü gibi kutuplaşmalara halk metinlerinde geniş bir açılım bulmak mümkündür. Bu konuya örnek olabilecek meseleler arasında; Hz. Peygamber sevgisinde sınırsızlık, cennet-cehennem, sevap-günah konularındaki karşılıklı kutuplaşmaları saymak mümkündür. Sevginin sınırsızlığına birçok yerde rastlanılmakla birlikte, özellikle Hz. Peygamber konusunda doruk noktasına ulaştığı gözlenmektedir. Dinî pratiklerde halk, bölgesel veya kitlese dinî lidere veya şeyhe (veli) bağlanırken, dinî söylemlerinde İslâmî pratiklerin ana kaynağı olan Peygamber'e yönelmiştir. Duygusal coşkunun da eklenmesiyle Hz. Peygamber sınır tanımaz sevgi seli içerisinde kalmıştır. Hatta, bu sevgi yalnız nübüvvet sınırları içinde kalmayarak bütün inanç esaslarını kapsayacak tarzda gelişmiştir. Bundan dolayı, inanç esaslarının nübüvvet merkezli olduğunun vurgulanması gerekmektedir. Nitekim, benzer tespitlerde bulunan Annemarie Schimmel de Hz. Peygamber'in ümmeti için ideal bir örnek ve model olma vasfının zaman içinde gerçek seyrinden çıktığını ifade etmektedir. Onun; davranış, eylem ve sözleri, giyimi, sakal biçimi, yediği yemekler, yani hayatının en ince ayrıntıları kendisine benzemeye çalışan dindar kimselere örnek olmuştur. Tabii, bu rehber ve örnek edinme, zaman içinde onun hayat hikâyesine efsanevî bir takım bilgiler katmaya ve onun yaşamına yeni boyutlar kazandırmaya vesile olmuştur. Halbuki, Peygamber, efsaneleri inkâr etmesine ve kişiliğe tapınmayı yasaklamasına rağmen, maalesef vefatından sonra kendi çevresini olağanüstülükler kaplamaya başlamıştır (Schimmel, 2001). Bu konu, yukarıda geleneğin nitelikleri arasında yer alan saygı, hürmet ve kutsallık vasıfları açısından güzel bir örnek oluşturmaktadır. Normalde, İslâm inancında kutsiyet yalnızca Allah'a ait bir vasıf olmakla birlikte, Peygamber, ulaştığı konum itibarıyla insan olma vasfını kaybetme noktasına gelmiştir. Böylece, halk metinlerinde -farkında olunsun ya da olunmasın- Hz. Peygamber Allah ile insanlar arasında elçilik yapan bir kul olma vasfından soyutlanarak, yarı tanrısal ve dolayısıyla kutsal bir varlık halini almıştır. Şüphesiz, bu duruma gelinmesinde sevgi-

ye sınır konulamamasının da katkısı olmuştur. Bir de burada, şifahî kültürde, kendine gerekli gördüğü hususlara odaklanıp diğerleriyle ilgilenmeme ve tüm ilginin baş kahramana yönelmesi durumunun neticelerini görmek mümkündür. Halk metinleri, kullandığı üslup itibarıyla, Hz. Peygamber'e -konumu ve yaptıklarından ötürü- baş kahraman vasfı verdiği için; onun, kendinden önceki tüm peygamberler tarafından bilindiği, her birinin onun nurunu taşıdığı, hatta -Âdem örneğinde olduğu üzere- ona salavat getirdiklerini dahi söylemişlerdir (Yazıcızade, 1300:48). Yine, diğer peygamberlerden bahseden bölümlerde, onların hayatlarını anlatma amacının olmadığı, bunun yerine onların hayatlarında Hz. Peygamber'le ilgili ne gibi bağlantılar bulunduğu temasının takip edildiği görülmektedir. Bu da şifahî kültürde baş kahraman üzerine yoğunlaşıp onun göz alıcı örneklerle canlı tutulduğunu, diğer bilgilerin ise ya ihmal edildiğini ya da verilmeyişini göstermektedir. Yine, şifahî kültürde birbirinden bağımsız olayların birbirini takip edebileceği ilkesinin, bu konuda aynen karşılık bulunduğu söylenebilir. Peygamberler tarihi anlatılırken, sanki diğer peygamberlerin Resul-i Ekrem'den önce olduğunu anlamak mümkün değildir. Normalde bu durum çelişki doğurmasına rağmen, halk metinleri, şifahî kültüre kaynaklık ettiğinden böyle bir endişe taşımamaktadırlar. Ancak, özellikle bu konuda tasavvuftaki vahdet-i vücud öğretisinin etkisi bulunmaktadır. Söz konusu öğretinin nübüvvet anlayışına yansımaları, Hz. Peygamber'in nur şeklinde tecelli eden ilk ruhanî varlık olması ve tüm âlemin ondan vücud bulması şeklinde olmuştur. Bu öğretinin neticesinde Hz. Peygamber de maddî ve ruhanî varlığıyla değerlendirilerek, maddeten vefat etse de ruhen hâlâ yaşadığı kabul edilmiştir. Bu ilkenin halk muhayyilesine indirgenmesinde ise, özellikle *Muhammediyeye* ve *Envarü'l-aşîkîn*'in katkısı olduğu düşünülmektedir.

Sevgideki sınırsızlık kadar, korkutma, dolayısıyla kâfir ve günahkâr olmakla ilgili konularda da aynı oranda -belki de daha fazla- sertlikle karşılaşılmaktadır. Meselâ, küfre sebebiyet verecek akla hayale gelmeyecek birçok davranış sıralanmıştır. Bunlardan imansız gitmeye sebebiyet verecek kırk esas arasında; ulemadan kaçmak, erkeklerin ipek giymesi, bıyıkların sünnete uydurulmaması, üst elbisesinin kol ve eteğinin kısa olması (Mızraklı İlmihal, 68-69) gibi sıradan hususlar yer almıştır. Baş-

ka bir yerde de; haram maldan sadaka vermek ve bundan sevap ummak, kumarı, içkiyi, zinayı besmeleyle yapmak, cemaati, ezanı, kame-ti, Allah yolunda savaşı, cenaze ve bayram namazını, kıyametten önce Deccal'in ve Dabbetü'l-arz'ın ortaya çıkmasını, Ye'cûc ve Me'cûc'u, İ-sa'nın gökten inmesini, güneşin batıdan doğmasını inkâr etmek (Yazı-cızade, 1306: 326-328) küfre sebebiyet veren hususlar olarak sıralan-mıştır. Bu da günah ve küfür konusundaki aşırı hassasiyeti, bu nokta-daki kutuplaşmayı veya şifahî kültüre temel oluşturan metinlerdeki -normal yazı dilinde bulunması mümkün olmayan- sertliği göstermek-tedir. Bu tür sertlikler, geleneğin istemediği davranışlar olarak da değer-lendirilebilir. Nitekim, geleneğin istediği veya bünyesine uyan şeyleri a-lırken istemediklerini de bid'at adı altında dışarıda bıraktığını -özellikle burada- hatırlamak gerekmektedir. Bu anlamda, halk metinlerinde sün-net ve bid'at ayrımının önemli ve etkin olduğunu, arzu edilen şeyler sünnet başlığı altına girerken, istenmeyenlerin de bid'at veya küfür gi-bi değişik adlandırmalarla dışarı atıldığını belirtmek gerekmektedir. Me-selâ, kıyafetle ilgili olarak; beyaz ve yeşil renkli elbise giymek, elbisenin boyunun kısa olması, siyah imame sarmak sünnet kabul edilirken, u-zun giymek, erkeklerin sarı ve kırmızı giymesi de bid'at sayılmıştır. Yi-ne, başın tamamının tıraş edilmesi ya da öylece bırakılması sünnet ka-bul edilirken, bir taraftan perçem bırakmanın da bid'at olduğuna hük-medilmiştir (İmâdü'l-İslâm, vr. 170a-170b; Erzurumlu, 1310:245-246). Ancak, özellikle elbisenin renk, kol ve eteği üzerinde durulması, bir yan-dan, o dönemlerdeki çok kültürlü yaşamda kıyafetlerin belirleyici vasıf ve önemine işaret ederken, diğer yandan da önceki dinî inanç ve an-la-yışların İslâmiyet'e girildikten sonra da devam etme meylinde olduğ-u-nu, buna karşı geleneğin direnç gösterdiğini ortaya koymaktadır.¹⁰ Fa-

¹⁰ Özellikle elbise konusunda birçok rivayet ve belirlemenin olması, toplumda bu konunun önemli olduğunu göstermektedir. Meselâ, Hacı Bayram Veli'nin halî-felerinden Akşemseddin'in *Risaletü'n-nur* isimli eserinde, kıyafetlerle ilgili olarak; siyah elbise giyip sarı omuzların arasından sırtının ortasına kadar uzatmak müstehaptır (s. 3), eski elbise giyen kimseyi Allah sever (s. 5), bıyıklar kesilip sakal uzatılmalıdır (s. 10) şeklinde beyanlara rastlanılmaktadır. Başka bir yerde de müslüman olmanın alâmetleri arasında; sakalı kınalı olmak ve siyah elbise giymek sayılmıştır. Fakat, siyah elbisenin Şaman âdetlerinden olduğu kabul edil-mektedir (Osman Turan, 1994:177-8). Ancak, bu gibi hususların sadece

kat, özellikle sakal ve bıyık konusunda sahih hadis kitaplarında Hz. Peygamber'den menkul müşrik ve Mecusiler'e muhalefet etmek amacıyla bıyığı kısaltıp sakalı uzatmakla ilgili emir ve tavsiyeler bulunmaktadır. Sebeb-i vürudu dönemseller olan bu hadisler günümüze kadar fıkıh ve ilmihal kitaplarında aynen rivayet edilmiştir. Bugün bu rivayetlerin lafzen yorumlanıp aynen tatbiki veya bunları uygulamayanların, Hz. Peygamber'in sünnetine riayet etmeyen günahkâr veya kâfir kimseler olarak nitelendirilmesi doğru değildir. Küfür gibi dinî sorumluluk ve müeyyidesi bulunan bir hususun kolay bir şekilde devreye girmesi, dini ve inananları derinden yaralayacak bir husustur. Ağır müeyyidesi olan bu husustaki hükmün naslar tarafından ortaya konmuş kaide ve ilkeleri söz konusudur. Ancak, geçmişte, din eğitimi ve tedbirli davranma amacıyla dinî kavramların sıklıkla ve ölçüsüzce kullanılma yoluna gidildiği kabul edilmektedir.

Bundan başka, zaman zaman işaret edildiği üzere, dönemin normal temayül ve gidişatının da metinlerdeki yorumlara paralel olduğunu söylemek gerekmektedir. Meselâ, kıyamet alâmetlerine inanmamak halk metinlerinde küfür olarak yorumlanırken, aynı dönemlerde medreselerde ders kitabı olarak okutulan *Şerhu'l-akaid*'de; Deccal, nüzûl-i İsa vb. hususlar kıyamet alâmetlerinden sayılmış ve hak oldukları bildirilmiştir (Teftazanî, 1982:79). Şüphesiz, böyle bir inancın olduğu dönemde, bu tür hususlara inanmamanın küfür şeklinde yorumlanması, halk metinlerinin anlam kaymasına gitme vasfı göz önünde bulundu-

Osmanlı-Türk geleneğinde değil, haber ve eserlerde de yer aldığı görülmektedir. Hz. Peygamber'in yeni bir İslâm toplumu ortaya koyarken dinî inanç, ibadet ve ahlak kuralları dışında kılık-kıyafet gibi hususlarda da müşrik ve gayri müslimlere benzememeye dair davet ve teşvikleri olmuştur. Bunları, çevredeki kültür, medeniyet, din ve kavimlerle iç içe yaşayan o dönem müslümanlarına ayrı bir kimlik ve özellik kazandırıp onların kendi içinde bütünleşmelerini sağlamaya yönelik önlemler olarak yorumlamak mümkündür. Bundan dolayı, bu konudaki rivayetleri ve fakihlerin yorumlarını sosyal zeminden, kültürel arka plandan ve gelenekten ayırarak anlamak neredeyse imkânsızdır. Çünkü, dinde haram istisnâ ve arızî bir hüküm olup ancak açık ve kat'î delille sabit olur. Bundan dolayı, bu tür konulardaki "haram" gibi ifadelerin alimler tarafından sakıncalı, doğru değil, mekruh gibi anlamlarda kullanıldıkları düşünülmektedir. Dolayısıyla, bu tür ifade ve yorumları ihtiyatla karşılamak, hadislerde geçen ifadeleri de bir davranışın teşvik edilmesi veya önlenmesi yönünde güçlü vurgular olarak anlamak gerekir (Geniş bilgi için bk. Bardakoğlu, 2002:90-93)

rulduğunda tabîî görülmektedir. Ancak, zaman zaman halk eserlerinin bu sınırları zorlayıcı konuma düştüklerini de belirtmek gerekmektedir. Bunu da geleneğin şifahî kültüre dayalı olmasının sertliği olarak yorumlamak mümkündür.

Bir de bilim ve teknolojinin daha geç ulaştığı, tabiatla baş başa yaşayan halk kitleleri açısından konuya bakmak gerekmektedir. Tabiat olaylarının ve geleceğin bilinmezliği karşısında bulunan halk, bu metinlerde sunulan ibadet ve dualarla hayatını anlamlandırma yoluna gitmiş, gizem ve bilinmezlikler karşısında bir tavır ve duruş sergilemiştir. Buna, metafizik ilkelere dayalı eğitim de denebilir. İnsan ile âlem arasındaki insana huzursuzluk veren şeylerden insanı uzaklaştırma temeline dayanan bu usulde, insanın nefsinin (ben) eğitimiyle dünyaya yöneltilmesinin getireceği birçok faydadan bahsetmek mümkündür. Günün belli zamanlarında okunan dualar, kılınan namazlar ve tutulan oruçlar sayesinde insan, Allah ve tabiat arasında muhtemel bağlantılar kurarak hayatını anlamlandırma yoluna gidecektir. Yine, henüz tabiata dair yeterli bilginin bulunmadığı bir zamanda; dünyanın, meleğin iki kolu arasında bulunması, tabiat olaylarının melek, cin ve şeytanla bağlantılı olması, gök gürültüsünün meleklerin kılıç sesi sayılması, bazı insanların günah ve cürümlerinin yerin damarlarını tutan melekleri harekete geçirerek depreme sebebiyet vermesi, birçok hastalığın sebebinin cinlere bağlanması şeklindeki dinî motiflerle sunulan çözümler, insanı Allah'a bağlamak açısından bazı kolaylıklar sağlamış olmalıdır. Kısacası, bugün tabiat kanunları veya sünnetullah diye isimlendirdiğimiz şeyin ardında; melek, cin, şeytan ya da ismi melek, cin ve şeytan olan olağanüstü güçlere sahip gizemli varlıklar hayal edilmiş ve bunların tabiatta meydana getirebilecekleri tahribat yaygın eğitim amacıyla ve dinî motiflerle ortaya konmuştur. İşte bu metot tartışılabilir mahiyet arz etmekle birlikte, bu sırada dua okumak, namaz kılmak ve oruç tutmak gibi dinî ibadetlerin öngörülmesinin, insanın psikolojik dünyasını tedavi ettiği ve sağlıklı insan oluşumuna katkıda bulunduğu kabul edilmektedir. Çünkü, bu sırada tabiat karşısında hissedilen acziyet ve bu acziyeti bertaraf etme yolu aynı anda gündeme gelmektedir. Ancak, bu eğitimin tatbikatında, gerekliliğin hadis veya Hz. Peygamber'den nakil şeklinde yapılmasının hadis tekniği ve dolayısıyla İs-

lâm dini açısından bir takım mahzurları olmuştur. Bu da yukarıdan beri zaman zaman işaret ettiğimiz, geleneğin paradokslarından birini ve en önemlisini oluşturmaktadır.

Buraya kadar işaret ettiğimiz niteliklerin bütününde görülen ortak noktayı, anlam kayması şeklinde özetlemek mümkündür. Halk metinleri, Kur'ân-ı Kerim üslubuyla karşılaştırıldığında hemen her konudaki olayları sunuşları sırasında anlam kaymasına gittiklerini söylemek gerekmektedir. Meselâ, gayp konusunu ele alalım. Normalde gayp insanın idrak kabiliyetinin çok ötesindeki bir alandır. İnsanın psikolojik tabiatı göz önüne alındığında, insan zihninin, önceden tecrübe etmediği algı ve kavrayışlar üzerinde fikir yürütemeyeceği kabul edilmektedir. İşte, Kur'ân-ı Kerim insanın kavrayabilmesi mümkün olmayan bu alanı teşbih, temsil, sembol veya işaret gibi değişik yöntemlerle kavranılabilir kılmanın yolunu açmıştır. Halk metinlerine bakıldığında onun da sembol, teşbih ve işaret şeklindeki metotları kullandığı, ancak, özellikle gayba dair hususlarda benzeyen-benzetilen arasındaki muhtemel farkı ortadan kaldırarak sembol ve işaretleri işlevsiz hale getirdiği, başka bir ifadeyle bunları hakikat şekline dönüştürdüğü görülmektedir. Kısacası, gayp konusunda Kur'ân-ı Kerim dünyadan örnekler verirken, halk metinleri Kur'ân-ı Kerim'in bu üslubundan hareketle dünyevîliği efsanevî unsurlara doğru yönlendirmiştir. Meselâ, meleklerle ilgili birçok anlatım ve vasfın yanında İbn Abbas'tan gelen bir rivayete göre; Yahudiler Hz. Peygamber'e, Kur'ân-ı Kerim'de bir sureye ismini vermiş olan "ra'd" kelimesinin ne olduğunu sormuşlar. Bunun üzerine, Peygamber, "ra'd"ın melek olduğunu, bulutlarla ilgili görevi bulunduğunu, elinde ateşten bir kamçı taşıdığını, bununla bulutları sürdüğünü ve bulutlardan bu kamçı sesinin geldiğini haber vermiştir (Yazıcızade, 1306:299) Ancak, gaypla ilgili konuların gerçekliğini ortaya koyarken insanı ve metafizik âlemi iyice kavradıktan sonra Kur'ân-ı Kerim'i dikkatle tetkik etmek gerekmektedir. Halk metinlerinde özellikle bu tür konularda doğrudan böyle bir amaçtan hareket edildiğini söylemek oldukça zordur; onlar, ayetlerin zahirî anlamları üzerine; efsane, hayal veya Kitab-ı Mukaddes ve Ehl-i Kitab'ın başta apokrif dinî metinleri olmak üzere, değişik yorumlardan faydalanma yolunu seçmiştir. Hatta, zaman zaman halk metinlerinin Kur'ân-ı Kerim'in üslubundan ziyade

Kitab-ı Mukaddes'in üslubuna yaklaştığı ve bazı bilgilerin hadis veya tefsir yorumu olarak doğrudan oradan alındığı tespit edilmektedir.¹¹ Bu da geleneğin paradoksları arasında yer alan hususlardan birini oluşturmaktadır.

Geleneğin nitelikleri arasında ısrarla vurgulanan ortodoksluk, İslâmî geleneğe Ehl-i Sünnet olarak karşılık bulmaktadır. Selçuklu'dan tevârüs edilen İslâm'la yola çıkan Osmanlı, Anadolu'da büyük bir imparatorluğa doğru giderken kurulduğu coğrafyadaki geniş ve zengin kadim kültür çeşitlerinden bütünlüğü sağlayabilecek bir senteze gitmiştir. İşte, bu sentez sırasında Ehl-i Sünnet şeklinde formüle edilen "orta yol" girişiminin çok dinli ve kültürlü yaşamda büyük avantaj sağladığından şüphe etmek mümkün değildir. Değişik düşünce sistemleri arasındaki muhtemel dezavantajların ortadan kaldırılması veya minimuma indirilmesi amacıyla Ehl-i Sünnet'ten olmak veya Ehl-i Sünnet'in gerekliliği kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Kendinden önceki dönemde önem kazanan Ehl-i Sünnet anlayışını devam ettiren Osmanlı'nın halk metinlerinde inanca müteallik konularda Ehl-i Sünnet'in gerekliliği vurgulanırken, özellikle Mutezile'ye karşı cephe alındığı tespit edilmektedir. Ancak, tarihî gelişimi incelendiğinde Osmanlı döneminde tehlike oluşturabilecek Mutezili bir gurubun varlığına dair bir veriye rastlanmamaktadır. Aslında, bu durum ilmî gelenekteki Ehl-i Sünnet temasına yapılan vurgunun halk metinlerine yansıdığını göstermektedir.¹² Bu anlamda, Ehl-i Sünnet'ten olmakla *biz* anlayışı oluşurken (onları) ötekileri de Ehl-i Sünnet'in karşısında yer alan Mutezile oluşturmaktadır. Böylece, Mu-

¹¹ Meselâ, Nuh (a.s.), Tufan'dan sonra gemiden karaya çıkmak istediğinde yerin durumunu öğrenmek amacıyla kargayı gönderir. Karga yolda leş görünce onunla meşgul olup geri dönmez; bunun üzerine Nuh da güvercini gönderir; güvercin yer yüzündeki su çekildiğinden ağızyla zeytin yaprağı ve ayağıyla balçık alıp geri döner (*Kitab-ı Mukaddes*, 1988:Tekvin, 6-11). Bu olaydan sonra Nuh kargaya beddua eder ve karganın yüzü kapkara olur. Güvercine ise dua eder; o da insanlara munis olur (*Envarü'l-aşîkîn* 52'de bu anlatımın Begavî tefsirinden alındığı bildirilmektedir).

¹² Meselâ, Osmanlı medreselerinde çok okunan ve etkin bir eser olan *Şerhu'l-akâid* üzerine yaptığı çalışmada Süleyman Uludağ, Teftazanî'nin, dönemindeki etkin mezhep ve dinler üzerinde durmayıp Ehl-i Sünnet'i temellendirirken karşısında Mutezile ve Caferiyye gibi mezhepleri hedef aldığına işaret etmektedir (Geniş bilgi için bk. Uludağ, 1982:74-77)

tezile günümüze kadar ötekiler ve yabancılar kategorisinde kalarak gelmiştir. Şüphesiz, burada halk bazında bir biz ve ötekiler anlayışından ziyade, ilmî gelenekteki Ehl-i Sünnet'i temsil etme durumundaki Eş'arîlik ile onun mukabili olan Mutezilî anlayışın karşılıklı yer alma durumu söz konusudur. Ancak, burada geleneğin istikrar, süreklilik gibi vasıflarına verdiği önem neticesinde ortaya çıkan paradoksun neticeleri görülmektedir. İslâm din ve düşünce tarihi göz önüne alındığında Eş'arîlik ve Ehl-i Hadis'in Mutezile'yi bid'at ehli olarak nitelendirmesi tarihî-sosyolojik bir hadisedir. Ancak, günümüze kadar Mutezile, İslâmî öğretide ya bid'at ehli olarak, ya da inanç konularındaki farklı düşüncelerden dolayı eleştirilmek amacıyla gündeme gelmiştir (Kadızaade, 1241:90, 110-112, 115, 134-135). Bugün aynı tarihî-sosyolojik şartlar içinde olmadığımız halde, Mutezilî düşünce bid'at ehli olmaya devam etmektedir. Bu da İslâm düşünce tarihinin bir kısmı benimsenirken diğer kısmının saf dışı edildiği sonucuna varmamızı gerekli kılmaktadır. Ashında, Osmanlı göz önünde bulundurulduğunda, geleneğin sürekliliği sonucunda sahil olmayan bilginin -Mutezile örneğinde görüldüğü üzere- sahil hale geldiği bu örnekten anlaşılmaktadır. Yine, kıyafet, saç ve sakal konularında da belli gurupların saç ve sakal şekilleri, taşıdıkları düşünceden dolayı engellenirken zaman içinde o şartlar ortadan kalktığı halde yasaklama devam etmiştir. Bu da benimsenen geleneğin paradoksları arasında yer alan durumlardan biridir.

Sahih olmadığı halde benimsendikten sonra sahil kabul edilen bilgiye gelince; olaya dinî endişeler açısından bakıldığında, bu konuda en büyük yekûnu rivayetler oluşturmaktadır. Yukarıda işaret ettiğimiz üzere, halk metinlerinde hadis olarak nakledilen rivayetlerin büyük çoğunluğunun zayıf, mevzu veya herhangi bir hadis kitabında bulunmayan anlatımlar olduğu tarafımızdan tespit edildiği gibi, kitaplar üzerine yapılan müstakil çalışmalarda da ortaya konmuştur.¹³ Ancak, halk metinlerinde görülen bu hususların büyük çoğunluğunun doğ-

¹³ Çelik, Ali, 2000: *(Anadolu'da) Halkın Hadis Bilgisi ve Bilgi Kaynakları (Ahmediyye Örneği)*, Eskişehir; Dalgın, Nihat, 1990: *Eşrefoğlu Rumî ve Müzekki'n-nüfûs'unda Bulunan Merfû Hadislerin Tahriri*, (yüksek lisans tezi) Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul; İpek, Zehra, 1998: *Muhammed b. Süleyman el-Cezûlî'nin Delâilü'l-Hayrât Adlı Eserindeki Hadislerin Tahriri*, (yüksek lisans tezi) Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. Yine, halk metinleri olarak

rudan halk metinleriyle alâkalı bir durum olmadığını da belirtmek gerekmektedir. Nitekim, ilmî gelenekte oldukça etkili ve yaygın olan eserler üzerine yapılan çalışmalara göre, müelliflerin hadis rivayetinde azamî titizlik gösterdiklerini söylemek oldukça zordur.¹⁴ Ancak, daha önce de işaret edildiği üzere, halk metinleri aralanan kapıları ardına kadar açmak başarısını göstererek bu konudaki uygulamayı oldukça ileri safhaya ulaştırmıştır. Fakat, ilmî eserlerde rivayet metodu açısından öngörülen teorilerin pratiğe yansımaması, halk eserlerinde bu durumun daha kolay zemin bulmasını sağlamıştır.

Üslup açısından konuya baktığımızda, şifahî kültürün söz ve konuşmaya dayalı olmasından hareketle hatırdan kalma meselesinin oldukça önemli olduğunu görürüz. Bundan ötürü, anlatım sırasında; ritim, sesli-sessiz uyumu, sıfatlar veya kalıp ifadelerin kolaylaştırıcı özelliğinden faydalanılmıştır. Nitekim, halk eserlerimizin önemli bir kısmında şiir dilinin kullanılması da tesadüf olmayıp akılda kalmayı kolaylaştırmak içindir. Bundan başka, sık sık tekrara başvurulduğu da tespit edilmektedir. Meselâ, *Muhammediyye* örneğinde olduğu üzere, bir konu anlatıldıktan sonra can alıcı noktasının farklı bir yerde tekrarlandığı, bazen de tekrarın birçok yerde yapıldığı görülmektedir. Yine, bir konu anlatılırken farklı bir konuya geçildiği, belki birkaç bölüm sonra tekrar aynı konuya dönüldüğü ve ardından bazen konunun tamam-

araştırma alanımıza giren *İmâdü'l-İslâm* isimli eserin, tarihî gerçeklere uymayan birçok bilgi ve hurafe içerdiği (Kâtib Çelebi, 1982: II, 1165), *Delâilü'l-hayrât*'ın da hadis kitaplarında bulunmayan hadisler ihtiva ettiği kaydedilmiştir (İzmirli, 1332:97). Nitekim, yine günümüzde de oldukça meşhur ve yaygın olan *Delâilü'l-hayrât*'ın rivayetlerinin sahih olmamasından hareketle salavatın önemini sahih hadislerle anlatan eser telifine gidilmiştir (Ali İbrahim Merzuk, 1988: *Delâilü'l-hayrâtı's-sahîhatü'l-mevsûkât*, Fas). *Tenbîhü'l-gâfilîn* de zayıf, mevzu ve israilî rivayetleri toplamış olmasından dolayı eleştirilmiştir (Ezherî, 1985:48; Kâtib Çelebi, 1982:1, 487; İzmirli, 1332:92).

¹⁴ Meselâ, bu konuda Teftazanî'nin *Şerhu'l-akâid* isimli eserinin, özellikle semiyat bölümlerindeki rivayetlerde zayıf ve mevzu hadislerin bulunduğu tespit edilmiştir. Bu eser üzerine özellikle Osmanlı döneminde yapılan şerh ve haşiyelerde de bu durum üzerinde durulmaması, hadis rivayetinde azamî titizlik gösterilmediğini ortaya koymaktadır (Geniş bilgi için bk. Uludağ, 1982:84-85). Yine, Gazzâlî'nin oldukça yaygın ve meşhur olan eseri *İhyau ulumuddin*'deki rivayetlerin büyük çoğunluğunun zayıf ve mevzu olduğu Zeynuddin Irakî tarafından tespit edilmiştir (İzmirli, 1332:98). Yine, Osmanlı medreselerinde ders kitabı olarak okutulan *Hazin* tefsirinde de birçok mevzu hadis bulunduğu kaydedilmektedir (İzmirli, 1332:92).

landığı, bazen de neticenin ileriye bırakıldığı ya da tamamlanmadığı yerlere rastlanılmaktadır. *Mızraklı İlmihal*'de ise, salt didaktik anlatım amaçlanmakla birlikte akılda kalmayı kolaylaştırmak amacıyla yer yer formüleştirmeye gidilmiş, bazen de ritim ve ses uyumuyla konunun hatırlanması ve öğrenilmesi kolaylaştırılmıştır. Ancak, eserlerin genelinde görülen diğer bir nitelik de belli meselelerdeki vurgunun iyi yapılmasını sağlamak amacıyla sayısal ve kalıpsal ifadelerle çok sık başvurulmasıdır. Bunların en yaygın olanları; kırk, yedi, yetmiş, yedi yüz, yedi bin gibi sayısal ifadelerdir. Özellikle, terğib-terhîb amaçlı rivayetlerde cennetteki nimet ve köşk tasvirlerinde, bağışlanacak günahlarda bu tür sayısal kalıplara sıkça başvurulmuştur.

Şifahî kültürün üslupla ilgili niteliklerinden biri de yazı dilindeki giriş, gelişme ve sonuç şeklindeki düzene sahip olmamasıdır. Onda, yaşama paralellik sağlayacak tarzda dağınıklık ve kopukluk olarak nitelendirilebilecek bir sistem bulunmaktadır. Ancak, bu dağınıklık, özellikle onun sözden yazıya geçmesinden sonra ortaya çıkan ve fark edilen bir durumdur. Yine, incelenen eserlerin hepsini aynı seviyede değerlendirmek de mümkün değildir. Meselâ, *Mızraklı İlmihal* ve *Ahmediyye*'nin üslup açısından diğerlerine göre şifahî kültüre daha yakın olduğu tespit edilmektedir. *Kara Davud* ise, resmî İslâm diyeceğimiz normal dinî üslupla karşılaştırıldığında, konuların anlatımında çok büyük anlam kayması örneklerine rastlanan bir eser olması açısından dikkat çekmektedir. Bütün bu öncüllerden hareketle, makaleye konu olan halk metinlerimizi doğrudan birinci derecedeki şifahî kültür ürünleri saymak mümkün değildir. Onlardaki konular sözlü kültürdeki kadar birbirinden dağınık ve kopuk olmadığı gibi, yazı dili kadar da sistemli değildir. Bundan ötürü, araştırmaya konu olan metinleri, sözlü kültüre hizmet eden metinler olarak yorumlamak daha doğru ve yerinde olacaktır.

Sonuç

İslâmî halk geleneği oluşumuna katkıda bulunan eserlerin İslâmî anlayışının, Guenon ile sistemleştirilen ekolün gelenek tarifine uyduğu söylenemez. Her ne kadar, Guenon'un ortaya koyduğu gelenek tarifi de takipçileri olan Schuon ve Nasr tarafından bir takım değişikliklere

uğramış olsa da halk metinlerinde bu anlamda bir gelenek anlayışıyla karşılaşmamaktadır. Ancak, geleneğin niteliklerinden olmak üzere giriş mahiyetinde zikredilen bilgi ve muhtevadan bazısının halk metinleriyle paralellik arz ettiği, konuların anlatımı sırasında zaman zaman ifade edilmiştir. Bununla birlikte, geleneksel ekolün bir sistem olarak ortaya koyduğu gelenek ve gelenekselciliğin, Osmanlı halk metinlerinin İslâm anlayışıyla paralellik arz ettiğini söylemek mümkün değildir. Fakat, gelenekselcilerin meydana getirdikleri sistem, müstakil olarak incelenip ele alınması gerekli olsa da bu husus çalışmanın sınırlarını aşmaktadır. Ayrılık noktalarının başında da geleneksel ekolün vahiy ve vahye getirilmiş yorumları kutsal saymaları meselesi gelmektedir. Şüphesiz, tarihî süreçte vahiy değişik şekil ve tarzda yorumlanmıştır ve bu yorumlama zemin ve zamandan müstağni değildir. Bundan dolayı, yorumları buldukları zaman ve zeminden soyutlayarak kutsal bir çerçevede mütalaa etmek imkânsızdır. Hatırlamak gerekirse, dinle, yorumlanıp hayata geçirilmiş dinî düşünce arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Din, Allah tarafından indirilen ve korunan vahyi temsil ederken, dinî düşünce ise bu vahyin değişik zaman ve zeminlerde yorumlanmış şeklini meydana getirmektedir. Zaman ve zeminden müstağni olan vahyin insan hayatına girmesi de kaçınılmaz olarak zaman ve zemin çerçevesinde yorumlanma sürecini gerekli kılmaktadır. Bundan ötürü, vahye getirilmiş yorumların kutsal değil de tamamen insanî olduğunun altının çizilmelidir. Akılda tutulması gereken diğer bir mesele de dinin yorumlanırken insanî alana tekabül etme sürecidir. Bu sırada, dinî hayat, yaşama şansı elde edebilmek için kaçınılmaz olarak bir yandan, ilgili bulunduğu kültür ve çevrenin rengini alırken, diğer taraftan, kendisi de bu kültür ve çevrenin itici gücü olarak yeni bir hayat tarzı sunar. Bu öncüllerden hareket edildiğinde, halk metinlerinde değişik dinî ve kültürel unsurlara rastlanılmakla birlikte, bu tür rivayet ve yorumların gelenekselcilerin ortaya koydukları kutsallık çerçevesinde değerlendirilmeye müsait olmadığı altı çizilmelidir. Ancak, onların durumu, kültürel etkileşim ve İslâmlaşma çerçevesinde incelendiğinde anlamlı olmaktadır. İslâm tarihi göz önüne alındığında, İslâm toplumları Osmanlı Devleti kurulana kadar birçok din ve düşünceyle karşılaşmışlar ve karşılaştıkları gurupların kültür ve din-

lerini bir yandan etkilerken, diğer yandan kendileri de onlardan etkilenmişlerdir. Bu durum, toplum ve kültürlerin sağlıklı yaşamları için normal standartlarda gerekli olan sosyal bir realitedir. İşte, bu yaşam standardı neticesinde değişik din ve kültürlerden birçok unsur İslâmî yorumu etkilerken, bazen de bizzat İslâmî yorumun kendisi olabilmiştir. Diğer taraftan da başta yönetim ve medreselerin uygulamaları sonucunda, çok yönlü İslâmlaştırma faaliyeti devam etmiştir. Nitekim, bu süreçte farklılıkların minimuma indirilmesini ve bir arada yaşayabilmesini amaçlayan Ehl-i Sünnet teması da gerekli ve etkin olmuştur. Bundan dolayı, Osmanlı'daki birçok düşünce ve anlayışın Ehl-i Sünnet çerçevesinde yorumlandığı göz önünde bulundurulmalıdır. Yine, Ehl-i Sünnet kimliği ve teması geniş bir üst kimlik oluşturduğundan, daha geniş kesimleri kendi bünyesi içine alıp yaşamalarını sağlamıştır. Nitekim, bu anlayışın uzantısında, Osmanlı'da bir anlamda püritanist bir hareket niteliğindeki Kadızadeliiler'le onun karşısında yer alan Sivasîler Ehl-i Sünnet üst kimliği altında yaşayabilmiştir.

İşte, bütün bu esaslar çerçevesinde metinlere bakıldığında, başka din ve geleneğe ait birçok rivayet ve açıklamaların hadis veya tefsir adı altında kullanıldığı görülmektedir. Bunlar değişik dinî veya kültürel unsurları ve o kültür ve dinlerin İslâm toplumlarıyla bağlantısını ortaya koyarken, İslâmlaştırma faaliyeti de bu unsurların tefsir veya hadis ismi altında İslâm kültüründe yaşamasına zemin hazırlamıştır. Nitekim, gelinen bu nokta da tefsir ve hadiste israiliyyat ve mesihîyyat adı altında birçok araştırma yapılması zaruretini doğurmuştur. Biz de araştırmalarımız sırasında, halk metinlerinin, genellikle normal bir hadiste bulunan senet zinciri yerine doğrudan "Peygamber buyurdu ki" veya "İbn Abbas'tan nakledilmiştir ki" şeklindeki ifadeleri kullandığını tespit ettik. Ancak, bu şekildeki nakillerin durumu araştırıldığında, bunların sahih olmadığı ayırt edici bir ölçü olarak gündeme getirilmektedir (Kardavî, 1993:120-121). Bütün bu öncüllerden hareketle, farklı din ve kültürel unsurları bünyesinde barındıran halk metinlerinin, batinî ve ilâhî olan tüm dinleri aynı geleneğin değişik yansımaları olarak gördüğünü söylemek münakün değildir. Aksine, bu husus, tarihî mirasta uydurma ve israilî rivayetleri kullanma konusundaki kaidelere titizlik gösterilmediğini ve bu metotla açılan yolda her türlü açıklama ve yorumların kullanıldığını göstermektedir. İşte bu, pratiğe

yansımama durumu halk metinlerinde biraz daha ileri gitmiştir. Ancak, onların da her birinin aynı seviyede olduğunu söylemek mümkün değildir. Bilhassa, yazarı belli olmayan ve *Kara Davud* olarak meşhur olan *Delâilü'l-hayrat Şerhi*'nin diğerleriyle kıyaslanamayacak derecede; uydurma haber, israiliyyat, efsane ve menkıbe naklettiği tespit edilmiştir (Kelpetin-Arpaguş, 2001a).

Halk metinlerinin büyük çoğunluğunun kullandıkları malzeme açısından muteber kabul edilmediği değişik açılardan ortaya konulduktan sonra, onların fonksiyonellik açısından da incelenmesi gerekmektedir. Nitekim, Güngör de (1989:105) "İslâm dünyası da dahil olmak üzere Doğu'da bir hikâyenin vukuundaki sıhhat, daima ikinci planda düşünülen, hatta bazen hiç dikkat edilmeyen bir şeydir. Burada hadisenin objektif şartlara uygunluğu önemli değildir, çünkü anlatılmak istenen şey objektif olay değildir. Hiçbir evliya menkıbesi bir olayı ifade etmek üzere anlatılmaz. Olay orada belirtilmek istenen ahlakî muhteva için bir kılıftır ve bu kılıfın kültürde geçerli olan şeylerden seçilmesi pek tabiidir" diyerek, sıhhatin pratik de çok önemli olmayıp fonksiyonunun, yani ahlakî boyutun daha önemli olduğuna vurgu yapmaktadır. Ahlakın ve fonksiyonun öneminden şüphe etmek mümkün değildir. Ancak, problem, bu hususların; yalan, yanlış veya en azından doğru olmayan bilgiyle sunulmasından kaynaklanmaktadır. İslâm düşünce tarihinde ahlakî anlatımın doğru bilgiyle sunulabileceği oldukça geniş bir malzemenin olduğu herkes tarafından bilinen ve kabul edilen bir gerçektir. Nitekim, Kur'an-ı Kerim de Ashab-ı Kefh'i konu edinen kıssayı anlatırken "gerçek" terimi üzerinde durmaktadır.¹⁵ Bu da Kur'an'ın, sözlü anlatım şekli olan kıssanın ifade gücü ve güzelliğini öne çıkarırken, aynı zamanda anlattıklarının gerçeğe müteakabiliyeti konusunda ısrarlı olduğunu göstermektedir. Bu durum, Kur'an'ın bilgi verici olma özelliğine özel bir önem atfettiğini de göstermektedir. Bundan ötürü, fonksiyonu ne olursa olsun kullanılan malzeme ve bilginin doğru olması gerekmektedir. Özellikle dinî eğitim ve öğretimde buna daha büyük özen gösterilmesi beklenmektedir.

¹⁵ Kefh, 18/13. "Hakk" kelimesi Muhammed Esed tarafından insanlar tarafından ilâve edilen ve kıssanın amacını bulandıran her türlü masalsı süsten arındırılmış anlamında yorumlanmıştır. Esed: 1999, II, 587.

Bundan başka, insanın tabiatının olağanüstüye meyli, değiştirme ve tahribata müsait olması meselesi üzerinde de durmak gerekmektedir. Nitekim Kuran'ı Kerim de insanın tabiatı itibariyle birçok zaafı olduğunu gündeme getirerek uyarılarda bulunmuştur. Özellikle, insanların Peygamber'i kabul etmekte oldukça zorlandıklarını, kabul ettikleri halde kendileri gibi sıradan yiyip-içen bir insan olmasını, çarşıda gezmesini yadırgadıklarını, onun bir melek olmasını, altından evi olmasını, göğe çıkmasını istediklerine değişik şekillerde işaret edilmiştir.¹⁶ İnanıldığı Peygamber'in kendisi gibi sıradan bir insan olmasını kabullenemeyen insan tabiatı, şüphesiz dinî algı ve anlayışlarında benzer sebeplerden ötürü tahribata gidebilir. Bundan dolayı, gerek eğitimcilerin, gerekse din eğitimi vermeyi amaçlayan eserlerin, insanın zaaflarına hitap eder bir konumda bulunmaktan ziyade, onların bu durumlarını asgariye indirmeyi amaç edinmeleri gerekmektedir. İşte bütün bu durumlardan hareketle, halk metinlerinin durumuna döndüğümüzde, onların özellikle bu hususta insana öncülük edebilecek tarzda kaleme alındıklarını söyleyemeyiz. Aksine onlar, insanın bu tür zaaflarına hitap edecek tarzda konularını sunmuşlardır.

Netice itibariyle, makalede incelenen halk eserleri, çok kültürlü ve dinli bir yaşamda zamanın gerekleri nispetinde vazifelerini ifa etmişlerdir. Onlar -bazı dinî zaafı olmakla birlikte- kendi dönemlerinde halkın İslâmî bilgiyi almasını sağlayacak gerekli donanımı sağlamışlar ve dönemlerinin genel temayülüne paralel hareket etmişlerdir. Bir de İslâmlaştırılmada takip edilen usul açısından konuya bakıldığında, onların çok dinli ve kültürlü ortam insanının İslâmî bilgiyi elde edebilmesini temin edebilecek yapıda oldukları müşahede edilmektedir. Genel olarak, sunulan İslâmî anlayışın niteliği araştırıldığında, Ehl-i Sünnet çizgisine riayet edilmekle birlikte, meselâ, alemin yaratılışı konusundaki efsane ve menkıbelerin kaynağı araştırıldığında, Eski Türk menkıbe ve efsaneleri yanında, Uzak Doğu kültürleri ile Ehl-i Kitap'ın apokrif yorumlarına varılmaktadır. Nübüvvet konusunda vahdet-i vücud felsefesinin ağırlığı yanında, Şii temayüller de kendi-

ni hissettirmektedir. Semiyat konularında da yarı tanrısal gizemli varlıkların ağırlığı söz konusu olmakla birlikte; ismen melek, cin ve şeytan olgularına rastlanmaktadır. Bundan dolayı, eserlerdeki İslâmî anlayışta Ehl-i Sünnet çizgisi içinde kalma çabası yanında, diğer dinî temayül ve motiflerin ağırlığı da hissedilmektedir. İşte bu çok yönlü yapı, o dönemin genel kabullerini gösterme ihtimali yanında, geçmiş tarihî tecrübeyi de ortaya koymaktadır. Çünkü, bugünkü mevcut bilgiler çerçevesinde hareket edildiğinde, incelediğimiz eserlerin doğrudan aktüel bilgiyi mi kullandıklarına, yoksa tarihî mirası nakledecek tarzda mı kaleme alındıklarına dair yeterli bilgi bulunmamaktadır. Sonuç olarak, kültürel açıdan tarihî mirasımız olan eserler hâlâ fonksiyonel olmakla birlikte, bugün onlardan tarihî misyonlarını devam ettirmelerini beklemek doğru değildir. Ancak, dinî eğitim ve öğretim amacıyla günümüz insanının ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde yeniden kaleme alınacak eserlerde; onların metot, sembol ve kıssa kullanmadaki yöntemlerinden faydalanılması gerekmektedir. Özellikle *Muhammediyye* diğerlerinden farklı konum ve yapısıyla, klasik olmaya aday bir eser hüviyetindedir. Yine, bu neticeden hareketle, geleneğin durağan ve yeniliklere kapalı bir fonksiyonundan ziyade, yeniliğe ve yenilenmeye açık olduğundan bahsetmek gerekmektedir. Nitekim, gelenek bizzat yaşanan hayata hitap ettiğinden ve hayatın kendisi de değişim ve yenilikle birlikte hareket ettiğinden geleneğin insan hayatına etki etmesi için dönüşümünü gerçekleştirmesi kaçınılmazdır. Nitekim, tarihî süreci incelediğimizde, İslâm tarihinin, dönüşümleri gerçekleştiren evrimlerin tarihi olduğu kabul edilmektedir. Ancak, söz konusu gelişim ve kendini yenileme, bir başkasının arzu ve isteği olarak değil de hayatın bizzat kendisi olarak gerçekleşecek bir durumdur. Bu sırada, kültür evi konumunda bulunan geleneğin bir yana bırakılması ya da terk edilmesi gibi bir durum söz konusu değildir. Aksine, onunla birlikte olmak ve hareket etmek gerekmektedir. Bundan dolayı, geleneğin statik ve gelişmeye engel bir yapı değil, geleceğe dönük ve değişime açık bir olgu ve süreç olduğunu vurgulamak gerekmektedir.

- si, Ali Rıza Haksess nr. 202. İstinsah 1117h.
- Aliyyu'l-kâri (1998). *Minehu'r-ravdi'l-ezher fi şerhi'l-fikhi'l-ekber* Beyrut: Darü'l-Beşairi'l-İslâmiyye.
- Althusser, L. (1984). *Felsefe ve bilim adamlarının kendiliğinden felsefesi* (çev. Ö. Sezgin), Ankara: Birey ve Toplum.
- Akşemseddin, Muhammed b. Hazma (1972) *Risâletü'n-nûr (Fatih Sultan Mehmed Han'ın Hocası Şeyh Akşemseddin içinde)*, (haz. A. İhsan Yurt) İstanbul: Fatih Matbaası.
- Armağan, M. (1992). *Gelenek*. İstanbul: Ağaç.
- Banarlı, N. S. (1987). *Resimli Türk edebiyatı tarihi*. İstanbul :Milli Eğitim Basımevi.
- Bardakoğlu, A. (2002). Haramlar ve Helâller. *İlmihal II* içinde (s. 29-193), Ankara:Türkiye Diyanet Vakfı Yay.
- Bîrûmî (1958) *Tahkîku mâli'l-Hind*. Haydarabad: Dairetü'l-Maarifi'n-Nizamiyye.
- Çelebioğlu, A. (1996). *Muhammediyye I-II*. İstanbul: Mili Eğitim Basımevi.
- Demirci, K. (2002). Kutsiyet. *Diyanet İslâm Ansiklopedisi* içinde (cilt XXVI, s. 495-496), İstanbul.
- Diyarbakirli, Ahmed Mürşidî Efendi (1303). *Pend-i Ahmediyye*, İstanbul.
- Dönmez, İ. K. (2002). Fıkıh (deliller). *İlmihal I* içinde (s. 144-154), Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yay.
- Ergin, O. N. (1977). *Türk maarif tarihi II*. İstanbul: Eser Neşriyat.
- Eşrefoğlu (1317). *Müzekki'n-nüfûs*. İstanbul.
- Erzurumlu, İbrahim Hakkı (1310). *Marifetnâme*. İstanbul.
- Esed, M. (1999). *Kur'an mesajı*. (çev. C. Koytak ve A. Ertürk). İstanbul: İşaret Yay.
- Ezherî (1985). *Tahzîrü'l-müslimîn*. Beyrut: Darü'l-Kitabi'l-Arabî.
- Gibb, E. J. W. (1958). *History of Otoman poetry*. London: Lowe-Brydone Ltd.
- Gazzâlî (1992). *İhyâu ulûmi'd-dîn*, Beyrut.
- Guenon, R. (1990). *Niceliğin egemenliği ve çağın alâmetleri* (çev. Mahmut Kanık). İstanbul: İz Yay.
- Guenon, R. (1997). *Doğu düşüncesi*. (çev. L. F. Topaçoğlu). İstanbul: İz Yay.
- Güngör, E. (1989). *İslam tasavvufunun meseleleri*. İstanbul: Ötügen Yay.
- İbn Haldun (1981). *Mukaddime* (nşr. Ali b. Abdülvahid Vafî). Kahire: Daru Nahdati Mısır. (3. baskı).
- İbn Rüşd (1992). *Faslu'l-makâl*, (nşr. Bekir Karlığa). İstanbul: İşaret Yay.
- İbn Teymiyye (1984). *İktidau's-sıratı'l-mustakîm li muhalefeti ehli'l-cahîm, I-II*. Riyad: Şeriketü'l-Ubeykan.
- İzmirli, İ. H. (1332). *Siyer*. İstanbul: Tevsi'-i Tıbaat Matbaası.
- Kadıze İslâmbolî (1241). *Ceohere-i behiyye-i Ahmediyye fi şerhi'l-vasıyyeti'l-Muhammediyye*. İstanbul.
- Karaman, H. (1996). *İslam hukukunda ictihad*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yay.
- Karadavudzade (1266). *Tevfikü muvaffıki'l-hayrât fi şerhi delâilü'l-hayrât*. İstanbul.
- Kardavî, Y. (1993). *Sünneti anlamada yöntem* (çev. B. Erul). Kayseri: Rey Yay.
- Kâtib Çelebi (1863). *Mizânü'l-hak*. Tasvir-i Efkâr İzzethanesi.
- Kâtib Çelebi (1982). *Keşfüz'z-zumûn I-II*, Beyrut:Darü'l-fikr. Eserin orijinali İstanbul 1941-43 tarihinde Maarif Matbaası'nda yayımlanmıştır.
- Kehrer, G. (1996). *Din sosyolojisi* (çev. M. E. Köktaş). Ankara: Vadi Yay.
- Kelpetin-Arpağuş, H. (2000). İlmihal. *Diyanet İslâm Ansiklopedisi* içinde (cilt XXII, s.139-141). İstanbul.
- Kelpetin-Arpağuş, H. (2001a). Kara Davud. *Diyanet İslâm Ansiklopedisi* içinde (cilt XXIV, s.359). İstanbul.
- Kelpetin-Arpağuş, H. (2001b). *Osmanlı halkının geleneksel İslâm anlayışı ve kaynakları*. İstanbul:Çamlıca.

- Kelpetin-Arpaguş, H. (2001b). *Osmanlı halkının geleneksel islâm anlayışı ve kaynakları*. İstanbul:Çamlıca.
- Kelpetin-Arpaguş, H. (2003). Muhammediyye. *Diyanet İslâm Ansiklopedisi* içinde (cilt XXIX). İstanbul.
- Kılavuz, A. S. (1989). Akaid. *Diyanet İslâm Ansiklopedisi* içinde (cilt II, s.212-216). İstanbul.
- Kitab-ı Mukaddes, Eski ve Yeni Ahid* (1988). İstanbul: Kitabı Mukaddes Şirketi.
- Kocatürk, V.M. (1955). *Tekke şîri antolojisi*. Ankara: Buluş Kitabevi.
- Kocatürk, V.M. (1964). *Türk edebiyatı tarihi*. Ankara: Edebiyat Yay.
- Kuper, A.J. (2003). "Hermeneutics", *The Social Science Encyclopedia* içinde (s.360-361). London, Newyork.
- Kuper, A.J. (2003). "Hierarchy", *The Social Science Encyclopedia* içinde (s.361-362). London, Newyork.
- Le Bon, G. (1974). *Kitleler psikolojisi* (çev. S. Demirkan), İstanbul:Yağmur Yay.
- Le Bon, G. (1999). *Tarih felsefesinin bilimsel yasaları* (çev. A. Gökçen), İstanbul: Ufuk Yay.
- Maturudî (2002). *Kitabü't-tevhid* (çev. B. Topaloğlu). Ankara: İSAM.
- Mensching, G. (1994). *Din sosyolojisi* (çev. M. Aydın). Konya: Tekin Kitabevi.
- Mızraklı İlmihal* (1306). İstanbul.
- M. Şemseddin (1332). *Hurâfâttan hakikate*. İstanbul.
- Nasr, S. H. (1989). *Modern dünyada geleneksel islâm*. İstanbul: İnsan Yay.
- Olrik, A. (1975). Halk anlatılarının epik kuralları. (çev. Aziz Erkan), *Folklor Doğru*, 40, s.18-28.
- Ong, W. J. (1995). *Sözlü ve yazılı kültür* (çev. S. Postacıoğlu Banon). İstanbul: Metis Yay.
- Sabunî (1979). *el-Bidaye fi Usûli'd-dîn* (nşr. çev. Bekir Topaloğlu). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yay. Eserin orijinali Dumaşk 1979 tarihinde yayımlanmıştır.
- Schimmel, A. (2001). *İslâm'ın mistik boyutları* (çev. E. Kocabıyık), İstanbul: Kabalcı Yay.
- Schuon, F. (1984). *Light on the ancient worlds* (2nd ed.). Indiana: World Wisdom Books.
- Shils, E. (2002). *Gelenek İnsan bilimlerine prolegomena* (çev. ve der. H. Arslan) içinde (s.145-179). İstanbul: Paradigma.
- Subhî es-Salih (1996). *Hadis ilimleri ve hadis ıstılahları* (çev. M. Yaşar Kandemir). İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yay.
- Sübkî, (2000). *es-Seyfu'l-meşhûr fi şerhi akîdeti ibn Mansûr* (nşr. ve çev. M. S. Yeprem). İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yay.
- Turan, O. (1994). *Türk cihan hakimiyeti mefkûresi II*. İstanbul: Boğaziçi Yay.
- Uludağ, S. (1991) Avam. *Diyanet İslâm Ansiklopedisi* içinde (cilt IV, s. 105-106). İstanbul.
- Uludağ, S. (1982). Giriş. *Şerhu'l-akâid* içinde (s.11-87), İstanbul: Dergâh Yay.
- Valliere, P. (1987). Tradition. in M. Eliade (Ed.) *The Encyclopedia of Religion* (Vol. XV, pp. 1-16). Newyork: Macmillan.
- Von Grunebaum, G. E. (1955). The problem of unity in diversity. In *Unity and variety in muslim civilization* (pp. 17-37). University of Chicago Press.
- Weber, M. (1993). *Sosyoloji yazıları* (çev. T. Parla). İstanbul: Hürriyet Vakfı Yay., (3. baskı).
- Williams, R. (1981). *Keywords*. Glasgow, Fontano, Croom Helm, (8.baskı).
- Yazıcızade, Â. B. (1306). *Envarü'l-aşıkîn*. İstanbul: Şirket-i Sahafiye-i Osmaniye.
- Yazıcızade, Muhammed Bican (1300). *Muhammediyye*. İstanbul.
- Yel, A. M. (1995). İslam'da büyük ve küçük gelenekler (çev. A. Coşkun), *Bilgi ve Hikmet*, 10, 40-62.

**Religious Values in Ottoman Society in the Context of Tradition
and Oral Culture: Autodidact Educational Institutes and the
Sample of Sources**

Citation /©- Kelpetin-Arpaguş H. (2004). Religious values in ottoman society in the context of tradition and unwritten culture: Autodidact educational institutes and the sample of sources / Gelenek ve şifahî kültür bağlamında Osmanlı toplumunda dinî değerler: Otodidakt eğitim kurumları ve kaynakları örneği. *Journal of Values Education (Turkey) /Değerler Eğitimi Dergisi*, 2 (7-8), 81-126.

Abstract- Religious practice is the subject of sociology and anthropology. However, from the point of practical theology, it is also the subject of Kalam (systematic theology). Therefore, in this article, religious practices will be focused on from the view point of Kalam. As a matter of the fact that it is generally accepted that religious practice is on a different line from the written (kitabî) Islam on the matters of developing perception and establishing a life model. On the other hand, it is necessary to consider the historical perspective in order to understand the living Islam. For this purpose, the necessity of applying the Islamic perception which is exposed at the works that served to the religious doctrine of Ottoman people is arisen. Nonetheless, the mentioned Islamic structure is only a part of the traditional Islam. In addition, there is also another traditional perception represented by Guenon. In this article, the characteristics of the traditional Ottoman folk's Islam and religious values will be discussed, after making the use of the theoretical approaches on practiced Islam and unwritten (şifahî) culture.

Key Words- Folk's Religion, Ottoman Folk's Islam, Unwritten (Şifahî) Culture, Tradition, Ottoman Folk Scripts, Religious Values, Autodidact Educational Institutes.

Fen Bilgisi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarına Göre Çevre Eğitiminde Etik ve Estetik Değerler

Canan LAÇIN ŞİMŞEK, Araştırma Görevlisi

Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi

Atıf/©- Laçın-Şimşek, C. (2004). Fen bilgisi öğretim programı ve ders kitaplarına göre çevre eğitiminde etik ve estetik değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2 (7-8), 127-146.

Özet- Çevre eğitimi, insanın çevreyle ilgili bilgi ve duygularını değerlendirme ve açıklamaya yardım ederek, meydana gelen çevre problemlerine nasıl çözüm üreteceklerini ya da bu çözüme nasıl destek vereceklerini anlamalarını sağlamaya çalışır. Bu bağlamda, kişinin değer anlayışını, inançlarını ve buna bağlı davranışlarını sorgulamasını sağlar.

Bu çalışmada, ilköğretim fen bilgisi dersinde değinilen çevre eğitimiyle ilgili konuların öğretilmesinde etik ve estetik unsurlardan ne derece yararlandığı, bu eğitimin temelinde yer alan değerlerin neler olduğu ve olması gerektiği, öğretim programı ve ders kitapları bazında incelenmiştir. Araştırmada nitel betimsel bir yöntem kullanılmıştır. İnceleme, Fen Bilgisi Öğretim Programı ve ders kitaplarındaki çevre eğitimi konularında yapılmıştır. İçerik analiziyle elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Çalışma sonunda; Fen Bilgisi Öğretim Programı ve ders kitaplarında insan merkezli bir çevre eğitimi anlayışının hakim olduğu görülmüştür. Çevresine duyarlı birey ve toplumların oluşması için yapılması gerekenlerle ilgili öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler- Çevre Eğitimi, Çevre Etiği, Çevre Estetiği, Çevre Bilinci, Değer Eğitimi.



İnsanoğlu, var olduğu ilk günden beri doğayla bir mücadele içerisine girmiş, bu mücadelesini verirken doğanın imkânlarını sınırsızca kullanmaktan çekinmemiştir. Ancak, kendi içinde bir dengeye sahip olan doğa, kendisinin de bir elemanı olan insanın bu dengeyi bozacak eylemlerde bulunmasıyla zarar görmüş, bir süre sonra da çeşitli şekillerde uyarılar vermeye başlamıştır. Bu uyarılar; türlerin yok olması, hava, su ve toprak kirliliği, küresel ısınma vb. şeklinde ortaya çıkmıştır.

Doğaya egemen olma uğraşı içindeki insan, bu tür sorunlarla karşı karşıya kalınca onu korumak ve onunla uzlaşmak zorunluluğunu hissetmiş, yaşadığı çevresiyle ilişkilerinden kaynaklanan sorunların farkına varmıştır (Keleş ve Hamamcı, 2002: 22). Böylece, insanlığın gündemine çevre sorunları kavramı girmiştir.

Gelişen teknolojiyle birlikte büyüyen çevre sorunları, yine gelişen teknolojiye bağlı olarak iletişimin yaygınlaşması sonucunda bütün dünyaya kısa sürede duyurulabilmiş, böylece çevre sorunlarının bölgesel değil, evrensel bir niteliğe sahip olduğu görülmüştür. Artan bu çevre-bilimsel duyarlılıkla birlikte daha önce sadece endüstri ülkelerini ilgilendirdiği düşünülen çevreyi koruma, insanlığın ortak varlığını korumaya dönüşmüş, evrensel değerler bütünü olarak anılan çevre, insanlığın ortak geleceği olmuştur (Keleş ve Hamamcı, 2002: 186).

Çevre sorunlarının insan kaynaklı olduğunun anlaşılması, bireyleri çevre konusunda bilinçlendirme gereğini ortaya çıkarmış, bu amaçla ilk çevre eğitimi müfredatı 1960'larda oluşturulmuştur (Lynch, 1998: 17). 1969 yılında ise; Stapp, Bennet, Bryan, Fulton, Swan, Wall ve Havlick tarafından ilk kez çevre eğitiminin tanımı yapılmıştır. Onlara göre, "çevre eğitimi; biyofiziksel çevresini ve onun problemlerini bilen, bu problemlerin çözümüne nasıl yardımcı olacağını farkında olan ve bunların çözümünde yer almaya istekli vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlar" (Disinger, 2001: 5).

Çevre Eğitimi

Çevre eğitimi; insanlar, kültürleri ve biyofiziksel çevreleri arasındaki ilişkileri anlama ve kavramada gerekli beceri ve tutumları geliştirmek için değer farkına varılması ve kavramların anlatılması sürecidir (Palmer ve Neal, 1996: 12). Bu süreç içinde; bireyin, çevre ve çevre problemlerinin farkında olması, çevreye karşı olumlu tutumlara sahip olması, problemlerin çözümünde aktif olarak yer almasının sağlanması (Daştan, 1999: 41), çevreyle ilgili duyarlılık kazanması, bilinçli davranarak çevreyle etkileşiminde eleştirel bir bakış açısı geliştirmesi (Doğan, 1997: 25) amaçlanmıştır.

Çevre eğitimi, özellikle şu beş amaç üzerinde durmaktadır (Braus ve Wood, 1993: 6-7):

Farkındalık: Öğrencilerin, çevreye ve onun problemlerine farkındalık ve duyarlılık kazanmalarına, uyarıcıları algılama ve ayırt etme, bu algıları işlemlerden geçirip eleme ve uzun ömürlü kılma ve bu yeni yetenekleri birçok alanda kullanma yeteneklerini geliştirmelerine yardım etmek.

Bilgi: Öğrencilerin, çevrenin nasıl çalıştığı, insanların çevreyle nasıl etkileşimde oldukları, çevreyle ilgili konu ve problemlerin nasıl ortaya çıktığı ve bunların nasıl çözülebileceğine ilişkin temel bir anlayış kazanmalarına yardım etmek.

Tutum: Öğrencilerin çevreyle ilgili değerler ve duygular kazanmalarına, çevrenin korunması ve geliştirilmesinde yer almaları için güdülenmelerine ve bu konuda kararlı olmalarına yardım etmek.

Beceri: Öğrencilerin çevre problemlerini tanımlamaları ve bunları araştırmaları için gerekli becerileri kazanmalarına ve bu problemlerin çözümüne katkıda bulunmalarına yardım etmek.

Katılım: Çevresel konu ve problemlerin çözümünde, öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerileri kullanarak deneyim kazanmalarını sağlamak.

1960 yılında oluşturulan ilk çevre eğitimi müfredatı, insanların içinde buldukları “çevrenin ve onun sorunlarının farkında olduklarında çevrelerine karşı daha sorumluluk sahibi olacakları” düşüncesine dayalı olarak geliştirilmiştir. Ancak, bu programdan beklenen verim alınmamıştır. İşte bu noktada, insanların çevreye karşı olumlu davranışlarda bulunmalarının, çevre konularının onların inanç sistemleriyle birleştirilmesiyle oluşabileceğinin farkına varılmıştır (Lynch, 1998: 17). Bu bağlamda, çevre eğitimcileri, yetişen neslin sadece çevre kavram ve prensipleri konusundaki bilgilerinin yeterli olmadığını, bu konulara ilişkin problemlerin çözümünde kendilerine aktarılacak bilgiler ışığında bir “değer sistemi harmonisi” oluşturmalarının gerekliliğini vurgulamışlardır (Polat, 1999: 5).

Birçok eğitimci, çevre eğitimini, özellikle fen eğitimiyle birleştirmiştir. Çevre eğitimi çoğunlukla fen kavramlarıyla ilgili olsa da bu kavramların anlaşılması için; ekonomi, matematik, coğrafya, etik, politika ve diğer konuların da yer alması gerekir (Braus ve Wood, 1993: 8). Çünkü, hem bilimsel, hem de sosyal bir olgu olduğunu bildiğimiz çevre sorunlarının algılanması, bilinmesi, çözüm üretilmesi, bireysel katılımın

sağlanması ve bu katılımın devamlılığı için disiplinler arası bir çalışmanın gereği ortadadır. Diğer yandan, çevre bilincinin okullardaki gelekselleşmiş fen eğitimi programlarıyla gerçekleştirilemeyeceği ve bunun, söz konusu bilincin uyandırılmasında oldukça yetersiz kaldığı çeşitli araştırmalar tarafından belirtilmiştir (Yücel ve Morgül, 1988: 85). Çevre eğitiminin sadece bireyi bilgilendirme süreci olmadığı, bunun yanında edinilen bilgiyi içselleştirme, gerekli zamanlarda sergileme faaliyeti olduğu anlaşılmalıdır. Bu noktada, tüm çevresel konular; bireysel ve sosyal inanç, tutum, değer ve hareketlerle iç içeyken programın değer ve etiği içermemesi mümkün değildir (Braus ve Wood, 1993: 46). İnsan davranışlarının, sahip olunan değerler doğrultusunda biçimlendiği (Disinger, 2001: 9) noktasından hareket edilirse, verilecek değerlerle zenginleştirilmiş bir çevre eğitiminin sağlıklı bir çevre için ne kadar gerekli olduğunun bir kez daha farkına varılacaktır.

Çevre Eğitimi ve Değerler

Değerler, beşerî varoluşumuzun anlamına katkı sağlayan, hayatımıza bir yapı ve yön veren, her gün tecrübe ettiğimiz gerçekliğin önemli bir parçasıdır. Toplumda; iyi-kötü, güzel-çirkin belirlemesinin, ideal düşünme ve davranma yollarının değerler tarafından oluşturulduğu (Özensel, 2003: 219-229) söylenebilir.

Değerlerden bağımsız bir eğitimin olamayacağı ortadadır (Braus ve Wood, 1993: 46). Tarihsel olarak bakıldığında da bu yargının sadece bugün için değil, eğitim etkinliğinin olduğu her yerde ve her zaman geçerli olduğunu söylemek mümkündür. Zira, önceleri sadece bir "kültürleme" (ki özde değer aktarıcı) faaliyeti olarak tasarlanan eğitim, bugün, bireyi çağdaş kılmaya yönelik donanımlar kazandırma halini almış olsa da gerek hedef, gerek süreç ve gerekse sonuç itibarıyla bir şekilde değer eğitimi/öğretimine devam edildiği görülür.

Güngör (2000: 27), değerleri; bir şeyin insan tarafından arzu edilebilir ya da edilemez olduğu hakkındaki inançlar şeklinde tanımlamış, bunların değer hükümleri ile belirtildiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda, insanların çevreye yönelik davranışlarının ardındaki inanç, tutum ve değer hükümlerinin biçimlenmesinde çevre bilimi (çevre eğitimi) ile çevre

etiği ve çevre estetiği arasındaki etkileşimin önemli olduğu söylenebilir (Bozkurt, 1999: 91).

Çevre eğitiminin, hem bilişsel, hem de duyuşsal alanda amaçları vardır. Bilişsel alandaki amaçlar, çevre okur yazarlığı üzerinde dururken, duyuşsal alandaki amaçlar, çevre ve çevre sorunlarına karşı değer ve tutumları konu edinir (Polat, 1995:5). Yani, kimyasal atıkların; suyu, toprağı, ya da havayı kirlettiğini bilmek, bilişsel; böyle bir kirlenme durumunda, birey olarak gereken tepki ve duyarlılığı göstererek çözüm amaçlı harekete geçmekse duyuşsal kazanımlardandır.

Çevre Eğitiminde Etik ve Estetik

Bilinçli olmak, bir sorunun çözümü için atılacak adımlardan belki de en önemlisidir; ancak, her zaman yeterli değildir. İşte bu yüzden, bazı profesyonel ekolog ve çevre bilimciler, özellikle son yıllarda, çevre sorunlarını çözmekte bilinçli olmanın yanı sıra, etik ve estetik faktörlerin önemini vurgulamışlardır. Hatta, bazı düşünürlere göre, çevre sorunlarının bugünkü boyutlara ulaşmasına yol açan faktörlerden biri, çevre etiğine yeterince önem verilmemiş olmasıdır (Tont, 1996: 18-19). Iozzi (1989) bu durumu; "çevre problemlerinin aslında ahlakî bir değer problemi olduğunu anlamadığımız sürece, ne yakın ne de uzak gelecekte çevre kalitesi adına gerçek bir çözümün bulunacağı şüphelidir" şeklinde çarpıcı bir biçimde dile getirmiştir (akt. Lynch, 1998: 36).

Etik Nedir? Çevre Eğitiminde Rolü Ne Olabilir?

Etik; ahlaksal olanın özünü ve temelini araştıran, insanın kişisel ve toplumsal yaşamındaki ahlaksal davranışlarıyla ilgili sorunları ele alıp inceleyen bir felsefe dalıdır (Akarsu, 1984: 62). İnsanlar arası ilişkilerde eylemin ne olduğunu, bir eylemin ne gibi öğelerden oluştuğunu ve ne gibi belirleyicilerinin olduğunu inceler. Başka bir deyişle, etik, insanlar arası ilişkilerde felsefenin değer sorunlarını ele alır (Kuçuradi, 1994'ten akt. Ciniviz, 2002: 66). Etik için, ahlak kurallarının ardındaki felsefî kriterler de denebilir.

Haynes (2002:18)'e göre eylemin etik tarafı sağduyu yönünde farklı bir anlam taşır. Etik, "ne yapmalıyım?" sorusunu düşünürken, başka-

larının haklarını ve çıkarlarını da dikkate almayı var sayar.

Çevre etiğinden beklenirse, bize –karar verenlere ve sıradan insanlara, yetişkinlere ve çocuklara– şu anda yaşayan insanların ve gelecek kuşakların daha sağlıklı yaşayabilmesi şöyle dursun, varlığını sürdürebilmesi için neyi yapmamız ve neyi yapmamamız gerektiğini söylemesidir (Kuçuradi, 1994'den akt. Ciniviz, 2002: 28).

Çevre etiğinden anlaşılması gerekenleri şu şekilde sıralayabiliriz:

- İnsanın yaşadığı çevreden sorumlu olduğu,
- Tüm canlıların yaşam hakkının olduğu ve buna saygı duymanın gerektiği,
- Bir yaşamı korumanın iyi, son vermenin veya engellenmenin kötü olduğu,
- Tüm canlıların yaşamını olumsuz etkileyen eylemlerden kaçınmak gerektiği,
- Bir canlının yaşamı olumsuz yönde etkilendiğinde bunu telâfi edecek sorumluluğu alma cesaretini göstermenin gerektiği vb.
- Taylor'ın "Doğaya Saygı Etiği" başlığı altındaki ahlaksal davranış kuralları şunlardır (Ünder, 1996: 83-89):
- Kötülük yapmama kuralı: Doğal çevrede kendine bir iyiliği dokunan herhangi bir varlığa zarar vermeme ödevidir.
- Müdahale etmeme kuralı: Organizmaların özgürlüğünü kısıtlama, biyotik topluluklara, ekosistemlere ve organizmalara genel "elini sürme!" politikasıdır.
- Sadakat kuralı: Yabani hayvanların insanlara duyduğu güveni suistimal etmeme, onları yanıltmak ve aldatmaktan kaçınma, avlama ve tuzağa düşürmeme kuralıdır.
- Telâfi edici adalet kuralı: Bir hayvan ya da bir bitkiye ahlaksal bir yanlış yapıldığında eski adalet dengesini yeniden kurma ödevidir.

Reiss (1999: 117), etiğin bilime ve fen eğitimine eklenmesinin hızla kabul gördüğünü belirtmiştir. Yaşanan dünya savaşları ve çevre tahribatının sorumlusu olarak görülen teknolojinin insanî bir biçimde kullanımının nasıl olması gerektiği probleminin de önem kazandığına dikkat çekmiştir. Son yıllarda etik değerlerin çevre eğitimine dahil edilmesiyle, çevre sorunlarının çözülebileceğine ilişkin gelişen bu yaklaşım, çevre etiğinden daha fazla söz edilmeye başlanmasını, üniversitelerde çevre etiği konulu derslerin verilmesini ve çevre etiğiyle ilgili yayınların artmasını, hatta bu isimle dergilerin yayımlanmasını sağlamıştır (Tepe, 1999: 41). Dahası, yeni küresel ekono-

mi, kültür ve idare şekillerinin bilgili, katılımcı ve etkin vatandaşlara ihtiyacı olduğu dikkate alınacak olursa, bilimsel ve etik değerlerin öğrencilere kazandırılmasında öğretim programları ve dolayısıyla hedeflerinin rolünün artmış olduğu görülecektir (Kellner, 2002'den akt. Çepni, Bacanak ve Küçük, 2003: 10).

Estetik Nedir? Çevre Eğitiminde Rolü Ne Olabilir?

Estetik, duyum bilimi öğretisi ya da algılar öğretisi olarak tanımlanır. Estetik, yalnız sanattaki güzeli, dolayısıyla yalnız sanat felsefesini değil, doğadaki güzeli de kapsar; öte yandan, yalnız güzel nesneyi değil, aynı zamanda güzelin öznel-ruhsal yaşanışını ve yaratılışını da içine alır (Akar-su, 1984: 60-61). Estetik değer, görünüş değeridir (Tunalı, 1989: 163).

Çevre eğitimi açısından estetik değerlerin önemli bir işlevi olduğu düşünülmektedir. İnsanlar, eskiden beri günele ve güzel olarak tanımlanabilecek şeylere ilgi ve hayranlık duymuşlardır. Bu hayranlık zamanla estetik tavır, estetik hoşlanma ve estetik hazza dönüşmüştür. İnsanın, berrak ve çağlayarak akan suya hayran olmasını, yaşam alanlarında yeşil tonların ağırlıklı olduğu bir çevreyi tercih etmesini, denizin maviliğini huzur verici bulmasını bu anlamda değerlendirdiğimizde, bireye erken yaşlardan itibaren verilmeye başlanacak çevre eğitiminin doğanın güzelliklerini sunan görsellikle desteklenmesinin çağdaş amaçlara ulaşılmasında etkili olacağı tahmin edilmektedir.

İlköğretimdeki tüm derslerin öğretim programlarını şekillendirici durumdaki Türk millî eğitiminin temel amaçlarında, çalışma konumuz çerçevesinde ele almamız gereken etik, "ahlak" olarak nitelendirilmiş, estetikse, "ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı bir şekilde gelişme" olarak ifade edilmiştir. Bu durum, etik ve estetik değerlere yönelik daha pratik bir yaklaşımın benimsendiğinin göstergesi sayılabilir.

İlköğretimde Çevre Eğitimi

İlköğretimin amaçlarına bakıldığında zaman; "öğrenciye, sağlıklı yaşamak, ailesi ve toplumun sağlığıyla ilgili çevreyi korumak için gereken bilgi ve alışkanlıkları kazandırmak" şeklinde çevre eğitimine ilişkin bir amacın olduğu görülür. Bu, ilköğretimde çevre eğitiminin neleri içermesi gerektiğinin çerçevesini çizmiştir.

Bireye verilecek eğitimin erken yaşlarda başlaması gereği, çevre eğitiminde de göz önünde bulundurulmuştur. Bu nedenle, çevre eğitimi, ilköğretimin ilk 3 yılında hayat bilgisi derslerinde, 4-8. sınıflarda ise fen bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde yer almıştır.

Yöntem

Bu çalışmada, ilköğretimde çevre eğitiminin önemli bir parçası olarak görülen fen bilgisi derslerindeki çevre konularının etik ve estetik değerlerle ilişkisi incelenmiştir. İnceleme, öğretim programı ve ders kitaplarıyla sınırlı tutulmuştur. Çalışmada, nitel betimsel bir yöntem benimsenmiş, tarama yöntemi ve içerik analizi kullanılmıştır. İnceleme, sadece metin üzerinde değil, görselliği de içine alacak şekilde yapılmıştır. Betimsel çalışmalar, herhangi bir konuya ilişkin var olan durumu ortaya koymak amacını taşır. Mevcut durumu, nicel yöntemler, sayısalılaştırarak tanımlamaya, nitel yöntemlerse daha derinlikli bir bakış açısıyla anlamlandırmaya çalışır.

Bu çalışmada; öncelikle, çevre eğitimi, çevre eğitiminde bilinç, bu bilinci oluşturmak için gerekli etik ve estetik değerler konularında literatür taranmış, daha sonra İlköğretim Fen Bilgisi Öğretim Programı'nda¹ çevre eğitimiyle ilgili kazanımlar ve ilköğretim fen bilgisi ders kitaplarında² ilgili konuların (metin ve görsellik), insan ya da çevre merkezli

¹ İlköğretim Fen Bilgisi Öğretim Programı (2000).

² İlköğretimde okutulan 4,5,6,7,8. sınıf ders kitapları olarak aşağıdakiler incelenmiştir:

Nermin Işık, Ayşe Arslan, Sebiha Şirin, Nilgün Gökçe, Salim Ülker, Serpil Güney (2002). Ankara: *İlköğretim Fen Bilgisi 4 Ders Kitabı, Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları*.

Ayşe Arslan, Nilgün Gökçe, Nermin Işık, Sebiha Şirin, Serpil Güney (2002). Ankara: *İlköğretim Fen Bilgisi 5 Ders Kitabı, Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları*.

Banu Güngör, F. Nadan Yıldırım, İlbilge Dökme, Raziye Aydın, Salim Ülker, Z. Bilge Baş (2002). Ankara: *İlköğretim Fen Bilgisi 6 Ders Kitabı, Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları*.

Şevket Büyük, Z. Bilge Baş, Vedia Salmaner, Nuriye Görür (2002). Ankara: *İlköğretim Fen Bilgisi 7 Ders Kitabı, Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları*.

Aynur Çelik Koyuncu, Belgin Kavas, Nuran Tiryaki, Vedia Salmaner (2002). Ankara: *İlköğretim Fen Bilgisi 8 Ders Kitabı, Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları*.

olup-olmadığı, etik ve estetik değerleri yeterince yansıtip yansıtmadığı analiz edilmiştir. Bu yapılırken, metin ve görselliğin verdikleri mesajların yukarıda belirtilen kriterlere atıf yapıp-yapmadığı belirlenmiş, bu bulgulara dayanarak yorumlar geliştirilmeye çalışılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

İlköğretim Fen Bilgisi Öğretim Programı ve ders kitaplarına ilişkin inceleme bulguları iki alt başlıkta değerlendirilmiştir.

Öğretim Programına Ait Bulgular ve Yorumlar

İlköğretim Fen Bilgisi Programı'nda yer alan çevre eğitimine ilişkin maddeler (amaçlar ve kazanımlar), "insan mı, yoksa çevre mi merkezlidir?" ve "etik, estetik değerlere ne derece yer verilmiştir?" soruları ile analiz edilmiştir.

Çevre eğitiminde insan merkezli anlayış; bireylere verilmeye çalışılan çevre eğitimine ilişkin kazanımların tamamen yada kısmen insanı merkez alan bir şekilde verilmesidir. Başka bir anlatımla, doğanın ve doğada bulunan her şeyin, insana yararı ölçüsünde değer kazandığı düşüncesini temel alan, insanın yararına olan her şeyin korunması gerektiği fikrini savunan anlayıştır. Çevre merkezli eğitim ise; doğada insan dışında yaşayan diğer canlıların da insan kadar yaşam hakkının olduğunu, doğanın dengesinin sadece insan için değil, tüm canlılar için korunması gerektiğini savunan anlayıştır. Bu anlayışın temel düşüncesini; "insan olmadan doğa olabilir, ama doğa olmadan insan olamaz" cümlesi özetler. Çevre merkezli eğitim anlayışının etik değerlerle ilişkili olması kaçınılmazdır. Bu bağlamda, "İlköğretim Fen Bilgisi Programı çevre eğitimi kazanımları insan mı, yoksa çevre merkezli midir?" sorusunun karşılığı, insan merkezli anlayış ağırlıklı olmak üzere, programda her iki anlayışın da etkisinin görüldüğü şeklinde verilebilir.

İlköğretim Fen Bilgisi Öğretim Programı'ndaki genel amaçlar ve öğrenci kazanımlarında etik değerlere ne derece yer verildiğine bakıldığında ise, bu değer sistemine kısmen yer verildiği görülmüş, ancak bu durum yetersiz bulunmuştur. Buna göre, Fen Bilgisi Öğretim Programı

genel amaçlarında yer aldığı şekliyle, Madde 4³ ve Madde 7⁴ çevre merkezli, etik değerleri dikkate alan bir anlayışı sergilemektedir. Bu, programın öğrenci kazanımları kısmında, 4. sınıflarda; Madde 12⁵, Madde 18⁶, Madde 28⁷, Madde 31⁸, Madde 33⁹; 6. sınıflarda; Madde 23¹⁰; 7. sınıflarda; Madde 1¹¹, Madde 2¹², Madde 4¹³, Madde 5¹⁴, Madde 16¹⁵, Madde 17¹⁶, Madde 18¹⁷, Madde

³ Kişisel yönden;

“Çevredeki bütün canlı ve cansız varlıklara değer vermeyi, onları sevmeyi ve korumayı öğretme (Madde 4):

a. Tabiatı, çevredeki hayvan ve bitkileri korumayı, onlara bakmayı, çiçek, ağaç ve bitki yetiştirmeyi öğreterek bu alandaki bilgilerine uygulama alışkanlığı kazandırma.

b. Canlı ve cansız varlıkların insanlara nasıl yararlı olduğunun bilincine vararak, bu varlıklardan daha iyi yararlanma yollarını öğretme.”

⁴ “Güzel şeylere ilgi ve hayranlık kazandırma” (Madde 7):

a. Çevre ve yurttaki tabiat güzelliklerini sezdirip sevdirmek,

b. Çevresini güzelleştirmek için gayret sarf etme alışkanlığı kazandırma.”

⁵ “Suyun canlılar için neden önemli olduğunu deneylerle gösterir” (Madde 12).

⁶ “Toprağın canlılar için önemini deneylerle gösterir” (Madde 18).

⁷ “Havayı kirleten etkenleri belirterek hava kirliliğinin canlılara etkilerini açıklar” (Madde 28).

⁸ “Suyu kirleten etkenleri belirterek su kirliliğinin canlılara etkilerini örneklerle açıklar” (Madde 31).

⁹ “Toprağı kirleten etkenleri belirterek toprak kirliliğinin canlılara etkilerini örneklerle açıklar” (Madde 33).

¹⁰ “Bitkilerin su, toprak, hava ve tüm canlılara kazandırdıklarını fark eder” (Madde 23).

¹¹ “Dünyanın yapısının ve tüm özelliklerinin, içinde yaşayan canlılar için çok önemli olduğunu örneklerle açıklar” (Madde 1).

¹² “Belli bir alan içinde fiziksel, kimyasal koşullar ve bu koşullara uyum, uyum içinde yaşayan canlılar topluluğundan oluşan yapının çevre olduğunu örneklerle belirtir” (Madde 2).

¹³ “Her ekosistemin mikro organizmalardan bitkilere ve en gelişmiş canlılara kadar birbirleriyle etkileşen ve ekosistemin koşullarıyla uyumlu olarak kurdukları denge içinde bir sistem olduğunu açıklar” (Madde 4).

¹⁴ “Doğa ve içinde yaşayan canlılar arasında kaynaşmış ilişkiler olan döngülerin neler olduğunu sıralar” (Madde 5).

¹⁵ “İnsanların ekosistemlerdeki doğal koşulları bilinçsizce değiştirmelerini örnekler vererek açıklar” (Madde 16).

¹⁶ “İnsanların bilinçsizce çevrede neden olduğu etkiler sonucunda bazı türlerin hızla yok olması, bazı türlerin de hızla çoğalıp çevreye zarar vermesi sonucunda canlı ve yaşadığı çevre arasındaki hassas dengelerin bozulduğunu belirtir” (Madde 17).

¹⁷ “Çevre kirliliğinin ekosistem ve içinde yaşayan bütün canlılara olan olumsuz etkilerini açıklar” (Madde 18).

19¹⁸, Madde 25¹⁹ ile desteklenmeye çalışılmıştır.

Fen bilgisi dersinin özel kazanımlarında yer alan Madde 8²⁰ ile beklenen kazanımın içi doldurulamamıştır. Amaçlarla ilgili eğitim öğretim ilkelerinde ise; "Fen bilgisi dersinde öğrencilere, çevrelerindeki tabii güzellikler hissettirip sevdirmeli; çevrelerini güzelleştirerek daha iyi yaşama şartlarına kavuşturma alışkanlığı kazandırılmalıdır." demekle de estetik değerlere güzellik vurgusu ile kısmen dikkat çekilmiştir.

Öğrenci kazanımlarından, 5. sınıflarda, Madde 17²¹, Madde 42²² ile estetik olmayan iki sağlık sorunu dile getirilmiş, 6. sınıflarda ise, Madde 28²³ ile, bitkilerle yaşamının insan hayatına katacağı olumluluk ima edilerek estetik bir vurgu yapılmıştır.

Buna benzer istisna oluşturabilecek maddelerin dışında kalanlardan hareketle, programda insan merkezli anlayışla şekillenen maddelerin daha fazla ve baskın olduğu söylenebilir. Genel amaçlardan, ekonomik hayat yönünden Madde 1²⁴ ve Madde 3²⁵ bu tespiti destekler durumdadır.

Programdaki öğrenci kazanımlarından, 4. sınıflarda, Madde 13²⁶,

18 "Dünya ekosisteminde küçük ekosistemlerin bozulmasının tüm dünyayı etkileyebileceğini fark eder" (Madde 19).

19 "Çevreyi bozmadan önlemler alınmasının gerekliliğinin farkına varır" (Madde 25).

20 "Çevreyi ve doğal kaynakları tanıma, sevmeye, koruma ve iyileştirme bilinci kazanmaları amaçlanmıştır" (Madde 8).

21 "Gürültü kirliliğini örneklerle açıklar, insan sağlığına olumsuz etkilerini ve kendi yaşadığı çevrede alınması gereken önlemleri belirtir" (Madde 17).

22 "Işığın oluşturduğu görüntü kirliliğine örnekler vererek, insan sağlığına olumsuz etkilerini ve yaşadığı çevrede alınması gereken önlemleri belirtir" (Madde 42).

23 "Evinde, bahçesinde, yaşadığı çevrede, ormanlarda bitkilerle yaşamının olumlu etkilerini fark ederek tartışır" (Madde 28).

24 "İnsan gücünün ve doğal kaynakların çevrenin ve yurdun kalkınmasındaki önemini kavratma" (Madde 1).

25 "Çevrenin ve yurdun doğal ve toplumsal her türlü zenginlik kaynaklarının korunmasında toplumun her ferdi gibi kendisinin de bir payı olduğunu kavratma" (Madde 3).

26 "Su kaynaklarından nasıl yararlandığını, korunmasının önemini ve korumak için nelerin yapılması gerektiğini örneklerle açıklar" (Madde 13).

Madde 19²⁷, Madde 34²⁸; 5. sınıflarda, Madde 27²⁹; 6. sınıflarda, Madde 22³⁰, Madde 24³¹, Madde26³²”, Madde 30³³; 7. sınıflarda, Madde 29³⁴; 8. sınıflarda, Madde 20³⁵” tamamen insan merkezli anlayışın yansımaları olarak değerlendirilebilir.

Fen Bilgisi Öğretim Programı’nda yer alan çevre eğitimine ilişkin öğrenci kazanımlarına genel olarak bakıldığında, birkaç istisna dışında kazandırılması amaçlanan maddelerin neredeyse tamamının bilişsel alana ait olduğu görülmüştür. 6. sınıflarda Madde 23³⁶”, 7. sınıflarda Madde 19³⁷, Madde 25³⁸, Madde 21³⁹ ve Madde 28⁴⁰” ile bunun dışına çıkılmaya çalışılmıştır. Diğer yandan, öğrenci kazanımlarının geneli, belli bir çevre problemine ilişkin öğrencinin ya soruyu ya da çözüm yolunu örneklerle açıklamasını istemesi şeklindedir. Bu

27 “Toprağın korunmasının gerekliliğini örneklerle açıklar” (Madde 19).

28 “Kendi çevresinde bireysel olarak hava, su ve toprak kirliliğine karşı neler yapabileceğini örneklerle açıklar” (Madde 34).

29 “Çevre kirliliğiyle ilgili olarak kendi çevresinde neler yapabileceğini örneklerle açıklar” (Madde 27).

30 “Bitkilerin doğal çevreye kazandırdıklarını örneklerle açıklar (toprağın oluşumu ve korunmasında kökün önemi, bitki gövdesinden insanların yararlanma yolları vb.)” (Madde 22).

31 “Bitkilere zarar vermeden yararlanmanın önemini ve bunun gerekliliğini açıklar” (Madde 24).

32 “Zarar gören bitkilerin doğada neden olduğu sonuçları tartışır (orman yangınlarının, ağaçların yok edilmesinin, yağmur ormanlarının azalmasının vb. sonuçları)” (Madde 26).

33 “Kullanılmış pillerin doğrudan çöpe atılması durumunda çevreyi kirleteceğini fark eder ve alınacak önlemleri belirtir (Madde 30).”

34 “Tüketilen kaynakların ekonomik kullanımını sağlayacak önlemlerin olabileceğini tartışır” (Madde 29).

35 “Elektrik enerjisinin tüketiminde tutumlu olmanın yollarını, önemini ve elektrik enerjisinin çevreye olumsuz etkilerini açıklar” (Madde 20).

36 “Bitkilerin su, toprak, hava ve tüm canlılara kazandırdıklarını fark eder” (Madde 23).

37 “Dünya ekosisteminde küçük ekosistemlerin bozulmasının tüm dünyayı etkileyebileceğini fark eder” (Madde 19).

38 “Çevreyi bozmadan önlemler alınmasının gerekliliğinin farkına varır” (Madde 25).

39 “Yaşadığı çevrede geri kazanım uygulamaları yapar” (Madde 21).

40 “Verimliliğin artırılması için gerekli çalışmaların önemini farkına varır” (Madde 28).

durum, kazanımların sadece bilgi seviyesinde kalmasını engellemesi yönünden olumlu olarak değerlendirilebilir. Ancak, çevreyi koruma ve geliştirme gibi, "bilmek" in yanında, belki ondan daha çok "harekete geçerek problemleri çözmeye çalışmak" ı içermesi gereken bir eğitim sürecinin bu denli bilişsel ağırlıklı olması düşündürücü bulunmuştur.

Ders Kitaplarına Ait Bulgular ve Yorumlar

Fen bilgisi ders kitaplarında yer alan çevre eğitimi konularında, yukarıda öğretim programı için sorulan "insan mı, yoksa çevre merkezli midir?" ve "etik, estetik değerlere ne derece yer veriliyor?" sorularına karşılık olarak programdakilere benzer bulgulara ulaşıldığı söylenebilir.

Fen bilgisi 4. sınıf ders kitabında, 'Su Yaşamdır' başlığı altında; "Suyun en fazla bulunduğu yerleri hayal etmeye çalış. Dere kenarında gezinti yaptın ya da bir ırmakta balık tuttun. Belki de yazın denizde yüzerek serinledin." cümleleriyle, öğrencinin ilgili doğal su kaynaklarıyla estetik bir bağ kurması sağlanmaya çalışılmış, bu durum metnin üstünde verilen deniz, göl ve ırmak fotoğraflarıyla desteklenmiştir (s. 28). Böylelikle, öğrencinin konuya ilişkin önceki yaşantılarını hatırlaması ya da kafasında konu imajı oluşturarak doğanın bu güzellikleriyle estetik bir ilişki içine girmesine imkân tanınmıştır. Aynı başlık altında; "Her yıl yaklaşık 3.5 milyon ton petrol denizlere karışıyor. Fabrikaların zararlı atıkları, lağım suları, plastikler gölleri ve ırmakları kirletiyor. Tarlalarda kullanılan kimyasal gübreler ve tarımsal ilaçlar da suyu kirletiyor." cümleleri, istenmeyen değişim adlı etkinliğin değerlendirmesinde yer alan;

1. Denizlere dökülen petrol gibi yağlı maddelerin kuşlara etkisini söyleyebilir misiniz?
2. Kuşlardan başka canlılar petrol kirliliğinden etkilenir mi?" soruları, etkinlikte yer alan, petrolden etkilenmiş bir yavru ördek fotoğrafı ve devamındaki metinle 'yaşam hakkına saygı etiği' vurgulanmıştır. Burada konu, insanla sınırlı tutulmadığından çevre merkezli bir anlatımdan bahsedilebilir (s. 31).

'Doğa ve Toprak' başlıklı konuda yer alan "Toprağın Minik Sahipleri" adlı etkinlikte, toprağın insan dışındaki diğer canlılar için de önemli bir yaşam alanı olduğu vurgulanmış, ancak, toprağın korunmasına ilişkin ye-

terince bilgi verilmemiştir (s. 35). Bu durum, bireyin toprağı korumaya yönelik "sorumluluğunu" anlaması yönünde yetersiz bulunmuştur.

'Her Madde Tanecikli Yapıdadır' başlıklı konuda hava kirliliğine ilişkin verilen resim ve fotoğraflar sayesinde kirliliğin anlaşılması estetik olmayan görüntülerle görsel olarak desteklenmiştir. "Duman uzaklara gidiyor. Peki uzaklar neresi?" (s. 81) sorusu ile, 'diğer canlılara zarar vermem'e' davranışının kazandırılması amaçlanmıştır. Öğrencinin sorunun üzerinde düşünmesini sağlamanın, cevabın öğrenci tarafından içselleştirilmesini beraberinde getireceğı söylenebilir. Burada, "yaşama saygı etiğı"yle kurulmuş bir bağdan bahsetmek mümkündür. Aynı başlık altında; toprağın, havanın ve suyun kirlenmesinin sonuçlarına ilişkin yargılar bir resimle desteklenmiş, "kötüye kullanmama etiğı"ne öğrencinin dikkati çekilmiştir. Geri dönüşümün konu edildiğıi metin ve fotoğraflarla öğrencilerin "telâfi etme etiğı" ile ilişki kurmaları sağlanmıştır. 'Çevreci Ördeğın Önerileri' ile de dünyadaki kirliliğe genel çözümler sunulmuş, yine öğrencilerin konuya ilişkin dikkatleri çekilerek "sorumluluk etiğı" üzerinde durulmuş, "Diğer canlılar gibi bizler de dünyanın bir parçasıyız" cümlesiyle de bu pekiştirilmiştir (s. 84-86).

5. sınıf ders kitabında, 'Ayrıştırıcı Canlılar Olmasaydı Ne Olurdu?' başlığı altında, programdaki 5. sınıflarla ilgili maddeler (26, 27), kitaba, hem canlılar, hem de doğa açısından yansıtılmıştır. "Dünya bizim evimizdir" sloganı vurgulanarak, bu evde yaşamaya ilişkin gerekli sorumluluklar gerekçeleriyle açıklanmıştır (s. 50-52). Aynı başlık altında, çevreyi koruma konusunda bireye düşen görev ve sorumluluklar; savurganlığı önleme, çevreye daha az zarar veren ürünleri tüketme, cam kavanoz ve şişeleri, alüminyum tenekeleri, gazeteleri vb. biriktirip geri dönüşümünü sağlama şeklinde dile getirilmiştir (s. 52). Böylelikle, "iyi" davranışlara yönlendirme yapılmış, üstü kapalı da olsa çevre etiğı insan merkezli olarak kazandırılmaya çalışılmıştır.

'Çevremizi Sesler de Kirlendirir' konusunda, gürültünün bir kirlilik olarak tanımı yapılmış, melodik sesle gürültü arasındaki fark iki resimle anlatılmaya çalışılmıştır. Metnin girişinde sorulan sorular; kuş sesiyle taşıt sesini ve deredeki suyun sesiyle iş makinesinin sesini karşılaştırmalı vererek resimdeki anlatımı pekiştirmiştir (s. 82). Hem resimlerde, hem de metinde estetik bir yönlendirmeden söz etmek mümkündür.

'Çevremizi Işık da Kirletir' konusunda, gökyüzünün aydınlığı ile şehirlerdeki aşırı ve düzensiz aydınlatmadan kaynaklanan kirlilik karşılaştırılmış, bunun estetik açıdan olumsuz bir durum ve ekonomik yönden bir kayıp olduğu vurgulanmıştır. Aşırı aydınlatma ile deniz kaplumbağası yavrularının denize değil, ışığa doğru yönelip öldükleri gibi çarpıcı bir örnek de verilmiş, böylelikle bu kirlilikten, sadece insanın değil, diğer canlıların da etkilenebileceği belirtilmiştir (s. 108-109). Ancak, konu resimlerle yeterince desteklenmemiştir.

6. sınıf ders kitabında, 'Bitkilerin Çevreye ve Tüm Canlılara Kazandırdıkları' başlığı altında bitkilerin faydalarından bahsedilmiş, ancak, doğaya ve insana kattıkları "güzellik"lere değinilmemiştir. 'Doğaya Güzellik Katan Çiçek' başlığı altında bu bakış verilmeye çalışılmışsa da konunun sadece çiçekle sınırlandırılmış olması (s. 36, 43-45) estetik açıdan bir eksiklik olarak algılanabilir.

7. sınıf ders kitabında, 'Tüm Canlılarla Ortak Yuvamız Mavi Gezegenimizi Tanıyalım ve Koruyalım' ünitesinin girişinde yer alan ana başlıklardan birinin 'Gerçek Evimiz Dünya' şeklinde olması (s. 128), çocuğun dünya ile kendi yaşam alanı olan evi arasında bir bağlantı kurarak, dünyayı sahiplenmesine ilişkin bir yönlendirme yapmıştır. Yine ünitenin girişine konan, Baba Dioum'a ait epigrafta yer alan;

"Sonunda yalnız sevdiğimizi *koruyacağız*,

Yalnız anladığımızı *seveceğiz*,

Yalnız öğrendiğimizi *anlayacağız* (s. 129)"

sözü, çocuğa verilen çevre eğitimine ilişkin bilgilerin hangi aşamalarla içselleştirilebileceğine yönelik tersinden bir okuma sunmuştur denebilir.

7. sınıf ders kitabında, insan dışındaki canlılardan bahsedilirken konu hep insan merkezli olarak anlatılmış, her canlının yaşam hakkına sahip olduğu vurgulanmamıştır. 'İnsan Kaynaklı Bozulmaların Nedenleri' başlığı altında iki şema verilmiştir (s. 148). Bunlardan birincisinde insan; bitki, su, ışık ve hava gibi unsurlardan biri olarak yer alırken, diğerinde; ekosistemin elemanlarını denetleyen, tasarrufunda tutan, yöneten bir konumdadır. Kitapta, her iki şemadaki insan tipinin karşılaştırması, öğrencilerin bu iki şemadan hangisinde yer aldıkları sorusuyla yapılmaya çalışılmış ve doğayı yöneten, organize eden, bu anlamda tahrip eden insan tipi eleştirilmiştir.

'Biyotik Çeşitlilik Azalır = Beslenme Sorunu Doğar' başlığı altında, dünyada nesli tükenen canlılardan örnekler verilerek bunların türlerinin devam etmesi gerektiği söylenmiştir. Konu, "Tüm canlı türlerinin biz insanlar kadar yaşama hakkına sahip olduğunu unutmamalıyız (s. 155)" şeklinde tamamlanmasına rağmen, diğer canlı varlıkların insan yaşantısını zenginleştirdiğinin vurgulanmasıyla insan merkezli bir yaklaşım ortaya konmuştur.

'Bilinçli Tarımla Toprağı Koruyalım' başlığı altında, tarım ilaçları yerine, bitkilere farklı canlılardan DNA aktarılması yoluyla verimin artırılmasının sakıncalı yönlerinin olup olmayacağı sorusu sorularak (s. 157-158), türlerin bozulmadan varlıklarını devam ettirmeleri gerektiğine dikkat çekilmeye çalışıldığı söylenebilir. Ayrıca, ilgili ünitelerde yer alan doğaya ait resimler çocukta estetik bir haz uyandıracak niteliktedir.

8. sınıf ders kitabında ise, 'Çevre Etkenlerinin Kalıtımdaki Rollerine Örnekler' başlığı altında, insan vücuduna ve nesline zararlı etkenlerden; radyasyon, kimyasal maddeler, asitlik ve bazlık derecesi açıklanarak, hem insanlara, hem de doğal çevreye zararları konusunda bilgi verilmiştir (s. 94-96). Bu konu, çevre kirliliğine ilişkin çarpıcı bilgiler içermesine rağmen, öğrencinin bunlar karşısında etik açıdan ne yapması gerektiğine dair önerilerde bulunulmamıştır. Halbuki, konu çevre etiğinin; kötülük yapmama, müdahale etmeme, sadakat, telâfi edici adalet kurallarıyla biçimlendirilerek eğitimsel açıdan anlamlı hale getirilebilirdi.

'Elektrik Enerjisini Akıllı Kullanalım, Çevremiz Az Zarar Görsün' konusunda ise, enerji kaynaklarının ve elektrik enerjisinin tasarruflu kullanılmasının kişi ve ülke ekonomisi kadar doğaya da yararlı olduğu belirtilmiş, tasarruf konusu vurgulanarak "iyi" davranış özendirilmiştir (s. 162-165).

Yukarıdaki verilerden hareketle, gerek programda, gerekse ders kitaplarında çevre eğitimine ilişkin konuların ele alınışının temelde insan merkezli olduğu, etik ve estetik değerlere yeterince yer verilmediği söylenebilir.

Acar (1982), bu durumu daha genel bir ifadeyle; "Eğitim sistemi içinde bölük pörçük yer alan çevresel eğitim 'çevre hakkında eğitim' şeklindedir" sözleriyle değerlendirir ve şöyle devam eder: "Daha açık bir

anlatımla çevre ve doğa konusunda bireyin bilmesi gereken konular işlenmeye çalışılır. Bu çerçevede çevre ve doğanın korunması gerektiği mesajının yeterince verildiği söylenemez. Halbuki çevresel eğitim 'çevre için eğitim' anlayışı ile verilmiş olursa, çevre ve doğanın korunması gerektiği mesajı kazandırılmış olur" (akt. Yalçın, 1993: 69).

Jickling (2003: 22) de çevreyi ısrarla kaynak olarak görmeye devam eden, böylelikle insan merkezli bakış açısını destekleyen anlayışın etikten bağımsız bir durum olduğunu vurgulamıştır.

Sonuç ve Öneriler

Çevre eğitiminin değerlerle sıkı bir ilişkisi vardır. Çocuklar olgunlaştıkça geliştirdikleri değer sistemi hayatın bütün alanlarındaki seçim ve kararları etkilediği gibi çevre konularında da yönlendirici olacaktır (Braus ve Wood, 1993: 11).

İnsanın çevresini; çevre sorunları üzerine üretilmiş düşünceler, geliştirilmiş değerler, inançlar, sanat ürünleri, duygular, duyarlılıklar ve tutumlarla algıladığı, değerlendirdiği, anladığı ve değiştirdiği düşünülürdüğünde (İnam, 1993: 12), verilecek olan çevre eğitiminde oluşturulacak hedef kadar etik ve estetik değerlerin vurgulanmasının gerekli olduğu açıktır. İlköğretim fen bilgisi dersindeki çevre konularıyla verilmeye çalışılan çevre eğitiminin, etik ve estetik değerler açısından yeterliliğine ilişkin yapmış olduğumuz incelemenin sonucu olarak, verilen eğitim ve öğretimin çoğunlukla insanı merkez alan bir perspektiften kaynaklandığı için çağdaş anlamda çevre eğitiminin hedeflerinden uzak olduğu, bu nedenle, eğitim ve öğretimin, arzu edildiği şekilde çevresine duyarlı ve sorunları gidermeye yönelik harekete geçebilecek davranışları sergileyen bireyler yetiştirmekte yetersiz kaldığı yargısına varılabilir. Öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor dönemlerine uygun olarak verilmeyen çevre eğitiminde (Akbaba, 2003: 29); disiplinler arası bir perspektife sahip olmak, eleştirel düşünmeyi öğretmek, değerlere dayanmak ve iç kontrolü oluşturmak (McMillan, 2003: 91) bakımından Fen Bilgisi Öğretim Programı ve ders kitaplarının yetersiz kaldığı söylenebilir. Bu bağlamda, hazırlanan programlar sadece bilgi kazanımını esas almamalı, bilgiyi davranışa dönüştürebilecek ilgi, tutum ve bilinci de i-

çermelidir. Gerek öğretim programları, gerekse ders kitaplarında yer alan çevre konuları, çevre etiği ve çevre estetiğine ilişkin fikir, yaklaşım ve materyallerle zenginleştirilerek bireye, çevre vicdanı ve çevre zevki verilmelidir. Böylece, gerçek anlamda çevresine duyarlı bireylerin yetişmesi mümkün olabilir.

Kaynakça

- Akarsu, B. (1984). *Felsefe terimleri sözlüğü*. Ankara: Savaş Yay.
- Akbaba, G. (2003). Yapararak ve yaşayarak öğrenmek, çevre eğitimi. *Bilim ve Teknik*, 36 (428), 28.
- Bozkurt, N. (1999). Dünyamız gelecekte ne kadar yeşil kalabilecek: Felsefe açısından çevre. *Felsefelogos*, 1, 87-92.
- Braus, J. A., & Wood, D. (1993). *Environmental education in the school: Creating a program that works!* Washington, DC: North American Association for Environmental Education (NAAEE).
- Ciniviz, M. Y. (2002). *Etik sorunları açısından "Ekolojik etik": Hans Jonas etiği üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çepni, S., A. Bacanak ve M. Küçük. (2003). Fen eğitiminin amaçlarında değişen değerler: Fen-Teknoloji-Toplum. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 7-29.
- Daştan, H. (1999). *Çevre koruma bilinci ve duyarlılığının oluşmasında eğitimin yeri ve önemi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Disinger, J. F. (2001). K-12 education and the environment: Perspectives, expectations and practice. *The Journal of Environmental Education*, 33(1), 4-11.
- Doğan, M. (1997). Çevre eğitimi. *Çevre ve İnsan*, Mart, 24-27.
- Güngör, E. (2000). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar*. İstanbul: Ötügen Yay.
- Haynes, F. (2002). *Eğitimde etik*. İstanbul: Ayrıntı Yay.
- İnam, A. (1993). *Çevre eğitiminin felsefi temelleri*. Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi. Ankara: 24-28 Eylül 1990. Bildiriler II-1 Eğitim Programları ve Öğretim. MEB Basımevi.
- Jickling, B. (2003). Environmental education and environmental advocacy: Revisited. *The Journal of Environmental Education*, 34(2), 20-27.
- Keleş, R. & C. Hamamcı. (2002). *Çevrebilim*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Lynch, M. (1998). *Values orientation of an environmental education centre: A case study*. Unpublished doctorate thesis, McGill University Department of Culture and Values in Education, Montreal.
- McMillan, E. E. (2003). A method for evaluating the impact of an introductory environmental studies class on the values of student. *Applied Environmental Education and Communication*, 2, 91-98.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217-239.
- Palmer, J., & Neal, P. (1996). *The handbook of environmental education*. London: Routledge.

- Polat, Ö. D. (1999). *Türkiye'de çevre eğitiminin durumu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Reiss, M. J. (1999). Teaching ethics in science. *Studies in Science Education*, 34, 115-140.
- Tepe, H. (1999). Çevre etiği: 'Toprak etiği' mi yoksa 'insan etiği' mi? *Felsefelogos*, 1, 41-55.
- Tont, S. A. (1996). Çevre ve etik. *Bilim ve Teknik Dergisi*, 29(343), 18-21.
- Tunalı, İ. (1989). *Estetik*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ünder, H. (1996). *Çevre felsefesi*. Ankara: Doruk Yay.
- Yalçın, C. (1993). *Çevre duyarlılığı ve eğitim*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yücel, S. A. & Morgül, F. İ. (1988). Yüksek öğretimde çevre olgusunun araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 84-91.

İncelenen Kitaplar:

- Arslan A., Gökçe, N., Işık, N., Şirin, S. & Güney, S. (2002). *İlköğretim fen bilgisi 5 ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları.
- Büyük, Ş., Baş, Z. B., Salmaner, V. & Görür, N. (2002). *İlköğretim fen bilgisi 7 ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları.
- Güngör, B., Yıldırım, F. N., Dökme, İ., Aydın, R., Ülker, S. & Baş, Z. B. (2002). *İlköğretim fen bilgisi 6 ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları.
- Işık, N., Arslan A., Şirin, S., Gökçe, N., Ülker, S. & Güney, S. (2002). *İlköğretim fen bilgisi 4 ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları.
- Koyuncu, A. Ç., Kavas, B., Tiryaki, N. & Salmaner, V. (2002). *İlköğretim fen bilgisi 8 ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları.

Ethical and Aesthetic Values in Environmental Education in Science Education Curriculum and Textbooks

Citation /©- Laçın-Şimşek, C. (2004). Ethical and aesthetic values in environmental education in science education curriculum and textbooks / Fen bilgisi öğretim programı ve ders kitaplarına göre çevre eğitiminde etik ve estetik değerler. *Journal of Values Education (Turkey) / Değerler Eğitimi Dergisi*, 2 (7-8), 127-146.

Abstract- *Environmental education helps to assess and explain knowledge regarding environment. It also helps people understand how they can solve the environmental problems and support the solutions. Lastly, environmental education helps people inquire their personal values, belief, and behaviors. In this study, to what extent ethical and aesthetic elements have been used in teaching topics related to environmental education in primary science lessons, which values were mentioned or should have been mentioned in this education, were analyzed and discussed on the basis of curriculum and textbooks. A qualitative descriptive method was used in the research. The investigation were made for environmental education subjects that are situated in the science education curriculum and textbooks. The collected data werer analyzed by content analysis. It was concluded that human-centered environmental education perceptiveness is dominated in the science education curriculum and textbooks. Some suggestions to form more conscious individuals and a society were made.*

Key Words- *Environmental Education, Environmental Ethics, Environmental Aesthetics, Environmental Conscious, Values Education.*

Hoşgörü, Vicdan ve Dayanışma: Ahlâk ve Din Eğitiminde Küreselleşen Kavramlar

Oddbjørn LEIRVIK, Dr.

Atıf/©- Leirvik, O. (2004). Hoşgörü, vicdan ve dayanışma: Ahlâk ve din eğitiminde küreselleşen kavramlar. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2 (7-8), 147-167.

Özet- Küreselleşmenin önemli bir yönü de küreselleşen kavramların kültürler arasında serbestçe dolaşmasıdır. Hoşgörü, özgürlük ve demokrasi gibi kavramlar gökten düşüvermiş değildir. Küreselleşmiş kavramların ardında, değişim gündemine sahip insanlar vardır. Fakat, kavramlar bir kez yerleştiklerinde, insanların zihinlerinde ve gerçek dünyada kendi başlarına bir farklılık meydana getirebilirler. Bu makale; hoşgörü, vicdan ve dayanışma kavramlarının okullardaki dinî ve ahlakî eğitimle ilişkisini tartışmaktadır. Bir bütün olarak değerlendirildiklerinde, bu kavramların değerler eğitiminin kişisel, ilişkisel ve siyasi boyutlarını nasıl birleştirdiğini göstermeye çalışacağım. Çalışmanın kapsamı her ne kadar küresel nitelikli olsa da özellikle Mısır bağlamına dikkat çekilecektir.

Anahtar Kelimeler- Küreselleşen Kavramlar, Hoşgörü, Eğitimi, Mısır'da Din Eğitimi, Dayanışma.



Bir kavram (ya da nosyon) sadece bir kelime değildir. Reinhart Koselleck'e göre, bir kelime; "kullanıldığı anlam ve tecrübelerin politik-sosyal bağlamlarının birçoğu kendisinde yoğunlaştırılabildiğinde" kavramlaşır (Koselleck 1985: 5). Hoşgörü, vicdan ve dayanışma gibi kavramların bağlam ve kapsamı, gittikçe, küresel toplumun bağlam ve kapsamı haline geliyor.

(Koselleck tarafından, *Geleceğin Geçmişi- Tarihsel Zamanın Anlambilimi Üzerine* kitabında geliştirildiği gibi) kavramlar, kavramsal tarihin anali-

tik çerçevesi içinde sadece geriye dönük bir şekilde insan zihninin tarihsel ürünleri olarak görülmemelidir. Kavramlar bir kez ortaya çıktıklarında, tarihin şekillendirici bir parçası olabilirler. Bu bakımdan, kavramlar oldukça güçlü olabilirler. Kavramlar, aynı zamanda kökenlerinden az ya da çok bağımsız olarak kendi hayatlarını yaşarlar. Kavramların kendi hayatlarını yaşaması, küreselleşmiş kavramların anlamlarının esnek olması ve toplumsal tarih ve küresel güç dağılımı ile etkileşim içerisinde sürekli biçimde yeniden müzakere edilmeye açık olmaları anlamına gelir.

Hoşgörü

Değerler eğitimi konusundaki küresel tartışmalarda hoşgörü kavramı, UNESCO'nun 1995'te yayımlanan "Hoşgörü İlkeleri Beyannamesi"nde ifade edildiği gibi, en temel başvuru noktalarından biri oldu.¹ UNESCO'nun Beyannamesi, hoşgörüye; bilgi, yani eğitim yoluyla geliştirilmesi gereken ahlakî bir görev olmanın yanı sıra, siyasi ve yasal bir gereksinim olarak değinmektedir. Zaten 1948 Evrensel İnsan Hakları Beyannamesi'nde de hoşgörünün geliştirilmesi eğitimin en başta gelen görevlerinden biri olarak ifade edilmişti: "Eğitim... bütün uluslar, ırksal ya da dinî guruplar arasında; anlayış, hoşgörü ve dostluğu teşvik etmeli ve Birleşmiş Milletler'in barışın korunmasına yönelik faaliyetlerini desteklemelidir" (Madde 26.2).

Oslo Din ve İnanç Özgürlüğü Koalisyonu tarafından başlatılan "Hoşgörü Öğretimi" projesi de kültürler ve inançlar arası eğitimle ilgilenen çevrelerde hoşgörünün anahtar bir kelime olarak kullanımının başka bir örneğidir.² Mısır'a baktığımızda da, vicdan kelimesinin modern Arapça'daki karşılığı olan *tesamuh*'un, ülkenin gözden geçirilmiş ahlak ve din eğitimi müfredatında önemli bir yere sahip olduğunu görmekteyiz.

Her ne kadar hoşgörü kavramı kültürler arası bir referans noktası haline gelmiş olsa da hoşgörülü olduğunu dile getiren herkesin bu kavramı aynı şekilde anladığı söylenemez. Küreselleşmiş kavramların ger-

¹ <http://www.unesco.org/tolerance/declaeng.htm>

² Proje'nin web sitesine bk.

http://www.oslocoalition.org/html/project_school_education/index.html.

çek anlamları her zaman tartışmalıdır ve popüler kavramlar kolaylıkla siyasî retoriğe gömülebilir.

Siyasallaşmış Bir Kavram Olarak Hoşgörü

“Hoşgörü”, yeni dünya düzeninde siyasî olarak doğru yerde bulunma tutkusundaki herkesin; “özgürlük”, “insan hakları” ve “demokrasi”yle birlikte kabul ettiğini vurgulaması gereken değerlerden biri haline gelmiştir. Ayrıca, herkes hoşgörüyü kendi kültür ve dininin en temel değeri olarak övüyor gibi görünüyor. “İslam’da Hoşgörünün Ruhu” konusunda bir süre önce yayınlanan fetvada, Amerikalı Müslüman lider Müzemmil Sıddıkî hoşgörüden tipik bir Müslüman erdemi olarak söz etmektedir: “Müslümanlar genellikle oldukça hoşgörülü insanlardır.”³ Müslüman liderlerle Beyaz Saray’da 2002 yılındaki buluşmasında Başkan George W. Bush, hoşgörünün; “Amerika’nın bağlılık duyduğu en kesin” ve “ilerleme” ve “çoğulculuk”la birlikte, terörizmle savaş yoluyla savunulması gereken değerlerden biri olduğunu ifade etmiştir.⁴

Hoşgörünün *tartışmalı* tabiatı konusunda, İslâmî hareketler karşısında ABD politikaları hakkında 2003 yılında hazırlanan bir strateji belgesi iyi bir örnek oluşturmaktadır. Rand Kurumu’nun Ulusal Güvenlik Araştırma Bölümü tarafından hazırlanan “Sivil Demokratik İslâm” belgesi, hoşgörü kavramının, aslında Amerikan çıkarlarını tehdit edebilecek aşırı liberal kullanımına karşı uyarıda bulunmaktadır. Belgede söylendiği şekliyle; “İslâmî kamptan saldırgan seslerin, insan haklarının evrenselliği gibi medeniyetimizin temelinde yer alan kavramlara meydan okuduğu” bir zamanda, “karşılıklı hoşgörüyü sağlamak ümidiyle temel modern değerleri askıya almak, sadece düşmanın cesaretini arttıran riskli bir yaklaşımdır” (Benard 2003: 36). Diğer taraftan, aynı belgede; Halid Ebu el-Fadl⁵, Muhammed Şahrur, Fethullah Gülen

³ <http://www.islamonline.net/fatwa/english/FatwaDisplay.asp?hFatwaID=50979> (Erişim tarihi: 12.11.04).

⁴ ABD web sitesi “Hoşgörü Köprüleri” (Bridges of Tolerance)nden alınmıştır. <http://www.usinfo.pl/krakow/tolerance>.

⁵ 2002’de, Halid Ebu el-Fadl (Tariq Ali, Milton Viorst, John Esposito vd. ile birlikte) *İslâm’da Hoşgörünün Yeri* (*The Place of Tolerance in Islam*) konulu bir makale yayınladı (Fadl and Tariq Ali 2002).

ve Bassam Tibi gibi modernist/liberal yönelimli Müslüman aydınlara stratejik destek verilmesi önerilmektedir (age: 38f). Mezkûr aydınlar, kendilerine önerilen ABD hoşgörüsü politikalarına destek vermek konusunda muhtemelen karışık duygular içinde olacaklardır.

Bununla birlikte, hoşgörüsü kavramının farklı yorumlarının varlığı, kavramın kendisinin işe yarar olmadığı anlamına gelmemektedir. Aksine, hoşgörüsünün tartışmalı tabiatı, aslında kavramın küresel toplumda ortak bir referans noktası haline geldiğini gösteriyor.

Hoşgörüsünün Kavramsal Geçmişi

Hoşgörüsüyle ilgili siyasî ideal ve kişisel erdemlere, her ne kadar, kesinlikle modern dönemler öncesinde rastlanabilirse de hoşgörüsü kelimesi bariz biçimde modern bir nitelik taşır. Orjinal olarak; acıya ve zorluğa dayanma yeteneğine işaret eden hoşgörüsü (tolerance) kelimesinin İngilizce’de; “diğerlerinin fikir ya da eylemlerine göz yumma veya sabretme” anlamıyla kullanımı ancak 18. yüzyıldan itibaren belgelenebilmektedir.⁶ Tarihsel olarak hoşgörüsü kavramı, din savaşlarına ve siyasî baskıya eleştirel bir tepki olarak Avrupa tarihinin belirli bir noktasında şekillenmiştir. Enrique Dussel’in belirttiği gibi; “hoşgörüsü, Aydınlanma tarafından dinî özgürlük konusundaki siyasî tartışma bağlamında ve vatandaşın şahsî haklarının onaylanması olarak desteklendi” (Dussel 2004: 328).

John Locke’u ele aldığımızda, onun 17. yüzyılın sonlarına ait risalesinin İngilizce metninde kullanılan terim *toleration*’dır (Hoşgörüsü Üzerine Bir Mektup: A Letter Concerning Toleration, 1689).⁷ *Toleration* (müsamaha), genellikle siyasetle ilişkilendirilen tamamen davranışsal bir terim, *tolerance* ise, “hoşgörülü (tolerant) bir kişi” ifadesinde olduğu gibi, daha çok kişisel erdem ve kişilik özelliği olarak görülmektedir (Newman 1982: 5).

Fakat *tolerance* (hoşgörüsü) kelimesi için de dar ya da geniş bir tanımlama yapılabilir. Siyasî düşüncede hoşgörüsü bazen yalnızca kültürel ve dinî farklılıklara müsamaha edilmesi anlamında kullanılmaktadır. Dar anla-

⁶ Oxford İngilizce Sözlüğü web sürümü (<http://dictionary.oed.com/>), “Tolerance” maddesi.

⁷ Metnin Latince başlığı *Epistola de Tolerantia*’dır (1685).

mıyla yapılan bu tanımlamaların tehlikesi, hoşgörünün (yalnızca siyasi müsamaha olarak anlaşıldığında) aslında ötekine karşı kayıtsız kalma anlamına gelebilmesidir. Siyasi zorunluluk nedeniyle ötekini hoşgörme-ye hazırsınızdır; fakat, sizin toplumsal ya da dinî gurubunuzdan farklı bir guruba mensup olan komşunuzu umursamak zorunda değilsinizdir. UNESCO Beyannamesi daha geniş bir tanım ortaya koymakta ve hoşgöründen, hem siyasi bir gereklilik, hem de "ahlakî bir görev" olarak söz etmektedir. UNESCO'nun açıklama tarzında hoşgörü; "dünyamız kültürlerinin zengin çeşitliliğine saygı göstermek, bu çeşitliliği kabul ve takdir etmek"ten daha aşağı bir çağrışım yapmamaktadır.

Hoşgörünün bu şekilde anlaşılması bazı dillerde hoşgörü için seçilen kelimelerle uyumluluk arz etmektedir. Örneğin, Türkçe'deki *hoşgörü* kelimesi, Farsça'dan alınan *hoş* kelimesi ile Türkçe *görüm* kelimesinin birleşiminden oluşur. Bu tarz bir yorumda, hoşgörü, ötekini en iyi biçimde görmek anlamına gelir.

*Hoşgörünün Arapça karşılığı olan tesamuh kelimesi, sabır ve cömertlik gibi kişisel erdemlerin zengin klasik çağrışımlarını akla getirir.*⁸ *Bununla birlikte, tesamuh kelimesinin siyasi hoşgörü anlamıyla kullanılması modern döneme ait olup 20. yüzyıla kadar görülmemiştir. Siyasi tesamuhun liberal bir yorumu Endonezya'daki geniş Müslüman çevrelerden biri olan Nahdatü'l-Ulema (Ulema Hareketi)'da görülebilir. Bunlara göre, tesamuh; tavassut ("itidal") ve tevazün ("denge") ile ilişkilidir ve yerli kültürlerle saygı, değişim karşısında esneklik ve insanlığa saygı gibi pratiklerle tezahür etmesi beklenir.*⁹

Ancak, tesamuhun, Müslüman kültürlerin ahlakî ve dinî çoğulculuk konusunda koydukları geleneksel sınırları aşip aşmadığı her zaman açık değildir. Hem doğuda, hem de batıda hoşgörüye övgüler yağdırılırken, şu sorunun cevabı genellikle belirsizdir: Gösterilecek hoşgörünün kendisinde içkin sınırlar tam olarak nerededir?

⁸ *Tesamuhun İslâmî kavramlar sözlüğü'nde* (<http://www.islamicresources.com/>) sıralanan anlamlarıyla krş.: "Sabır (forbearance), göz yumma (indulgence), hoşgörü (tolerance), bağışlama (forgiveness)"

⁹ http://www.tokohosting.com/icis/content.php?aksi=latar_belakang&lang=english (Erişim tarihi: 12.11.04).

Hoşgörü Öğretimi

Eğitimle ilgili bağlamlarda, küreselleşmiş kavramlarla gurup çıkarları ve siyasî güç arasındaki karşılıklı ilişkinin eleştirel biçimde farkında olarak, hoşgörünün hem kişisel, hem de siyasî boyutları akılda tutulmalıdır.

Ben, hoşgörünün, diğerlerine az ya da çok gönülsüzce müsamaha göstermek şeklindeki daha yüzeysel anlamından kaçınmak için, hoşgörü öğretiminin, kültürel ve dinî ayrımlar arasında *vicdan* bağının güçlendirilmesine yönelik eğitsel çabalarla ilişkilendirilmesini öneriyorum. Bu öneri, UNESCO'nun, hoşgörüyü (yukarıda gördüğümüz gibi) dostluk ve vicdan özgürlüğü ile ilişkilendiren Hoşgörü İlkeleri Beyanname'si'yle de aynı doğrultudadır.

Aslına bakılırsa gençler hoşgörü kavramını sezgisel olarak kişisel nitelikler ve vicdanın sesiyle ilişkilendiriyor gibi görünüyorlar. Oslo Din ve İnanç Özgürlüğü Koalisyonu, gençler ve öğrenciler arasında dünya çapında bir makale yarışması düzenlediğinde, yarışmaya katılan neredeyse bütün "Hoşgörü Hikâyeleri", hoşgörüyü, bütün sınırların ötesinde vicdan bağı gibi kişisel ilişkilerle ilişkilendirmişti (Plesner 2004). Kazanan hikâye; bir süre aralarındaki başa çıkılması zor dinî farklılıklar nedeniyle ayrı kaldıktan sonra birbiriyle uzlaşıp dostluklarını derinleştiren, biri Hristiyan, diğeri Müslüman iki öğrenciyi tasvir ediyordu.

Vicdan

Her ne kadar, kökenbilimsel olarak vicdan *kelimesi* Yunan ve Latin köklere dayanmaktaysa da vicdan *kavramı* bir Avrupa ya da Hristiyan nosyonu olarak ele alınmamalıdır. Vicdan kavramı 20. yüzyılda tamamıyla küreselleşmiş bir hale geldi; bu sürecin önemli adımlarından biri de 1948 Evrensel İnsan Hakları Beyanname'si idi.

Batı Avrupa dillerinde vicdan için kullanılan kelimeler; (saklı anlamı ahlakî bilgi olan) "bilmek" (science) ve ön ek olan "ile" (con) den müteşekkildir. Böylece, İngilizce *vicdan* (*con-science*) kelimesi Latince'de *conscientiaya* ve Yunanca'da *syn-eidesise* karşılık gelir. *Syn-* ve *con-* ön ekleri köken olarak vicdanın, biri "ile" bilmek anlamına geldiğini gösterir. Bu biri, kendisi veya başkası olabilir. Aslında, içe (kendine) yönelme ile dışa (başkalarına) yönelme arasındaki gerilim, bir kavram olarak vicdanın kurucu öğelerinden biri gibi görünüyor.

Şu halde, buradaki kritik soru, vicdanî bilgi olarak nitelenebilecek kadar yakın ve derin olan bir şeyi, “kiminle” bileceğimizdir. Vicdan sadece kişisel kanaatleri mi (“kendisiyle bilmek”) yansıtır; yoksa, aynı zamanda toplumsal yükümlülükleri (“diğeriyle bilmek”) de yansıtır mı? İkinci durumda, vicdan, farklı inançlardan kişiler arasında, dinî farklılıklara sadece müsamaha gösterilmesinden daha güçlü bir bağ yaratabilir mi? (Müteakip kısmı için bk. Leirvik 2002).

Vicdanın Kavramsal Geçmişi

Daha önce de belirttiğimiz gibi, vicdan kavramının Avrupa’daki kökleri, vicdanı (Yunanca *syneidesis* ya da *synesis*) kalple ilişkilendiren Yunan felsefesinde bulunabilir. Vicdan kelimesinin kavramsal geçmişinde Yeni Ahit daha önemli bir rol oynamıştır. Etkileyici pasajlardan biri olan Romalılar 2:14f.’de, Thomas Aquinas’ın daha sonraki doğal yasa kuramını haber verecek şekilde Paul, vicdanı, Hristiyan toplumun sınırlarını aşan bir düşünce olarak tanımlamaktadır. Yahudi olmayanların vicdanı, kutsal kanunun her insanın kalbine yazıldığını yansıtacak biçimde Yahudiler, Hristiyanlar, Yunanlılar ve Romalılar tarafından paylaşılabilir ahlakî bir bilgiye şahitlik eder: “Yasanın gerektirdikleri, kalplerine yazılmıştır; vicdanları da buna şahitlik eder, çelişen düşünceleri onları ya suçlar ya da savunur.”

Paul’ün kapsayıcı anlayışı modern ve evrensel vicdan kavramının da ilham kaynağı olmuştur. Modern Avrupa felsefesinde, vicdan sıklıkla – ya (Kant’ta olduğu gibi) ahlakî özerklikle ya da (Rousseau’da olduğu gibi) insanın aslına yönelik daha geniş bir arayışla ilişkilendirilen *şahsî* bir özellik olarak görülür. Her iki durumda da odak noktası bireyin bütünlüğüdür. Diğer taraftan, Hegel ise vicdanın *toplumsal* doğası üzerinde ısrar etmiştir. Hegel, Kant’ın bireyselleşmiş vicdan anlayışını yetersiz sayarak, bunun yerine, vicdanın esas itibarıyla başkalarıyla bilmek olduğunu öne sürer: “Vicdan, kişisel bilincin sosyal ögesidir... başkaları tarafından tanınmakla ilgilidir” (Hegel 1952: V, 150).

Hegel’in öğrencisi olan Ludwig Feuerbach’ın eleştirel felsefesinde, vicdan aşkın kaynağından soyutlanmış ve sadece kişi üzerinde diğer insanların etkisi olarak görülmeye başlanmıştır: “Vicdan, ikinci şahsiyet,

bendeki diğer bendir" (Feuerbach 1960: IX). Feuerbach Hegel'e vicdanın toplumsal doğası üzerindeki ısrarında katılmaktadır. Feuerbach böylece vicdanı kelime kökündeki kaynağına, yani başkasına yönelen bilgi anlamına döndürmektedir:

Vicdan, "ile bilmek"tir; en sonunda toplumsalcılığın ve müşterekliğin bir ifadesi haline gelinceye kadar, başkasının etkisinin, kendi bilincime, kendi imgeme, hatta her şeyden daha fazla benim olan en içime nakşedilmesidir (Feuerbach 1960: IX, 282).

Diğer modern felsefecilerin özerk olma cesareti gösteren "iyi" vicdana olan ilgilerinin aksine, Feuerbach vicdanı temelde yaralı öteki adına "kötü" vicdan olarak görür: "Vicdanım kendini yaralı bir senin yerine koyan bir benden başka bir şey değildir" (Feuerbach 1960: X, 279f).

Vicdan Kavramının Küreselleşmesi

Vicdan kavramı, 19. ve 20. yüzyıllar zarfında küresel hale geldi. Bazıları vicdan kavramının klasik bir muadiline sahip olmayan birçok dil, vicdanı karşılamak üzere, günlük kullanımın bütüncül bir parçası haline gelen sözcükler icat etti. Vicdana, günlük kullanımda küresel düzlemde yapılan yaygın atıf, muhtemelen, küreselleşmenin kavramsal ve felsefi tarzına dair bulunabilecek en iyi örneklerden biridir.

Vicdan kavramının küreselleşme sürecini yönlendiren birkaç etken vardı. Başlıca etkenlerden biri 1948 İnsan Hakları Evrensel Beyanname'si idi. Avrupa'daki dinî savaşlarla dolu geçmişe karşı geliştirilen bir kavram olarak hoşgörüyü benzer şekilde, vicdanın küreselleşmesi de 20. yüzyılın dünya savaşlarından sonra gerçekleşti. Evrensel Beyanname'nin Girişi; "İnsan haklarının görmezden gelinmesi ve küçümsenmesi insan türünün vicdanına hakaret eden barbar davranışlara sebebiyet vermiştir" demektedir. 1. Madde'de, evrensel bir vicdanın hakikati daha olumlu ifadelerle vaz edilmiştir:

Bütün insanlar özgür, onur ve haklar bakımından eşit doğarlar. Herkes akl ve vicdanla donatılmış olup birbirlerine karşı kardeşlik ruhuyla hareket etmelidir.

1. Madde, vicdana, tabiatı itibarıyla küresel olan ahlakî bilginin merkezi olarak atıfta bulunur ve onu kardeşlikle ilişkilendirir. Buradaki atıf, açıkça vicdanın kültürel ve dinî ayrımlar arasında ahlakî olarak bağlayıcı bir "öteki ile bilmek" anlamındaki *toplumsal* boyutunadır.

Vicdana yapılan atfın, yalnızca batılıların etkisiyle Beyanname'ye dahil edildiği yönünde oluşabilecek şüpheye rağmen, vicdandan söz edilmesini öneren aslında taslağı hazırlayan kurulun Çinli bir üyesiydi. O na göre, Hristiyan ve batılı vicdan kavramı, Konfüçyüsçü *jen* kavramıyla paralellik arz etmekteydi. Çin alfabesinde *jen* kelimesi; "insanoğ-lu" ve "iki" için kullanılan işaretlerden oluşur. Bu kelime; "iki adam gi-bi düşünme" ya da "kişinin arkadaşlarına vukufu" olarak tercüme edilebilir (Lindholm 1992: 93).¹⁰

Beyanname aynı zamanda vicdanı *kişisel* bir özellik olarak gören modern anlayışı da yansıtmaktadır. Giriş ve 1. Madde vicdanın toplumsal boyutunu vurgularken, 18. Madde'de "vicdan özgürlüğü" bireyin elindeki dokunulmaz bir hak olarak tanımlanmaktadır:

Herkesin düşünce, vicdan ve din özgürlüğü hakkı vardır. Bu hak; kişinin din ya da inancını, değiştirme ve tek başına ya da topluca, açık ya da özel olarak; öğretme, uygulama, tören ve ibadet yoluyla tezahür ettirme özgürlüğünü içerir.

Vicdan kavramının iki boyutu da –bireysel olan "kendiyile bilmek" ve toplumsal olan "ötekiyle bilmek" – böylece İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nde yer almaktadır.

1940'larda küreselleşmiş bir vicdan kavramına doğru gidişi gösteren başka etkenler de vardı. Evrensel Beyanname'nin yanı sıra, en önemli katkı muhtemelen Mahatma Gandhi'den geldi. Gandhi, Tanrı inancının dinî toplulukların sınırlarını aşan tamamen kişisel bir şey olduğunu düşünmekteydi. Gandhi'nin eserlerinde insan vicdanının kutsiyeti, birbirleriyle sıkı ilişkisi olan; Tanrı'dan gelen içsel ses, sevginin hakikati, pasif direniş, şiddet karşıtlığı, demokrasi ve dinî kapsayıcılık gibi kanaat ve kavramsallaştırmalar kümesine aittir (Gandhi 1946: 27, 39, 78).

Arapça'da Vicdan

Vicdan için kullanılan Arapça kelimeler *damir* ve *vicdandır* (Türkçe'de kullanılan *vicdan* kelimesiyle krş.). Modern standart Arapça'da vicdan i-

¹⁰ Bununla birlikte, Beyanname'nin Çince ve Japonca çevirileri, standart kullanımında vicdan için "iyi kalp" anlamına gelen *ryoshin* kelimesinin seçilmiş olduğu gerçeğini yansıtmaktadır.

çin kullanılan yaygın kelime *damir*dir. Fakat, *damir* kelimesinin ahlakî bilinç anlamındaki kullanımının sözlüklerde yer almaya başlaması 19. yüzyılın ortalarından sonra gerçekleşmiştir (bk. Leirvik 2002: Bölüm 5). Klasik Arapça'da *damir* kelimesi, açığa vurulmayan içsel bilgiye işaret eder. İçsel duygu ve düşüncelerle ilişkilerinden dolayı *damir* ve *vicdan* gibi kelimeler, vicdan kavramının, siyasî hoşgörüyü koruması öngörülen kişisel bir özellik olma yönünü vurgulamaktadır. Fakat, vicdan konusundaki modern İslâmî söylemlerde, *damirin*; Müslümanları, Hristiyanları ve diğer iyi niyetli insanları birleştirebilecek, inançlar üstü ahlakî bir topluluğun temeli olarak söz edildiği durumlara da rastlanır.

İnsan Hakları Evrensel Beyanname'si'nin ve Gandi'nin hemen ardından, hepsi de 1950'li ve 60'lı yıllarda yazan üç Mısırlı yazar, *damir* kavramını; din, felsefe ve ahlak konularındaki eserlerinin merkezine koyarak vicdan kavramının küreselleşmesine katkıda bulundular. Bu yazarlar; Abbas Mahmud el-Akkad (1889-1964), Muhammed Kâmil Hüseyin (1901-1977) ve Halid Muhammed Halid (1920-1996)'di. Bu yazarlar, haklı bir şekilde dönüm noktası olarak değerlendirilen Muhammed ve İsa üzerine yaptıkları çığır açıcı eserleriyle Hristiyan-Müslüman diyaloguna kendini adanmış çevrelerde oldukça yoğun bir ilgiye mazhar oldular.

Abbas Mahmud el-Akkad (ö.1964) "sevginin ve vicdanın yasası"nı (*şeriatü'l-hubb ve'd-damir*) İsa ve Muhammed'in mesajlarındaki birleştirici öğe olarak görmekteydi. El-Akkad, tam manasıyla modern bir biçimde, taşlaşmış dine ve ahlakî otoritenin baskıcı şekillerine karşı vicdan *cihadı* çağrısında bulunuyordu (el-Akkad tz./1953).

Halid Muhammed Halid de 1958'de "Muhammed ve İsa-Aynı yolda birlikte"yi (Halid 1986/1958) yazdığında, *damiri* eksen kavramlarından biri olarak kullandı. 1963'te Halid, "Kaderine giden yolda insan vicdanı"na bütün bir kitap ayırdı (Halid, 1963). Halid burada, vicdana sadakati, din ve felsefe tarihinde birleştirici bir bağ olarak öne çıkarmaktadır. Kitap Muhammed'le değil, "çağımızda vicdanın sesi" niteliğiyle Mahatma Gandi'ye ayrılan bir bölümle bitmektedir. Halid'e göre, vicdana sadık olmak, hakikî bir insan olmakla eş anlamlıdır. Vicdan özgürlüğü, toplumsal adalet ve şiddet karşıtlığı için *damir*'i; İsa, Muhammed ve Gandi örneklikleriyle evrenselci bir tarzda harekete geçirmeye çalışmıştır.

Kâmil Hüseyin, 1954'te Arapça yayınlandıktan sonra 1959'da İngilizce'ye çevrilen *Yanlıştın Şehri. Kudüs'te bir Cuma* adlı romanında, son derece hassas bir konu olan İsa'nın çarmıha gerilmesi konusunu ele almıştır. Hüseyin, İsa'nın son tahlilde çarmıha gerilip gerilmediğini tartışmak yerine, çarmıha gerildiğine inanılan Cuma günündeki (Good Friday) olayları, insan vicdanının (*damir*) dramatik öyküsü olarak anlatır. Burada, İsa'nın karşısında yer alan herkesin, kendi iç seslerini bastırdığı ve kendi vicdanlarını çarmıha gerdiği ima edilmektedir: "Onu çarmıha germeye karar verdiklerinde bu, insan vicdanını çarmıha gerip ışığını yok etmenin kararı olmuştur. Onlar, aklın ve dinin, kendilerine vicdanın emrettiğinin dışında vazifeler yüklediğini düşünmüşlerdi" (Hüseyin 1994/1959: 29). Vicdan, El-Akkad ve Halid'de akılcılık ve ilerlemeye ilişkin iyimser bir görüşle birleştirilirken; Hüseyin, gelecek adına daha kötümser ve insan aklının kötülüğe meyline eleştirel biçimde vakıf görünmektedir.

Vicdan, Kimlik Politikaları ve "Herkes İyilik Et" Kuralı

Şimdi de tarihe bakalım. 1950 ve 60'larda Mısır'da hem Müslümanlar, hem de Hristiyanlar ortak Mısırlılık kimliğini öne çıkarırken, 1970'lerde hem Mısırlı İslâmî kesimde, hem de Kıpti Hristiyan kesimde muazzam diriliş hareketlerinin ortaya çıktığı görüldü. Daha önce Müslümanların ve Hristiyanların aynı ulustan olmaları ve ortak bir uygarlıktan gelmeleri üzerine yapılan vurgunun tam aksine, 20. yüzyılın sonlarına doğru yaygın söylemler gittikçe Kıptilerin ya da Müslümanların doğru yolda oluşuna odaklandı.

Kişinin Hristiyan, Müslüman, Hindu vs. olmasının, insan olmasından çok daha önemli olduğunu ima eden dinî kimlik politikalarının küresel ölçekteki gelişmesini yansıtan benzer süreçler uluslararası alanda da gözlemlendi. Muhtemelen kimlik politikalarının dünya çapındaki etkisini gösteren başka bir şey de günlük kullanımda insanların ortak bir insanlık vicdanına değil, "Hristiyanlık" ve "Müslümanlık" vicdanlarına atıfta bulunmalarıdır.

Bu durum, insanların, aslında vicdanın ötekine yönelik yüzünün empatik bir ifadesi olarak görülebilecek olan "herkes iyilik yap" kuralını

anlayış tarzlarını da etkileyebilir. Yayılışı neredeyse evrensel karakterli olan "herkese iyilik yap" kuralı (Golden Rule) birçok dinî gelenekte bulunmakta ve olumsuz ya da olumlu şekilde ifade edilmektedir: "Her zaman insanlara kendine davranılmasını istediğin gibi davran"; ya da "Hiçbir zaman kendine yapılmasını istemediğin şeyi başkasına yapma."¹¹ Yahudi-Hıristiyan geleneğinde, bu tutum genellikle "komşunu kendini sevdiğin gibi sev" empatik emri ışığında görülmektedir.¹²

Fakat, "herkese iyilik et" kuralı nasıl yorumlanmalıdır? Bu kural kapsam bakımından evrensel midir, yoksa sadece aynı inancı benimseyenler arasında dayanışmayı mı öngörmektedir? "Herkese iyilik et" kuralının Müslümanlar arasındaki yorumu Buharî'nin İman Kitabı'nın başında aşikâr biçimde yer almaktadır: "Sizden biriniz kendisi için istediğini, kardeşi için (li ahîhi) de istemedikçe iman etmiş olmaz." Buradaki mesele şudur: Buharî'nin en çok kullanılan İngilizce çevirilerinde metine anlamı daraltıcı bir parantez eklenmiştir: "...kendisi için istediğini (Müslüman) kardeşi için de istemedikçe...". Her ne kadar Arapça karden (ah) kelimesinin içlemi tartışılabilir olsa da İngilizce tercüme, Muhammed'in hadisinin daha evrensel bir şekilde yorumlanmasını engelleyen cemaatçi bir anlayışı yansıtmaktadır. Daraltıcı tercüme dini yalnızca cemaat sınırlarını belirleyen bir faktör haline getirmekle tehdit eden kimlik politikalarına uygun düşmektedir.

Eğitimle ilgili bağlamlarda ise, hoşgörünün, "herkese iyilik et" kuralının empatik uygulamalarını kısıtlamaktan ziyade yaygınlaştıracak bir şekilde nasıl öğretileceği meselesi öne çıkmaktadır. Hoşgörüyü sınırlı bir yüzeysel müsamaha şeklinde öğretmek yeterli değildir. Hoşgörünün daha geniş bir tanımı; benden toplumsal, kültürel ya da dinî bakımdan farklı olan insanları, tabiatı itibariyle empatik ve ahlaken bağlayıcı olan birleştirici bir süreç içerisinde vicdanıma davet etmeye istekli olmama işaret eder. Başkalarını vicdanıma davet etmek, benimkiler-

¹¹ Yeni Ahit'te bu konu Matta 7:12'de geçmektedir: "Başkalarının size nasıl davranmasını istiyorsanız siz de onlara öyle davranın; çünkü, Yasa'nın ve Peygamberlerin söylediği budur."

¹² Eski Ahit'te, kişinin, komşusunu kendisini sevdiği gibi sevmesi emri Levililer 19:18'de geçmektedir. Yeni Ahit'te ise aynı emir, hem İncillerde (Matta 22:39f ve Markus 12:31) ve Pavlus'ta (Romalılar 13:8f ve Galatyalılar 5:14), hem de James'in Mektubu'nda (James 2:8) değişmez bir kural olarak geçmektedir.

den açıkça farklı olan ahlakî kural ve değerleri kabul etmek zorunda olduğum anlamına gelmez. Vicdan bağı farklıdır ve ahlakî kanaatlerden daha derinlere iner: Vicdan; ahlakî ve siyasî konularda aynı düşünüşü düşünmediğimize bakmaksızın başkasıyla beraber sıkıntılara katlanmaya ve onu desteklemeye hazır olduğumu ifade eder.

Hoşgörü Öğretimi'nde Mısır Örneği

Çok kültürlü toplumlarda devlet okulları oldukça önemli bir ortak alan olduğundan köklü bir hoşgörü anlayışının nasıl yerleştirileceği meselesi, büyük ölçüde, okul eğitiminin vicdanların açılmasına katkıda bulunup bulunmadığı meselesiyle eşdeğerdedir.

Vicdan temelli hoşgörü eğitimi mevcut ahlakî ve dinî eğitim modellerinin gözden geçirilmesini gerektirebilir. İngiltere ve Norveç gibi bazı Avrupa ülkelerinde, inancın ikrarına dayalı eğitimden kapsayıcı ahlak ve din eğitimi biçimlerine geçilmek suretiyle, okullarda farklı inançların öğrenilmesini teşvike yönelik çabalar ortaya çıktı. Türkiye'de gözden geçirilen "Din Kültürü ve Ahlak Eğitimi" müfredatı da benzer amaçlar taşımaktadır. Ancak, batı ülkelerinin çoğunda mevcut model hâlâ inancın ikrarına dayanmaktadır.

Aynı durum İslâm ülkelerinin ezici çoğunluğu için de geçerlidir. Mısır okullarında İslâmiyet ve Hristiyanlık eğitimi 1907'den beri paralel seçenekler olarak sunulmaktadır (Aşağıdaki satırlar için bk. Leirvik 2004). Hristiyanlık eğitiminin İslâmiyet eğitimi ile eşdeğer olarak müfredata dahil edilmesi, Mısır'da Müslümanlarla Hristiyanların İngiliz sömürgeciliğine ve batılı misyoner etkilere karşı beraberce savaştıkları 20. yüzyılın ilk yarısındaki milliyetçi projenin bir parçasıydı. Bazıları, toplumsal ve siyasî birlik düşüncesinin, aslında vatandaşların temelden – Müslümanlar ve Hristiyanlar olarak – farklı oldukları hissinin güçlendiren bir din eğitimi sistemi ile baltalandığını ileri sürecektir. Mısırlı yazar Necib Mahfuz'un kısa bir hikâyesi Mısır'daki sosyo-politik bütünleşme ile dinî bölünme arasındaki çatışmayı anlatmaktadır. 1969'da *Hammaratu'l-kittu'l-esved* (Siyah Kedi Tavernası) derlemesinin bir parçası olarak yayınlanan *Cennetü'l-etfal*'de (Çocuk Bahçesi) Mahfuz, çocukların (yerleşmiş yapıların ikiliğini kabul etmeyi öğrenmiş o-

lan) ebeveynlerinden daha fazla kapsayıcı sezgiye sahip olduklarını göstermektedir. Kısa hikâyede, Müslüman bir kız çocuğu, en iyi arkadaşı olan Hristiyanı Nadia ile kendisinin okulda dinî bakımdan ayrılımları konusunda babasını sorguya çekmektedir: “Nadia ile ben, sınıfta, bahçede ve yemekte hep beraberiz. Fakat, din dersinde ben bir sınıfa gidiyorum, Nadia ise başka bir sınıfa!” Kız, konuşmaları boyunca babasını, çocukların her türlü zor soruyu sormalarını teşvik eden “modern pedagoji”nin meydan okuyucu etkileriyle karşı karşıya bırakır. Babası pek istemeyerek de olsa kızının merakına teslim olur. Baba kız Müslümanlarla Hristiyanlar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları tartışır ve sonunda da Tanrı'nın bütün insanı ayrılıkların üstünde ve ötesinde olduğu konusunda anlaşılır. Aralarındaki konuşma, kızın; hem dünyada, hem de ahirette ve “hatta din dersinde” Nadia'yla birlikte olmak istediğini söylemesiyle sona erer (Mahfouz 1988/1969).

Mısır'da İslâmiyet ve Hristiyanlık eğitimi konusundaki gözden geçirilmiş müfredat (1993'te yürürlüğe konmuştur) hâlâ sıkı bir biçimde iman ikrarı üzerinde durmakta ve bu suretle Müslümanlarla ve Hristiyanları din eğitiminde ayırmaktadır. Fakat şimdi İslâmiyet ve Hristiyanlık eğitimlerindeki paralel konuların; ötekine karşı hoşgörü, insan hakları ve aynı ülkenin vatandaşı olmak gibi medenî değerleri geliştireceği beklenmektedir (Kouchok 2004; al-Dab' 2002). Mesele, sınıf ortamında Müslümanlarla Hristiyanların ahlak ve din konularında yüz yüze konuşabilme şansları olmadığı sürece bu hedefe nasıl ulaşılabileceğidir.

2001-2002'de Mısır, “Değerler ve Ahlak” (el-Kiyem ve'l-ahlak) başlığı altında yeni ve kapsayıcı bir dersi uygulamaya koydu. Ancak, bu ek ders devlet okullarındaki din dersinin ikamesi değildi. Dersin içeriğinin hazırlanmasında Eğitim Bakanlığı hem Müslümanlardan, hem de Hristiyanlardan oluşan bir kurul oluşturdu. (Örneğin, hikâyeler vasıtasıyla) öne çıkarılacak başlıca değerler; özgürlük, mutluluk, barış, dayanışma, sevgi, iktisadî bilinç, alçak gönüllülük – ve hoşgörüyü (*tesamuh*).¹³ Müslümanlarla Hristiyanların bir arada yaşamalarıyla ilgili barış konulu bölümdeki bir resimde; bir rahiple bir imamın, üzerinde

¹³ *El-Kiyem ve'l-ahlak*, 1., 2. ve 3. Sınıflar (2001-2002). Krş. (Kouchok 2004) ve (Pink 2003).

hilâlle haç bulunan bir bayrağı (20. yüzyılın başından beri Vefd Partisi'nin milliyetçi sembolüydü) birlikte tuttıkları tasvir edilmektedir.¹⁴

İslâmiyet ve Hristiyanlık eğitimi ders kitaplarına baktığımızda, bunların da Müslümanlarla Hristiyanlar arasında dostça ilişkiler kurulmasını tavsiye ettiklerini görüyoruz. Mesele ise daha ziyade, Yahudilerin nasıl tasvir edileceği konusunda ortaya çıkmaktadır. Bir Hristiyanlık eğitimi ders kitabında *tesamuh*'u "kapsanmış bir konu" olarak alan bölüm, Yahudi karşıtı basma kalıp düşünceler üretmeye oldukça yakın durmaktadır. İlk Hristiyan şehidi Stephen'in konuşması aktarılırken, onun (Elçilerin İşleri 7'de "siz" diye hitap edilen) düşmanlarından, "tarih boyunca Tanrı'nın Buyruğu'na karşı gelmiş Yahudiler" olarak söz edilmektedir.¹⁵

İslâmî eğitim kitaplarında bu problem daha ciddi biçimde ortaya çıkmaktadır. Bu kitaplarda; tabiatları gereği hilekâr olarak çizilen basma kalıp Yahudi imgeleri, Müslümanlarla Hristiyanlar arasında dostluğa çağıran pasajlarla yan yana yer almaktadır. Dördüncü sınıf kitaplarından biri, Medine'de Müslümanlarla Yahudiler arasında başlangıçta ortaya çıkan çatışmaları anlatırken konuyu şöyle sonlandırmaktadır:

Yahudiler kesinlikle hilekârdır. Onlar, kendileri ile Müslümanlar arasındaki anlaşmalara ve komşu haklarına saygı göstermemişlerdir. Fakat, Müslümanlar anlaşmalarına sadık kalmış ve komşularıyla iyi ilişkiler kurmuşlardır.¹⁶

Mısır müfredatlarında ulusal ve dinî konular arasındaki sıkı ilişkinin göstergesi olacak bir şekilde, Ramazan ayının bereketi hakkındaki bir bölüm, ilk Müslümanların Bedir'de putperestlere karşı kazandıkları tarihî zaferle Mısır'ın 1973'te Yahudi devleti İsrail'e karşı açtığı başarılı Ekim Savaşı'nı aynı çizgiye koymaktadır (daha fazla örnek için bk. Reiss 2003).¹⁷

Şu halde, Mısır ders kitapları Müslümanlarla Hristiyanlar arasında bir değer ortaklığı düşüncesini teyit eder gibi görünmektedir. Hatta,

¹⁴ *El-Kiyem ve'l-ahlak*, 2. Sınıf, 2. Bölüm (2001-2002), 1.

¹⁵ *Et-terbiyetü'd-diniyyetü'l-Mesihîyye*, 5. Sınıf, 1. Bölüm (2001-2002), 13. Krş. Elçilerin İşleri 7: 51-53.

¹⁶ *Et-terbiyetü'd-diniyyetü'l-İslâmiyye*, 4. Sınıf, 1. Bölüm (2002-2003), 33.

¹⁷ *Et-terbiyetü'd-diniyyetü'l-İslâmiyye*, 4. Sınıf, 2. Bölüm (2002-2003), 4.

bu metinler az çok, 1950 ve 60'lardaki kullanımlarından bahsettiğim kapsayıcı *damir* söylemleri geleneğinde, ortak vicdan bağının güçlendirilmesi olarak bile okunabilir. Buradaki mesele, ders kitaplarında Yahudi karşıtı eğilimler ortaya konduğu sürece hoşgörü kavramının ciddi biçimde sınırlandırılmış olacağıdır. Elbette bu durum, Araplarla Yahudiler arasındaki mevcut çatışma ışığında düşünülmelidir. Fakat, bu aynı zamanda, siyasî çatışmaya rağmen karşı tarafın empatisini davet edebilecek görünür ötekiler olarak Yahudilerin Mısır'daki okullarda olmadıkları gerçeğini de yansıtmaktadır. Hoşgörü ve vicdanın sınava tabi tutulacağı yer de kesinlikle burasıdır – yani, toplumsal ve siyasî çatışmaların baskısı altında ve en can sıkıcı ötekilerin mevcut bile olmayabileceği bağlamlarda.

Dayanışma

Böyle durumlarda, hoşgörünün öğretilmesi ve vicdanın teşvik edilmesi, aynı zamanda dayanışma ile de ilgili hale gelmektedir. Küreselleşmiş bir kavram olarak "dayanışma" (solidarity) (Arapça'da *tekâfül* ya da *tedamun*), hem hoşgörüden, hem de vicdandan daha yeni bir kavramdır. Dayanışma kavramı; "çıkarlarda, sempati duyulan şeylerde ya da arzulara kusursuz bir biçimde birleşmiş olmak ya da uyum içinde olmak"la ilgilidir.¹⁸ Kelime Fransızca kökenlidir. 1840'larda Fransız devrimcileri tarafından şekillendirilen kelime sıklıkla işçi hareketi ve onun mücadele sürecindeki birliği ile ilgili olarak kullanıldı. Batı Avrupa bağlamında, refah devleti modeli "dayanışma toplumu"nun ifadesi olarak gösterilmektedir. Ücretsiz eğitim, herkes için sosyal güvenlik ve evrensel sağlık hizmetleri gibi refah devleti düzenlemeleri, büyük ölçüde işçi hareketinin talepleri doğrultusunda gelişmiş olsa da tanımı gereği toplumun bütün guruplarını ve onların değişik ihtiyaçlarını kapsamaktadır (krş. Stjernø 2004).

1980'lerde dayanışma kavramı Polonya'daki demir perdenin çözülmesinde de önemli bir rol oynayan bağımsız işçi hareketi *Solidarnosc*'tan ivme kazandı. 20. yüzyılda Üçüncü Dünya'da özgürlük hareketlerinin

¹⁸ Oxford İngilizce Sözlüğü web sürümü (<http://dictionary.oed.com/>), "Solidarity" maddesi.

ortaya çıkışıyla ilgili olarak “uluslararası dayanışma” ifadesi, kendilerinininkinden başka haklı bir davanın taraftarı olanlar nezdinde merkezi bir terim haline geldi.

Şu halde, dayanışma ve hoşgörü arasındaki ilişki nedir? İlahiyatçı ve felsefeci Enrique Dussel hoşgörü kavramının yapı bozumunu yaparken, hoşgörüsüzlüğü hoşgörünün değil, dayanışmanın karşısına koymaktadır (Dussel 2004). Dussel’e göre, hoşgörünün dar bir şekilde anlaşılması, aslında ötekine karşı kayıtsız kalmak anlamına gelebilir – “ötekine, bu sayede kişinin, onun kaderinden kendini temize çıkarmasına yarayan belirli bir pasiflikle hoşgörü göstermek”. Bunun yerine Dussel, hoşgörü üstü; “olumlu, yaratıcı ve ötekinden sorumlu” bir yaklaşım önermektedir. Bu yaklaşım, Dussel’e göre dayanışma anlamına gelmektedir– “ötekinin farklılığının aktif ve olumlu bir şekilde saygı görmesi...” anlamına gelen ötekine karşı sorumluluk (age. 330).

Dussel’in anlayışında, dayanışma bir gurup çıkarı meselesi değildir. Ona göre dayanışma, gurup üstü bir *sempati* ile ilişkilidir –kelimesi kelimesine anlam verilirse ötekiyle “birlikte katlanmak”tır. Dussel’in anlayışında hoşgörünün ötesine geçmek ahlakî farklılıkların belirsizleşmesi ya da üzücü toplumsal ve siyasî çatışmaların görmezden gelinmesi anlamına gelmez. Dayanışma, ötekiyle, hatta, korunmasız olması halinde düşmanla, birlikte sıkıntılara katlanmaya hazır olmaktır. Daha derin bir düzeyde, dayanışma; düşmana direnme ve karşı çıkma hakkından vazgeçmeden onu sevmek anlamına bile gelebilir.

Yukarıda açıklanan Yahudi-Hristiyan-Müslüman sorunsalı ele alındığında, Yahudileri göz ardı etmek pahasına Müslüman-Hristiyan dostluğunu teşvik etmek, ötekilerle birlikte sıkıntılara göğüs germeye hazır olmak ve korunmasız bireyleri siyasî ve dinî temayüllerinden bağımsız olarak korumak anlamındaki dayanışma kavramıyla açık biçimde çelişmektedir. Yine aynı sebeplerle, batıda Yahudilerle Hristiyanların köktenci Müslümanlara karşı kurdukları muhafazakar ittifaklar da Dusselci anlamda dayanışma sayılamaz. İnançlar üstü bir dayanışma, gerek Müslüman-Hristiyan, gerekse Hristiyan-Yahudi ittifakı şeklindeki dışlayıcı kimlik politikalarının foyasını meydana çıkarmalıdır. Dusselci anlamdaki dayanışma çağrısı, Mısır’da ya da başka yerlerdeki yüzeysel Müslüman-Hristiyan birliği açıklamaları ile sık sık belirsiz

hale getirilen eşitsiz güç ilişkilerinin eleştirel biçimde değerlendirilmesi de gerektirmektedir. Örneğin, Norveç'teki Hristiyan-Müslüman diyalogu, güçlü çoğunluk ile korunmasız azınlık arasındaki eşitsiz dengeyi sürekli biçimde gizleme riski taşımaktadır.

Dussel'in dayanışma anlayışı, Paul Ricoeur'un "kişinin öteki olarak kendisi" olması şeklinde tanımladığı vicdan anlayışıyla oldukça uyumludur (Ricoeur 1994). Kişinin öteki olarak kendisi olması, bazen – farklılık ve korunmasız olma gibi hallerde kabul edildiğinde – üzüntü verici bir farklılığı temsil edebilen ötekilerle empatik bir özdeşleşmeyi gerekli kılar. Feuerbach'ın söylediği gibi; "Vicdanım kendini yaralı bir senin yerine koyan bir benden başka bir şey değildir".

Sonuç: Hoşgörüyü Sınırlar Çizmek ve Bu Sınırların Ötesine Geçmek

Burada hoşgörü eğitimiyle ilgili olarak tartıştığım kritik mesele, okul eğitiminin vicdan temelli dayanışmanın kapsamını genişletmekte mi, yoksa daraltmakta mı olduğudur. Fakat, vicdan temelli eğitimde kültürel ve dinî sınırların ötesine geçmek, aynı zamanda, başka bir düzlemde hoşgörünün sınırlarını çizmek anlamına gelmektedir. UNESCO'nun Hoşgörü İlkeleri Beyannamesi'nde bu konu şöyle ifade edilmektedir: "Hoşgörü uygulaması; toplumsal adaletsizliğe müsamaha gösterilmesi ya da kişinin kanaatlerini terk etmesi veya zayıflatması anlamına gelmez." Haksızlık ve baskıya karşı hoşgörüsüzlük talep edilmektedir. Fakat, toplumsal adaletsizliğe karşı çıkılır, siyasî baskıya direnilir ve vicdan özgürlüğü talep edilirken sınırlar sıklıkla tam olarak kültürel ve dinî ayrımlar üzerine çizilebilmektedir. Dolayısıyla asıl mesele, öğrencilere, *inançlar arası* bir temelde; adaletsizlik, eşitsizlik, baskı ve şiddete karşı çıkışın öğretilmesi için hoşgörüyü gerekli sınırları *birlikte* nasıl çizeceğimizdir.

Hoşgörü öğretimi, bir anlamda öğrencilerin *vicdanlarına* hitap etmeyi ve inançlar üstü *dayanışmayı* öğrenmelerine yardımcı olmayı ifade eder. Bu anlayış, bireysel vicdanların – çok dinli bir bağlamda hitap edildiğinde- dinler tarafından hoşgörüyü çizilmiş geleneksel sınırlara meydan okuyan yeni tür bir ahlakî topluluk meydana getirebilecekleri anlamına gelir. Eğer farklı inanç ve çevrelerden gelen öğrenciler

birbirlerini tanır ve dinî ayrımlara rağmen empati geliştirebilirlerse, hâlâ, farklı dinî guruplar, inananlarla inanmayanlar ve erkeklerle kadınlar arasında haklar ve fırsatlar konusundaki geleneksel eşitsizlikleri kabul edecekler midir?

Başarılı olursa, vicdan temelli hoşgörü eğitimi tedricî olarak inançlar arası dayanışmanın temelini inşa edebilir. Fakat, bu tasarı ancak; ahlakı öğrenirken, din ve siyaset hakkında konuşurken ve hoşgörüyü tartışırken öğrencilerin *yüzleşmelerine* izin verilmesi halinde gerçekleşebilir.

Kaynaklar

- al-'Aqqad, M. (n.d./1953). *'Abqariyyat al-Masih*. Cairo: Dar nahdat Misr.
- al-Dab', M. (2002, September). *Ta'lim al-din al-islami fi Misr*. Paper presented at Religious Education and Education in Religions, Alexandria, Egypt.
- Benard, C. (2003). *Civil dDemocratic Islam. partners, resources and strategies*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Dussel, E. 2004. Deconstruction of the concept of "tolerance": From intolerance to solidarity. *Constellations*, 11 (3), 326-333.
- Fadl, K A., Viorst, M., Ali, T., & Esposito, J. (2002). *The place of tolerance in Islam*. Boston: Beacon Press.
- Feuerbach, L. (1960). *Schriften zur Ethik und nachgelassene Aphorismen* (Vol. 10, Sämtliche Werke). Stuttgart: Frommann Verlag Günther Holzboog.
- Feuerbach, L (1960). *Theogonie nach den Quellen des classischen, hebräischen und christlichen Altherthums*. Vol. 9, Sämtliche Werke. Stuttgart: Frommann Verlag Günther Holzboog.
- Gandhi, M. (1946). *The mind of Mahatma Gandhi* (Compiled by R.K. Prabhu and U.R. Rao). Madras: Geoffrey Cumberlege, Oxford University Press.
- Hegel, G. W. F. (1952). *Phänomenologie des Geistes*. Vol. 5, Sämtliche Werke. Neue kritische Ausgabe. Hamburg: Verlag von Felix Meiner.
- Hussein, M. K.. (1994/1959). *City of wrong. A Friday in Jerusalem* (Trans. f. Q. I. Kenneth Cragg). Amsterdam: N.V. Djambatan.
- Khalid, K. M. (1963). *Ma'a al-damîr al-'insani fi masirihi wa-masirihi*. Cairo: Maktabat al-'angilu al-misriyya.
- Khalid, K. M. (1986/1958). *Ma'an 'ala l-tariq. Muhammad wa-l-Masih*. Cairo: Dar Thabit.
- Koselleck, R. (1985). *Futures past: On the semantics of historical time* (Trans. K. Tribe). Cambridge: The MIT Press.
- Kouchok, K. H. 2004. *Teaching tolerance through moral and value education*. Paper presented at Teaching for Tolerance, Respect and Recognition, Oslo.
- Leirvik, O. (2002). *Knowing by oneself, knowing with the other*. Al-damir, Human Conscience and Christian-Muslim Relations. Vol. 4, Acta Theologica. Oslo: Unipub.
- Leirvik, O. 2004. Religious education, communal identity and national politics in the Muslim world. *British Journal of Religious Education*, 26 (3), 223-236.

- Lindholm, T. (1992). A new beginning. In A. Eide et al. (Eds.). *The universal declaration of human rights: A Commentary*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Mahfouz, N. (1988/1969). Jannat al-atfâl. In *Khammârat al-qitt al-aswad*. Cairo: Maktabat Misr.
- Newman, J. (1982). *Foundations of religious tolerance*. Toronto: University of Toronto Press.
- Pink, J.. 2004. *Nationalism, religion and the Muslim-Christian relationship*. Teaching Ethics and Values in Egyptian Schools. Center for Studies on New Religions 2003 [cited 11 June 2004]. Available from www.cesnur.org/2003/vil2003/pink.htm.
- Plesner, I. T. (Ed). (2004). *Stories on tolerance*. Oslo: The Oslo Coalition on Freedom of Religion or Belief.
- Reiss, W. (2003). *Die Juden im islamischen Religionsunterricht. Ein Vergleich ägyptischer, jordanischer und palästinensischer Schulbücher*. Teil 1: Die Darstellung des Judentums in Ägypten. Ökumenische Informationen der katholischen Nachrichten-Agentur 49:8-15.
- Ricoeur, P. (1994). *Oneself as another* (Trans. K. Blamey). Chicago: The University of Chicago Press.
- Stjernø, S.. 2004. *Solidarity in Europe. The history of an idea*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tolerance, Conscience and Solidarity: Globalized Concepts in Ethical and Religious Education

Citation/©- Leirvik, O. (2004). Tolerance, conscience and solidarity: Globalized concepts in ethical and religious education / Hoşgörü, vicdan ve dayanışma: Ahlak ve din eğitiminde küreselleşen kavramlar. *Journal of Values Education (Turkey)/ Değerler Eğitimi Dergisi*, 2 (7-8), 147-167.

Abstract - An important aspect of globalization, globalized concepts flow freely between the cultures. Concepts such as tolerance, freedom and democracy do not fall from heaven. Behind globalized concepts, there are human agents with an agenda of change. But once established concepts can make a difference on their own, in people's minds and in the real world. This article deals with the relevance of the concepts tolerance, conscience and solidarity for ethical and religious education in school. I will try to show how these concepts – if seen as a whole – unite personal, relational and political dimensions of value education. Although the scope is global, special attention will be paid to the Egyptian context.

Key Words- Globalised Concepts, Tolerance Education, Religious Education in Egypt, Conscience, Solidarity.

Allah ve Kutsal Kavramlarının Çağrıştırdıkları Anlamlara Sosyo-Psikolojik Bir Bakış: Çukurova Üniversitesi Örneği

Asım YAPICI, Yard. Doç. Dr.

Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

Atıf/©- Yapıcı, A. (2004). Allah ve kutsal kavramlarının çağrıştırdıkları anlamlara sosyo-psikolojik bir bakış: Çukurova Üniversitesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2 (7-8), 169-206.

Özet- Her din, mensuplarına bir dünya görüşü sunar. Bu dünya görüşü ise, dinlerin tanrı ve kutsal anlayışla yakından ilişkilidir. Bu sebeple tanrının ve kutsalın nasıl algılandığının tespit edilmesi inanan insanın değer yargılarının anlaşılmasında önemli bir rol oynayabilir. Ancak, kutsal kavramı din bilimlerinde kazandığı anlam genişliği ile oldukça esnek ve kaygan bir zemin üzerinde durmaktadır. On dokuzuncu yüzyıldan itibaren yapılan din tanımlarında sık sık kutsal ve din dışı ayırımına atıf yapılması gelenek hâline gelmiştir. Kutsal; büyüleyici, hayranlık uyandırıcı ve korkutucu bir sır olarak tanımlanmıştır. Bu süreçte din olgusunu anlamada "kutsalın tecrübesi" ifadesi anahtar bir kavram olarak kullanılmıştır. Bu da kutsal ile ilâhî olanın birbirine benzer kavramlar olduğu fikrini beraberinde getirmiş, hatta dinî olan ile kutsal olan neredeyse birlikte anılmaya başlamıştır. Neticede kutsal, bir yandan, korkulan ve hayranlık uyandıran, öte yandan, çift kutuplu, belirsiz (muğlak) bir güç olarak tarif edilmiştir. Bu haliyle kutsal terimi aşırı bir anlam yükü ile doldurulmuştur. Bir de onun "sır" olduğu söylenince bu kavram daha da belirsiz bir hal almıştır. Böyle bir kutsal kavramıyla dinî ve ilâhî olanı açıklamaya çalışmak çeşitli hatalara sebep olabilmektedir. Bu düşünceden hareketle, bu ampirik çalışmada tanrı ve kutsal kavramlarının nasıl tanımlandıkları araştırılmıştır. Araştırma verileri Çukurova Üniversitesi öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir anketten elde edilmiştir. Araştırmanın tezi ise, ilâhî ile mukaddesin gençler tarafından farklı bir biçimde algılanacağı, bu sebeple de dini tanımlamada kutsalın gerekli, fakat yeterli kavram olmadığı yönündedir.

Anahtar Kelimeler- Din, Allah, Tanrı, Kutsal, Rudolf Otto, Mircae Eliade, Antoine Vergote.



Giriş

Dinler kendi belirledikleri modele göre bireyler yetiştirmek isterler. Bu sebeple de mensuplarına belli bir dünya görüşü sunar ve bununla fi-

ziksel ve sosyal dünyanın anlamlandırılmasına hizmet ederler (Günay, 1998; Holm, 2004; Yapıcı, 2003). Dinlerin mensuplarına sunduğu dünya görüşü, temelde tanrı ve kutsal anlayışlarıyla yakından ilişkilidir (Wach, 1995). Tanrının nasıl algılandığı ve kutsala hangi vasıfların atfedildiği, buradan hareketle tanrı ve kutsal kavramlarının hangi anlamları içerdiği, bunların nerelerde aynı, nerelerde farklı anlama geldiği meselesi, inananların gerek doğrudan dinî değerlere, gerekse şu ya da bu şekilde dinden beslenen sosyokültürel değerlere nasıl bir anlam ve önem verdiklerini anlamada önemli bir rol oynar.

Bu çalışma, "Allah" ve "kutsal" kavramlarını sosyo-psikolojik açıdan incelemektedir. Amacı ise, öncelikle her iki kavramın zihinlerde yaptığı çağrışımları araştırmak suretiyle, bunların ayrıştığı ve örtüştüğü yerleri belirleyerek, sekülerleşen bir dünyada tanrının ve kutsalın birer değer ölçütü olarak ne anlama geldiğini belirlemeye çalışmaktır. Buradan hareketle, dinin tanımlanmasında kutsal kavramının bir ölçü olup olamayacağı tartışmaya açılmaktadır. Bununla birlikte, Vergote'un da (1999: 117) dediği gibi, eğer kutsal hakkında psikolojik bir analize girilecek olursa, birincisi kavramın geçerliliği, ikincisi ise bunun psikolojiye aktarılmasının meşruluğu problemi olmak üzere iki temel sorunla karşı karşıya kalınmaktadır. Bu sebeple araştırmanın kavramsal çerçevesi oluşturulurken kutsal kavramının çıkışı ve din bilimlerinde kullanılışı da özellikle sorgulanmaktadır.

Teorik Çerçeve

İster monoteist, isterse politeist olsun, her inanç sisteminde çeşitli açılardan birbirinden farklılaşan tanrı tasavvurları mevcuttur (Wunenburger, 1981). Dinlerin beraberinde getirdiği çeşitli ve birbirinden farklı tanrı tasavvurları da genel anlamda aynı inancı paylaşanlar arasında gelişecek olan ortak tanrı tasavvurunun temelini oluşturmaktadır. Bu bağlamda, anaerkil toplumsal yapılardaki tanrı tasavvurunun "dişil", "şefkatli" ve "doğurgan"; ataerkil yapılarda ise, "erkeksi" ve "sert" olduğu söylenmektedir (Berktaş, 2000; Fromm, 2002). Ataerkil bir karakter arz eden Semitik dinler içerisindeki tanrı tasavvurlarında da önemli farklılıklar vardır. Hatta bu farklılıklar aynı dinin farklı yorum-

larından oluşan mezhepler arasında da görülmektedir. Meselâ, Yahudilik'te tanrı tamamen aşkın (trancendantale) ve bu sebeple de erişilmez bir güç konumundayken, Hristiyanlık'ın özellikle Katoliklik kanadı, tanrının insan suretinde yer yüzüne inmesi, yani bedenlenmesi (encarnation) sebebiyle içkin (immanent) bir tanrı tasavvurunu benimsemiştir. Çünkü, İsa bir insan kılığında bu dünyada bir hayat yaşamış, bu sebeple aldığı nefes, bastığı toprak, tuttuğu dal, yediği, içtiği vs. kısaca her şey kutsal bir hale gelmiştir. Daha sonra Protestanlık Katoliklik'te mevcut olan kutsal silsilesinin çoğunu reddederek, aşkın tanrı anlayışını yeniden ön plana çıkarmıştır. Bu haliyle adeta Yahudilik'teki tanrı tasavvuruna yeniden dönüş olmuştur (Berger, 1999). Bununla birlikte, Hristiyanlık'ın politeist Roma topraklarında yayılması sürecinde, tarihsel, siyasal, coğrafi ve sosyokültürel pek çok faktörün de etkisiyle, tek tanrının, özü aynı, ancak görüntüsü farklı olmak üzere üçe bölünerek (trinité) tasavvur edildiği de düşünülebilir (bk. Rubenstein, 2004). Şu halde, gerek anaerkil ve ataerkil toplumsal yapılarda görülen farklı tanrı tasavvurlarının, gerekse Semitik dinlerin beraberrinde getirdiği tanrı anlayışının, doğrudan dinî unsurlarla birlikte, eski kültürel kalıntıların, mevcut sosyokültürel yapının ve sosyal değişme süreci gibi pek çok faktörün etkisi altında şekillendiğini söylemek mümkündür.¹ Bütün bunlarla birlikte, her ne kadar birbirinden çeşitli açılardan farklılaşsalar da algılanması ve yorumlanması farklı olmak üzere, Semitik gelenek içerisinde yer alan teistik yaklaşımlarda tanrının; *bir ve tek, yaratıcı, ezeli, ebedî, her şeye gücü yeten, her şeyi bilen ve gören* olduğu ön plana çıkarılmaktadır (bk. Aydın, 1999).

Her dinî sistem içerisinde inanılması ve ibadet edilmesi gereken yüce varlık ya da varlıkların çok çeşitli isimlerle anıldığı bilinmektedir. İslâm'da ise, inanılan yüce yaratıcıya özel bir isim olarak "*Allah*" adı verilmektedir (Topaloğlu, 1989). Ancak, bu isim sadece Müslümanların tercihi değildir. Çünkü bizzat Allah kendisine bu ismi vermekte ve inananlardan kendisine "*Allah*" demelerini istemektedir (19/Meryem, 65). Bununla birlikte Kur'an-ı Kerim'de ve hadislerde pek çok isim ve sıfa-

¹ Armstrong'un (1998) çalışması bu hususta oldukça dikkat çekici bilgiler içermektedir.

tın Allah'ı vasfetmek üzere kullanıldığı da görülmektedir. Bunlara “*es-mâ-i hüsnâ*” (7/A'raf, 180; 59/Haşr, 24), yani “*en güzel isimler*” denilmektedir (Topaloğlu,1995). Ancak, Bacanlı'nın da (2002: 159-160) belirttiği gibi, Allah, kendisini *en güzel isimlerle* nitelendirmiş olmasına rağmen, gerek bireyler, gerekse onların içinde doğup büyüdüğü toplumlar kendi tanrı kavramlarını kısmen kendileri oluşturmaktadır. Yani, pek çok faktörün de devreye girmesiyle bazı kişiler tanrının bazı özelliklerini daha fazla ön plana çıkarırlarken, bazıları daha farklı nitelikleri daha sık vurgulama eğilimi içerisinde olabilmektedir. Başka bir deyişle, fert, sahip olduğu dinî inanç çerçevesinde kendine has bir tanrı tasavvuru oluşturmaktadır. Çünkü o, bir yandan, belli bir dinî inancın hakim olduğu bir atmosfer içerisinde inandığı dinin talepleri doğrultusunda bir tanrı inancına sahip olurken, öte yandan, sosyalleşme sürecinde kendisi gibi düşünenlerle birlikte ortak bir tanrı tasavvuru geliştirmeye başlar ya da en azından içinde büyüdüğü sosyokültürel yapıda yaygın olarak bulunan tasavvurları genel bir çerçeve olarak kabul eder. Ancak, bireyin tanrı tasavvurunun oluşması bunlarla sınırlı değildir. Zira, her insan, her ne kadar belli bir kültürel yapının ürünü olsa da kendine has biricik kişiliğiyle, kendine has duygu ve düşünce dünyasıyla, aynı inancı ve kültürü paylaştığı diğer kişilerden farklılaşmaktadır. Bu anlamda, inanan bir insanda oluşan tanrı tasavvurunu hem dinin, hem toplumun, hem de bireysel ilgi ve ihtiyaçlara dayalı olarak psişik ve zihinsel yapının belirlediği söylenebilir (Godin 1986; Meslin, 1988; Yapıcı, 2002; Yavuz, 1987).

Bacanlı'ya (2002: 160) göre, tanrı kavramında dört temel öge bulunabilir. *Birincisi*; “yaratıcı”, “güçlü”, “tapılan varlık” gibi bütün dinlerde ve felsefî anlayışlarda bulunan evrensel öğelerdir. Bu nitelermeler, tanrı inancının tabîî bir ihtiyaç olduğu fikrinde ısrar edenlerin inançlarının ortak paydasını oluşturmaktadır. Bu öğelerin belirlenmesi ve incelenmesi ise, farklı dinî metinleri karşılaştırıp ortak noktaları bulmakla mümkündür. *İkincisi*; belli bir inanç sitemine ait dinî metinler üzerinde yapılan çalışmalardan hareketle ortaya konan ve yukarıda “*es-mâ-i hüsnâ*” olarak ifade edilen nitelendirmelerde ise tanrının kendisini nasıl tanıttığı belirlenmeye çalışılır. *Üçüncüsü*; aynı inancın farklı sosyokültürel ve coğrafi alanlarda farklı görüntülere bürünmesi ve bu sü-

reçte tanrı tasavvurunda yaşanan değişmelerin incelenmesiyle anlaşılabilir. Böylece, tanrı kavramına katılan toplumsal ve kültürel öğelerin tespit edilmesi mümkün olabilir. *Dördüncüsü* ise; her ferdin kendi biricik yapısı, kişiliği, karakteri, ilgisi, yaşantısı ile tanrıyı nasıl algıladığı ve tanımladığı meselesiyle alakalıdır. Bu bağlamda yapılacak analizlerle fertlerin tanrı tasavvurundaki bireysel öğeler tespit edilebilir.

Tanrı kavramı ile ilgili olarak ülkemizde yapılan araştırmalara yakından bakılacak olursa, Sena'nın (1978) karşılaştırmalı çalışmasında evrensel öğeler, Ulutürk'ün (1994) Kur'an'dan hareketle yaptığı çalışmada metinsel öğeler, Bacanlı'nın (2002) üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada toplumsal ve kültürel öğeler, Yavuz'un (1987) ilkokul öğrencileri üzerindeki çalışmasında ise bireysel öğeler üzerinde yoğunlaşıldığı söylenebilir.

Kutsalın ne olduğu ve zihinlerde neler çağrıştırdığı konusunda ise tespit edebildiğimiz kadarıyla ülkemizde herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Bununla birlikte, kutsal kavramının din bilim araştırmalarında sıklıkla kullanıldığı, hatta bunun şu ya da bu şekilde anahtar bir terim olarak önerildiği de görülmektedir (bk. Arslan, 2002: 164; Günay, 1998: 203). Ancak, bu konuya ihtiyatla yaklaşmak gerekir. Zira, kutsal kavramının ortaya çıkış ve gelişim süreciyle birlikte bugün aldığı anlamlar, bu konuda çok da rahat bir şekilde konuşmamıza imkân verecek mahiyette değildir.

Kuşkusuz, her dinde şu ya da bu şekilde bir kutsal kavramı ve buna bağlı olarak mukaddes ve mübarek kabul edilen şeyler vardır. Ancak, gerek Arapça'da, gerekse Türkçe'de genellikle sıfat olarak kullanılan bu kelime, nitelediği şeye çoğu kere büyük bir dinî önem yüklemektedir. Bu sebeple kutsal kitap, kutsal yer, kutsal emanetler gibi tabirler sıklıkla kullanılmaktadır. Her ne kadar, batıda ve bizde, kullanılış şekli ve anlam içeriği itibarıyla bazı farklılıklar içerse de genel olarak, bir şeyin dinî bir gerekçeyle yüceltilmesi ve saygın kabul edilip korunması anlamında kutsal; *mukaddes*, *mübarek*, *aziz*, *yüce* anlamlarını içine almaktadır. Bununla birlikte, kutsalın, bünyesinde; belirsizliği, çift kutupluluğu, saflığı ve iyiliği taşıdığı gibi, yasakları ve tehlikeyi de barındırdığı (Caillois, 1950; Meslin, 1988; Vergote, 1999, 2002; Wunenburger, 1981) düşüncesinden hareketle, dinî açıdan *haram*, *yasak* ya da *tabu* o-

larak kabul edilen şeyler de kutsal kategorisinde kabul edilmektedir (Chelhod, 1986; Tessier, 1991). Ancak, burada şu hususu belirtmekte fayda vardır ki, kutsalın kazandığı bu anlam genişliği kavramın tarihsel gelişimi ile de yakından ilişkilidir. Başka bir deyişle, bu kavram üzerinde yoğun çalışmalar yapıldıktan ve dinî alanı bütünüyle kuşatan bir kutsal teorisi ortaya çıktıktan sonra ne kadar dinî hadise varsa bununla açıklanmaya çalışılmıştır.

On yedinci ve on sekizinci yüzyılda özellikle batıda yaşanan ilmi ve fikri gelişmelerle birlikte din bilimlerinde de yeni tartışmalar ortaya çıkmış ya da önceki tartışmalar yeni bir takım boyutlarla birlikte yeniden gündeme getirilmiştir. Bu süreçte evrimci anlayış ve pozitivist yaklaşımın etkisiyle din konusu ciddi bir biçimde tartışılmış, özellikle dinin menşei problemi üzerinde ısrarla durulmuştur. Dini tanımlarken de özellikle Durkheim'den başlayan bir gelenekle, kutsal (sacré) ve din dışı (profane) ayrımı hareket noktası olarak alınmıştır (Hervieu-Léger & Willaime, 2001; Oser, Gmünder & Ridez, 1991). Bu sebeple, kutsal hakkında yapılacak bir açıklama ya da bir tartışma, ister istemez, dinin nasıl tanımlanacağı meselesini de gündeme getirmektedir. Ancak, burada şu hususu dikkatten kaçırmamak gerekir ki, dinin tanımlanması başlı başına bir problemdir. Çünkü Fromm'un da (1993: 45) belirttiği gibi, dini tanımlama girişiminde, başta nasıl bir terminolojinin kullanılacağı olmak üzere pek çok sıkıntıyla karşılaşmaktadır. Belki de bu sebeple çok değişik bakış açılarından hareketle oldukça çeşitli din tanımları yapılmıştır. Başka bir deyişle, araştırmacılar yetişmiş oldukları akademik çevrenin ve bu bağlamda oluşturdukları kendilerine özgü zihinsel şemaların etkisinde kalarak, dini farklı biçimlerde tanımlamaya girişmişlerdir.² Bu çerçevede, bazı araştırmacılar normatif tanımlar üzerinde ısrar ederken, dinin yapısını ve özünü anlamayı gaye edinmiş, diğer bir kısım araştırmacı ise dinin işlevi hususunda yoğunlaşmıştır. Her iki yaklaşımı indirgemeci bulan, bu sebeple özcü ve işlevselci tanımları birbirini tamamlayan bir şekilde ele alan araştırmacılar da mevcuttur (bk. Willaime, 1995).

² Dini tanımlama hususunda ön plana çıkan farklı yaklaşımlar ve bunların dayanakları konusunda bk. Beit-Hallahmi, 1989; Cox, 2004; Mehmedoğlu, 2004; Meslin, 1988; Morris 2004; Tümer, 1986; Vergote; 1966; 1999; Willaime, 1995; Yaparel, 1987; Yapıcı, 2002.

W. James (1902/1931), dinî tecrübeyi ampirik bir metotla incelediği çalışmasında dinin ve dindarlığın temelini *duygu* olarak kabul etmekte ve *dinî duyguyu da dinî bir objeye bağlanma* olarak ele almaktadır. Burada söz konusu olan bağlanma duygusu yoğun olarak yaşandığı zaman ise *dinî tecrübe* olarak tanımlanan bir durum ortaya çıkmakta ve tecrübe anında kişi duygusal yoğunluğun normal sınırlarını aşarak hayatın kaynağı olan görünmez bir güçle iletişime geçmektedir. Dinlerde bu görünmez güce çok çeşitli isimlerle birlikte "tanrı" adı da verilmektedir. Otto (1917/1969) ise, söz konusu bu gücü "*kutsal*" ismiyle nitelendirmektedir. Çünkü, tanrı ya da tanrıların olmadığı çeşitli dinler vardır ve bunların din kategorisinde değerlendirilebilmesi için en elverişli kavram da *kutsaldır*. Gerçi Otto'dan önce kutsal kavramını Durkheim de kullanmıştır. Ancak, her iki kullanım arasında önemli bir fark vardır. Otto'nun kullanımı fenomenolojik bir yaklaşım içerisindeyken Durkheim'in kullanımı daha ziyade menşeci din teorileri kapsamındadır.

Hangi tanıma bakılırsa bakılsın, gerçekte kutsalı beşerî açıdan tabiatta saf olarak bulmak mümkün değildir. Çünkü, kutsal belli tarihf şartlarda, belirli bir toplum içerisinde, belirli sosyokültürel ortamda ve bütün bunları kendi ruhsal ve zihinsel yapısıyla algılayan bireyin sübjektif özelliklerine dayalı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu ise, algılara bağlı olarak onun farklı şekillerde değerlendirildiği anlamına gelmektedir. Gerçekten de kutsal; irrasyonel, esrarengiz, cezbedici, hayranlık uyandırıcı, ürkütücü, titretici, müphem ve karmaşık bir yapıya sahip olduğu için birey üzerinde bıraktığı etki ve izlenim oldukça farklıdır. Zira o, bir yandan, cazibe gücü sayesinde insanları kendisine doğru çekerken, bir yandan da korkutucu olabilmektedir; yani, inanan insan kutsaldan hem korkmakta, hem de ona yakınlaşmak istemektedir (Günay, Güngör, Kuzgun, Sayım & Taştan, 1996: 105-106; Vergote, 1966: 53-54). Bu ise, kutsalın insanda bıraktığı etkiye göre tanıdığı ve değerlendirildiği anlamına gelmektedir (Gusdorf, 2000: 24). Buna göre; "*belli belirsiz bir şekilde şaşkınlık veren ve bir ayin vasıtasıyla kendisini zorla empoze eden bir olağan dışılık*" şeklinde tanımlanan kutsal, "*dinî ayin, dinî duygu, dinî düşünce, dinî tecrübe ve dinî teşkilâtın konusunu oluşturan hemen her şeyi içine almaktadır*" (Vergote, 2002: 208). Çünkü, bu kavram, gerek menşeci din teorilerinde, gerekse bazı

fenomonolojik yaklaşımlarda dinlerin anlaşılması için olduğu kadar, varlık kavramının anlaşılması için de bir temel vazifesi görmektedir. Böylece, din ve dindarlık hakkında rahatlıkla konuşulabilmektedir. Bunun da ötesinde, kavramın sadece dinî ve mistik içerikli olguları değil, *sır*, *müneccimlik*, *büyü*, *kehanet*, *falcılık*, hatta *şeytanî* kültlerle ilgili olan bütün faaliyetleri ve tutumları da içine alacak kadar geniş bir alanı kapsayacak şekilde kullanıldığı söylenebilir (Caillois, 1950; Meslin, 1973; 1988; Tessier, 1991; Vergote, 1966; 1999; 2002; Wunenburger, 1981). Bu haliyle, her kılığa sokulabilen bir kutsal kavramıyla ilgili bütün konuşma ve analizler, sadece bir işi yapmaya elverişli bir kavramın meşru olmayan bir şekilde yorumlanarak kullanılmasından ibaret gibi görünmektedir. Çünkü, Vergote'un da (2002: 207-208) haklı olarak vurguladığı gibi; "*kutsal, birtakım müphemlikleri ihtiva eden ve oldukça yanlış anlaşılan bir kavramdır.*" Üstelik; "*saygı uyandıran*", "*tabiat üstünün duygusal kategorisi*" ve "*mana*" gibi pek çok kavramı çağrıştıran kutsalın, en somutundan en soyutuna kadar bütün "*tanrı*" tasavvurlarının kaynağı olarak kabul edilmesi de (Gusdorf, 2000: 23) aslında meseleyi daha da içinden çıkılmaz bir hale getirmiştir.

Şimdi şu soruyu sormak durumundayız: "Tanrı" fikri dahil, dinî olan her şeyi içine alan kutsal kavramının bu anlam yükü acaba nereden gelmektedir? Bu soruyu cevaplandırabilmek için de kavramın gelişim tarihine kısaca bakmak gerekir.

Tarihsel oluşum ve gelişim süreci açısından değerlendirilecek olursa, kutsal kavramının anlamının şekillenmesine yardım eden iki unsurla karşılaşılır. *Birincisi*, Durkheim (1912/1968) ve Freud (1913/1965) başta olmak üzere, dinin menşei üzerinde araştırma yapan bilim adamlarının ileri sürdükleri din teorileridir. Her ne kadar, aralarında ciddi farklılıklar olsa da bunların hepsi dinlerin kaynağını kutsalla izaha çalışmış ya da kutsal kavramını dinleri açıklamada anahtar kavram olarak kabul etmişlerdir. Dinlerin tabiat üstü ve iki veçheli bir kudret olan kutsal ile anlaşılmaya ve açıklanmaya çalışıldığı bu teorilerde, çok değişik ayinlerde rastlanan ifadelerin tamamı kutsala yüklenmiş, böylece çift kutuplu bir anlam içerecek şekilde muhtevası genişletilen "kutsal", tek ve çok manalı, saf ve karışık, ilâhî ve şeytanî, yararlı ve yıkıcı bir öz olarak anlaşılmıştır. *İkincisi* ise, yine birbirinden farklı olmak-

la birlikte, Otto (1917/1969) ve Eliade (1965; 1975; 1995) gibi, dini fenomenolojik bir bakışla inceleyen araştırmacıların yaklaşımlarıdır. Bu yazarlar dinin hem akılcı bir tarzda yorumlanarak bir takım rasyonel izahlara gidilmesine, hem de kutsalın sırf psikolojik izahına tepki göstererek onun indirgenemez kaynağını bulmak için *kutsal* terimini yeniden ele almışlardır. Bu bağlamda, Otto (1917/1969), kutsala, kendisinde a priori aktivite yeteneği bulunan aşkın bir kategori statüsü vermeye çalışmış ve ruhî tecrübenin unsurları ile zihni objeler arasında bir ilişki olduğunu kabul ederek kutsalı "*korkutucu*" ve "*büyüleyici*" kutupsallığın oluşturduğu "*sır*" (mysterium tremendum fascinas) olarak tanımlamıştır. Çünkü "*sır*", Derrida'nın da (2003: 69) belirttiği gibi, taşıdığı gizemiyle bireyi titretici bir yapıya sahiptir. Ancak, Vegote'a göre (2002: 210), kutsalı böyle tarif edebilmek için Otto, değişik dinî durumlarda karşılaşılabilecek bütün heyecan tiplerini sadece bir tek demette bir araya getirmek zorunda kalmıştır. Bu da keyfi bir anlam ve yapıyı beraberinde getirince, hissî bir kategorinin dinî ayinlerin çeşitliliğini nasıl açıklayacağını ve Otto'nun savunmak istediği teolojik realizmi, bu a priori hissî kategorinin nasıl destekleyeceğinin bilinmediği bir durum ortaya çıkıvermiştir. Eliade da (1965; 1975; 1995) Otto'nun "*Din kutsalın tecrübesidir.*" şeklindeki tanımını kabul ederek yola çıkmış, ancak Durkheim'in ön plana çıkardığı "*kutsal*" ve "*din dışı*" ayrımını da düşünce sisteminin temeline yerleştirmiştir. Eliade'a (1965: 17) göre kutsal, inanan insana kendisini din dışı olandan tamamen farklı bir biçimde hissettirmektedir. Ancak, kutsal görünen, dünyada saf şekliyle bulunamadığı için, onu çeşitli sosyokültürel ortamlarda farklı formlar içerisinde algılayabilmek mümkündür. Kutsal kutsal olmayandan ayıran nitelikler de bu süreçte devreye girmektedir. Çünkü, herhangi bir şey kendi kendine kutsal değildir. Esasen, kutsalın tezahürü (hierofani); zamanı, mekânı ya da diğer şeyleri din dışı olandan farklı bir statüye getirmektedir. Eliade (1965: 1-2), insanı aslen dindar bir varlık (homo religious) olarak tanımlayarak giriştiği analizlerinde, kutsalın tarihsel değil, insanının şuurunda yapısal bir unsur olduğunu söylemektedir (Meslin, 1988: 65).

Özetle, Durkheim'in (1912/1968) sosyokültürel yapıya dayalı kolektif şuurun ürettiği bir fenomen olarak ele aldığı kutsala (Hervieu-Lé-

ger & Willaime, 2001: 166), Otto (1917/1969) *aşkınlık* (trancendanta-
le) niteliği yüklemektedir. Eliade (1965; 1975; 1995) ise, kutsalı sade-
ce *aşkın* boyutu ile değil, bununla birlikte, tecrübe edilebilen tezahürle-
ri ile ilişkisini de ön plana çıkararak analiz etmeye çalışmaktadır (bk.
Arslan, 2002: 172; Oser, Gmünder & Ridez, 1991: 45-46). Ancak, kut-
salın *neliğine* ve *nasıllığına* yönelik açıklamalar bunlarla bitmemekte-
dir. Ayrıca; Freud (1913/1965), Jung (1958), Girard (2003), Caillois
(1950) ve Meslin (1973; 1988) gibi pek çok araştırmacının kutsala
yaklaşımlarındaki farklılıklar da dikkate alınacak olursa, Vergote'un
(2002) bu kavramın anlam içeriğine yönelik eleştirilerini görmezden
gelmek mümkün değildir. Çünkü, bu haliyle birbirine zıt çağrışımlar
yapan bu kavram, dinî ve okkült pek çok hususu içinde barındırmak-
tadır. Doğrusu, kavramın ortaya çıkışı ve kullanılış biçimleri incelen-
diği zaman, bir kategori olarak kutsalın bilimsel anlamda bir aldatma
ya da bir yanılgı olup olmadığı konusunda insan şüpheye düşmektedir.
Çünkü, kutsal hakkında üretilen çok sayıdaki sosyolojik, psikolo-
jik ve kognitif teoriler bu kavramın daha da melezleşmesine sebep ol-
muş, adeta kavramın içi boşalmıştır. Bir de zaten bulanık bir kavram
olan kutsala eklenen "*sır*", onu daha da anlaşılmasız ve d belirsiz bir ha-
le getirmiştir. Aslında, bu belirsizlik, din olgusunu tanımlama ve ana-
liz etme girişiminde bulunan araştırmacıya bir yönüyle serbest bir a-
lan bırakmaktadır. Ancak, Kehrer'in de (1996: 9) belirttiği gibi, bu du-
rum, kutsal ve din dışı terimlerinin içeriğinin, araştırmacının arzusu-
na göre doldurulması tehlikesini de beraberinde getirmektedir.

İşte bu noktada Vergote (1999; 2002), kavramın bu haliyle dinî ve il-
lâhî olanı tam olarak ifade etmediği kanaatindedir. Çünkü, ona göre
kutsal, dini meydana getirmemekte, dinin tezahürleri kutsal bir an-
lama bürünmektedir; yani, din kutsaldan değil, kutsal dinden doğ-
maktadır. Aynı şekilde, kutsalı kutsal kılan da tanrıdır. Dolayısıyla,
insanda din duygusunu ve dinî coşkuyu uyandıran da kutsalın tec-
rübesi değil, ilâhînin tecrübesidir. Bu sebeple, dinî olan her şeyi teori
olarak geliştirilmiş olan *kutsalın tecrübesiyle* açıklamak ve tanrı ya da
inanılan yüce varlıkları bu kavram içinde değerlendirmek hatalıdır.
Zira, Vergote (1999; 2002), yaptırdığı ampirik bir çalışmanın sonuç-
larına dayanarak, kutsal kavramıyla büyük oranda örtüşse de ina-

nan insan için tanrının kutsaldan öte bir anlam ifade ettiğini kaydetmektedir. Çünkü, anket sonuçları kutsalın *derinlik*, tanrının ise, hem *derinlik*, hem de *yücelik* boyutuyla nitelendirildiğini göstermekte, bu ise, anlam itibarıyla benzeştikleri yerler olsa da tanrı ve kutsalın birbirinden farklı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, din bilimlerinde aldığı aşırı anlam yükü ile kutsalın dinî ve ilâhî olanı açıklayamayacağı, ancak taşıdığı müphemlikleri ve kültürel anlamaları yerli yerine oturtuktan sonra dinî bir kutsaldan söz edilebileceği anlamına gelmektedir. Çünkü, kutsal, bir yandan, din dışı olanın karşısına yerleştirilirken ya da bu tür bir yaklaşımla analiz edilirken, bir yandan da *vatan*, *bayrak*, *aile* gibi temelde dinî olmayan pek çok kültürel kategoriyi de içine almaktadır (Catalan, 1994; Vergote, 1999; 2002). Bu ise, bir yandan, günümüzde kutsalın sekülerleşerek dinî muhtevasını kaybetmeye başladığı (Tessier, 1991), öte yandan, kutsalın rutinleşmesi sebebiyle modern dünyada dinin görünmeyen bir yapı ve tarzda etkinliğini sürdürdüğü (Luckmann, 2003) biçiminde değerlendirilebilir.

Bütün bunlarla birlikte, Vergote (2002) ve Tessier'i (1991) takip ederek şu soruları ön plana çıkarabiliriz: Din *kutsal* kavramıyla izah edilebilir mi? *Kutsal* dinin özünü bildiren bir gerçeklik mi, yoksa fonksiyonel bir yanılgı mıdır? *Kutsal* kavramından hareketle, dini anlamak ve tanımlamak ne kadar mümkündür? *Kutsal* yapay bir kavramsa ve modern şuurun ürettiği bir yanılgı ise, dini tanımlarken temel referans noktası ve algı çerçevesi ne olmalıdır? Yoksa, din *kutsaldan* ziyade *ilâhî* olanın mı tecrübesidir? *İlâhî* olanı *kutsal* olandan ayıran nitelikler nelerdir? *İlâhî* ile *kutsal* arasında nasıl bir ilişki vardır? Eğer bu sorular teorik olarak cevaplandırılacak olursa, bu durum *kutsal* kavramının daha da müphemleşmesine neden olabilir. Bu sebeple, *Allah* ve *kutsal* kavramlarının zihinlerde neler çağrıştırdığını ampirik olarak incelemek, yukarıda söz konusu edilen soruları cevaplandırma hususunda daha anlamlı ve işlevsel olacaktır.

Bizim buradaki temel düşüncemiz; ilâhî olan her şeyin kutsal olduğu, ancak kutsal olan her şeyin ilâhî olmadığı, bu sebeple dinin kutsaldan ziyade ilâhînin tecrübesi olarak kavramsallaştırılabileceği hususunda yoğunlaşmaktadır.

Bu düşünceye çok çeşitli açılardan itiraz edilebilir. Fakat, en azından dinin inanan ve inanmayan insan açısından farklı anlamlarda değerlendirilebileceği fikrinden hareketle inanan insanın kutsalî ilâhî olandan farklı bir şekilde değerlendirdiği, dolayısıyla tanrı ile kutsalî farklı şekillerde algıladığı, bu algılamının özellikle Müslüman Türk toplumunda belirgin bir şekilde ortaya çıktığı söylenebilir.

Dinin temelini kutsal ile izah etme hususunda batılı din sosyologlarının, din psikologlarının, din antropologlarının, din tarihçilerinin, kısaca menşeci din teorisyenleriyle din fenomenologlarının yaklaşımları oldukça işlevsel ve gereklidir. Ancak, bu yeterli değildir. Bu bağlamda, temel varsayımımız; dini izah etme hususunda kutsala müracaat etmenin gerekli, ancak yeterli olmadığı yönündedir. Bu sebeple, din olgusunu anlamada kutsal ya da kutsalın tecrübesi ifadesinin yeterli ve kapsayıcı bir nitelendirme olduğu hususundaki yargılara (bk. Arslan, 2002: 164) karşı da ihtiyatlı olunmalıdır. Çünkü, kutsalın zihinlerde neler çağrıştırdığını belirlemeden kutsalın ne olduğunu ortaya koymak ampirik bir araştırma yapmadan hipotezlerin doğrulanmaya çalışılması anlamına gelmektedir. Bunun da ötesinde, gerek kutsal kategorisine yüklenen kültürel anlamlar, gerekse farklı dinî ve sosyokültürel gurupların kutsalî nasıl anladıkları tespit edilmeden kutsalî tanımlamak da pek çok sıkıntıyı beraberinde getirebilmektedir.

Araştırmada Cevap Aranılan Sorular

Araştırma, aşağıda belirtilen sorulara cevap bulmayı amaçlamaktadır:

(i) "Allah" ile "kutsal" kavramları üniversiteli gençlerin zihinlerde neler çağrıştırmaktadır? Bu çağrışımlar nerelerde örtüşmekte, nerelerde ayrışmaktadır?

(ii) Gençlerin "Allah" ve "kutsal" hakkında yaptıkları açıklamalardan hareketle "din kutsalın tecrübesi" olarak tanımlanabilir mi?

(iii) Yüksek öğrenim gören gençlerin "kutsal"a yüklediği anlamlara göre, acaba bu kavram günümüzde dinî manasını ve muhtevasını hâlâ korumakta mıdır? Yoksa o, dinî anlamından uzaklaşarak tamamen kültürel bir fenomen olarak mı algılanmaya başlanmıştır?

Yöntem

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Çukurova Üniversitesi'nde lisans düzeyinde eğitim-öğretim gören öğrencilerdir. Uygulama, 2003 yılı Kasım ayında Çukurova Üniversitesi Kampüsü içerisinde kolay ulaşılabilir basit tesadüfî örneklem yöntemiyle seçilen 380 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1
Örneklem Fakülte/Bölgümlere Göre Dağılımı

Fakülte/Bölgüm	Kız		Erkek		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
1 Ziraat Fakültesi	30	7.89	34	8.94	64	16.84
2 Mühendislik-Mimarlık Fakültesi	24	6.32	30	7.89	54	14.21
3 İktisadî ve İdarî Bilimler Fakültesi	32	8.42	25	6.58	57	15.00
4 Tıp Fakültesi	25	6.58	36	9.47	61	16.05
5 İlâhiyat Fakültesi	25	6.58	27	7.11	52	13.69
6 Eğitim Fakültesi	50	13.16	42	11.05	92	24.21
TOPLAM	186	48.95	194	51.05	380	100.0

Tablo 1'de görüleceği üzere; örneklemin % 16.84'ü Ziraat Fakültesi'nde, % 14.21'i Mimarlık-Mühendislik Fakültesi'nde, % 15.00'i İktisadî ve İdarî Bilimler Fakültesi'nde, % 16.05'i Tıp Fakültesi'nde, % 13.69'u İlâhiyat Fakültesi'nde, % 24.21'i ise Eğitim Fakültesi'nde eğitim-öğretim görmektedir. % 48.95'i kız, % 51.05'i erkek olan öğrencilerin yaş ortalaması 21.90 olup (ss: 2.85) yaş aralıkları ise 17-35'dir.

Ölçme Araçları

İnsanların Allah'ı ve kutsalı nasıl tanımladıkları hususunda yapılacak bir çalışmada en azından *güdümlü çağrışım* ve *serbest çağrışım* tekniği olmak üzere iki farklı usul kullanılabilir (Vergote, 2002: 215). Güdümlü çağrışım tekniğinde, sıfat listesi hazırlanarak deneklerden bunlardan bir kısmını seçmesi istenir. Böylece, en çok seçilen sıfatlar tespit edilerek en çok vurgulanan özellikler o kategoriyi tanımlayan nitelikler olarak kabul edilir. Bununla birlikte, güdümlü çağrışım tekniğinde listedeki sıfatlara "hiç katılmıyorum"dan "tamamen katılıyorum"a ka-

dar dereceli tercih şıkları konabilir. Böylece, likert tipi bir karakter kazanan ölçekle her bir sığfa yapılan atfın derecesi tespit edilebilir. Bunun da ötesinde semantik anlam analizi yapılarak her iki kavrama yüklenen anlamların boyutları belirlenebilir. Ancak, güdümlü çağrışım tekniğini kullanabilmek için, o konu hakkında daha önceden serbest çağrışım tekniğı ile çok çeşitli çalışmaların yapılması, dolayısıyla listeye konulacak sıfatların nitel çalışmalardan hareketle tespit edilmesi gerekir (Yapıcı, 2004a; 2004b). Aksi halde, sırf zihinsel kurgusal bir yaklaşımla tespit edilen sıfatlara dayanarak *tanrı* ve *kutsal* kavramlarına bir takım manalar yüklemek yanıltıcı olabilir.

Allah'ın ve kutsalın ne olduğu hususunda daha önce serbest çağrışım tekniğı ile pek fazla çalışma yapılmaması, bu çalışmada da güdümlü çağrışım tekniğinin kullanılmasına imkân vermemiştir ve serbest çağrışım tekniğı tercih edilmiştir. Bu çerçevede, üniversiteli gençlere, demografik bilgileri içeren sorular hariç, iki soru yöneltilmiş ve onlardan "Allah" ve "kutsal" denildiğinde ilk planda zihinlerinde neler çağrışırıyorsa bunları en azından üç kelime ya da üç kısa cümleyle yazmaları istenmiştir.

Gençler gerek kutsal, gerekse tanrı hakkında bir ve yedi arasında değişen kelime ya da cümlelerle açıklamalarda bulunmuşlardır. Daha sonra bunlar, küme analizi tekniğı ile belirli guruplarda toplanmış ve en çok vurgulananlardan en az vurgulananlara doğru yüzdeler çıkarılarak betimsel bir analize girişilmiştir³.

Bulguların Analizi

"Allah deyince zihninizde neler çağrışmaktadır?" sorusuna gençlerin verdikleri cevaplar oldukça çeşitli ve zengin bir içeriğe sahiptir.

³ Şu hususu belirtmekte fayda vardır ki, bu çalışmadan elde edilen bulgular bir yandan, bireysel faktörlerle, bir yandan da sosyokültürel gerekçelerle sınırlıdır. Çünkü, anketin uygulanacağı kişiler belli bir sosyal yapı içerisinde, belli bir sosyokültürel havayı soluyan, belirli inançları olan ya da olmayan kişilerdir. Dolayısıyla, buradan elde edilen bulguları genellemek bizi hatalı sonuçlara taşıyabilir. Ancak, bulgular genellenmese bile, en azından Müslüman Türk kültürü içerisinde tanrı ve kutsalın nasıl kavramlaştırıldığı konusunda fikir verici mahiyette olacaktır.

Tablo 2
"Allah" İsmi Duyulunca Çağrışım Yapan Nitelikler

No	ALLAH	f	%
1.	Yaratan (can veren, yaratıcım, hayat ve varoluşun kaynağı)	215	56.58
2.	En yüce, en büyük (ulu)	110	28.95
3.	Sonsuz kudret (kâdir, her şeye gücü yeten, dilediğini yapan)	109	28.68
4.	Bağışlayıcı, affedici	75	19.74
5.	Ezelî, ebedî (öncesiz, doğmamış doğrulamamış, baki, sonsuz)	72	18.95
6.	Bir ve tek	69	18.16
7.	Merhametli, şefkatli	37	9.74
8.	Adaletli, adil	37	9.74
9.	Koruyan, esirgeyen (beni ve ailemi koruyan)	36	9.47
10.	Eşsiz, benzersiz (yaratılmışlara benzemeyen, mükemmel)	35	9.21
11.	Sonsuz aşk, gerçek sevgili (kalbimin tek sahibi)	35	9.21
12.	Her şeyi gören, her şeyi işiten	29	7.63
13.	Her şeyin sahibi	28	7.37
14.	Her şeyi bilen (bilgisi sonsuz, her şeyden haberdar olan)	27	7.11
15.	İlâh, inanılan varlık (inandığım varlık)	26	6.84
16.	Mabut, taptığım varlık (tapılması, ibadet edilmesi gereken)	24	6.32
17.	Varoluşun gayesi, hayatın anlamı (varlığıma anlam veren)	24	6.32
18.	Huzur ve mutluluk kaynağı	24	6.32
19.	Rahman, rahim (rahmeti sınırsız)	22	5.79
20.	Korkulan varlık (korktuğum varlık)	20	5.26
21.	Âlemlerin Rabbi, efendisi	19	5.00
22.	Her şeye hükmeden (her şeyin hâkimi)	18	4.74
23.	Her şeyi kuşatan (her yerde olan)	17	4.47
24.	Yardım eden (yardımcım, imdada yetişen)	17	4.47
25.	Sığınılan varlık, sığınak	17	4.47
26.	İman (inanç, itikat)	15	3.95
27.	Kutsal varlık	13	3.42
28.	Rızık ve nimet veren (doyuran)	13	3.42
29.	Gizemli, sır	13	3.42
30.	Herkesin sonunda ona döneceği varlık	11	2.89
31.	Zorunlu varlık (mutlak varlık, vacibu'l-vucud)	11	2.89
32.	Cezalandıran, azap eden	10	2.63
33.	İbadetler, kulluk vazifeleri (namaz, oruç vs.)	10	2.63
34.	Düzenleyici (evreni düzenleyen, her şeyin kuralını koyan, lider, yönetici)	10	2.63
35.	Cehennem	9	2.37
36.	Kaderi tayin eden	9	2.37
37.	İslâm-Müslümanlık	9	2.37
38.	Yanılgı, sanrı, kitleleri uyutma aracı, paylaşılmış psikoz, ütopya	9	2.37
39.	Günah, haram (günahıtan sakınmak)	8	2.11
40.	Hesap soran (mezarda soru soran, ahirette sorgulayan)	8	2.11

Tablo 2'nin devamı

"Allah" İsmi Duyulunca Çağrışım Yapan Nitelikler

No	A L L A H	f	%
41.	Muhtaç olunan (her şeyin kendisine muhtaç olduğu varlık)	8	2.11
42.	Duaları kabul eden	7	1.84
43.	Sevap, helâl	7	1.82
44.	Cennet	9	2.37
45.	Hak, gerçek	7	1.84
46.	Beşer üstü, aşkın varlık, ulaşılmaz	7	1.84
47.	Hoşgörü, insanları sevmek, barış içinde olmak	7	1.84
48.	En iyi dost, en yakın arkadaşı	6	1.58
49.	Hikmet sahibi, her şeyin hikmetini belirleyen	6	1.58
50.	Mükâfatlandırıcı, cömert, kerim	6	1.58
51.	Güven veren, güvenilen tek varlık	5	1.32
52.	Güzel, eşsiz güzellikler sahibi	5	1.32
53.	Öldüren, yok eden	5	1.32
54.	Peygamberler (Hz. Muhammed ve diğer peygamberler)	5	1.32
55.	Doğa, evren	5	1.32
56.	Şükredilmesi gereken, minnettarlık duyulan	4	1.05
57.	İmtihan eden, sınavan	4	1.05
58.	Hayranlık uyandıran (hayran olunan, gücüne hayranım)	4	1.05
59.	Doğruluk, dürüstlük ve güzel ahlâk	4	1.05
60.	Demokrat	3	0.79
61.	Yol gösterici	3	0.79
62.	Kur'an-ı Kerim	3	0.79
63.	Temiz, beyaz, masumiyet	3	0.79
64.	Var mı yok mu, emin değilim, kuşkularım var	3	0.79
65.	En iyi, mutlak iyi	2	0.53
66.	Devinim ve düşüncem	2	0.53
67.	Adaletsizlik	1	0.26
68.	Sorgulanamayan, eleştirilemeyen	1	0.26
69.	Melekler	1	0.26

Anlam içeriği itibariyle; aynı ya da benzer çağrışım yapan ifadeleri kümeleyerek⁴ oluşturulan Tablo 2'ye göre, "Allah" adı duyulunca akla gelen temel nitelik *"yaratıcı"* (f: 215) vasfıdır. Bunu ise sırasıyla; *"en yüce, en büyük"* (f: 110), *"sonsuz kudret"* (f:109), *"bağışlayıcı"* (f: 75), *"ezelî, ebedî"* (f: 72), *"bir, tek"* (f: 69), *"merhametli, şefkatli"* (f: 37), *"adaletli"* (f: 37), *"koruyan, esirgeyen"* (f: 36), *"eşsiz, benzersiz"* (f: 35), *"sonsuz aşk, ger-*

⁴ Tabloda gösterilen sıfat, kelime ve kelime guruplarından parantez dışında tutulanlar temel kategoriye, parantez içindekiler ise söz konusu temel kategori içerisinde değerlendirilen ifadeleri kapsamaktadır.

çek sevgili" (f: 35), "her şeyi gören ve işiten" (f: 29), "her şeyin sahibi" (f: 28), "her şeyi bilen, bilgisi sonsuz" (f: 27), "ilâh, inanılan varlık" (f: 26), "mabut, taptığım varlık" (f: 24), "varoluşun gayesi, hayatın anlamı" (f: 24), "huzur ve mutluluk kaynağı" (f: 24), "rahman ve rahim" (f: 22), "korkulan varlık" (f: 20), "âlemlerin Rabbi, efendisi" (f: 19), "her şeye hükmeden, her şeyin hâkimi" (f: 18), "her şeyi kuşatan, her yerde olan" (f: 17), "yardım eden" (f: 17), "sığınılan varlık, sığınak" (f: 17), "iman" (f: 15), "kutsal varlık" (f: 13), "rızk ve nimet veren" (f: 13), "gizemli, sır" (f: 13), "herkesin sonunda ona döneceği varlık" (f: 11), "zorunlu varlık" (f: 11), "cezalandıran, azap eden" (f: 10), "kulluk vazifeleri, ibadetler" (f: 10) ve "düzenleyici" (f: 10) olmak üzere çoğu Allah'ın zatıyla ilgili nitelendirmeler takip etmektedir. Bütün bunlarla birlikte, Tablo 2'de vurgulanma frekansı on kişiden ibaret olmakla birlikte, Allah'ı nitelendirmede dile getirilen çok çeşitli ifadeler bulunmaktadır.

Cevaplar gruplandırılacak olursa, Allah ismi duyulduğu zaman çağrışım yapan nitelikleri dört maddede değerlendirmek mümkündür.

1) Allah açısından çağrışım yapan nitelikler. Bunlar da kendi içerisinde üç grupta ele alınabilir:

- a) "Sonsuz kudret sahibi", "ezelî, ebedî", "bir, tek", "eşsiz, benzersiz", "her şeyi gören ve işiten" gibi bizzat Allah'ın zatıyla ilgili vasıflar: Bunlar büyük oranda "dinî literatürde Allah'ın zatî ve subutî sıfatları" olarak adlandırılan nitelikleri içine almaktadır. Bununla birlikte, yine onun zatıyla ilişkili olarak; "en yüce, en büyük", "zorunlu varlık", "hak, gerçek", "güzel, eşsiz güzellikler sahibi", "en iyi, mutlak iyi" gibi özellikler de ön plana çıkarılan nitelendirmelerdir.
- b) "Yaratıcı", "affedici, bağışlayıcı", "merhametli, şefkatli", "adil", "koruyan, esirgeyen", "rahman, rahim", "yardım eden", "doyuran, rızık ve nimet veren", "cezalandıran", "kaderi tayin eden", "hesap soran", "ahirette sorgulayan", "duaları kabul eden", "her şeyin hikmetini belirleyen", "mükâfatlandıran", "öldüren, yok eden", "imtihan eden, sınavan", "yol gösteren" gibi Allah'ın yarattığı varlıklara ilişkin tasarruflarıyla ilgili vasıflar.
- c) Allah ismi duyulunca çağrışım yapan dinî kavramlar: Bunlar; "iman, inanç", "cehennem", "İslâm, Müslümanlık", "günah, haram", "sevap, helâl", "Hz. Muhammed ve diğer peygamberler", "Kur'an-ı Ke-

rim" ve *"melekler"* gibi temel dinî terimlerdir. Kuşkusuz bu ifadeler doğrudan Allah'ı nitelendirmemektedir. Ancak, Allah'ın *"yol gösterici"*, *"kural koyucu"*, *"insanın fiillerini değerlendirci"*, buna göre *"mükâfatlandırıcı"* ya da *"cezalandırıcı"* vasfına işaret etmesi anlamında bu tür vurgular Allah açısından çağrışım yapan nitelikler olarak değerlendirilebilir.

- 2) Allah'ın zatıyla ve yarattığı varlıklar üzerindeki tasarruflarıyla da yakından ilişkili olmakla birlikte insan açısından çağrışım yapan nitelikler: *"Yaraticım"*, *"beni ve ailemi koruyan"*, *"inanılan, inandığım varlık"*, *"mabut, taptığım varlık"*, *"varoluşun gayesi, hayatın anlamı"*, *"huzur ve mutluluk veren"*, *"sonsuz aşk, gerçek sevgili"*, *"korkulan"*, *"sığınılan, sığınmak"*, *"hayranlık uyandıran"*, *"güvenilen"*, *"şükredilmesi gereken"*, *"minnettarlık duyulan"*, *"muhtaç olunan"*, *"sorgulanamayan"*, *"en iyi dostum, en yakın arkadaşım"* vs. nitelermeler ise, daha ziyade insanın zihinsel ve duygusal yapısına yaptığı etkileri yansıtmaktadır. Başka bir deyişle bunlar Allah'ın insan açısından değerlendirilmesidir.
- 3) Modern dünyanın daha fazla ön plana çıkardığı kavramlarla yapılan nitelendirmeler: Burada ise, vurgulanma frekansı çok az olmakla birlikte; *"hoşgörülü olma"*, *"insanları sevmek"*, *"barış içinde olma"*, *"demokrat olma"*, *"doğruluk, dürüstlük, ahlâklî olma"*, *"temiz, beyaz, mâsumiyet"* gibi Allah'ın adil, güzel ve iyi olduğunu ifade eden kavramlar dikkati çekmektedir.
- 4) İnkâra yönelik nitelendirmeler: Vurgulanma frekansı çok az olmakla birlikte; *"yanılgı"*, *"sanrı"*, *"kitleleri uyutma aracı"*, *"paylaşılmış psikoz"*, *"ütopya"* gibi tavsifler; Allah'ın var olmadığı, dolayısıyla adeta onun hakkında konuşulamayacağı ve herhangi bir nitelendirmede bulunulamayacağı üzerinde yoğunlaşmaktadır. Ayrıca; *"doğa"*, *"evren"*, *"adaletsizlik"*, *"devinim"* ve *"düşünce"* gibi çağrışım da teistik tanrı tasavvurlarının dışına çıktığı için inkâra yönelik nitelendirmelerden kabul edilebilir. Yine, *"var mı yok mu, bilemiyorum, kuşkularım var"* şeklinde dile getirilen ifadelerde de Allah'ın varlığına yönelik şüpheli bir tavır söz konusudur.

Elde edilen cevaplar, kuşkusuz daha farklı şekillerde de sınıflandırılabilir. Meselâ, Topaloğlu'nun (1989: 484-486) Kur'an-ı Kerim'e dayanarak yaptığı sınıflandırmayı esas alarak Allah'ın isim ve sıfatlarını *kendiyle* (zatıyla), *kâinatla* ve *insanla* ilgili olmak üzere üç temel grupta top-

lamak da mümkündür. Ayrıca, tanrı tasavvurunun olumsuz ya da olumlu olması açısından da bir sınıflama yapılabilir. Bu bağlamda; "korkulan varlık", "cezalandıran, azap eden", "cehennem", "günah, haram", "yok eden, öldüren" vs. çağrışımlar Allah'ın korkulan ve cezalandıran yönlerini ön plana çıkaran *olumsuz bir tanrı tasavvurunu* içermektedir. Bunların dışında kalan (tanrıyı inkârâ yönelik ya da bu konuda şüpheli bir tavır takınan ifadeleri bir yana bırakırsak) diğer açıklamaların hemen tamamının olumlu olduğunu söyleyebiliriz. Bu da gençlerin, *Allah'ı genel anlamda olumlu bir şekilde nitelendirdikleri* anlamına gelmektedir.

Başka çalışmalarda da Müslüman Türk toplumunda görülen tanrı tasavvurunun genelde olumlu olduğu görülmektedir. Meselâ, Bacanlı (2002) Selçuk Üniversitesi öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmasında, erkek öğrencilerin Allah'ı, sırasıyla; "affedici, merhametli", "yaratıcı", "güvenilir", "cömert", "doğru sözlü", "ferasetli", "güçlü", "mütehakkim, egemen" ve "hoşgörülü" olarak, kız öğrencilerin ise, yine sırasıyla; "affedici, merhametli", "yaratıcı", "güçlü", "güvenilir", "hoşgörülü", "şefkatli" ve "cömert" şeklinde nitelendirdiklerini tespit etmiştir. Görüldüğü üzere buradaki sıfatların da tamamı olumludur. Ayrıca, bizim çalışmamızda sıklıkla vurgulanan; "yaratıcı", "yüce", "sonsuz kudret", "bağışlayıcı, affedici", "şefkatli, merhametli", "her şeyin sahibi" vs. sıfatların da her ne kadar vurgulanma sıklığı ve sırası farklı olsa da Bacanlı'nın (2002) elde ettiği sıfatlarla örtüşen çağrışımlar olduğunu söyleyebiliriz.

Yavuz (1987: 166-167), 7-12 yaş gurubunu oluşturan ilköğretim öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında, çocukların Allah tasavvurunu da incelemiş ve verilen cevapları yaş, cinsiyet ve çevre dağılımlarını birleştirerek, altı temel gurupta analiz etmiştir. Bunlar:

- 1) *İlâhî varlık olarak Allah tasavvuru*: Bu guruba; Allah'ın varlığı, birliği, ezeli ve ebedî olması, eşi ve benzeri bulunmaması, eksiksiz, üstün ve güzel olması girmektedir.
- 2) *Hayatın ve varoluşun kaynağı olarak Allah'ın yaratıcılığı*: Allah'ın her şeyin (insan, dünya, evren) yaratıcısı ve hâkimi olması bu bağlamda değerlendirilmektedir.
- 3) *Kişisel varlığın devamının Allah'a bağlı olması*: Buna göre Allah; insanın yaşaması için her şeyi vermekte, besleyip büyütmede, dilekleri ve istekleri karşılamakta, koruyuculuk ve gözeticilik yapmaktadır.

- 4) *Fuilleri itibariyle Allah tasavvuru*: Burada o, dilediği şeyi dilediği gibi yapacak bir güce ve iradeye sahip olarak nitelendirilmektedir.
- 5) *Allah'ın ahlakî yönden bireysel ve toplumsal hayatı düzenleyici olması*: İyiyi ve kötüyü, helâli ve haramı belirlemesi, kurallar koyması, doğru yolu göstermesi vs. bu gurup içerisinde yer almaktadır.
- 6) *Tanrı'nın esirgeyici, bağışlayıcı ve affedici olması*.

Yavuz'un (1987) elde ettiği sonuçlar da buradaki bulgularla hemen hemen örtüşmektedir. Çünkü, onun vurguladığı hususlar ve yaptığı sınıflama bu çalışmadaki sonuçlara da uygulanabilir niteliktedir.

Bu noktada, şu hususu özellikle vurgulamak gerekir ki, tanrı hakkında konuşmak ya da tanrıdan bahsetmek felsefî ve teolojik açıdan oldukça tartışılan bir konudur (Aydın, 1999; Koç, 1995). Zira, onun hakkında konuşulurken nasıl bir dil kullanılacağı meselesi, temelde tanrının vasıflandırılmasıyla ve onun nasıl bir varlık olduğuyula ilişkili olduğu için, din dili tartışmalarında farklı arayışları beraberinde getirmiştir. Çünkü, dünya hayatına ait olan bir dille ve bu dilin sınırlandığı yapı ve kurallarla ilâhî varlığı tanımlamaya ya da tavsife çalışmak yetersiz kalmaktadır. Bununla birlikte, belli bir dinî gurup içerisinde bulunan bireyler, inandıkları dinin teklif ettiği ve içinde yaşadıkları toplumun da genel anlamda benimsediği inanç esaslarına, kendi duygu ve düşüncelerini de ekleyerek kendilerine has bir tanrı tasavvuru oluşturur ve buradan hareketle tanrı hakkında konuşmaya çalışırlar. Başka bir deyişle, insan belli bir dinî inancı ruhen kabul ettiği andan itibaren, benimsediği dinin sunduğu tanrı tasavvurunu genel anlamda kabul etmek durumundadır, yani inandığı dinin tanrı tasavvurunu ana hatlarıyla benimsemiş olmaktadır. Ancak, inanan insanda oluşan tanrı tasavvuru sadece dinin belirlediği ile sınırlı değildir. Bununla birlikte, inanan insan, kendi fikrî ve hissî yönlerini de bu tasavvura katmaktadır. Öyleyse, inanan insanın sahip olduğu dinî inanç çerçevesinde kendine özgü bir Allah tasavvuru (imgelem) oluşturduğu söylenebilir (Godin, 1986; Meslin, 1988; Yapıcı: 1997; Yavuz, 1987). Aslında, sürecin bu şekilde cereyan etmesi doğaldır, çünkü, fert, inandığı varlığı temel nitelikleriyle tanımak istemekte, bu sebeple temel dinî metinlerde ön plana çıkarılan vurguları benimsemekte, ancak, bu nitelikleri kendi zihnî ve ruhî

yapısıyla harmanlayarak kendine mal etmektedir. Bu şekliyle tanrı tasavvuru büyük oranda içinde yaşanan *epistemik cemaatin* (epistemic community) etkilerini taşısa da birey, toplumda yaygın olarak bulunan ortak tasavvurları kendince algıladığı için kendine has bir imgelem oluşturmaktadır. Aslına bakılırsa, inanmayan kişiler de aynı şekilde, en azından toplumda yaygın olan tasavvurlardan hareketle tanrının nasıl değerlendirildiğini (kendileri bu değerlendirmelere katılmasalar da) bilirler. Duygu, düşünce ve tutumların ifade edilmesinde dilin yeterli olduğu varsayımı kabul edilecek olursa (bk. Arkonaç, 1998: 194), insanların sahip oldukları düşünce ve tasavvurlara dayalı olarak tanrı hakkında konuşabilecekleri söylenebilir. Bu durum, en azından sosyokültürel ve bireysel açıdan böyledir. Yoğun kelâmî ve felsefî tartışmalar bir yana, inanan insan inandığı tanrıya dair bir takım tasavvurlara sahiptir ve sahip olduğu tasavvurlara dayalı olarak onun hakkında konuşabilmektedir. Bu konuşma ise, genellikle günlük dille olmaktadır. Konuşmanın günlük dille yapılıyor olması tanrının antropomorfik bir şekilde algılandığı anlamına gelmemelidir. Zira, anketimizden ortaya çıkan en önemli sonuçlardan biri de gençlerin “Allah” hakkında kullanacakları dilli özenle seçmeye çalışmış olmalarıdır.

Tablo 2’den hareketle yukarıda ifade ettiğimiz isim ve sıfatlarla Allah’ın nitelendirilmesi, temelde, beklentilerimizle uyumludur. Zira, Müslüman bireyler, inandıkları dinin öngördüğü nitelikleriyle Allah’ı tasavvur etmektedirler. Ancak, onların kendi sosyokültürel ve bireysel eğilimlerini de yansıtarak kendilerine özgü bir tanrı imgelemi oluşturdukları da söylenebilir. Bu noktada, kutsalın ne olduğu ve nasıl tanımlandığı sorusu daha anlamlı bir hale gelmektedir. Eğer, kutsal ile Allah’ın tanımlanması birbirine oldukça yakınsa, bu durumda, hem dinin *kutsalın tecrübesi* olarak tarif edilmesi mümkün hale gelebilir, hem de kutsal fikri dinin temel referansı olarak kabul edilebilir. Bununla birlikte, Allah ile kutsal terimlerinin yaptığı çağrışımlar bazı yerlerde örtüşmeler de temelde bir takım farklılıklar taşıyorlarsa, bu durumda, din olgusunu analizde kutsal kavramının yeterli olmadığı düşünülebilir.

“Kutsal deyince zihninizde neler çağrışım yapmaktadır?” sorusuna da gençler oldukça çeşitli ve zengin muhtevalı cevaplar vermişlerdir.

Tablo 3**"Kutsal" Kavramının Çağrışım Yaptığı Nitelikler**

No	K U T S A L	f	%
1.	Değerli (önemli, kıymetli)	168	44.21
2.	Kutsal kitaplar (Kur'an-ı Kerim, İncil, Tevrat)	133	35.00
3.	Saygı durulması gereken	68	17.89
4.	Aile (ev, anne-baba, kardeş, nikâh, evlilik, eş)	62	16.32
5.	Yüce (ulu, büyük)	52	13.68
6.	İslâm, din	50	13.16
7.	Kutsal şehirler ve yerler (Mekke, Kâbe, Medine, Kudüs, Mescid-i Aksa)	50	13.16
8.	Dinle ilgili olan şeyler	40	10.53
9.	Allah (Tanrı, Rab, inanılan varlık)	33	8.68
10.	Devlet, vatan, bayrak	33	8.63
11.	Hz. Muhammed (hadisler, Hz. Peygamber'in sünneti)	32	8.42
12.	Tabu (dokunulamaz, değiştirilemez, zarar verilemez)	28	7.37
13.	Kültürel değerler (ortak değerler, gelenek, örf, âdet)	27	7.11
14.	İbadethaneler (mabectler, tapınaklar, camiler)	25	6.58
15.	Özel	22	5.79
16.	Aşk, sevgi	20	5.26
17.	Erişilmesi güç olan	20	5.26
18.	Manevî değerler, manevî duygular	19	5.00
19.	Eşsiz, benzersiz (mükemmel)	19	5.00
20.	İman, inanç esasları	19	5.00
21.	Ahlakî davranışlar (doğruluk, dürüstlük)	14	3.68
22.	İbadetler (namaz, oruç, kurban, hac)	18	4.74
23.	Peygamberler	18	4.74
24.	İlâhî kaynaklı olan (semavî, metafizik)	18	4.74
25.	Hoşgörü, hümanizm (insan, insanı sevmek)	18	4.74
26.	Allah katında değerli olan (Allah'ın özel bir onur bahsettiği şeyler)	17	4.47
27.	Yaşamın anlamı (hayatın olmazsa olmazları)	15	3.95
28.	Ayrıcalıklı, farklı olan	13	3.42
29.	Mübarek, mukaddes	13	3.42
30.	Allah'ın emirleri ve yasakları (Allah'tan gelen her şey)	12	3.16
31.	Gizemli, sırlı	11	2.89
32.	Kutsal emanetler (Hz. Peygamber'in eşyaları)	10	2.63
33.	Yaşamak, hayat	10	2.63
34.	Koruyan, yardım eden	8	2.21
35.	Namus	7	1.84
36.	Melekler	7	1.84
37.	Saçmalık (gereksiz, hayal ürünü, boş lâf)	6	1.58
38.	Huzurlu bir içsel yaşantı, mutlu olmak	6	1.58
39.	İdeoloji, dünya görüşü	6	1.58
40.	Masum, temiz	6	1.58

Tablo 3'ün devamı

"Kutsal" Kavramının Çağrışım Yaptığı Nitelikler

No	K U T S A L	f	%
41.	Sevdiğim kişi, kişiler	5	1.32
42.	Güven veren, güven duyulan	4	1.05
43.	Güzel, güzellik	4	1.05
44.	Güçlü, kudretli	4	1.05
45.	Türbeler	4	1.05
46.	Özgürlük, hürriyet	4	1.05
47.	Dostluk, arkadaşlık	3	0.79
48.	Çalışmak (iş, meslek, helâl kazanç)	3	0.79
49.	Emanet	3	0.79
50.	Korkutarak yaklaştıran, korkutucu	3	0.79
51.	Öğretmen	3	0.79
52.	Demokrasi	3	0.79
53.	Doğa, tabiat	3	0.79
54.	Allah aşkı, Allah sevgisi	2	0.53
55.	Atalarımız, büyüklerimiz	2	0.53
56.	Hayranlık uyandıran	2	0.53
57.	Ekmek	2	0.53
58.	Düşünce, düşünce hürriyeti	2	0.53
59.	Savaşmak, şehit olmak	2	0.53
60.	Şeref, onur	2	0.53
61.	Kimliğim, aidiyetlerim	2	0.53
62.	Baş örtüsü	1	0.26
63.	Bayramlar	1	0.26
64.	Cinler	1	0.26
65.	Ehl-i Beyt	1	0.26
66.	Ezan	1	0.26
67.	Millet	1	0.26
68.	Mistik	1	0.26
69.	Ramazan ayı	1	0.26
70.	Ruh	1	0.26
71.	Sadakat	1	0.26

Tablo 3'e göre, "kutsal" ismi duyulduğu zaman ilk çağrışım yapan nitelik "*değerli*"dir (f: 168). İfadelerden anlaşıldığı kadarıyla bu nitelik dinî ya da seküler her türlü kıymet ifade eden şeyi içine almaktadır. Hatta bu kavrama çoğu kere öznel (benim için değerli olan vs.), zaman zaman da nesnel (toplum için değerli, genelde değerli kabul edilen şeyler vs.) anlamlar yüklenmektedir. Kutsal kavramının çağrıştırdığı ikinci mana ise Kur'an-ı Kerim başta olmak üzere "*kutsal kitaplar*"dır (f: 133). Bunları ise sırasıyla; "*saygı duyulması gereken*" (f: 68), "*aile*" (f: 62), "*yüce*" (f: 52),

"İslâm, din" (f: 50), "kutsal şehirler ve yerler" (f: 50), "dinle ilgili şeyler" (f: 40), "Allah" (f: 33), "devlet, vatan, bayrak" (f: 33), "Hz. Muhammed" (f: 32), "tabu" (f: 28), "kültürel değerler" (f: 27), "ibadethaneler" (f: 25), "özel" (f: 22), "aşk, sevgi" (f: 20), "erişilmesi güç olan" (f: 20), "manevî değerler ve duygular" (f: 19), "eşsiz, benzersiz" (f: 19), "inanmak" (f: 19), "ahlakî davranışlar" (f: 14), "ibadetler" (f: 18), "peygamberler" (f: 18), "ilâhî kaynaklı olan" (f: 18), "hoşgörü, hümanizm" (f: 18), "Allah katında değerli olan" (f: 17), "yaşamın anlamı" (f: 15), "ayrıcıklı, farklı olan" (f: 13), "Allah'ın emirleri ve yasakları" (f: 12), "gizemli, sır" (f: 11), "kutsal emanetler" (f: 10), "yaşamak, hayat" (f: 10) gibi çağrışımlar takip etmektedir. Vurgulanma frekansı on kişiden az olan çok çeşitli açıklamalar da mevcuttur.

Kutsal kavramının zihinlerde yaptığı çağrışımları altı ana grupta toplamak mümkündür:

1) Doğrudan kutsalı izaha yönelik açıklamalar: Bu çerçevede daha ziyade; "değerli", "saygı duyulması gereken", "yüce", "tabu", "özel", "erişilmesi güç olan", "eşsiz, benzersiz", "ayrıcıklı, farklı", "mukaddes, mübarek", "gizemli, sır", "koruyan, yardım eden", "masum, temiz", "güven veren, güven duyulan", "güzel", "güçlü, kudretli", "korkutarak yaklaştıran, korkutucu" vs. sıfat ve kelimeler dile getirilmiş olup bunlar kutsal herhangi bir şeye isnat etmeden onun nasıl bir şey olduğunu açıklamaya yöneliktir. Dikkat edilecek olursa buradaki vasıflar; Otto (1917/1969), Jung (1958), Eliade (1965; 1975), Caillois (1950) ve Meslin (1973; 1988) başta olmak üzere kutsalın neliği ve nasıllığı üzerinde çalışan araştırmacıların söyledikleriyle uyumludur. Zira, din bilimlerinde aldığı anlam itibarıyla, çift kutuplu, belli belirsiz, yani muğlak bir "sır" olarak tanımlanan kutsal, gerek korkutarak, gerekse hayranlık uyandırarak insanı psikolojik olarak etkileyen bir güç olarak kabul edilmektedir.

2) Kutsalı dinî bir temele dayalı olarak izaha çalışan çağrışımlar: "Allah", "İslâm", "din ile ilgili olan şeyler", "Allah katında değerli olan şeyler", "inanç esasları", "kutsal kitaplar", "melekler" "cinler", "Hz. Muhammed" ve "diğer peygamberler", "ibadethaneler", "kutsal emanetler", "ezan", "ramazan ayı" doğrudan ya da dolaylı bir şekilde dinî çağrışım yapan kavramlar olarak düşünülebilir. Gerçi bunlar da kendi içinde çeşitli guruplara ayrılabilir. Meselâ, *İslâm'ın ve imanın şartlarına* yapılan a-

tflar, doğrudan dinî nitelikli çağrışımlar içerisinde değerlendirilebilir. Aynı şekilde, "kutsal yerler" ve "kutsal zamanlar" üzerinde yapılan vurgular da doğrudan çağrışım kapsamında ele alınabilir. Bununla birlikte, biz burada kutsal kavramının doğrudan ya da dolaylı bir şekilde tanrıyı çağrıştırıyor olmasından hareketle ikili bir sınıflama yapmak istiyoruz. Buna göre; "Tanrı", "Rab", "inanılan varlık" gibi doğrudan Allah'ı çağrıştıran kelimelerle *Allah aşkı*nı vurgulayan ifadeler birinci grupta değerlendirilebilir. Allah'ın insan ve dünya üzerindeki tasarruflarından kaynaklanan Kur'an-ı Kerim başta olmak üzere *kutsal kitaplar*, Hz. Muhammed ve onun hadisleri, diğer peygamberler, melekler; namaz, oruç kurban vs. ibadetler, ibadet yerleri, ibadete çağırma usulü olan ve aynı zaman da Müslümanların bağımsızlığını da temsil eden *ezan*; Mekke, Medine, Kudüs, Kâbe, kible ve Mescid-i Aksa başta olmak üzere çeşitli *kutsal şehirler ve yerler* ve halk dindarlığının önemli bir tezahürü olarak kabul edilen *türbeler* ise ikinci grupta düşünülebilir. Özellikle, burada söz konusu ettiğimiz ikinci grupta geçen çağrışımlara yakından bakılacak olursa, bunların ilâhînin nüfuz alanı içerisinde kutsallaştığı görülecektir. Çünkü, herhangi bir kitaptan Kur'an-ı Kerim'i, herhangi bir bireyden bir peygamberi ayıran şey/şeyler neyse, kutsal yerleri ve zamanları diğerlerinden ayıran da odur. Bu bağlamda, Eliade'ın (1965: 25) haklı olarak vurguladığı hususu ön plana çıkaracak olursak, kutsalın kendisini kutsal olmayandan daha farklı bir şekilde gösterdiğini söyleyebiliriz. Meselâ, ibadethaneler kutsal kabul ediliyorsa ve herhangi bir mekândan daha farklı olarak algılanıyorsa bu durum, yine Eliade'ın (1965: 30) ifadesiyle, "*tapınakların yeryüzü ile gökyüzü arasında adeta bir geçiş merkezi olan ve ilâhî varlığa açılan kapılar olarak*" değerlendirilmesinden kaynaklanmaktadır. Bundan dolayı, inanan bir insan ibadet mekânını diğer mekânlardan farklı olarak algılamaktadır. Diğer dinlerde olduğu gibi, İslâm'da; Mekke, Medine, Kudüs, Kâbe gibi mekânların kutsal olarak kabul edilmesi de, temelde aynı algıya, yani buraların tanrıyla şu ya da bu şekilde ilişkisi olduğuna ya da tanrının buralarda zuhur ettiğine yönelik inançlara dayanmaktadır. Öyleyse, inanan insanın belirli şeylere kutsallık atfetmesinin arkasında kutsalın kendisinden kaynaklanan bir değere sahip ol-

maktan ziyade, ilâhînin tezahürü ile kutsallaştığı algısının yer aldığı söylenebilir. Chelhod'un (1986) çalışmasını burada hatırlayacak olursak, o, İslâm öncesiyle de ilişkilendirerek İslâmiyet'le birlikte Arapların düşünce ve inanç sistemlerinde kutsalın ne anlama geldiğini ve yapısının ne olduğunu analize çalıştığı eserinde; "Allah", "melek", "cin", "şeytan", "nefs", "ruh", mukaddes ve mübarek kabul edilen "eşyalar", "kişiler" ve kutsalın korunması anlamında "haramlar"la birlikte mukaddes kabul edilen "yerler"i ve "zamanlar"ı da kutsal kategorisinde değerlendirerek, kutsalın, hem yasaklarla korunan ve bu sebeple korkulan, hem de hayranlık uyandırıp kendisine çeken çift kutuplu bir özelliğe sahip olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre kutsalın, ahlakî olgu ve değerlerin ötesinde aşkın bir varlığı ve onun tezahürlerini çağrıştırdığı söylenebilir. Zira, bu tezahürlerle; bazı kişiler, olaylar, zamanlar, mekânlar, eşyalar, objeler vs. kutsal bir karakter kazanmaktadır (Tihon, 1999: 368-369).

3) Sosyokültürel ve geleneksel değerleri çağrıştıran bir kavram olarak kutsal. Bunu da kendi içinde üç grupta toplamak mümkündür:

a) Evlilik ve aile hayatı üzerinde yoğunlaşan çağrışımlar: Evlilik, nikâh, ev, anne-baba, kardeş, eş başta olmak üzere "*aile*" kurumunu ön plana çıkaran ifadeler bu grup içerisinde yer alan çağrışımların temelini oluşturmaktadır. Evliliğin ve eşler arası ilişkinin hem sebebi, hem de sonucu olarak "*sevgi ve aşk*" da kutsal olarak nitelendirilmektedir. Ayrıca; "*namus*", "*sevilen kişiler*", "*atâlar ve büyükler*"in de kutsal kategorisinde ele alındığı görülmektedir. Evlilik ve aile hayatını içine alan bu kategoriye dayanarak söyleyebiliriz ki, üniversiteli gençler; kuruluşu, devamlılığı ve bireyleri de dahil olmak üzere aile kurumunu saygın ve önemli bir statüye yerleştirmektedirler. Burada dikkat çekici hususlardan biri de batıda yapılan çalışmalarda "çocuğun kutsallığı" üzerinde önemle durulurken (Lathuy & Bollen, 1999), bizim çalışmamızda bu konuya herhangi bir atıf yapılmamış olmasıdır. Bu da kanaatimizce, gençlerin çok büyük bir çoğunluğunun evli olmamasından kaynaklanmaktadır.

b) "*Devlet*", "*vatan*" ve "*bayrak*" üzerinde yoğunlaşan vurgular ikinci gurubu oluşturmakta olup; "*şehit olmak*" ve "*millet*" de bu kap-

samda değerlendirilebilir. Ancak, burada asıl dikkat çekici olan husus, *devlet-vatan-bayrak* üçlüsünü otuz iki kişi vurguladığı halde *milleti* sadece bir kişinin ifade etmesidir.

- c) Çok az vurgulanmakla birlikte; "*dostluk-arkadaşlık*", "*sadakat*", "*emanet*", "*çalışmak*", "*helâl kazanç*", "*ekmek*", "*bayramlar*" ve "*öğretmen*" kavramlarının da kutsal kategorisi içerisinde yer aldığı görülmektedir.

Sosyokültürel ve geleneksel değerlerle ilgili olarak dile getirilen her üç maddede temelde dinî olmayan vurgular söz konusudur. Ancak, bunlar tamamen dinî bir karakterde olmadığı gibi, aynı şekilde tamamen din dışı şeyler de değildir. Zira, dinler bu hususları önemsemekte ve inananlardan da bu tür değerlere sahip olmalarını talep etmektedir. Ayrıca, gerek ailenin kurulması, gerekse devletin oluşumunun, özellikle modern dönem öncesi dinî referanslara dayanması da bunların kutsallığını arttıran bir özellik olarak değerlendirilebilir (Vergote, 1999; 2002). Ancak, kanaatimizce, anketimize katılan gençler bu tür değerleri kutsal olarak nitelendirirken, dinî referanslarla değil, tamamen kültürden süzülen ve iyice bireyselleşip içselleşerek adeta yüceleştirilen değer yargılarından hareket etmektedirler.

- 4) "*Doğruluk*", "*dürüstlük*" gibi nitelikleri içine alan ahlakî değerler de kutsal kavramı içerisinde değerlendirilmektedir. Bunlar da temelde inanç sahasına girmemekle birlikte, dinin belirlediği insan modelinin hayata geçmesi anlamında dinî bir renge bürünen ahlakî değerlerdir. Ahlakın kaynağının dinî mi, yoksa din dışı mı olduğu tartışması bir yana (bk. Aydın 1999; Kılıç, 1992), gençlerin bu tür ahlakî değerleri kutsal kategorisi içerisinde ele alması, bunların dinî olmasından değil, önemli ve vazgeçilmez değerler olarak kabul edilmesinden kaynaklanmaktadır. Bu da kutsalın sadece dinî değil, önem verilen her şeyi kapsamaya müsait bir kavram şeklinde algılanarak kullanıldığını göstermektedir. Bununla birlikte, ahlakî değerlerin inanan insan açısından tanrısal erdemler olarak algılandığı varsayımından hareket de edilebilir. Bu ise, ahlakî erdemleri ilâhî erdemler olarak kabul eden insanın, hem bunları yüceltmeye eğilimli olacağı, hem de bu tür değerlere ulaşmaya çalışacağı anlamına gelmektedir. Kutsal deyince ahlakî vasıfları ön plana çıkaran bireylerin de bu tür değer-

leri tanrının istediği erdemler olarak önemsedikleri için kutsallaştırdıkları düşünülebilir (Gusdorf, 2000).

- 5) Kutsal kavramına yüklenen çağdaş/modern nitelikler: İnsan ve insan sevgisini içine alan *hoşgörü-hümanizm*, bizzat hayatın kendisi, yani yaşamak (*hayat ve yaşam*), yaşamın vazgeçilemez bir koşulu olarak *bireyin anlam arayışı*, bunun beraberinde getirdiği *huzurlu bir içsel yaşantı ve mutluluk*, ferdin *ideolojisi ve dünyaya bakışı*, tüm bunların sağlıklı bir şekilde karşılanabilmesi için de *özgürlük-hürriyet, düşünce-düşünce hürriyeti ve demokrasi* gibi modern dünyada insanı ön plana çıkararak değerlerle birlikte, *doğa-tabiat* gibi fiziksel dünyayı dile getiren vurgular da kutsal kategorisinde değerlendirilmektedir. Her ne kadar, buradaki vurgular her dönemde önemli kabul edilse de özellikle son yüzyılda daha fazla ön plana çıkarılan insanî realiteler olup, bunların kutsal olarak isimlendirilmesi, söz konusu kavramın farklı çağrışımlar kazandığını ve din dışı alana doğru da yayıldığını göstermektedir. Bu ise, kutsalın din dışını içermediği varsayımıyla uyumlu değildir, yani kutsal hem dinî olanı, hem de dine ait olmayana ihtiva etmektedir (Vergote, 1999). Zira, batıda yapılan çalışmalarda da insan sevgisine dayalı bir şekilde barış ve hoşgörü içerisinde birlikte yaşamının kutsal bir karakter arz ettiği önemle vurgulanan hususlardan birisidir (Estrade, 1998). Gerçi, Eliade'ın (1965; 1975; 1980; 1994) bakış açısını izlersek, çağdaş insanın sekülerleşmiş bir dünyada yaşadığı profan hayatın, kendisi farkında olmasa da geçmişin özlemi ya da aslî zaman nostaljisinin bir yansıması olduğu da düşünülebilir. Kuşkusuz, meselenin bu tür bir değerlendirmeye tabi tutulması, aslında, önceden kutsal olarak kabul edilen şeylerin adeta yeni bir biçimde ve farklı bir görüntüyle varlığını günümüzde de devam ettirdiği varsayımına dayanmaktadır. Ancak, kanaatimizce, gençlerin modern dünyada daha fazla ön plana çıkarılan değerleri kutsal olarak nitelendirmesi, başta bireyselleşme süreci olmak üzere pek çok faktörün etkisiyle onların ferdi değerlerin önemini vurgulama arzularını yansıtmaktadır.

- 6) Kutsalı inkâra yönelik yaklaşımlar: Az sayıda da olsa; "*saçmalık*", "*gereksiz*", "*hayal ürünü*", "*boş lâf*" şeklindeki ifadelerde ise kutsal denen bir şeyin var olmadığı ya da bir şeylerde kutsallık özelliğinin bu-

lunmadığı dile getirilmektedir. Gerçi, anket metinlerinde vurgulanan sıfatlar açısından değerlendirilirse, görülecektir ki, bu tür olumsuz bir tavır içerisinde olan kişiler kutsalı sadece dinî bir kavram olarak değerlendirme eğilimindedirler. Zira, kutsalı; *gereksiz, hayal ürünü ve boş lâf* olarak nitelendirenler, aynı zamanda, onu *ayrıcalıklı ve değerli kabul edilen* saymakla dinî kutsalla, seküler anlamda bir şeylere atfedilen kutsallığı birbirinden ayırmaktadırlar.

Görüldüğü üzere, elde ettiğimiz bulgular, kutsal kavramına; dinî, ahlakî, kültürel vs. çok çeşitli anlamlar yüklediğini ortaya koymaktadır. Batıda yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Meselâ, Englert'in verdiği bilgiye göre (1999: 416-417), Almanların nele-re kutsallık atfettiklerinin araştırıldığı bir çalışmada, kutsalın dört kısımda değerlendirildiği görülmektedir. Bu çerçevede;

- i) Ayinler ve dinî semboller (Haç, Baba, İsa, İncil vs.),
- ii) Kişisel özgürlüğü sağlayan olgular (hür bir ülkede olmak, kişisel özgürlüğün olması ve idealleri),
- iii) Kişisel hareket özgürlüğüne yapılan atıflar (düzenli olarak tatil yapabilmek, televizyon seyretmek vs.),
- iv) Sosyokültürel çağrışımlar (vatan sevgisi, kişinin Noel günü ailesiyle birlikte olması, Alman olmak vs.) kutsal olarak algılanmaktadır.

Her ne kadar bu sonuçlar Hristiyan Alman kültürü içerisinde bir anlam ifade etse de burada ifade edilen dört maddenin atıf yaptığı olguların bu çalışmada elde edilen bulgularla benzeştiğini söylemek mümkündür.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ortaya koymuştur ki, "*kutsal*" ve "*Allah*" kavramları gençlerin zihinlerinde farklı nitelikleri çağrıştırmaktadır. Buna göre, "*Allah*" *daha ziyade dinî terminolojideki zatî ve subû-tî sıfatlarıyla vasıflandırılmaya çalışılırken*, oldukça geniş bir yelpazede değerlendirilen "*kutsal*"la ilgili şu çıkarımları yapmak mümkündür:

- i) Gençlerin algı ve değerlendirmelerine göre, "*kutsal*" ilâhînin yansıması olduğu nispette dinî bir anlam içermektedir. Çünkü, *kutsal* kavramı doğrudan *din ve inanılan varlıkla* ilgili çağrışımlar yapsa da daha ziya-

de Allah tarafından kutsanan, Allah'ın bir şekilde mübarek kıldığı, bu sebeple de dinî açıdan önem ve değer verilen şeyleri (*Kuran-ı Kerim ve diğer kutsal kitaplar, Hz. Muhammed ve diğer peygamberler, kutsal şehirler ve yerler vs.*) akla getirmektedir.

ii) Gençlere göre, sosyokültürel ve tarihsel değerler de kutsal kategorisi içerisinde yer almaktadır. Bu çerçevede; *aile, nikâh, aşk, sevgi, evlilik, namus, anne-baba, kardeşler, eş, atalar ve büyükler, ev, devlet, vatan, bayrak* ve Müslüman toplumların bağımsızlık sembollerinden biri olan *ezan* (dinî niteliğinin dışında) toplumsal açıdan değerli ve kıymetli kabul edilmektedir. Kuşkusuz, bunlar sosyokültürel kökenleri itibariyle geleneksel ve tarihsel bir öneme sahiptir. Dinin bu tür kutsallaştırmaların oluşmasında belli bir düzeyde etkili olduğu da unutulmamalıdır. Ancak, sosyokültürel ve tarihsel değerler din ile takviye edilse ya da din bunların önemini daha da vurgulayıcı bir fonksiyon üstlenmiş olsa da bu tür değerler temelde dinî değildir. Ancak, dinî bir renge bürünerek önemleri, değerleri ve saygınlıkları korunmaya çalışılmaktadır. Buna *geleneğin kutsallaştırılması* da denilebilir. Çünkü, insan için geleneğin taşıdığı kutsal bir anlam her zaman vardır (Desjardins, 1998).

iii) Gençler, modern dönemde ortaya çıkan seküler değerleri de kutsal kategorisine yerleştirmektedirler. Bu bağlamda; *insanı ve insan sevgisini* vurgulayan ifadeler; *özgürlük, hürriyet ve düşüncenin değeri, demokrasi*, bunun beraberinde getirdiği *barış içinde bir dünyada yaşamak*, içsel mutluluğa ve huzura ulaşmak için *kişinin hayatına bir anlam araması, kişinin dünyaya bakışını ve ideolojisini oluşturan ilkeleri ve prensipleri* de kutsal kavramı içerisinde değerlendirilmektedir. Dikkat edilecek olursa, burada ifade edilen hususlar modern dönemde daha çok ön plana çıkarılan vurgulardır ve bunların hemen hepsi *insan* kategorisinde toplanabilir. Modern dönemde *insan* unsurunun gittikçe daha fazla ön plana çıkarıldığı anlamına gelen bu duruma göre kutsal, arzulanan bir geleceği, yani ideal bir hayatı temsil etmektedir. Ancak, bu ifade, sosyokültürel açıdan Müslüman Türk toplumu içerisinde yetişen gençlerin dinî ve kolektivist değerleri önemsemediği anlamına gelmemektedir. Bilakis, ilk iki maddede de belirtildiği gibi, dolaylı ya da doğrudan dinî değerlerle, sosyokültürel içerikli geleneksel değerler kutsalın ifade edilmesinde daha fazla kullanılmaktadır.

“Kutsal”ın gençlerin zihinlerinde neler çağrıştırdığına yönelik yukarıda ifade edilen hususlar şunu göstermektedir ki, bu kavram “beşerî” ve “dinî” olmak üzere temelde iki farklı anlam kümesini çağrıştırmakta, yani dinî olanla birlikte dinî olmayan öğeleri de içermektedir. Kutsal teriminin dinî anlamı ise, ilâhînin kutsal zaman ve kutsal mekânı da içine alan dinî semboller ve ayinler içerisinde yansımaları ifade etmektedir. Vergote’a (2002: 228) dayanarak bu durumu şöyle izah edebiliriz: İnanan insan açısından algılanabilen ilâhî görünebilirlik dinî anlamda kutsal olarak değerlendirilmektedir. Ancak, bu ilâhî tecelliyat, Eliade’ın (1965: 17; 1994: 18) kutsalın tezahürü (hierofani) dediği şeyle tamamen aynı değildir. Çünkü Eliade, kutsalın algılanan tezahürlerini dinlerin çıkış noktası yapmaktadır. Halbuki, bu tezahürleri meydana getiren bizzat dinlerin kendisidir. Vergote’un (2002: 228) ifadesiyle söyleyecek olursak, görünebilir dinî semboller görünmez tanrı ile tecrübe dünyası arasında aracılık yapan kutsallar olarak algılanmaktadır. Buna göre; *kible, Kâbe, Mekke, Medine ve Kudüs* gibi kutsal mekânlar ve semboller; *ramazan ayı ve bayramlar* gibi kutsal zamanlar; *namaz, oruç ve kurbanı* da içine alacak şekilde bütün ibadetler; camiler başta olmak üzere her dinin ibadet mahallini oluşturan *tapınaklar; Hz. Muhammed ve hadisleri, diğer peygamberler, Kur’an-ı Kerim ve diğer kutsal kitaplar, meleklere vs.* bu kapsamda değerlendirilebilir.

Anketten çıkan bir diğer sonuç ise, kutsal olarak ifade edilen şeylerin dinî ve tarihî bir kökene sahip sosyokültürel değerleri taşıyıcı bir işlev üstlenmesidir. Meselâ, “kutsal” deyince gençlerin zihninde çağrışım yapan isimler, kelimeler ve kavramlar (*namaz, oruç, hac, cami, kible, ezan, Kur’an-ı Kerim, Hz. Muhammed, hadis, Mekke, Medine, Kudüs, hilâl, bayrak, nikah, aile, aşk vb.*) sözlük anlamlarının ötesinde, çok derin manalar içeren, bu haliyle de mazi ile bugün arasında köprü olan değerlerdir. Başka bir deyişle, hangi anlamda kullanılırsa kullanılsın, Vergote’un da dediği gibi (2002: 229), kutsal kavramı; “bilgi taşıyıcı bir özelliğe sahiptir ve bu özelliğiyle o, kültürel bir geçmişin taşıyıcılığını yapmaktadır. Bununla birlikte dolaylı ya da doğrudan dinî bir renge bürününce de *duygulandırıcı ve heyecanlandırıcı* bir karakter kazanabilmektedir.” Bizim elde ettiğimiz sonuçlar da özellikle kutsalın mevcut anlam yükü ile kültürü ve geleneği bugüne taşıyan bir fonksiyon üstlendiğini göstermek-

tedir. Bu fonksiyon ise, temelde sembollerle gerçekleşmektedir. Yani, onlar kutsalı tecrübe etmenin ve bu tecrübeyi başkalarına aktarmanın en önemli vasıtasıdır. Zira, semboller (ki bunlar; bir kelime, eylem, nesne, şahıs, zaman, mekân, kıssa vs. olabilir) görüldüğünden farklı bir şeyi temsil etmektedir. Ancak, onun sembol olduğu pek akla gelmeden, temsil ettiği şeyle özdeşleştirilmesi söz konusudur (Eliade, 1980; Fromm, 2002; Jung 1958; Ménard, 2001). Bu şu anlama gelmektedir: Kutsal kabul edilen şeyin arkasında yatan çok daha önemli bir şey vardır. Meselâ, Müslüman Türk toplumunda geleneksel anlamıyla; *hilâl, bayrak, ezan, cami, kible, vatan, aşk, nikâh* vb. kavramlar temelde dinî ve sosyokültürel açıdan değer içeren birer semboldür. Bu haliyle onlar daha derin, daha köklü ve gerek bireysel, gerekse sosyal açıdan varoluşu daha fazla kuşatıcı bir mana taşımaktadır. Bunu gençlerin cevaplarından anlamak mümkündür. Ayrıca, özellikle cümle formatında dile getirilen açıklamalarda, dinî nitelikli sosyokültürel değerlerin “hayata ve varoluşa anlam katıcı” özellikleriyle zihinsel ve duygusal dünya üzerinde etkileyici bir anlama sahip olduğu da hissedilmektedir.

Gençlerin kutsal konusunda yaptığı açıklamalara dikkatlice bakılacak olursa, kutsallık atfedilen şeylerin bir kısmının doğrudan, bir kısmının da dolaylı bir şekilde kutsal olarak algılandığı görülebilir. Ancak, ister doğrudan, isterse dolaylı olarak algılandığı kutsalın “ne”liği ve “nasıl”lığı meselesi büyük oranda bireysel, sosyokültürel ve tarihsel süreçlerden beslenerek şekillenmektedir. Din olgusu ise, söz konusu bu süreçleri hem etkileyen, hem de bunlardan etkilenen bir gerçeklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Başka bir deyişle, neyin ya da nelerin, niçin kutsal olduğunu belirleyen dinî inanç ve uygulamalar, bir yandan, bireylerin zihinsel, duygusal ve sosyokültürel dünyalarını şekillendirirken, bir yandan da bu ikinci unsurlar fertlerin dinî algılama ve yaşama biçimlerini etkilemektedir. Aslında, bu durum tanrı tasavvuru açısından da geçerlidir. Zira, dinler hem metinsel, hem de sosyokültürel açıdan tanrının nasıl algılanması gerektiğini genel çizgileriyle belirlerken, kendi kişisel özelliklerini de bu algılamaya katan bireyler oluşturdukları tanrı tasavvuruna dayalı olarak bir dinî dünya görüşü geliştirir ve dış dünyayı da bununla algılamaya ve anlamlandırmaya çalışırlar. Nelere, niçin kutsallık atfedileceği meselesi de genelde bu süreçte şekillenir. Bu anlamda,

doğrudan dinî bir değeri olmayan şeylerin kendilerinde var olduğu kabul edilen; "yücelik", "kıymetlilik", "saygınlık" ve "önemlilik"le kutsallaştırıldığı da söylenebilir. Buna göre, hiçbir şey kendi kendine kutsal değildir. Bununla birlikte, o kadar çok nesne, şahıs ve olay vardır ki, bunlar üstün kabul edilen sembolik bir güce sahip olarak algılanmaktadır (Tillich, 2000a; 2000b). Esasen onları profan olandan ayıran ve farklı bir kategoride değerlendirilmesini sağlayan da budur. İnanan insan açısından bu sembolik güç çok farklı şekillerde tezahür edebilir. Ancak, bir nesne kültürel biçimlerin bütününe entegre edilir edilmez, profan hale gelmeye, dolayısıyla sembolik gücünü kaybetmeye başlar. Bu süreç ise, *kutsalın sekülerleştirilmesi* ya da *dünyevileşmesi* anlamına gelmektedir (Tillich, 2000a: 94). Doğrudan dinî olmayan hususların ve günümüzde ortaya çıkan modern-seküler değerlerin gençler tarafından kutsal kategorisinde ele alınması bu durumun açık bir örneğidir. Diğer bir ifadeyle, bugün kutsal kişi, eşya, yer, zaman vs.den önce sekülerleşen şey, bizzat *kutsal* kelimesinin kendisidir. Çünkü, bizim elde ettiğimiz verilere göre, kutsal olarak kabul edilen şeyler ya da kutsala yüklenen anlamlar rutinleşmekte, bu haliyle kutsal, saygı duyulması gereken doğal kültürel fenomenlerden herhangi biri olarak algılanmaktadır. Yani, sekülerleşen kutsal, artık inanan insan üzerinde cezbedici ve hayranlık uyandıracı dinî gücünü kaybetmeye başlamaktadır.

Elde edilen verilere ve yaptığımız analizlere dayanarak söyleyecek olursak; i) "Allah" ve "kutsal"la ilgili serbest çağrışımsal analizimiz ortaya koymuştur ki, *Allah* deyince *kutsalın*, *kutsal* deyince de *Allah'ın* ve *dirin* akla gelmesi vurgulanma frekansı açısından fazla kuvvetli değildir. Ancak, şu ya da bu şekilde tanrıyla ve dinle ilişkili şeylerin kutsal olarak algılanması, kutsalın dinî ve ilâhî olanın bir yansıması neticesinde değerli ve önemli bir hale geldiğini göstermektedir. Bu ise, örneklemimizi oluşturan gençlerin bakış açısına göre, kutsalın tanrı değil, tanrının kutsal olduğu anlamına gelmektedir. Kanaatimizce Müslümanların genel inaniş şekli de bu yöndedir.

ii) Gençlerin "kutsal"a atfettiği niteliklere dayanarak söylenecek olursa, din olgusunu sosyal psikolojik bir perspektifle tanımlarken kutsal kavramına müracaat etmek gereklidir, fakat yeterli değildir. Gereklidir; çünkü, kutsal denince dinî içerikli pek çok şey akla gelmektedir. Yeter-

li değildir; çünkü kutsal, din dışı alanı da içine almakta ve oldukça geniş bir anlam gurubunu ihtiva etmektedir. Yarı dinî bir renge bürünmüş olan sosyokültürel değerlerin ve seküler hayat içerisinde önemine binaen vurgulanan ve insan faktörünü ön planda tutan bireysel değerlerin gençler tarafından kutsal kategorisi içerisinde değerlendirilmesi bu kavramın oldukça geniş bir anlam içeriğine sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, şunu da özellikle belirtmemiz gerekir ki, kutsalın kutsallığı bizzat kendisinden değil, dinden kaynaklanmaktadır. Anket sonuçları bunu teyit edici mahiyettedir. Öyleyse, kutsalın, dinin asıl sebebi olarak değil, onun doğal bir sonucu olarak var olduğu söylenebilir. Ancak, zamanla bu sonuç sebep haline gelerek diyalektik bir yapı ortaya çıkmıştır. İnanan insan kutsalı, hem din tarafından kutsandığı ve mübarek kılındığı, hem de söz konusu bu kutsanma ve mübareklik dinî bir saygıya, hayranlığa ve korkuya neden olduğu için dinî bir fenomen olarak algılanmaktadır.

iii) Gençlerin "kutsal"a yüklediği anlamların hem birbirlerinden oldukça farklı ve çeşitli olması, hem de bunların dinî ve sosyokültürel değerlerle birlikte modern-seküler değerleri de içine alacak kadar geniş bir yelpazede sıralanması bu kavramın anlam kayması yaşadığını göstermektedir. Aile, namus, bayrak ve vatan gibi toplumdaki geleneksel değerlerle birlikte insan sevgisi/hümanizm, demokrasi, insan hakları, yaşamın anlamı vb. modern dönemin değerleri ise önemine binaen, biraz da mecazî anlamda, kutsal olarak nitelendirilmektedir. Dinin burada söz konusu edilen geleneksel ve modern değerleri koruması ve teşvik etmesi anlamında, bunların da açık ya da gizli, dolaylı ya da doğrudan din tarafından insanların değer alanına sokulması da söz konusudur. Meselâ, İslâmî anlamda; dini, canı, malı, akli ve soyu korumak olarak özetleyebileceğimiz temel prensiplerle, bütün muhtevası ile birlikte; aile, devlet ve onu sembolize eden hususlar, bireysel hak ve hürriyetler anlamında insanın canına, malına ve düşüncesine değer vermek, bizzat din tarafından teminat altına alınmak istendiği için yarı dinî bir karaktere sahiptir, diyebiliriz. Çünkü, dünyevî de olsa, ilâhî olanla ilişkili olan şeyler inanan insan tarafından saygın, değerli, özel ve korunması gereken hususlar olarak algılanmaktadır. Ayrıca, dinin kültüre sirayet edici ve hayatın pek çok tarafına şu ya da bu şekilde nü-

fuz edici özelliği de dikkate alınacak olursa, özellikle İslâm dini açısından, kültürün dinî bir renkte ortaya çıkması ya da en azından algılanma açısından dinden beslenmesi, din dışı gibi görünen pek çok şeyin dinî olarak kavramlaştırılmasını gerekli kılabilir.

Özetle söylemek gerekirse, gençlerin "Allah" ve "kutsal" kavramlarına yükledikleri anlamlar kısmen örtüşse de temelde birbirinden farklılaşmaktadır. Dolayısıyla, özellikle Müslüman Türk kültürü içerisinde din ve dindarlıkla ilgili yapılacak psikolojik, sosyolojik ve antropolojik çalışmalarda "kutsalı anahtar bir kavram olarak kullanma hususunda" ihtiyatlı olmak gerekir. Bununla birlikte, kutsalın zihinlerde neler çağrıştırdığının daha iyi anlaşılması ve onun ilâhî olanla nerelerde benzeştiği, nerelerde farklılaştığı meselesinin ortaya konabilmesi için de farklı örneklem gurupları üzerinde çalışmalar yapılarak gerek menşeci din kuramcılarının, gerekse din fenomenologlarının içinden çıkılmaz bir hale getirdiği bu kavramın netleştirilmesi gerekir.

Kaynaklar

- Arkonaç, A. S. (1998). *Sosyal psikoloji*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Armstrong, K. (1998). *Tanrı'nın tarihi: İbrahim'den günümüze 4000 yıllık tanrı arayışı* (Çev. O. Özel, H. Koyukan & K. Emiroğlu). Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Arslan, M. (2002). Sosyolojik din tanımları ve din olgusunu anlamada uygun bir kavram olarak kutsal. *Tabula Rasa*, 2 (6). 159-172.
- Aydın, M. (1999). *Din felsefesi*. İzmir: İzmir İlahiyat Fakültesi Vakfı Yay.
- Bacanlı, H. (2002). *Psikolojik kavram analizleri*. Ankara: Nobel Yay.
- Beit-Hallahmi, B. (1989). *Prolegomena to the psychological study of religion*. Lewisburg, PA: Bucknell University Press.
- Berger, P. L. (1999). *Dinin sosyal gerçekliği* (Çev. A. Çoşkun). İstanbul: İnsan Yay.
- Berktaş, F. (2000). *Tektanrılı dinler karşısında kadın*. İstanbul: Metis Yay.
- Caillois, R. (1950). *L'homme et le sacré*. Paris: Gallimard.
- Catalan, J. F. (1994). *L'homme et sa religion: Approche psychologique*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Chelhod, J. (1986). *Les structures du sacré chez les arabes*. Paris: Maisonneuve & Larose.
- Cox, J. L. (2004). *Kutsalı ifade etmek: Din fenomenolojisine giriş* (Çev. F. Aydın). İstanbul: İz Yay.
- Desjardins, A. (1998). Le sens sacré de la tradition. *Question de Albin Michel: Le Sens du Sacré*, 114, 93-112.

- Derrida, J. (2003). Kime vermeli: Bilmemeyi bilmek. (Çev. A. Demirhan). A. Demirhan (Ed.), *Kierkegaard ve din içinde* (ss. 69-100). İstanbul: Gelenek Yay.
- Durkheim, E. (1968). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris: PUF. (Orijinali 1912).
- Eliade, M. (1965). *Le sacré et le profane*. Paris: Gallimard.
- Eliade, M. (1975). *Traité d'histoire des religions*. Paris: Payot.
- Eliade, M. (1980). *Images et symboles: Essais sur le symbolisme magico-religieux*. Paris: Gallimard.
- Eliade, M. (1994). *Ebedi dönüş mitosu* (Çev. Ü. Altuğ). Ankara: İmge Kitabevi.
- Eliade, M. (1995). *Dinin anlamı ve sosyal fonksiyonu* (Çev. M. Aydın). Konya: Din Bilimleri Yay.
- Englert, R. (1999). Les valeurs sacrées des hommes et signes sacrés de l'église. *Lumen Vitae: Revue Internationale de Catéchèse et de Pastorale* 54 (4), 404-422.
- Estrade, P. (1998). Apprendre à vivre ensemble. *Question de Albin Michel: Le Sens du Sacré* 114, 156-170.
- Freud, S. (1965). *Totem et tabou* (Traduit par S. Jankélévitch). Paris: Payot. (Orijinali 1913).
- Fromm, E. (1993). *Psikanaliz ve din* (Çev. A. Arıtan). İstanbul: Arıtan Yay.
- Fromm, E. (2002). *Le langage oublié: Introduction à la compréhension des rêves-des contes et des mythes* (Traduit par S. Fabre). Paris: Payot.
- Girard, R. (2003). *Şiddet ve kutsal* (Çev. N. Alpay). İstanbul: Kanat Kitap.
- Godin, A. (1986). *Psychologie des expériences religieuses*. Paris: Le Centurion.
- Gusdorf, G. (2000). *İnsan ve Tanrı* (Çev. Z. Özcan). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Günay, Ü. (1998). *Din sosyolojisi*. İstanbul: İnsan Yay.
- Günay, Ü., Güngör, H., Kuzgun, Ş., Sayım, H. ve Taştan, A.V. (1996). *Kayseri ve çevresinde ziyaret ve ziyaret yerleri*. Kayseri: Kayseri Büyükşehir Belediyesi Kültür Yay.
- Hervieu-Léger, D. & Willaime, J. P. (2001). *Sociologies et religion: Approches classiques*. Paris: PUF.
- Holm, N. G. (2004). *Din psikolojisine giriş*. (Çev. A. Bahadır). İstanbul: İnsan Yay.
- James, W. (1931). *L'expérience religieuse: Essai de psychologie descriptive* (Traduit par F. Abauzit). Paris: Félix Alcan (Orijinali 1902).
- Jung, C. J. (1958). *Psychologie et religion*. Paris: Buchet & Chastel.
- Kehrer, G. (1996). Din sosyolojisi (Çev. M. E. Köktaş ve A. Topçuoğlu). *Din Sosyolojisi* (Yay. Haz. M. Söylemez) içinde (s.7-113). Ankara: Vadi Yay.
- Kılıç, R. (1992). *Ahlakın dini temeli*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yay.
- Koç, T. (1995). *Din dili*. Kayseri: Rey Yayıncılık.
- Lathuy, B. & Bollen, P. (1999). Nos enfants sont sacrés: Comment comprenons-nous cela? *Lumen Vitae: Revue Internationale de Catéchèse et de Pastorale* 54 (4), 453-460.
- Luckmann, T. (2003). *Görünmeyen din: Modern toplumda din problemi*. İstanbul: Rağbet Yay.
- Mehmedoğlu, A. U. (2004). *Kişilik ve din*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yay.
- Ménard, G. (2001). Dünden yarına kutsal ve profan. Z. Özcan (Der. ve Çev.), *Din Bilim Yazıları I* içinde (s. 24-41), İstanbul: ALFA Basın Yayım Dağıtım.
- Meslin, M. (1973). *Pour une science des religions*. Paris: Éditions du Seuil.
- Meslin, M. (1988). *L'expérience humaine du divin: Fondements d'une anthropologie religieuse*. Paris: Cerf.

- Morris, B. (2004). *Din üzerine antropolojik incelemeler* (Çev. T. Atay). Ankara: İmge Kitabevi.
- Oser, F., Gümünder, P. & Ridez, L. (1991). *L'homme, son develeppent religieux: Étude de structuralisme génétique* (Traduit par L. Ridez). Paris: Cerf.
- Otto, R. (1969). *Le sacré: L'élément non rationnel dans l'idée du divin et sa relation avec rational* (Traduction de A. Jundt). Paris: Payot (Orijinali 1917).
- Rubenstein, R. E. (2004). *İsa nasıl tanrı oldu?* (Çev. C. Demirkan). İstanbul: Gelenek Yay.
- Sena, C. (1978). *Tanrı anlayışı*. Remzi Kitabevi: İstanbul.
- Tessier, R. (1991). *Le sacré*. Paris: Cerf.
- Tihon, P. (1999). Pour un chrétien qu'est-ce qui est sacré. *Lumen Vitae: Revue Internationale de Catéchèse et de Pastorale* 54 (4), 365-376.
- Tillich, P. (2000a). *Din felsefesi* (Çev. Z. Özcan). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Tillich, P. (2000b). *İmanın dinamikleri* (Çev. F. Terkan ve S. Özer). Ankara: Ankara Okulu Yay.
- Topaloğlu, B. (1989). Allah. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* 2, 471-498.
- Topaloğlu, B. (1995). Esmâ-i hüsnâ. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* 11, 404-418.
- Tümer, G. (1986). Çeşitli yönleriyle din. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi XXVIII*, 213-267.
- Ulutürk, V. (1994). *Kur'an-ı Kerim Allah'ı nasıl tanıtıyor?* İzmir: Nil Yay.
- Vergote, A. (1966). *Psychologie religieuse*. Bruxelles: Charles Dessart.
- Vergote, A. (1999). *Din-inanç ve inançsızlık* (Çev. V. Uysal). İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yay.
- Vergote, A. (2002). Kutsal (Çev. H. Keskin ve A. Yapıcı). *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 2 (2), 209-235.
- Wach, J. (1995). *Din sosyolojisi* (Çev. Ü. Günay). İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yay.
- Willaime, J. P. (1995). *Sociologie des religions*. Paris: PUF.
- Wunenburger, J. J. (1981). *Le sacré*. Paris: PUF.
- Yaparel, R. (1987). Dinin tanımı mümkün mü? *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4, 403-414.
- Yapıcı, A. (1997). *İslam'da tövbe ve dinî yaşayıştaki rolü*. İstanbul: Beyan Yay.
- Yapıcı, A. (2002). Dinî yaşayışın farklı görüntüleri ve dogmatik dindarlık. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 75-117.
- Yapıcı, A. (2003). Fiziksel ve sosyal hadiselerle sebep atfetmede dinin rolü. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 3 (1), 167-225.
- Yapıcı, A. (2004a). *Din kimlik ve ön yargı: Biz ve onlar*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Yapıcı, A. (2004b). Din bilimleri alanında yapılan ampirik çalışmalarda karşılaşılan metodolojik bir problem: Ölçek mi olguyu, olgu mu ölçeği oluşturmakta? *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 4 (1), 85-118.
- Yavuz, K. (1987) *Çocukta dinî duygu ve düşüncenin gelişmesi (7-12 yaş)*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yay.

A Socio-Psychological Investigation of the Concepts of God and Holy: An Example of Çukurova University

Citation/©- Yapıcı, A. (2004). A socio-psychological investigation of the concepts of god and holy: an example of Çukurova University /Allah ve kutsal kavramlarının çağrıştırdıkları anlamlara sosyo-psikolojik bir bakış: Çukurova Üniversitesi örneği. *Journal of Values Education (Turkey) Değerler Eğitimi Dergisi*, 2 (7-8), 169-206.

Abstract- Every religion gives a certain world-view to its members. The given world-view is closely related to that particular religion's comprehension of God and holy. That's why the determination of how God and holy are perceived may have an important role in understanding the standard of judgement of the one who believes. But the concept of holy stands on a very flexible and slippery ground with the broadness of the meaning that it gains in theology. It becomes a tradition to make attribution to the differentiation between "holy" and "non-religious" in the definition of "religion" since the 19th C. As for holy, it's defined as a "fascinating", "admirable," and "scaring" secret. Meanwhile, the expression of "experince of holy" is used as a key concept in understanding the fact of religion. This brings together the idea that the concepts of "holy" and "divine" are alike, and also religious and holy are mentioned together. As a result, holy is defined, on the one hand, as "scary" and "admirable" and, on the other, as a "pair poled" "uncertain" power. In this context, the concept "holy" is stuffed with a burden of meaning. Also, it becomes more uncertain when it's described as a "secret"! As far as we are concerned, trying to explain the religious and divine with a concept of holy causes some problems. From this point, in this empirical study, we want to investigate how the concepts of God and holy are defined. Our data were obtained from a poll taken on the students of Çukurova University. Our basic belief is that the divine and the sacred are perceived in a different way by the youth, and that's why holy is a necessary but not a sufficient concept to define religion.

Key Words- Religion, Allah, God, Holy, Rudolf Otto, Mircae Eliade, Antoine Vergote.

Tanıtım ve Değerlendirmeler

DEĞERLER VE EĞİTİMİ ULUSLARARASI SEMPOZYUMU

İstanbul, 26-28 Kasım 2004

Değerle/ştir/menin Değerle/ndiril/mesi ve Devamlılığı: Kültür (maddî ve manevî miras ve mevcut başarılar) ve nesillerin, tarih ve mekan içinde şuur haliyle harmanlanan varlığının ve varoluşunun deklarasyonu olan değerle/ştir/mele/r, mevzubahis kültür ve nesillerin (a) hem tarihin kurucu ve şekillendirici özneleri olmalarını; (b) hem bu kurulan ve şekillenen yapının devamlılığını sağlamalarını (eğitim); (c) hem de mevcut yapının yenilenen şartlar ve meydan okumalar karşısında yeniden uyarlanmasını, üretilmesini ve yeni değerlerle yepyeni inşa edilmesini (değişimi okumak ve aşmak) sağlayan ana dinamiklerin en önemlisidir. Varlık ve varoluşun bir deklarasyonu olan değerle/ştir/mele/r, yapısı ve mahiyeti gereği, (a) bir yandan bir kültür ve nesil “içi” karşılıklı, ritmik ve dinamik bir iletişim, bilişim ve etkileşimi şart koştuğu gibi; (b) diğer yandan da kültürler ve nesiller “arası” karşılıklı ilişki ve “değerleştirme”yi önceler. Dönüşümlü ve karşılıklı bir olgu ve süreç olan değerle/ştir/me, şeceresi gereği (helezonik), (a) hem insan ve toplum (“firat”-kaynaklı antropoloji) eksenli inisiyatifleri ve inşa fenomenini, (b) hem bu fenomenin yarattığı hâleti (*ethos*), (c) hem de metafizik dönüştürücü rolü (vahyin varlık ve varoluşa dahil) ile ortaya çıkar. “Erdemli insanı, erdemli insan değerli bilir” ise, değerlerin her şeyden önce “erdemli” ve “değerli” insanı inşa etmeyi hedeflemesi beklenir (eğitimin vazgeçilemezliği). Zira totaliter ve otoriter şahsiyetler, hiçbir zaman egoist “ben”in kategorik ve toptancı ötelemelerinden

ve ötekileştirmelerinden berî olamaz. "Kıymet vermeden kıymetlenilmez" ise, "değerler dönüşümlü ve karşılıklı bir döngüsellik içinde var olur"un bir başka ifade ile dillendirilişidir. "Kıymet kıymeti doğurur" veya tersini postulatlaştırırsak, değerler genel bir prensip olarak, "bulaşıcı"dır. Bu da kültür/ler ve nesil/ler "içi" ve "arası" komünikasyon, diyalog ve dayanışma-iletişim (*ta'âruf*)in önemini, gerekliliğini ve vazgeçilemezliğini ispatlar.

Bu genel teorik giriş, öyle görünüyor ki, üç gün boyunca Ensar Vakfı-Değerler Eğitimi Merkezi tarafından 26-28 Kasım tarihleri arasında İstanbul'daki Grand Cevahir Hotel ve Kongre Merkezi ile Ensar Vakfı Genel Merkezi'nde düzenlenen "Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu"nun hem genel çerçevesini, hem de temel hedefini ana hatlarıyla ortaya koyar. Açılış bölümü ve çift salonda on bir oturum şeklinde gerçekleştirilen program, "Değerler Eğitimi", "Felsefe ve Değerler Eğitimi", "Toplum ve Değerler 1-2", "Eğitim ve Değerler 1-3", "Dini Hayat ve Değerler", "Okul ve Değerler 1-2" ve "Üniversite Gençliği ve Değerleri" ana temalarını değerlendirmeye çalıştı. İkiisi İngilizce olarak (Eğitim ve Değerler 1-2) işlenen bu temalar, değerlerin ve değerler kanalıyla, üzerinden ve vasıtasıyla yapılacak olan eğitimin ana koordinatlarını vermesi itibarıyla oldukça verimli geçtiği ve gelecekteki birçok araştırma, çalışma ve eğitim-öğretime çok değerli katkılar sağlayacağı açıktır.

Bu genel değerlendirmeden sonra, açılış programında ve ana temalarda bakan, yönetici, akademisyen ve araştırmacılar tarafından ortaya konulan ana tezler ve bu tezleri destekleyen yardımcı tezlerden genel hatlarıyla bahsedebiliriz:

(1) Açılış konuşması, "değerler ve eğitimi"nin, niçin, nasıl ve hangi tarzda yapılacağı ve bu uzun soluklu ve önemli çalışmada Değerler Eğitimi Merkezi'nin üstlendiği tarihi misyon, vizyon ve faaliyetlerin konumlandırılması genel koordinatlarıyla takdim edilir. Değerlerin arkeolojik ve teolojik boyutlarıyla âdeta yeniden keşfi ve inşasının; değerlerin nesillere (çocuk, genç ve yetişkin) kazandırılmasının "kurumsallaşarak" sürdürülmesinin gerekliliği üzerinde durulur (Ahmet Şişman, Ensar Vakfı Başkanı). Türk millî eğitim sisteminde "değerler ve eğitimi"ne duyulan ihtiyacın gerekçeleri, boyutları ve hedeflerinin genel boyutlarıyla değerlendirilmesi yapılır (Hüseyin Çelik, Milli Eğitim Ba-

kanı). Avrupa Birliği ile uyum ve katılım müzakerelerinin ön hazırlıklarının yapıldığı bir zaman diliminde milli eğitim sisteminin “değerler” ile ilgili eğitim program, proje ve gayelerinden bahsedilir. Ayrıca küresel köye dönüşen dünyamızda kendi değerler sistemimizi geliştirerek koruma noktasında milli eğitimin yüklenmek durumunda olduğu çok önemli rol konu edinilir (Çelik).

“Günümüzde Değerler ve Siyaset” adlı başlangıç tebliğinde ise, değerler ile siyaset arasındaki tarihi ve felsefi maceranın genel çizgileri, bu çizginin günümüzdeki yansımaları ve etkileri üzerinde durulur (Mehmet Aydın, Devlet Bakanı). Güç ve değer arasındaki ezeli mücadelenin ve reel politik olan ile ideal ahlâkî olanın nereye kadar ve ne derecede uzlaştırılabileceği ve bu yapının günümüz politikasına ve siyasetine doğrudan ve/veya dolaylı etkilerinden bahsedilir. İslâm medeniyetinin tarihin hiçbir devrinde maruz kalmadığı kadar/şekilde küreselleşen dünyada, maruz kaldığı meydan okumalara karşı siyaset ile değerlerin yeniden uzlaştırılması konu edinilir (Aydın).

(2) “Değerler ve Eğitimi” ana temasında, “Genel Geçer Bir Ahlâk Olan naklı mıdır?” sorusuyla ortaya atılan kadim ahlâk felsefesi problemi, Kantian bir perspektifle konumlandırılmaya çalışılır. “Genel geçer ahlâk’tan anladığım, herkesçe benimsenen, uygulanan değil, fakat herkesin ortak olduğu akla dayanan ve akılsal (rational) bir karşı çıkışa izin vermeyen, kabul edilebilir bir ahlâk anlayışıdır”. (Ö. Naci Soykan). Modernizm’in başından beri ideal olarak “umduğu” ve tarihi açılımı hiç de idealize edildiği gibi dengeli bir şekilde gerçekleştiremeyen—dünya çapındaki savaşlar, kolonileştirmeler ve adaletsizliklerin ortaya koyduğu gibi—bilgi-estetik-ahlâk/vicdan üçlüsü, burada yeniden dillendirilir: “İnsanda doğru bilgi için akıl, iyi (ahlâksal) eylem için vicdan, güzel için hoşlanma duygusu bulunur. Ruh beden bütünlüğünü daima göz önünde bulundurması gereken eğitim, bu üç yetinin gelişmesini erek edinmelidir. Değer eğitiminin kendisine dayanacağı vicdanın, diğer iki yeti olan akıl ve estetik beğeni duygusu ile birlikte bulunması gerek(ir)” (Soykan). Tebliğ güzel bir temenni ile değerlerin önemini bir daha ortaya koyar: “Etik kuralların evrensel olması, onların insanlık idea’sından kaynaklanmış olmasındandır. Bu da insanın her ahlâksal eyleminde tüm insanlığı kendi beninde gaye olarak görmesidir. Onun içeriğini her bir insan, karşılaştığı her durumda kendisi doldurmalıdır” (Soykan).

“Aşkın Değer Buhranı” isimli tebliğde insanlığın tabiatın bir elemanı olmaktan, onu insanlık idealine ulaştıran ana dinamiğin değerler olduğundan hareketle şu tez dillendirilir: “Değerler, insana realitenin üstüne çıkma, kendisini aşma imkanı verir. Bu imkandan mahrum bırakılan fertler ve toplumlar, bağınaz, tecavüzkar bir ortamda kendilerini bulabilirler; buradan da tahakküm, fanatizm ve terörizm doğar” (S. Hayri Bolay). “Değersiz” bir toplumun hayata ve olaylara anlam vermesi imkansızlaşır; anlam haritaları yok edilen kültür ve nesillerin mana koordinatları “baskın ülkelerin” kültürel kodlarıyla kurulur veya kısaca sonuç “baskın ülkelerin kültürel değerlerinin, değerler dünyamızı işgal eder duruma gelm(esidir)” (Bolay). Tebliğ bir önceki tebliği tamamlar nitelikte şu dilekle ana hedefini çizer: “(K)urtulmanın yolu, insanın yönünü aşkın varlığa döndürmesi ve bu yolda yaratacağı yeni ve yüksek değerlerle yeni ve huzurlu bir hayata kavuşmasıdır” (Bolay).

“Türk Eğitim Sisteminde Değer Sorunu” adlı tebliğde konu daha spesifik ve Türkiye özelinde değerlendirilir: Değişimi korkularla ve onu aşırı süblimasyon ile imkansızlaştıran Türkiye’deki genel tutum, kendini eğitimde de göstermektedir. “Türk eğitim sistemi küresel değerlerle mevcut alışkanlıkları arasında bocalamaktadır. Sistemin görünür çelişki ve çaresizlikleri ise genç kuşaklara yansımaktadır” (İsmail Doğan). Dolayısıyla, “gençler son yıllarda ulusal ve toplumsal kültürün genel dokusu ile sorunlar yaşamaktadır” (Doğan). Nitekim, “(g)ençlik alt kültürleri böyle bir sürecin görünür örnekleri” olarak sayılabilir (Doğan). Bu süreç öyle bir bağlam ortaya koyar ki: “Her ne sebeple olsun bir çok genç insan yaşadığı toplumda bun alıyor, acı çekiyor ve kendi tanımını üretilmiyor”. Türk toplumu “değişime yeterince hazır olmaktan kaynaklanan...sorunlar yaşamaktadır. Eğitim bu kurumların başında gelir...(bu kurum), “ülkeyi yeni değerler dünyasına sancısız ve sıkıntısız katacak...ve yeni değerlere uyum çabası kadar değer üretiminde de inisiyatif alacaktır” (Doğan). Bu misyon, fonksiyon ve inisiyatif ile Türk eğitim sistemindeki değerler sorunu aşılabilecektir.

“Değerler ve Pluralizm-Değer Eğitimi Modelleri” başlıklı sunuda, her ne kadar konu, tebliğcinin de söylediği gibi, Batı bakış açısından işlenmiş olsa da, bahsedilen dinlere, değerlere ve dünya görüş ve hayat stillerine çoğulcu / plüralist yaklaşım küreselleşen dünyada tüm top-

lumların “değerli” tuttuğu küresel değerler olarak kabul edilebilir. Tebliğde, din ile değerlerin birbirlerinden koparıldığı modern dünyada, değerlerin eğitiminin nasıl yapılabileceğini ve hangi modelin tatbik edilebileceği incelenir (Hans-Georg Ziebertz). Değer eğitimine özellikle plüralizmin ortaya koyduğu meydan okumalara, dört ülkedeki (Almanya, Avusturya, Hollanda ve İngiltere) öne çıkan değerlerin (otonomi, mutluluk, materyalizm, sosyal değerler ve dinî değerler) bahsedilen ülkelerdeki durumu ve kıyaslaması yapıldıktan sonra değer eğitimi ile ilgili dört model önerir: (a) değer aktarımı; (b) değer açıklaması; (c) değer gelişimi; ve (d) değer komünikasyonu (Ziebertz). “Dinî bir değer eğitiminin ahlâkî eğitimi ihmal edemeyeceği” gerçeğinden hareketle (Ziebertz), değerlerin aktarımı, açıklanması, gelişimi ve iletişimi ile değerlerin modern hayatta tekrar var kılınmasının vasıtalarının yaratılmış olacağı; bunun da çoğulcu kültür ve toplumların inşa edilmesini kolaylaştıracağı açıktır.

(3) “Felsefe ve Değerler Eğitimi” ana temasında, “Ben Ve Öteki: Değerler Dünyasının Gerginliği” başlıklı tebliğ, “ben ve “öteki” arasındaki tarihî diyalektiği bütüncül ve birbirini tamamlayıcı zenginlik olarak yeniden kurma gayretindedir: “Hem ontolojik hem epistemolojik açılardan Ben-Öteki ilişkisi, karşılıklı olarak Ben’in ve Öteki’nin mevcudiyetini şart koşan, birini diğerine indirgemenin imkansız olduğu bir ilişkidir” (Ali Osman Gündoğan). “Ben, sadece kendi kendini kuran bir özne değil, Öteki tarafından ve Öteki yoluyla da oluşan ama Öteki’ni de oluşturan bir özne” olmakla beraber, “Ben’in kendine ait değerler dünyası ile Öteki’nin değerler dünyasının farklılığı...Ben ve Öteki biçiminde bir ayrılmanın da nedenidir” (Gündoğan). Diğer bir ifade ile, “Ben-Öteki ilişkisi, bir bakıma iki farklı değerler dünyasının da ilişkisidir” (Gündoğan). Bununla beraber çalışmadaki hedef cümlesi şu şekilde dilendirilir: “Ben ve Öteki’nin aynı varlığın farklı yüzleri olarak düşünülmesi durumunda, aradaki fark, sadece bir derece farkı durumuna düşmektedir...(İ)deal ve aşkın olan değerlerin kendisinin (iyi, güzel v.b.) insan tarafından gerçekleştirilme biçiminin, mümkün biçimlerden sadece bir tanesine karşılık geldiği göz önünde bulundurulursa, değerler arasındaki farkın da bir zenginlik, çeşitlilik, çoğulculuk farkından ibaret olduğu görülür”.

“Değerlerin Kuruluşu ve Yapısı” tebliğiyle ortaya konulan ana tez ise şöyle özetlenebilir: Değerleri “var eden, meydana getiren, oluşturan varlığın yapısını, yani “insan”ı anlamak gerekir. Bunun için değer kavramı, değerlemeler yapandan bağımsız bir ide olarak düşünülemez” (Hakan Poyraz). Yani “(a)dalet, dostluk ve dürüstlük gibi değerler, bu değerleri kendinde taşıyan, kendinde gerçekleştiren adil, dost ve dürüstler “kişi”ler sayesinde varolur” (Poyraz). İnsanın kendini içinde ve kendisi vasıtasıyla inşa ettiği değerler dünyası aynı zamanda “olgusal-nesnel dünyaya karşılık, bizim oluşturduğumuz bir dünyadır” (Poyraz). Bundan da öte, değer, “hem eylemi gerçekleştirenle, hem eylemle gerçekleşenle ve hem de eylemi değerlendirenle bağlantılı olarak varlık kazanır” (Poyraz). “Ben bilinci her türlü değer vermenin öznedeki temeli” ise, değerler üç kategoride değerlendirilebilir: (a) içkin değerler (eşya, duygu ve kavramların koordinatların çizdiği ve “bilme” esası): i. teknik (bilincin eşya ile münasebetinden); ii. estetik / sanat (duyguların iç ve dış dünya ile münasebetinden); iii. bilgi (şuurun verilerine dayanan düşünceden); (b) aşkın değerler (bireyin kendisi dışındakilere açılması ile değerın objektifleşmesi): i. dinî; ii. ahlâkî; (c) normatif değerler: (kişilerden doğan şeylerin, sözlerin ve eylemlerin birbirleriyle değişiminden doğar): i. eşya-eşya: iktisat; ii. söz-söz: dil; iii. eylem-eylem: hukuk (Poyraz). Ve çalışmanın gaye cümlesi: “Değer rölativizmi, kişinin değerlerini mutlaklaştırmasından çıkar. Değerin objektifleşmesi, başka kişilere doğru açılmakla” mümkündür ancak.

“Bilişsel ve Duyuşsal Hedefler: Bir Model Önerisi” adlı tebliğ, yeni bir model ile eğitimin bilişsel ve duyuşsal hedeflerine farklı ve önemli bir bakış açısı getirir. Parçacı, tek tipçi ve kopuk bir bilişsel ve duyuşsal eğitim-öğretim faaliyetinin hedefleri yakalamaktan oldukça uzak olduğu; bunun yerine bilişsel ve duyuşsal prosesleri gruplar ve birbirine bağlantılı unsurlar ile modelleştirerek istenilen doğrultuda bir netice almanın mümkün olduğu ifade edilir. Bu proses, hiçbir zaman kopuk ve birbirinden ilintisiz bir eğitim-öğretim modelini değil; aksine dinamik ve sürekli birbiriyle ilişki halinde bütüncül bir modeli hedefler.

“Modern Eğitimde Kaybolan Nokta: Değerler Eğitimi” isimli tebliğ, modern eğitimdeki manevî ve ahlâkî değer krizine bir cevap bulunamadığını ve modern eğitimdeki hali hazırdaki manevi ve ahlâkî boşluğu ne

tür değerlerle doldurulacağı konusunu çözümlenemediğini konu edinir (Seyfi Kenan). "Genellikle inhisarcı, parçacı ve indirgemeci bir zihniyetle " ele alınan problemler "daha geniş olgularla irtibatı kurulmaksızın pek çok faktörden tecrit edilerek" edilerek irdelendiğinden sonuç alma da zorlanılmaktadır. Hatta, "pek çok kişi bu sosyal-ahlâkî problemlere karşı sessiz kalan modern eğitimin felsefe ve amacının bir çıkmaz içinde olup olmadığını kısmen olmakla birlikte, daha henüz yoğun bir şekilde tartışmaya başlamamıştır" (Kenan). Tebliğde modernizm ve modernitenin dayandığı paradigmalara kadar geri gittiği söylenebilecek modern eğitimdeki manevî ve ahlâkî buhranların kaynakları, bunları tekrar üreten mekanizmalar ve çözüm önerileri dillendirilir.

(4) "Toplum ve Değerler I-II" ana temasında, "Avrupa Birliğine Uyum Çerçevesinde Değerler Eğitimi" isimli çalışmanın tezi şu noktalar etrafında örülür: Henüz oluşum sürecinde bulunan Avrupa Birliği'nin "desteklediği projelerde vurgulanan Avrupalılık bilincidir. Avrupalı değerler öncelenir ve birlik zaman içerisinde milli farklılıkları gidermeyi hedefler" (Necmettin Tozlu- Cem Topsakal). "Avrupa'nın kendi içinde yücelttiği, birlikteliğinin temelini koyduğu değerleri karşısında", değerlerimizin yerini ve dolayısıyla birlikteki kendi yerimizi irdelemeyi hedefleyen çalışmanın gaye cümlesi şu şekilde çerçevelenir: Hayata ve insana anlam veren, yücelten, ve paylaştıran ve aynı zamanda insan davranışları (duygu, bilgi ve hareket boyutlarını ihtiva eder)nın arkasındaki gerçek saik olarak duran değerler ve bu değerlerin "eğitimi herhangi bir eğitim sisteminin omurgası olarak belirir" (Tozlu-Topsakal). "Küreselleşme ve Avrupa Birliği Sürecinde Ahlâkî Değerlere Kritik Bir Yaklaşım—Sorunlar ve Çözümler" isimli tebliğ şu noktaları sorunsallaştırır: "Küreselleşmenin anlamı toplumların kendi kimliğini oluşturan şahsiyet ve özellikleri arasındaki farkların yavaş yavaş ortadan kalkması demektir...Avrupa Birliği süreci içinde ahlâki kişiliğin oluşmasında oldukça etkili olan sosyal çevre ve bu çevreye hakim olan ahlâki değerler ve ilkeler arasındaki farklar zaman içinde ya tamamen kalkacak veya son derece azalacaktır...(M)utlak ahlâk değerlerine, evrensel ahlâk ilkelerine sahip olan toplumlar, kimliklerini koruyacaklar diğerleriye zaman içinde kendi kimliklerini yitirip yeni kişilik kazanacaklardır" (Talip Karakaya). Çalışmanın gaye boyutu ise: (K)endi kim-

likleriyle varolmak isteyen toplumlar, ahlâki değerlerinin mutlak olup olmadığını, ahlâk ilkelerinin evrensel karakterde bulunup bulunmadığını gözden geçirmek durumundadırlar” ve şu sorulara cevap bulmak durumundadır: “Değerlerimizi bekleyen tehlikeler nelerdir ve bunlara karşı nasıl bir tavır sergilemeliyiz? Kişi, aile ve toplum yapımızı bu konuda nasıl bilgilendirmeliyiz?” (Karakaya)

“Modernleşme Sürecinde Okul Aile ve Medya Kavşağında Toplumsal Değerler” adlı çalışmada dillendirilen tezler: “Dünyanın tek kültürlüğe gidiş sürecinde, dünya toplumlarını “ortak bir kitle kültürü” zemininde buluşturmaktadır. Böylece Türk Milli Eğitiminin temel hedefleri, küresel kapitalizmin tüketim değerlerinin gölgesine düşmektedir... (B) i-çim ve işleyiş bakımından geçiş toplumunun temel kurumu olan aileler de medyanın etkisindedir. Medya; bireyin doğumundan ölümüne değin devam etmekte olan toplumsallaşma sürecini, etkilemektedir. Ancak medya aktardığı postmodern değerlerle aileyi tüketimle temellendirmektedir” (Nimet Önür). Toplumda kültürel dönüşümü hızlandıran iki ana vasıta olan iletişim ve eğitim kanalıyla, “(g)eleneksel değerleri dışlayan modern yeni değerler” bu alandan empoze edilmektedir. “Bireylerin medya tüketimi de eğitim değişkeni temelinde de farklılaşmaktadır. Medya içeriklerinde yer alan değerler sistemi de hem eğitime yönelimleri etkilemekte hem de Türk Mili Eğitiminin amaç ve ilkelerinin öğrenciler tarafından doğru algılanışı ve yorumlanışını da yönlendirmektedir” (Önür).

“İslam Düşüncesinde Ahlâkî Değerler ve Bunların Global Ahlâka Etkileri” başlıklı tebliğ şu hususları tez olarak ortaya koyar: “Küreselleşme kültürel ve ahlâkî değerleri paylaşmayı gerektirmektedir... Bu da yeni değerlerin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır” (A. Sıdıka Oktay) Öte yandan küresel değerlerin kaynağını (evrensellik, hegemonik veya dinî) sorunsallaştıran çalışma, İslâm ahlâk düşüncesindeki ahlâkî değerlerinin neler olduğunu, küreselleşen dünyada bu değerlerin insana ne ifade ve vaat ettiği, ve global ahlâk anlayışları arasındaki bu ahlâkın yeri konu edinilir.

“Kültürlerarası Etik Değerler” isimli tebliğin postulatları şu şekilde ortaya konulur: “insanı kültürün mânâsı (anlamı); kültürü de bu mânânın (anlamın) vücut buluşu ya da bir başka ifadeyle tezahürü (ma-

nifestation)” ise, kişisel kimlik ile kültürel kimlik arasında çok yakın bir ilişki var demektir. Birey ve kültür, her an öğrenilerek devam ettirilen bir üslup üzerinden “yeniden yaratılarak taze ve üst formlara doğru kendini aşabiliyor” ve aynı zamanda öteki bireylerle ve kültürlerle ilişki kurup etkileşebildikleri ve kendini sorgulayabildikleri için gelişebiliyor (Kenan Gürsoy). “(B)u gelişim, hatta olgunlaşmanın (perfectionnement), bireysel kişilikte olduğu kadar, kültürel kişilikte de, en belirgin olarak dayanmakta olduğu zemin ahlâki değerler zeminidir”. Değerlerin birlikte var oldukları davranış kalıpları ve yorumlama tekniklerinin oluşturduğu “kültürdeki etik bilinç... için bireysel ahlâkî kişilik karşısındaki öteki (autrui; burada öteki ben) ne kadar önerimli ise, herhangi bir kültür açısından da, onun kendi içinde ve kendi adına gerçekleştirilmesine imkan verdiği ahlâkî değere ilişkin davranışların da öteki kültürlerle olan münasebeti ve onlar karşısında aldığı ahlâkî tavır o kadar önemlidir” (Gürsoy). Tebliğin hedefi ise şu şekilde özetlenilir: “‘Öteki’ yoluyla fark edilecek olan, benim kendi evrensel yüzümdür. Böylece farklılarla örülmüş müşterek ruh, her an yeniden yakalanırcasına ve derinleştirilircesine içe sindirilmiş ve bir bakıma muhataplar tarafından kendi adlarına yeniden inşa edilmiş olabilmelidir. Bu bir değerler arası diyalog işidir. Bu diyalog bir etik ilişki içinde ve hatta onun adına yapılabilmelidir” (Gürsoy).

“Toplumsal Değişme Sürecinde Kişilik ve Ahlâksal Değerler” başlıklı çalışmada, toplumsal değişimin dinamik bir süreç olduğu; bireylerin tek tek bir bilinç halini ifade eden bir kişiliğin temsilcisi konumunda oldukları; toplumsal sürecin de kişiliğin kaynağı bilinçler arası ilişkiden başka bir şey olmadığı ifade edilir. Bu bağlamda çalışmadaki tezin gayesi dillendirilir: Felsefenin ideal olarak konumlandığı hedef erdemli olmaktır, yani “insanın hayatının her boyutuna ilişkin davranışlarında aşırılıklardan uzak durmak anlamında orta yol (itidal) üzere bulunmaktadır” (Veli Urhan). Günümüzde erdemli bireylere sahip olabilmek ise, “başkasını sömürmeyi, hortumlamayı ve ortadan kaldırmayı düşünmeyen, birlikte yaşamayı ve paylaşmayı becerebilen bir varlık olarak eğitilmesi ve yetiştirilmesiyle” mümkündür (Urhan). Dolayısıyla, “ülkenin eğitim ve öğretim kurumlarının ve programlarının böyle eğitilmiş insan tipini ortaya çıkaracak şekilde düzenlenmesi” gerekmektedir.

“Bir ‘Değer’ Olarak ‘Çoğulculuk’” isimli tebliğ şu noktayı sorunsallaştırır: “Türkiye Cumhuriyeti, Osmanlı’nın minyatürü konumunda olan Anadolu’da farklı etnisiteleri ve bunların kültür ve zihniyetlerinin doğal bir ifadesi olan çeşitlilik ve çoğulculuğu toplumsal barışı temin edecek şekilde yeniden tanımlayacak, düzenleyecek bir değer örgüsüne sahip olabilmemiş midir?” (Mevlüt Uyanık). Osmanlı’dan tevarüs ettiği bahsedilen sosyo-kültürel problemleri, “Türkiye Cumhuriyeti din ve dini değerlerden arınıp seküler bir kültür ve “Türk” kavramı kurgulayarak aşmaya çalıştı. Farklı grup ve etnisiteleri yeni bir “Grup”; yani kolektive-komün ekseninde eritmeye hedefleyen siyasi ve ahlâki bir ilke olarak mültikültüralist bir çoğulculuk anlayışıyla oluşturulan kamu politikalarının yaşadığımız sorunlara çözüm üreteceği düşünülüyordu; ama bunda başarılı olunamadığı gözlemlenmektedir” (Uyanık). Çalışmanın gaye boyutu bir teklifle çerçevesizdir: Gruba bireyi, bireyi gruba feda etmeden, “tarafsız-liberal devlet ve demokratik bir yönetim için yeniden ve bireyin insan olarak sahip olduğu temel hak ve özgürlükleri merkeze alan bir çoğulculuk tasarımı geliştirmek ve bunun eğitiminin” yapılması ve “demokrasi ve eğitimle bunun içselleştirilmesi” (Uyanık).

“Nasıl bir Değerler Eğitimi?” adı altındaki çalışmada, değerlere ilişkin karmaşa bireyin ya da toplumların özgün değerleriyle bir ahlâk anlayışı oluştururken ve bu ahlâkın eylemleri belirlemede ortaya çıktığı; bahsedilen ahlâkın iskeletini etik değerler oluşturmuyorsa kişiler ve toplumlar arasında iletişimsizlikle başlayan çatışmaların baş gösterdiği konu edilir (Nesrin Kale). “Aydınlanma (modernizm) ile başlayan bilim ve teknoloji çılgınlığı(ndan kaynaklanan)...acımasız rekabet ve sömürü ‘aklı kısaltmış (tini maddeleştirmiş)’; ‘otonomi, mutluluk, özgürlük, adalet ve dayanışma’ gibi ideler, bu ‘kısaltılmış akıl’ aracılığıyla tözselliklerini, önemlerini yitirmişlerdir...Bu durum ‘insanın kendine yönelik bilgi edinme isteğini ve kendini-anlama çabasını güdükleştirmişti, insani yaşama imkanlarını kısıtlamak suretiyle insanı tek boyutlu bir yaşama mahkum etmiştir...’(İ)nsanın yüzünün unutulması ve unutturulması’na yol açan en temel olgu etik değerlerin gündemden düşmesi ya da ...toplumların, devletlerin ve kişilerin özel; inançsal, siyasal tercihlerine hapsedilmesidir. Bu sürecin çağımızda kapitalizmin daha da canavarlaşmış hali olan globalleşme olgusuyla ivme

kazandığı görülmektedir” (Kale). Çalışma amacını Sokrates’in “erdem, doğru bilgidir” sözünden hareketle çizer: İyiyi istemek, etik eylemin bilgisini kazandırmak ve bu doğrultuda bir karakter eğitimi formasyonu oluşturmak mümkün ise, etik kurallara dayalı bir değerler eğitiminin parametreleri şu şekilde sıralanır: “(B)ireyleri evrensel (etik) ve kültürel değerlere ve bunların önemine ilişkin bilinçlendirmek, demokratik tutumlarla, hoşgörülle çok kültürlülüğü ilişkilendirmek, natüralistik bir hümanizmi vurgulamak, tüm değerleri insanın varlık şartları ve olanaklarını geliştirme ölçütüyle değerlendirmek, etik değerlere ilişkin somut problemlerden hareketle hayatı bilgiye ve/veya bilgiyi hayata dönüştürmek (Kale).

(5) “Eğitim ve Değerler I-II” ana temasında, “Yorumlayıcı Din Eğitimi’nin Devlet Okullarında Ahlâk Eğitimi, Kültürlerarası Eğitim ve Vatandaşlık Eğitimine Katkısı” isimli tebliğde daha çok İngiltere özelinden hareketle, 1960’lardan itibaren bu ülkedeki dinî, ahlâkî, kültürlerarası/ırkçılık karşıtlığı ve politik/vatandaşlık eğitimindeki anlayış değişiklikleri konu edinilir (Robert Jackson). Din eğitimine “yorumlayıcı” yaklaşım genel çerçevede değerler eğitimi olarak da isimlendirilebilir. 1990’lardan itibaren dinî eğitime tatbik edilen yeni yaklaşımlar—özellikle yorumlayıcı yaklaşım—ahlâkî, kültürlerarası ve vatandaşlık eğitimine oldukça önemli katkılar sağlamıştır. “Yorumlayıcı yaklaşım her şeyden önce teslimiyet yerine anlamayı; ‘dinler’ ve ‘kültürler’in temsili, ‘öteki’nin yorumlanması ve karşılıklı dönüşümlülük (reflexivity) üzerine yapılan sosyal bilimlerdeki son çalışmalardan istifade etmeyi teşvik eder” (Jackson). Özellikle inanç veya din hürriyetinin teşvik edilmesini gaye edinen ve insan hakları eğitimine göre adapte edilmiş din tahlilleri ile ilgili bu “yorumlayıcı” yaklaşım, dinî ve ahlâkî şuuru, kültürlerarası anlayışı ve vatandaşlık bilincini küresel çapta kuracaktır. Son olarak, çalışma; İngiltere’de yaşanan bu anlayış değişikliğinin diğer ülkelerde de benzer konulardaki tartışmalara ve gelişmelere bir katkı sağlamayı hedefler (Jackson).

“Ahlâk Eğitiminin Analizi—Bir Tipoloji” adlı çalışma mevcut eğitim programlarına alternatif bir program ve model sunmayı hedefler: Ahlâk eğitimi için her şeyden önce bir moral eksenli bir dilin gerekli olduğuna vurgu yapan çalışma, bu eğitim için dört tipoloji öngörür: sı-

nırların inşası, değerlerin tebellür edilmesi, karakter inşası ve ahlâkî tasavvur (Geir Afdal). Ayrıca ahlâk felsefesini dört grupta (kaidelerin, değerlerin, erdemlerin ve ilişkilerin ahlâkîliği) konumlandıran çalışma, ahlâk eğitiminin sosyo-kültürel unsurlar tarafından kurulduğunu; dolayısıyla bu eğitimin odak noktasını, bireysel ahlâkî gelişme veya davranış değil, sınıf ortamındaki ahlâkî ilişkiler oluşturur. Bu yaklaşım da ahlâkî tasavvura, empatiye ve yakınlık/samimiyete vurgu yapar (Afdal). Bu eğitim de şu amacı önceler: “Öteki’ni aktif bir şekilde kucaklama ve onunla yakınlaşma, ahlâkî sorumluluğun realize edilmesidir” (Afdal).

“Hikayeler ve Ahlâk Tasavvuru” isimli tebliğde, modern felsefenin bir “yansıması olarak ahlâki davranış mekanik bir davranış olarak algılanıp onun tasavvur boyutu ihmal” edildiği; dolayısıyla, davranışların sadece benimsenen ahlâkî değerler tarafından tayin edildiği düşünüldüğü; hikayelerin “basit eğlence araçlarından ibaret” görüldüğü ve kişilik oluşumunun dinamiklerinden ahlâk tasavvuruna etkileri yok sayıldığı noktaları öne çıkar. Ve tebliğ ana tezini şöyle ortaya koyar: “(H)ikayeler...ahlâki davranışlarımızı düşündüğümüzden daha fazla etkile(r), yönlendirdir(ir) ve oluştur(ur)”; zira anlama varoluşaldır ve moral davranışları ahlâkî tasavvurlar tayin eder (İsmail Demirezen). Bu tezi temellendirmek üzere de Kur’ân’dan kıssalar seçilip, ahlâkî tecrübenin oluşumundaki rolü üzerinde durulur (Demirezen).

“Değerlerin Şeceresi, Doğası, Sınırı ve Devamlılığı: Değerlerin Dinî ve Sosyal Karakteri ve Sürekliliği” adlı çalışma, değerlerin şeceresi, doğası ve sınırını, “helezonik yapı” kavramı çerçevesinde modelleştirmeye çalışır. Çalışma ana tezini şu şekilde çerçeveler: “Helezon ifadesi ile, değerlerin durumu ve değerle/ndir/menin iki uçlu bir vetîre/süreç olduğunu kastediyoruz: (1) insanî ve sosyal olanı bu süreçte konumlandıran “başlatıcı faktör” veya “tarihî boyut”; (2) süreci, kolektif bilinç dışı tarihî müdahaleler ve vahiy tecrübesi kanalıyla yapılandıran “devam ettirici faktör” veya “tarih-üstü boyut” (Şevket Yavuz). Değerle/ştir/me fenomeni ile medeniyetin tarihîliği (gerçekliği) beraber var ol(duğu)”; dolayısıyla her medeniyetin değer eğitimine olan ihtiyacını bu tarihîlik ortaya koyar (Yavuz). “İnsan neslinin sevgi, hürmet, diğerkâmlık, eşitlikçilik ve bağlantılılık gibi değerlerle eğitilmesi sure-

tiyle, insanlık kendi geleceğini emniyete almış olur. Çalışmanın hedefi de şu cümle ile ifade edilir: “İki bininci yılda evrensel “Armageddon”’a doğru sürüklenen bir ortamda insanlık, küresel köyde küre çapında değerli kılma (“yaratılış kardeşliği”)ya doğru yol alacak olan, karşılıklı değerle/ştir/me ve işbirliği ile şekillenen bir “barış teolojisi”ne muhtaç. Hepsinden de öte, değerle/ştir/me ve değerli kılma “bulaşıcı” ve dolayısıyla devamlıdır. Bu da diğer bir ifade ile “kâinatın gözbebeği”nin evrende devamlılığıdır”(Yavuz).

“Din ve Ahlâk Üzerine Yeni Gelişimsel Perspektifler: İnsan Gelişiminin Çeşitliliği ve Karmaşıklığı” isimli tebliğ, ahlâk ve dinin birbiriyle bağlantılı değer sistemleri olduğunu; ahlâk günlük hayat, kültür ve siyaset ile ilgiliyken, dinin üstün değerler alanıyla ilgili olduğunu ortaya atarak, insan gelişiminin çeşitliliği ve karmaşıklığını temellendirmeye çalışır (Heinz Streib). Anlayışların ve ampirik çalışmalardaki enstrümanların yeniden ayarlanmasını savunan çalışma, “James Fowler’ın inanç gelişim teorisini esas alarak, dinî gelişimin—psiko-dinamik, kişiler arası, hayat-tarih ve hayat-dünya bağlantılı boyutlarını da kapsayan—yapısal gelişimleri ve hayat-boyun gelişim psikolojisini” de göz önünde bulundurarak din ve ahlâkla ilgili gelişimsel modeller önerir (Streib).

“Hoşgörü, Vicdan ve Dayanışma: Ahlâkî ve Dinî Eğitimde Global Kavramlar” adlı çalışma, küreselleşme sürecinde kavramların da küreselleştiği ve kültürler arasında karşılıklı olarak değiştirilmesini; bu bağlamda da “hoşgörü, vicdan ve dayanışma” kavramlarını irdelemeye çalışır (Oddbjørn Leirvik). Küreselleşen kavramların ardındaki insan rolüne vurgu yaparak, her kavramın şekillendiği sosyo-politik yapıya göre kendi “hayatını yaşadığı”nı; dolayısıyla kavramların manası daima değişken ve tartışmalıdır. Bahsedilen üç küresel kavramın birbirleriyle ve kültürler arasındaki ilişkiler göz önünde tutularak eğitimdeki durumları değerlendirilir. Tolerans (tolerance: Arapça temâsuh) UNESCO’ya göre çok farklı dünya kültürlerine “saygı, kabul ve takdir”i; vicdan (conscience: Arapça damîr veya wijdân) Latince’deki manasıyla daima “başkaları” ile var olmayı; son zamanların küresel kavramı dayanışma (solidarity) ezilen ile beraber olma, zulme maruz ol/abile/nin tarafını tutmayı kavramsallaştırır (Leirvik). Çalışma şu noktaları amaç olarak tayin eder: İnançlar arası eğitimin, kültürel ve dinî farklılıklara rağmen

vicdan bağınu güçlendirmede istihdam edilmesi; dinlerin koyduğu tole-rans limitine vicdanın sesinin nereye kadar meydan okuyabileceği ; ve “hoşgörü, vicdan ve dayanışma”nın öğretilmesi (Leirvik).

“Bir Etkileşim Sistemi Olarak ‘İnanç’: Vygotsky Fowler İle Buluşursa” adlı tebliğ, inancın; “zihnin sabit bir durumu veya gelişerek biriken bir geleneğin belirli unsurlarına inanma olarak algıla(nması) yerine onun bir aktivite olarak algılanabileceği(ni)”; bu tarz bir algının da “inan-an-lar tarafından dini öğretilerin dinamik ve esnek bir biçimde algılanma-sını destekleyeceği” tezini oraya atar (Üzeyir Ok). Fowler’ın inancın etkileşimsel yönü hakkındaki teorisi sosyo-kültürel aktivite teorisin-den esinlenerek genişletilmeye çalışılır. “(İ)nancın sosyal etkileşimsel yolla üretiliş, şekilleniş, ve “tüketimi” konusu özellikle de James Wertsch’in” çalışmalarından istifade edilerek yeniden yorumlanır. Fowler’ın “nötr” olarak tanımladığı inanç; Müslüman âlimlerin ayet-lere dayanarak yaptıkları iman tarifleri üçgen bir aktivite sistemi ha-linde yeniden kurulmaktadır. İncin aktivite sisteminde yer alışı, bu aktivitenin bileşenleri (inanma aktivitesi, araç, sosyal ortam, hedef, a-racı, amaç, görevler vs.) analiz edilir ve bileşenler arasındaki muhtemel ilişkilere (özne-araç, özne-grup, araç-hedef vs.) örneklerle atıfta bulu-nulur. Sonuç olarak da, inşa edilen inanç modelinin, İslam’daki din e-ğitimi, ergen eğitimi ve inanç bakımı konusunda kullanımları ile ilgili açılım ve öneriler ortaya konur (Ok).

“Vatandaşlık için Yüksek Öğretim ve Liderlik Eğitimi: Gençliğin Politik Sosyalleşmesi Üzerine Uluslararası Bir Çalışma” isimli tebliğ, eğitimin ulus inşa sürecinde ve çatışma azaltmada bir vasıta olarak görüldüğü; fakat genel vatandaşlık formasyonunda oynadığı vatandaşlık eğitimi fonksiyonunun ihmal edildiğini iddia eder. Bu bağlamda özellikle son zamanlarda vatandaşlık eğitim ve öğretiminin yalnız akademik bir fa-liyet olarak değil, aynı zamanda dünya çapında politika oluşturma-da da önemli rol aldığı ifade edilir (Fernanda Astiz). Çalışma metot o-larak, örgün eğitim kanalıyla yetiştirilen 28 ülkedeki vatandaşların ve yetişkinlerin bilgi ve politik tutumları irdelenerek, hem vatandaşlık e-ğitiminin öğretmenler ve müdürler tarafından nasıl değerlendirildiğini, hem de okulda öğrencilerin milli vatandaşlıkla ilgili imkan ve fırsatlar hakkında ampirik çalışmaları ortaya koymaktadır (Astiz).

“Türkiye’de Anlam Sağlığı Açısından Değerlerimiz” başlıklı çalışmada, noeziyatri (“anlam sağlığı”) adıyla önerilen kavram ile hedeflenen, anlamlarla sağlıklı ilişkiye geçememekten kaynaklanan sorunlar incelenmekte; felsefeden yola çıkılarak ortaya konulan sonuç ise, disiplinler arası bir çalışma alanıdır. Bu yeni çalışma alanından hareketle de günümüz Türkiye’sinde yaşanan anlam sorunlarını irdelenir (Ahmet İnam).

“Üstün Yetenekli Çocukların Değer Yönelimleri ve Eğitimleri” adlı tebliğ, üstün yetenekli çocukların, fiziksel, duygusal ve entelektüel gelişimleri yanında ahlâki gelişimleri ile de yaşlarına göre üstünlük gösterdikleri; küçük yaşlarda yüksek ahlâki duyarlılıklar sergilediklerini ortaya koyar. Nitekim, “(b)ilişsel ve duygusal gelişimlerdeki bütünlük ve giriftlik, potansiyel yüksek ahlâki değerlerin kaynağı olarak kabul edilmekte”, üstün yetenekli çocuklarda çok güçlü ahlâki eğilimler belirlenmiştir... Bunların başında iyilikseverlik ve barışseverlik gelmektedir. Ayrıca yaratıcı potansiyel ve eğilimleri de çok belirgin olarak ortaya çıkmıştır. Bu cevaplarda ifade edilen eğitimle ilgili görüşler (1) eğitim tarzı / biçimi (2) eğitim yöntemleri (3) eğitimin içeriği / kapsamı (4) eğitim ortamı ve (5) sınav sistemi olmak üzere beş kategoriye ayrılarak frekansları tespit edilmiştir” (Hayati Hökelekli-Turgay Gündüz). Çalışmanın bulguları ise, “üstün yetenekli çocukların eğitimle ilgili olarak en sıklıkla uygulamalı eğitimin (yaşayarak öğrenmenin), bireyleri tanıyıp ilgi alanları ve yeteneklerine göre yönlendirmenin” gerektiğidir (Hökelekli-Gündüz).

“Türkiye Cumhuriyeti’nin İlk On Yılında Ahlâki Değerlerin Algılanışı ve Eğitimi” isimli çalışma, (y)eni bir toplum modeli getiren Cumhuriyet, tercihini milli ahlâktan yana koymuştur. Farklı yaklaşımlar olsa da...din; asla dışlanmamıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında dinle pekiştirilen bir milli ahlâk kurgusu” olduğunu ortaya koyar (A. Faruk Kılıç). “Cumhuriyet’in ilk tasarımı; dini değerle pekiştirilmiş bir ahlâk eğitimi iken, daha sonra yaşanan siyasi çekişmeler yüzünden ahlâk eğitimi; dinden tamamen soyutlanmış bir vatandaşlık bilgisi haline dönüşmüştür...Din eğitimi hedefinden de aynı sebepler yüzünden sapılmış ve bu da Türk toplumundaki ahlâki problemleri körüklemiştir. Çözümler arasında da bazı teklifler ortaya konulur: günümüzde “daha çok bilgi zemininde algılanan din kültürü ve ahlâk bilgisi derslerin-

de uygulama biraz daha ön plana çıkarılabilir...içerisinde yeni düzenlemeler yapılarak bu dersin uygulama alanı geliştirilebilir” (Kılıç).

“Karakter Eğitimi Sürecinde Çevrenin İmkânları” adlı tebliğ, çerçeve tez olarak şunu dillendirir: “Bilgelik başkalarının bilgisine saygı ve onlardan faydalanmayla kazanılacak ve hiç bitmeyecek bir süreçtir...Çevreye saygı yüklü bir hayret ve merakla bakmak, çevresindeki her şeyi eğitim öğretim sürecine katmak amacıyla olmak bir öğretmenin öğrencilerine gösterebileceği en önemli örnekliklerden biridir” (Alparslan Durmuş). Bu sürecin önemli gayeleri arasında, “karakter eğitimi, öğrencilerin sorumluluklarını taşıyabilecekleri makul seçimler yapabilmelerine imkân sağlayan bilgi, beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesi”dir (Durmuş). Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal üç temel yeterliliği geliştirmeyi hedefleyen karakter eğitimi ve genel olarak da değer eğitiminin mümkün kılınması “öğrencinin bizzat kendisinin, eğitim kurumunun, ailenin ve çevrenin ortaklaşa hareket etmesini zorunlu kılar” (Durmuş).

(6) “Dinî Hayat ve Değerler” ana temasında, “Yetişkinlerde Dindarlık ve Değerler: Dinî Hayat, Değer Tercihleri ve Kadına Bakış Eğilimleri” başlıklı çalışmada, yetişkinlerin dini algılayış biçimleri, dindarlık faktörleri, birey merkezli değerleri ve sosyo-kültürel-normatif (toplumsal merkezli) değerleri benimseme durumları ve kadın-erkek ilişkilerine yönelik tutumları inceleme konusu yapılır. Örneklemenin dindarlık, değer ve kadına bakış ile ilgili yönelimleri / eğilimlerinin, bu konuda daha önce ortaya konanlarla benzerlik gösterdiğini, ancak değer yönelimleri ve tutumlar arasındaki teorik uyumluluk ve benzerlikler yanında bazı çelişki ve tutarsızlıklar da bulunduğu ortaya konulur. “Teorik olarak evrensellik değeri ile dindarlık arasında negatif ilişki olduğu, gelenek ve iyilikseverlik değer yapılarıyla ise pozitif yönde ve güçlü ilişki bulunduğu hususunda...bir fikir birliği oluşmuştur” (Veysel Uysal). Ayrılık noktası, dindarlığın “ibadet, inanç ve sosyal-bireysel etki” boyutlarıyla “evrensellik-gelenek” değeri arasında pozitif yönde bir sonuç ortaya çıktığı tespit edilir (Uysal).

“Yaşlılık Döneminde Kayıplar ve Ölüm Olgusuna Anlam Vermede Dinî Değerlerin Rolü” isimli tebliğ, yetişkinlerin din eğitimi programlarının hazırlanmasında dikkat edilecek unsurları (değerler, ihtiyaçlar, ilgiler ve

amaçlar) ortaya koyduktan sonra, yetişkinlere kazandırılması gereken değerler arasında en önemlisinin hayata anlam kazandırma olduğu hususunu temel tez olarak ortaya koyar. “Yaşlılık döneminde din bireyle-re, hayatın “anlam” dolu olduğu duygusu kazandırır. Din inançlar, semboller, ritüeller ve kurumlar yardımıyla hayatta nasıl anlam bulunabileceği”nin yolunu gösterir (M. Akif Kılavuz). Çalışmanın hedefi de bir teklifle dillendirilir: “Yaşlıların daha anlamlı bir hayat sürdürmelerine imkân sağlamak için gerontologların, sağlık uzmanlarının, ve yaşlı-lara sosyal hizmet götüren uzmanların, yaşlıların “yaşam arzularını” geliştirmek için din uzmanlarıyla el ele vermeleri” kayıplar ve ölüm fe-nomenini çözümlenmede önemli katkılar sağlayacağı açıktır (Kılavuz).

“Ahlâk Anlayışında Dışsal Yaklaşımdan Evrenselleşebilir Ahlâk Yaklaşımına” başlıklı çalışmanın temel tezi: (K)riterleri yalnızca toplum veya dış unsurlar ile belirlenen dışsal bir ahlâkın evrensel bir ahlâka ulaşmak için yeterli olamayacağıdır” (Yurdağül Mehmedoğlu); zira “ahlâk, her şeyden önce, aşkın olan bir değerler sistemi önünde sorumlu olan bir varlığın, kendi özgür iradesiyle sergilediği inanç, tutum ve davranışla-rını ifade eder”. Kişisel sorumluluk ile özgür irade davranış etiğinin gerek-li şartıdır. Küreselleşme süreci bireylerin ve toplumların özgürlük ve so-rumluluk alanlarını daraltarak onları küreselleşen dünyanın pasif üye-leri haline getirebilmekte; hatta, kriterleri yalnızca dış unsurlar ile belir-lenen dışsal (deontik) bir ahlâkın “sınırsız özgürlük” vadeden bir küre-sel ahlâk anlayışının da evrensel bir ahlâka ulaşmak için yeterli olama-yacaktır. Dolayısıyla, evrensel yönelmiş, bireysel-içsel bir ahlâk felse-fesinin tesisi ve onun uygulama alanlarını açmak zorunlu gözükmek-tedir. Bu ahlâk anlayışının özü de, bireyin kendi özgünlüğünü koruyar-ak kendisi ve tüm insanlık için “iyi, doğru ve güzel olanı” isteyebil-mektir. Ve çalışma gaye cümlesini şöyle ortaya koyar: “Kültürümüzün iç dinamiklerini oluşturan aşkın değerler alanının...ahlâkın referansı noktasında gözden geçirilerek değerlendirilmesi gerekir. Ancak o zaman özgünlüğümüzü koruyarak, birey ve toplum halinde küreselleşmenin aktif katılımcıları haline gelebiliriz” (Mehmedoğlu).

“Belediyelerin Değerler Eğitimi Açısından Fonksiyonu Çerçevesinde Ye-tişkin Eğitim Örneği Olarak İSMEK Modeli” isimli tebliğde, belediyenin; sosyolojik ve fiziki anlamda, topluma, aileye, insana en yakın yerel yö-

netim birimi olduğu; 1990'lı yıllardan itibaren, belediyelerde "sosyal belediyecilik" anlayışının daha fazla gelişmeye başladığı ifade edilir. Türkiye'de millet mektepleri, halkevleri, halk odaları, akşam okulları, olgunlaşma enstitüleri, halk eğitim merkezleri ve çıraklık eğitim merkezleri yetişkin eğitiminin yapıldığı vasatlar olup, son yıllarda belediyeler de bu alanda yoğun olarak faaliyet göstermeye başlamışlardır. Dolayısıyla İS-MEK örneğinde olduğu gibi, belediyelerin ortaya koyduğu yetişkin eğitimi, toplumsal değerler (bilgi, beceri, folklor, vb.) ile yerel kültürel değerlerin öğrenilmesini, aktarılmasını, korunmasını, canlandırılmasını ve geliştirilmesini hedefler. "Belediyeler bu çalışmalarını, üniversiteler, meslek liseleri, meslek odaları, sanat kuruluşları, halk eğitim merkezleri gibi kuruluşlarla işbirliği ile yürütmektedirler" (Erol Erdoğan).

(7) "Okul ve Değerler I-II" ana temasında, "Bir Değer Olarak Hoşgörü ve Eğitimi" isimli çalışma, küreselleşen dünyada kitle-haberleşme araçlarının ve teknolojinin artması, göç hareketleri, turizm, vb. nedenlerle farklı din ve kültüre mensup olanlarla birlikte yaşama deneyimi hoşgörüye olan gereksinimi artırmıştır (Recep Kaymakcan). Çalışma hedefini şöyle açıklar: "Değer atfedilen hoşgörüyü bir tutum olarak benimseyip ona göre davranan bireyler yetiştirmek ve hoşgörüsüzlüğü önlemek için neler yapılmalıdır?" Teklifler ise, "öğretim programlarının ve okul kültürünün yeni bir anlayışla gözden geçirilmesi gerekmekte; önce farklı konularda hoşgörülü ve hoşgörüsüz düşünme ve davranış biçimlerinin neler olduğu konusunda bir bilinç oluşturulması gerekmektedir (Kaymakcan).

"Etik-Hukuksal Değerlerin Nesneliliğinin/Evrenselliğinin Temellendirmesi Bağlamında İnsan Hakları Eğitimi" adlı tebliğ, hukuka "dayanaklık" yapacak bir 'değer'in olması gerektiğini; bu değer'in de insanın iç dünyasında kök salan adalet idesi olduğu düşüncesi olduğunu; hukuk normlarının temel dayanağını da bu etik değer olduğunu temellendirir. "Bu etik değer/adalet değeri nedeniyle de hukukun tümüyle temel etik bir değere dayandığı öne sürülebilir" (Muharrem Kılıç). Öte yandan, "etik ile hukuk arasındaki bu varoluşsal ilişkinin ortaya çıktığı alan, etik alana özgü olan evrensel değerler alanıdır" ve hukuk tasarrımının kökeninde de doğal hukuksal bir alan bulunmaktadır. Doğal hukuksal alan incelenirken etik-hukuksal değerlerin nesneliliği proble-

mi ele alınarak, bu nesnelci/evrenselci yapının irdelenmesinde insan hakları eğitimi ele alınır. Değerler eğitimi niteliğindeki insan hakları eğitimi, öznelci / rölativist değer anlayışının doğuracağı keyfilikten kurtararak, bahsedilen objektivist bakış açısını insan hakları eğitiminde temel dayanak olarak konumlandırır. Böylece evrensel kavramlar “içeriksizleştirilerek hegemonik taleplerin aracısı kılınmasının” teorik altyapıları tenkit edilirken, “evrenselci bir değer anlayışı” temellendirilmeye çalışılır (Kılıç).

“Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının (Değerlerinin) İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinde Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi” başlıklı çalışma, değer eğitiminin, demokratik bir toplumun başarısı için temel olduğunu; zira insanlara önce adil ve özgür bir toplum sağlanması gerektiğini ifade eder (Oktay Akbaş). Çünkü demokratik yönetimde insanların, diğerinin haklarına saygı, kanunları kabul, kamu yaşamına gönüllü katılım ve toplumun iyiliğiyle ilgilenmeleri beklenir. Bu bağlamda, okullar eğitim programlarına değer eğitimi dersleri koymasa bile gizli program (*hidden curriculum*) ile değer öğretir. Türkiye’de ilköğretim okulları 8. sınıf öğrencilerinin ilköğretim okulları genel hedeflerinde belirtilen değerlere ulaşma düzeyleri tespit edilmeye çalışılmış ve öğrenci değerlerini ölçmek amacıyla, araştırmacının geliştirdiği (a) geleneksel değerler ölçeği, (b) demokratik değerler ölçeği, (c) çalışma-iş değerleri ölçeği, (d) bilimsel değerler ölçeği ve (e) temel değerler ölçeği kullanılarak oldukça önemli bulgulara ulaşılır. Çalışmanın teklifi ise gaye formuyla şöyle dillendirilir: “Okul etkinliklerinde geleneksel kültürümüzün cinsiyetlere yükledikleri...rolleri aşmak için çalışmalar yapılmalıdır” (Akbaş).

“Ortaöğretim ‘Din Kültürü Ve Ahlâk Bilgisi’ Dersi Programının Barış Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi” adlı tebliğ, barışın bilimsel bir alan olarak değerlendirilip çağdaş eğitime konu edilmesinin yeni olduğunu; barışın bir değer olarak toplumda egemen kılınmasının önde gelen vasıtalarından birinin eğitim olduğunu; ve eğitsel temelden yoksun bir barışın kalıcı ve devamlı olmasının imkansızlığını ifade eder. “Barış eğitimi, sosyal adâlet ve güvenliğin temin edildiği, toplumda huzuru sağlamaya yönelik öğrenme yollarının ve imkânlarının bireylere sunulduğu bir bilimsel disiplin olarak tanımlanmaktadır...(H)edefi, top-

lumda barışsever bireyler yetiştirerek, savaş ve çatışmanın olmadığı bir ortam oluşturmaya çalışmaktır” (Hüseyin Yılmaz). Bu tür bireyler yetiştirme noktasında din eğitiminin çok önemli katkıları olacağı açıktır. Çalışmada hedeflenen amaç şu teklifle ifade edilir: “Din eğitimi ve öğretimi kapsamında ortaöğretimde okutulan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi, barışla ilgili dinî mesajların yeni yetişen gençlere aktarılması” barış eğitiminin en önemli unsurlarından biri olacaktır (Yılmaz). “Orta Öğretim Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Okulun Örgütsel Değerlerine İlişkin Algıları İle Kişisel Değerleri Arasındaki Uyum Düzeyleri” isimli çalışmanın evrenini, Erzincan Merkez İlçede bulunan genel liselerin 3. sınıfında öğrenim gören öğrenciler—2003-2004 eğitim-öğretim yılında 1420 öğrenci öğrenim görmüştür—oluşturur. “Öğrenciler, örgütsel değerlere ilişkin sırasıyla itaat, formallik, düzenlilik, ekonomi ve ahlâki tutarlılık değerlerini ilk beş sırada algılamak; düşüncelilik, nezaket, sosyal eşitlik, neşe ve otonomi değerlerini son beş sırada algılamaktadır” (Mesut Sağnak). “Öğrencilerin kişisel değer sistemlerinde sırasıyla adil olmak, ahlâki tutarlılık, açıklık, düşüncelilik ve açık görüşlülük değerleri ilk beş sırada; ekonomi, tedbirlilik, denemeye açıklık, itaat ve formallik değerleri son beş sırada tercih edilmektedir”. “Öğrencilerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ile kişisel değerleri arasında ahlâki tutarlılık, denemeye açıklık, ekonomi, gelişme, hırslılık, mantık, nezaket ve yaratıcılık değer boyutlarına ilişkin uyum belirlenmiştir. Açık görüşlülük, açıklık, adil olmak, bağışlayıcı olmak, düşüncelilik, formallik, gayret, girişim, işbirliği, itaat, nezaket, otonomi, sosyal eşitlik, tedbirlilik, uyum sağlamak değerleri ile ilgili, öğrencilerin okulun örgütsel değerlere ilişkin algıları ile kişisel değerleri arasında uyumsuzluk bulunmuştur” (Sağnak). Çalışmanın sonucu ise, “öğrencilerin okulun örgütsel değer sistemine ilişkin algıları ile kişisel değerleri arasında farklılıkların olduğunu” ortaya çıkmasıdır.

“Lise Öğrencilerinin Toplumsal Değerleri Benimseme Düzeyleri ve Bu Değerlerin Kazandırılmasında Karşılaşılan Güçlükler (Elazığ İli Örneği)” adlı tebliğ, okulların bilimsel bilgiyi aktarmanın yanı sıra, kültürlü toplumlara aktarma hususunda da önemli bir görevi yüklenmelerini; gelişen koşullara uyum sağlayabilecek bir yapıya sahip olmaları gerektiğini temellendirir. Zira okulların; teknolojik değişiklikleri ve on-

larla iç içe yaşamayı benimsemiş, değişikliklere direnmeyen, bu değişikliklerin gereklerini isteyerek yerine getiren, zekâsını sürekli kullanan ve öğrenmekten hoşlanan bireyler yetiştirmesi beklenir (M. Nuri Gömleksiz). Bu bağlamda, okul; bilgi çağının gereklerine uyan, yenilikçi ve istenen değer yargılarını benimsemiş bireyler yetiştirmeyi gaye edinmelidir. Çalışmada, Elazığ ilindeki orta öğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin toplumsal değerlere bakış açıları belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak da, “Elazığ il merkezinde bulunan lise öğrencilerinin sosyal değerleri genel olarak benimsedikleri görülmekle beraber, bu alanda bazı sorunlarının olduğu da görülmüştür” (Gömleksiz).

“Liseli Kız Ve Erkek Öğrencilerin Değer Yargıları Ve Türk Toplumunun Temel Toplumsal Kurumlarına Bakış Açıları” başlıklı çalışma, değerlerin; bir toplumun sosyo-kültürel öğelerine anlam veren temel ölçütler olduğunu; toplumun anlaşılabilmesinde, o toplumun sahip olduğu “değer”lerin yerinin çok büyük olduğunu ifade eder. Bundan da öte, toplumsal yapı analizlerinde, bir olgunun içinde yer aldığı kültürel çerçevedeki inançlar, değerler, normlar ve tutumların anlaşılmasının önemli tartışmasıdır (Ertan Özensel). Türkiye’deki yedi coğrafi bölgesini temsil ettiği düşünülen, İstanbul, İzmir, Antalya, Konya, Samsun, Elazığ ve Diyarbakır il merkezlerinde, liseli 1394 genç üzerinde gerçekleştirilen çalışmada kullanılan değişkenlerden birisi de “cinsiyet” olmuştur. Sonuç olarak, “cinslerden biri diğerine göre daha dindar ve milliyetçi, biri diğerinden daha güce ve rahatlığa düşkün yada biri diğerinden daha dürüst şeklinde bir değerlendirme yapmak mümkün değildir” hükmüne ulaşılır (Özensel).

“Geleneksellik ile Değişim Arasındaki Türk Eğitim Sisteminde Değerler Sorunu ve Eğitim Programlarına Yansıması” isimli tebliğ, ana sorunsalı şu çerçeveye oturtur: (b)ilgi ve teknoloji patlaması, küreselleşme, ulusallık, uluslar arası entegrasyonlar, yerellik, ulusal kültür, kültürler arası yakınlaşma, çok kültürlülük, çok dillilik, dinler arası hoşgörü ve diyalog, yeni dünya düzeni ve tek kutupluluk gibi çoğu kez birbirine zıt kavram tartışmaları günümüzde yoğun biçimde sürdürülmektedir...Bu değerlerin yanında veya karşısında olmak ise pek anlam ifade etmemektedir” (Mehmet Arslan). Yaşanan bu alt-üst oluşlar ve yoğun ilişkiler ağında, değişime ayak uydurabilmek için toplumun

fertlerini ortak değerler etrafında birleştirmek gerekir; bunun sihirli ve tek yolu da eğitimden geçer (Arslan). Birçok ülke eğitim sistemlerini, değişen veya yenileşen koşullara uyum sağlayacak bireyi yetiştirebilecek biçimde düzenlerken, Türkiye'deki geleneksel eğitim hedefleriyle, içeriğiyle, eğitim ve değerlendirme yöntemleriyle 21. yüzyıl insanını yetiştirmek mümkün değildir. Değer değişimleri ve bilgi yoğunluğu eğitim programlarının yeni baştan ele alınmasını gerektirmekte; eğitimde yaşam boyu eğitim, çok kültürlü eğitim, öğrenmeyi öğrenme, yaratıcılık vb. gibi yeni kavramları göz önünde bulundurarak eğitim programlarının hazırlanması gerektiği tebliğde ifade edilir (Arslan).

(8) "Üniversite Gençliği ve Değerleri" ana temasında, "Üniversitelerde Ahlâki Değerlerin Davranışa Yansımalarının Oluşturduğu Örgüt İklimi" adlı çalışmada, ahlâki davranışların belirli bir düşünme ve kritik etme yeteneğini beraberinde getirdikleri ve insan kendisinin ve başkalarının davranışları hakkında düşünen ve birtakım yargılara varabilen özelliğe sahip olduğu vurgulanır. Toplumda bireyin ve diğerinin davranışını kritik eden, yorumlayan ve yargılayarak bir davranış eğilimi oluşturma noktasında eğitim kurumları önemli role sahiptir. "Okulların bireylerde olumlu davranış eğilimlerinin kazandırılması, geliştirilmesi ve bunun sürdürülmesinde önemli bir misyonu bulunmaktadır" (Zuhul Cafoğlu-Ömer Akar). Eğitim reformlarının en önemli bölümünün "karakter eğitimi" olduğunda hareketle, (a)hlaki değerler öğrencilerin "iyi davranış" ve "iyi karar vermede" kişisel rehberleridir. Ahlâki gelişme yaş ve tecrübeden etkilenererek değişen ve gelişen özelliğe sahiptir...Her yaş grubunda bu değerler kazandırılıp davranışa dönüştürülmektedir" (Cafoğlu-Akar). Sonuçta da, "formel eğitimin son kademesi olan üniversitelerde...bu değerlerin davranışa dönüşmesi sonucu oluşan örgüt iklimi öğrenci başarısı için önem arz etmektedir".

"Küresel Bağlamda Değerler Eğitimine Duyulan İhtiyaç" başlıklı çalışma da ana sorunsal şu şekilde ifade edilir: "küreselleşme süreci kendini; "sosyal alanda da hissettirmiş, geleneksel aile yapısı ve değerleri alt üst olarak, boşanma olaylarında astronomik oranlara ulaşılmış, kürtaj olayları çoğalmış, sadece anne reisli ya da baba reisli aile yapısı ortaya çıkmış, ancak bunlardan da öte evlilik hayatından uzak, tek başına dışlanmış bir şekilde yaşamını sürdürmek zorunda kalan" nesil-

lerin doğmasında göstermektedir (Mustafa Köylü). Sonuçta, "küresel bağlamda da tüm insanlığı tehdit eden ciddi sorunlar ortaya çıkmış"; sosyo ekonomik dengesizliklere ekolojik dengesizlikler eklenmiş; savaş, çatışma ve şiddet olayları artmıştır (Köylü). Sonuç düşüncesi teklif ile yoğrularak ortaya konur: "Dolayısıyla artık anlaşılmıştır ki, tek başına ekonomik, bilimsel ve teknolojik gelişme insanlığın mutluluğu için yeterli olamamaktadır. Bu yüzden...tüm insanlık, semavi dinlerin ortaya koyduğu ahlâki prensipleri öğrenmeye ve hayatlarında tatbik etmeye çalışmalıdırlar. Galiba bunun da yolu, tüm dünyada seküler eğitimin yanında dini ve ahlâki değerlere önem veren eğitim sistemlerinin inşasıdır" (Köylü).

"Üniversite Öğrencilerinin Değer Yönelimleri ve Dindarlık" isimli tebliğin sonucu, Marmara Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören toplam 191 öğrenciye Schwartz Değerler Ölçeği (1992) ile Dindarlık Ölçeği uygulanarak ortaya konmuştur. Değerler ve dindarlığın birbiriyle oldukça ilişkili olduğu; dindarlığın zamanla istikrarlı ve farklı durumlarda belirginleşen bir anlam ve inanç sistemi olduğu düşünülerek, geniş inanç ve uygulama şekillerini kapsayan çok boyutlu olarak işlemsel hale getirilmeye çalışılır (A. Ulvi Mehmedoğlu). "Bulgular dindarlığın, Gelenek, Uyuma ve İyilikseverlik değer tipleriyle anlamlı pozitif; Güç, Hazcılık, Uyarılım ve Özyönelim değer tipleriyle ise anlamlı negatif ilişkili olduğunu ortaya koymuştur...Diğer taraftan sosyo-demografik faktörler (yaş, cinsiyet, doğum yeri, gelir durumu) gençlerin değer yönelimlerinde farklılıktan çok benzerliğe işaret etmektedir" (Mehmedoğlu).

"Üniversite Gençliğinin Bireysel ve Toplumsal Değerlere İlgi ve Bakışı (Süleyman Demirel Üniversitesi Örneği) adlı çalışma, küreleşmenin zirveleştiği zamanımızda artık öğrenciler adlarıyla değil numaralarıyla çağrılmakta; toplum kredi kartına göre sınıflandırılarak mekanik bir kimliğe büründürülmekte olduğu dillendirilir. "Öğrenciler okulun, çalışanlar şirketin, yurttaşlar ülkenin kendileriyle bir bağı olmadığını hissettikleri anda, sadâkat duyguları daha yakından tanıdıkları aile, din ya da etnik grup gibi şeylere yönelecektir" (Nazmi Avcı). Politik ortağı tam bir demokrasiyle, toplumsal ortağı adâletle ve ortak hissiyatı ve yaratıcı ortağı kültürle birlikte yürürse, değerler değişen şartlarda

bireyi ve toplumu ayakta tutar. Sosyolojik açıdan değerlerin tanımlanması, ortaya çıkış yolları, toplumsal olgu, kurum ve süreçlerle olan etkileşimleri, tipleri ve belli somut durumlarda karşılaşılan değer çatışmaları üzerinde durulur. "Sosyolojik olarak değerler, daha çok grup veya toplumun, kişilerin, örüntülerin, hedeflerin ve diğer sosyo-kültürel nesnelere önemliliği üzerindeki değerlendirmelere dayanan ölçütlere göre tanımlanmıştır. Bu bağlamda değerler kültür ve topluma anlam ve önem veren ölçüler" olarak karşımıza çıkar (Avcı). Üniversite gençliğinin bireysel ve toplumsal değerlerle olan ilişkileri de bu çerçeveden irdelenir.

'Değerler Eğitimi' konusunu felsefi temellerinden alarak okullardaki uygulamalara kadar kuşatıcı bir şekilde işleyen sempozyum, bu sahaya yönelik bir ilk olmasının yanı sıra konu alanında çalışan akademisyenleri bir araya getirmesi bakımından önem arz etmektedir. Bu çalışma alanının ana hatlarını çizmekle bir referans oluşturacak sempozyumu, bundan sonrasında, konuları bu çerçevede içinde daha özele inen konulardan oluşan sempozyumların izlenmesi beklenir. Organizasyonu son derece başarılı olan sempozyumu düzenleyen Değerler Eğitimi Merkezi'ni, dolayısıyla uzun soluklu bir çalışma beklediği söylenebilir.

Şevket Yavuz

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi



'MÜSLÜMAN- HİRİSTİYAN DİYALOĞU: TANRI İLE İNSAN ARASINDAKİ İLİŞKİ' SEMPOZYUMU

İstanbul, 7-9 Ekim 2004

7-9 Ekim 2004 tarihlerinde Yeşilköy Latin Katolik Kilisesinde düzenlenen ve bu sene ikincisi gerçekleştirilen, "Müslüman-Hıristiyan Diyalogu: "Tanrı İle İnsan Arasındaki İlişki"" konulu sempozyum Kapüsyen rahipleri ve Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğretim üyelerinin işbirliği ile düzenlendi. İki gün süren sempozyumda altı farklı aka-

demisyen tarafından sekiz sunum yapıldı. Vatikan'dan gelen iki profesör ikişer sunum yaptılar.

Duyurusu fazla yapılmayan bu sempozyumun katılımcıları bu sene de fazla değildi. Vatikan'ın İstanbul temsilcisi Monseigneur Marovitch, İstanbul Latin Katolik Kilisesi ruhani reisi Louis Pelatre, İstanbul müftüsü Prof. Dr. Mustafa Çağrı, Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi dinler tarihi öğretim üyesi Prof. Dr. Mehmet Aydın, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyelerinden Prof. Dr. Abdurrahman Küçük, değişik Hıristiyan cemaatlerden 40 civarında rahip ve rahibe toplantıyı takip ettiler. Mersin, Tunceli, İskenderun ve Samsun'dan gelen kilise papazları ve az sayıda da Sakarya ve Marmara ilâhiyattan yüksek lisans-doktora yapan öğrenciler sempozyumda hazır bulundular.

Sempozyumun açılışını Marmara Üniversitesi İlahiyat fakültesi öğretim üyelerinden İstanbul müftüsü Prof. Dr. Mustafa Çağrı yaptı. Çağrı, konuşmasında özellikle diyalogun taraflarının samimi olması gerektiğini vurguladı ve başka gizli emeller taşıyan her türlü faaliyetin toplum nazarında olumlu yankı bulamayacağını ifade etti.

8 Ekim'de tebliğ sunumlarına geçildi ve sabah oturumunda ilk tebliğ Marmara Üniv. İlahiyat Fak. Dinler tarihi araştırma görevlisi Dr. İsmail Taşpınar tarafından sunuldu. İslâmiyet'e göre insanın yaratılış gayesi konulu tebliğinde Taşpınar genel olarak Kur'an'dan ayetlerle konuyu açıkladı. İnsanın yaratılışı ve yaratılış gayesinin insanoğlunun tarih boyunca cevabını aradığı en temel ve en köklü sorular içerisinde yer aldığına dikkat çeken tebliğci, bu soruya hemen hemen her dinin cevap aramaya çalıştığını ifade etti. İnsanın yaratılış hikayesini Kur'an'dan hareketle inceleyen konuşmacı ilk insandan başlayarak yaratılışın farklı evrelerine dikkat çekti. İnsanın yaratılış gayesi için kulluk ya da ibadet şeklinde açıklama yapan Taşpınar, Allah'ın insana halife rolünü biçtiğini ve halifelüğün burada "Allah'ın daha öncekilerin yerini alacak bir takım donanımına sahip ve yetki kullanabilecek bir şekilde yarattığı varlık" şeklinde bir anlam içerdiğinin altını çizdi. Tebliğci insanın sadece "siyasi bir insan(homo politicus)", ahlâki insan(homo ethicus)" ya da adil insan(homo justus)" gayesini gerçekleştirmek için değil belki bütün bunları kapsayan "kamil insanı (homo universalus)" gerçekleştirme gayesiyle yaratılmış olduğunu vurguladı. Taşpınar bir soru üze-

rine "ateist" in de "donanım" olarak "halife" statüsünde sayılabileceğini ifade ederek sözlerini tamamladı.

Günün ikinci konuşmacısı "Hıristiyanlara göre Yaratıcı ve Kurtarıcı Baba Tanrının Planı" konulu tebliğiyle Papalık Arap ve İslam Araştırmaları Enstitüsü öğretim üyesi Prof. Dr. Maurice Borrmans'tı. Tebliğci ilk bölümde hıristiyanların iman esaslarına değindi. Bu iman esaslarının her Hıristiyan tarafından düzenli olarak hatırlandığını kaydeden tebliğci, Yaratılış ve ilahi takdir bölümünde insanın yaratılışıyla ilgili olarak şu ifadelere yer verdi: "*Hıristiyan kişiye göre Tanrı insanı her insan ona benzer yarattıysa Lyon'lu Ireneus'un dediği gibi evreni "ölçü", "sanat", "uyum" ve "orantı" içinde yarattıysa bunu ona insanın tapmasını, hizmet etmesini ve emirlerini yerine getirmesini sağlamak için yapmadı. Tanrının amacı, yeteneklerini hatta yaşamını insanlığın paylaşımına açmak ve onlar tarafından sevilen "zihin ve eylemlerinde" örnek alınan bir baba olarak tanınmaktır. İsa şöyle demiştir: "Bu nedenle göksel babanız yetkin olduğu gibi, siz de yetkin olun!"* Borrmans, hem kutsal kitapta hem Kuran'da geçen paralel ifadelerde insanın "değişken, çekingen ve saldırgan", "adaletsiz, nankör ve cahil" şeklinde tanımlanmasına rağmen Tanrının tüm güvenini insana vermek isteyişine dikkatleri çekti.

Öğleden sonraki ilk konuşmacısı Gregoriana Üniversitesinde dogmatik teoloji ve dinler tarihi doçenti Ilaria Morali "Hıristiyan'ın semavi ve insani meyilli Tanrı ve dünya önünde ibadet biçimi" konulu bir tebliğ sundu. Hıristiyan'ı, Tanrı'nın çağrısına İsa mesih'te yanıt veren insan olarak tanımlayan konuşmacı gerçek Hıristiyan'ın İsa'nın eylemlerinin derin anlamlarını bilen olduğuna dikkat çekti. İman ikrarının en uç noktasının şehitlik olduğunu ifade eden tebliğci, İncillerdeki "*Canını kurtarmak isteyen, onu yitirecek; canını benim uğruma yitiren ise onu kurtaracaktır.*" (Matta 16/25) şeklindeki referansları örnek gösterdi. İbadetler arasından vaftiz ve evharistiya'nın önemine dikkat çeken Morali, vaftizin Hıristiyan bir yaşamın başlangıcı evharistiyayı ise her Hıristiyan yaşamın temel gıdası olarak tanımladı ve Katolik bir Hıristiyan'ın ilke olarak günde beş defa dua etmesi gerektiğini belirterek sözlerini noktaladı. Günün son konuşmacısı "İslam'a göre insanın Tanrı'ya karşı görevi" konulu tebliğiyle Marmara Üniv. İlahiyat Fak. Dinler tarihi öğretim üyesi Prof. Dr. Ömer Faruk Harman'dı. Harman, insanın diğer varlıklar

arasındaki seçkin konumuna dikkat çekerek her şeyin insanın emrine ve hizmetine verildiğini ve bunun insanın diğer varlıklar arasındaki konumunu ve derecesini yükselttiği gibi diğer taraftan da insanın sorumluluk ve yükümlülüğünü atırdığına dikkat çekti. Tebliğci, insanın tanrısına karşı en temel görevinin yüce Tanrı'ya teslimiyet olduğunun altını çizdi. Morali, insanın kendisine ilahi vahyi ileten peygamberlerin yolundan gitmesinin bir diğer önemli görev olduğuna değinerek konuşmasını tamamladı.

Sempozyumun ikinci gününün ilk konuşmacısı Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Araştırmaları Merkezi'nden "İslam'a göre insan ve alem" konulu tebliğiyle Doç. Dr. Mustafa Sinanoğlu'ydu. Konuşmasına evrende insanın yerini anlatarak başlayan tebliğci, bu konuyla ilgili olarak insanın sorumluluğuna dikkat çekti. Kuran'da Allah'ın bütünüyle, evreni, dünyayı, gökte ve yerde ne varsa diğer varlıkları insan cinsi için yarattığını ifade eden Sinanoğlu, evrenin sadece maddi tüketimimize malzeme olan bir imkanlar alanı değil kulluğumuzu hatırlatıcı, bizi yüce yaratıcının varlığına götürücü bir manevi potansiyele sahip olduğunu ve kulluğun mekanı olduğunun altını çizdi. Kainattaki her şey gibi çevrenin de Allah'ın eseri olduğunu ifade eden tebliğci, çevrenin insanlığa olan faydalarının onu korumak için yeter sebep olmadığını çünkü çevrenin aynı zamanda Allah'ın ayeti olduğunu ve insanın kendisine emanet olarak verilen bu çevreyi korumanın insanın hayatiyetinin devamı için zorunlu olduğu gibi, kulluğunun da gereği olduğuna dikkat çekti. Sinanoğlu çevrenin önemini, "biz çevreyi önceki nesillerden miras almadık, bizden sonraki nesillerden emanet aldık" sözleriyle ifade etti.

Oturumun diğer konuşmacısı Gregoriana Üniversitesinde dogmatik teoloji ve dinler tarihi doçenti Ilaria Morali, "Hıristiyanlık ve insanın dünyadaki sorumluluğu" konulu bir tebliğ sundu. Konuşmasının başında kutsal kitap ve kilise babalarından alıntılar yaparak insan, yaratılış ve günahla ilgili genel bilgiler veren Morali, insanın yaratılışından bahsederken Yuhanna İncili'nin ilk satırlarındaki "her şey O'nun tarafından yapıldı, O'nsuz bir şey yapılmadı." şeklindeki ifadelerden de İsa Mesih'in yaratılıştaki mevcut ve aktif olduğunun anlaşıldığını belirtti. Tebliğci şu sözlerle konuşmasını tamamladı: "Mesih'in müjdesi sürekli olarak günahkar insanın yaşamını ve kültürünü yeniliyor, günahın devamlı çe-

kiciliğinden kaynaklanan yanlışları ve acılara karşı mücadele eder, onları bertaraf eder. Durmaksızın halkların ahlâkını arındırır ve yüceltir. Yukarılardan edinilen zenginliklerle tinsel kaliteleri ve her halka her çağda özgü yetenekleri bereketlendirir, onları güçlendirir, kusursuzlaştırır ve Mesih'te düzeltir."

Cumartesi gününün üçüncü, öğleden sonraki oturumun ilk konuşmacısı Marmara Üniversitesi İlahiyat Fak. Dinler Tarihi öğretim üyelerinden Yard. Doç. Dr. Kürşat Demirci "İslâm'a göre insan ve sosyal çevre" konulu bir tebliğ sundu. İslâm'da sosyalleşmenin ilk adımının aile kurumu olduğuna vurgu yapan Demirci, cemaatle kılınan namazın ve özellikle de Cuma namazının dini topluluk oluşumunda en dinamik unsur olduğunun altını çizdi. Topluluk ruhunun maddi anlamda mevcudiyetinin zekat aracılığıyla sağlandığını ifade eden tebliğci, kafirun suresinde "senin yolun sana benimki bana" denilerek pluralizmin en rasyonel açıklamasının yapıldığını ve Tanrı için farklılıkların önemini olmadığını çünkü O'nun bütün ademoğlunu şerefli kıldığını belirtti.

Sempozyumun son konuşmacısı "Hıristiyanlığa göre insan ve sosyal çevre" konulu tebliğiyle papalık Arap ve İslam Araştırmaları Enstitüsü öğretim üyesi Prof. Dr. Maurice Borrmans'tı. Her insanın haysiyet sahibi olduğuna değinerek konuşmasına başlayan tebliğci, insan topluluğuna hizmet etmenin önemini vurguladı. Her insanın içindeki sesin kendisine iyiyi sevmesini ve gerçekleştirmesini ve kötüden kaçınmasını teşvik ettiğini belirten Borrmans, Tanrı tarafından insanın kalbine kazınan bu yasanın vicdan olduğunu ifade etti. Ailenin sosyalleşmedeki etkisine dikkat çeken tebliğci, toplumdaki insanlar arası davranışlarda "kamu yararı"nın kriter olmasını gerektiğini ifade etti. Borrmans konuşmasını şu sözlerle tamamladı: "...böylece Tanrı'nın gelecekteki ülkesinde bekleyerek Hıristiyanların insanlık konusunda bütün kardeşleriyle ve özellikle de Müslümanlarla birlikte gerçekleştirdikleri ortak eylem bugün bu dünyanın özel değerini insanın gerçek haysiyetini ve yaratıcı Tanrının yüce büyüklüğünü göstermeye kuşkusuz ki olanak tanıyacaktır. Tanrının kendisini sevenler için hazırladıklarını hiç bir göz görmedi, hiç bir kulak duymadı, hiç bir insan yüreği kavramadı (Yeşaya 64:4; I.Korintoslular 2:9"

Sempozyum kapanışında konuşan İstanbul Latin Katolik Kilisesi ruhani reisi Louis Pelatre, diyaloga vurgu yaptı ve Türkiye'nin ve Türk insanının birlikte yaşama tecrübesinin diğer uluslar için de örnek olabilecek düzeyde olduğunu ve barışı tesis etmek için gayret etmenin hep-

mizin boynunun borcu olduğunu hatırlatarak sözlerini tamamladı. Diyalog anlamında amacına ulaştığını düşündüğümüz sempozyumun kilisede yapılması müslüman katılımcılar açısından değişik tecrübeler yaşanmasına vesile oldu. Özellikle ev sahibi Yeşilköy Latin Katolik Kilisesi Rahibi Raymardo Bardelli ve ekibinin misafirperverlikleri takdire değerdi. Müslüman katılımcıların hemen hepsinin tebliğlerine Kur'an referanslarının çokluğu dikkat çekerken Hıristiyan ilim adamlarının referanslarında bizzat İsa Mesih'in kendisinin ağırlığının hissedilmesi de İslâm'ın kitap merkezli Hıristiyanlığın ise İsa merkezli bir din oluşunu bir kere daha görmemizi sağladı. İslâm'la ilgili olarak Hıristiyan din mensupları arasında; İslâm'da kadın hakları, çok eşle evlilik, İslâm'ın ateiste bakışı, cihad, müslüman bayanın Ehl-i Kitap'tan bir erkekle evlenmesi gibi konular en çok merak edilen ve sorulan konular oldu. Her yıl yapılması planlanan ve gelenekselleştirilmek istenen bu toplantı, önümüzdeki yıl "Hıristiyanlığa ve İslâm'a göre tüm yönleriyle Hz. İsa" konusuyla 24-25 Eylül 2005 tarihinde yine aynı yerde toplanacak.

Yasın Meral

Değerler Eğitimi Merkezi



'DOĞU BATIYLA BULUŞUYOR: AVRUPA VE AMERİKA'DAKİ MÜSLÜMAN VARLIĞINI ANLAMA' SEMPOZYUMU

Bloomington-Indiana, 26-28 Ekim 2003

Aramızda inanç, örf, adet, gelenek, görenek, dil, tarih ve özetle kültür farkı olan ötekiyle bir arada yaşayabilme olgusu, özellikle Avrupa Birliği ile yapılacak üyelik müzakerelerine en çok yaklaştığımız bir zamanda, daha fazla önem kazanmaya başlamıştır. Bu olgu, billhassa modern araç gereçlerin yaygınlaştığı ve dolayısıyla ulaşımın kolaylaştığı yirminci yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren farklı kültürlerden insanların seyahat, ticaret, tahsil gibi çok farklı maksatlarla yaşadıkları bölgeleri değiştirerek kendi doğdukları ülkelerden farklı yerlerde yaşamaları neticesi önemini daha da arttırmış bulunmaktadır. Küreselleş-

meyle birlikte artık vatan dünyadır ve dünya denen bu vatanda ötekiyle farklı olanla birlikte yaşayabilme pek çok farklı problemi de beraberinde getirmektedir.

İşte bu çerçevede AMSS Association Muslim Social Scientists (Müslüman Sosyal Bilimciler Kurulu) tarafından Avrupa ve Amerika'daki müslüman varlığını doğuyla batının buluşması olarak adlandırılan bir sempozyum düzenlendi. İlgili kuruluş her yıl Müslümanların temel gündemlerini teşkil eden konularda sempozyumlar düzenlenmektedir. AMSS'nin düzenlediği bu konferanslar, önceleri bölgesel iken, 2000 yılından itibaren uluslararası bir boyut kazanmıştır. 2000 yılında düzenlenen ilk uluslararası sempozyumun konusu, "21.yy'da İslâm ve Toplum"¹dur. 2001 yılında ise, "Müslümanların İnsan Uygarlığına Katkıları"² konusu ele alınmıştır. Tam bu yıl içerisinde 11 Eylül olayları patlak verince, AMSS ertesini yıl, yani 2002'de konusunu 11 Eylül olayından alan "Barış, Cihad ve Çatışma Çözümü"³ başlığını seçmiş. AMSS'nin düzenlediği bu yıllık toplantıların konuları itibariyle birbiriyle ilişki içerisinde oldukları söylenebilir. Ancak terör, yahut İslâm ve şiddet konusunun 11 Eylül'den sonra AMSS'nin gündemine girdiği görülüyor.

Burada ele alacağımız sempozyum ise 26–28 Ekim 2003 tarihinde Bloomington Indiana'da düzenlenmiş olan "Doğu Batı'yla Karşılaşıyor" başlıklı Avrupa'daki ve Kuzey Amerika'daki Müslüman varlığını konu edinmektedir. Sempozyumda ele alınan konu başlıkları şöyledir.⁴

- 1-İslâm ve Demokrasi Üzerine Politik Felsefi Perspektifler
- 2- Kuzey Amerika'daki Müslüman Kadın Kimliği Üzerine Hikayeler
- 3- İslâmi Organizasyonlar ve Hareketler: İddialar ve Reçeteler
- 4- Müslüman Entelektüeller ve Onların Müslüman İzleyicileri
- 5-Melezlik ve Kimlik: Asimilasyon ve Bütünleşme
- 6- İslâmi Politikalar: Yeni Vizyonlar Çizme
- 7-Çok-inançlı Bir Toplumda İslâm: İddialar ve İmkanlar

¹ <http://www.amss.net/29thAnnualConference.html>

² <http://www.amss.net/RegionalConference.html>

³ <http://www.amss.net/Peace.html>

⁴ <http://www.amss.net/AMSSAnnualConference.html#AMSE%20Conference%20Program>

8-İslâmi Düşüncenin Yeniden İnşası: Sosyal, Politik ve Ekonomik Perspektifler

9-Bilgi ve Kimliğin Kültürel Üretimi

10-İslâm'ı Anti-ırkçı ve Sosyal Adaletçi Durum ve Hareketlerle Bütünleştirme

11-İslam Hukuku İçin Yeni Yönelimler: Batı'da Şeriat

35 bildirinin sunulduğu sempozyumda açılışın ardından ilk bildiri AMSS başkanı M. Safi Lüey'in sunduğu "Amerika'daki Müslümanların İlkeleri ve Ufku: Yapısal Bir Varoluş Üzerine" başlığını taşımaktadır. "İslâm ve Demokrasi Üzerine Politik Felsefi Perspektifler" konulu oturumunda, ilk tebliği "Bir Müslüman Perspektifiyle Siyaset Felsefesi" başlığıyla Adriyan Koleji'nden Müktedar Han sunmuştur. Muktedir Han tebliğinde, bilhassa Ortadoğu'daki Müslüman ülkelerin demokratikleşme sürecine ve bunun Amerika'nın bölge siyasetini belirlemeye yönelik girişimleriyle ilişkisine yani Ortadoğu, demokrasi ve Amerika konularına değinmiştir. Yine Indiana Üniversitesi'nden Karman Buhari, "İslamcı Siyasi Düşünce" başlıklı tebliğinde bilhassa ortaçağ İslâm filozoflarının siyaset felsefelerinden hareketle, İslâmci siyasi düşünceyi açıklamaya çalışmıştır. Bu oturumun son konuşmacısı Nazia Handavela, "Doğu ve Batı Müslüman Kadını Arası'ndaki Ayrıcı Unsurların Demokrasi" başlıklı tebliğinde, Batı toplumlarına oranla Doğu toplumlarında Müslüman kadınlara daha geniş bir kamusal rol verildiğine değinmiştir.

Jasmin Zine'in başkanlığını yaptığı, "Kuzey Amerika'daki Müslüman Kadın Kimliği Üzerine Hikayeler" konulu ikinci oturumda, ilk tebliği "Amerikalı Müslüman Üniversiteli Kadının Çifte Bilinçliliği: Alkolle Bakışları Hakkında" başlığıyla, Indiana Üniversite'sinden Shabana Mir, Amerikalı Müslüman üniversiteli kadının çifte bilinçliliğini, bu kadınların alkol tüketiminin merkezi olan kampus kültürünü paylaşırken kullandıkları stratejileri merkeze alarak incelemiştir. Arizona State Üniversitesi'nden, Anisa Nadir'in sunduğu "Amerika'da Genç, Müslüman ve Kadın Olmak: Onların Hikayeleri ve Onların Sesleri" başlıklı tebliğde yaşları 14-25 arasında değişen ve şu an Amerika'da yaşayan 15 Müslüman kadınla yapılan mülakat neticesi onların hayata bakış açıları, eğitim, evlilik ve kariyer üzerine düşünceleri anlatılmaktadır.

Bu kadınların hepsi farklı etnik kökenlerden olup farklı sahalarda çalışmak istemekte yahut halen çalışmaktadırlar. Farklı mesleklerden, farklı toplumsal taban ve duruşlardan ama sadece bir noktada, Müslüman yani aynı din mensubu olmak ve Amerika'da yaşamak noktasında buluşan 15 Müslüman kadınla yapılan bu mülakata göre, onlar, Müslümanlar hakkındaki Amerikan toplumunda var olan önyargıları değiştirmek iddiasındadırlar. Claremont Graduate Üniversitesi'nden Bridget Blomfield'in "Aza Ritüeli" başlıklı tebliğinde de Amerika'daki Şiilerin Hz. Hasan ve Hz. Hüseyin anısına Kerbela olaylarının yıldönümünde düzenledikleri anma törenleri ve Şiilikte Hz. Fatma örneğiyle belirginleşip derinleşen kadınlara verilen değer konu edilmektedir.

Bu ikinci oturumdan sonra, "Abdul Rauf'un İslâm'a Yürüyüşü" isimli bir film gösterimi yapılmış ve daha sonra da bu film üzerine bir tartışma oturumu düzenlenmiştir.

27 Ekim 2003 Cumartesi günü gerçekleştirilen dördüncü oturumda, Carleton Üniversitesi'nden Kerim Kerim'in tebliğinde ise Kuzey Amerika'daki ve Avrupa'daki yani diasporadaki Müslüman entelektüellerin entelektüel ıssızlıktaki seslerine yer verilmiştir. Burada Kerim'in değindiği entelektüel ıssızlık, İslâmî kaygıları da içinde barındıran büyük bir Müslüman entelijansiyanın bulunmayışıdır. Kerimden sonra, George Mason Üniversitesi'nden Peter Mandaville, "İlerici İslâm'ın İhracı Batı'daki Müslüman Entelektüellerin Ulusal Etkisi" başlıklı tebliğinde, Batı'daki Müslüman entelektüellerin ilerici bir İslâm'ın yeni bir geleneğini üretmek gibi bir projeleri olduğuna değinmiş ve bu projeyi ana hatlarıyla vermeye çalışmıştır. Bundan sonraki tebliği de "Müslüman Entelektüellerin Modernite ile Bağları" başlığıyla M.Safi Lüey sunmuştur. Lüey'in tebliğindeki temel iddiası, Batı'daki Müslüman bilim adamlarının Batı ile İslâm dünyası arasındaki yegane köprü olduğudur, Lüey bütün tebliğini bu iddia üzerinden işlemiştir.

Zeynep Istrabadi'nin başkanlığını yaptığı beşinci oturumda, Amerika'daki Türklerin kendi din ve geleneklerini yabancı bir toplumda yaşatma çabalarından söz eden Yeşim Kaptan'ın sunduğu "Kimliğin Yeniden İnşası'nda Geleneğin Rolü, Yurt Dışında Yaşayan Liberal Türk İnsanın Bir Dini Bayramı" başlıklı tebliğde de yurt dışında geçirilen bir kurban bayramının, kimliğin yeniden inşasında rolü anlatılmaktadır.

Aynı oturumda Milano Üniversitesi'nden Barbara Caputo, Milan'daki Müslüman göçmenler ve bunların kimlik sorunları hakkında bir tebliğ sunmuştur. Bu oturumda son olarak Harvard Üniversitesi'nden Zehra Cemal, "Teksas/Huston'daki Müslümanlar Arasında Çoğulculuğun Oluşumu" konulu tebliğini sunmuştur.

Oturumun diğer tebliğleri Frank Peter'in "Fransa'da Devlet ve İslâm Muhafazakarlığı: Bir cumhuriyet İslâm'ına Doğru" Seyyid Harun Ahmet'in "Amerika'da Müslüman Kimliklerinin Oluşumu" konulu tebliğleri de dikkate değer olmasına karşın kanımızca bu oturumdaki çalışmaların en önemlisi Xavier Üniversitesi'nden, Enes Malik tarafından sunulan, "Dogmatizm ve Tutanak Ücretleri: Bir Fundamentalist Neden Devamlı Bir Mobilizasyon Stratejistidir?" konulu tebliğdir. Çalışma, devrimci, ayrılıkçı ve protest hareketlerin siyasi girişimciler tarafından ve onların hedefleri doğrultusunda nasıl desteklendiklerini incelemektedir. Lichbach, 1995'te, muhalefet liderlerinin karşılaştığı en önemli problemin "özgür-savaşçı" probleminin üstesinden gelmek ve toplu bir eylem oluşturmak olduğunu öne sürmüştü. Politik mesajın karşı karşıya olduğu en büyük dar boğaz ise, onun sadece popüler tabanda yankı bulması gerekliliği değil fakat aynı zamanda mümkün olduğunca ve ciz bir biçimde anlatacağını bir politik eyleme taban teşkil edecek şekilde karşısındakine anlatması gerekliliğidir. Dini sembollerin ortak, güçlü politik amaçlar için kullanımı durumunda, politik girişimciler için rasyonel bir strateji olmak üzere kolay ve dini mesajları çağrıştıran ifadeleri kullanmak gereklidir. "İslam çözümdür" ifadesi, Müslüman kontekstinde bu durumu yakalayan bir ifadedir. Böylece bu tebliğ, politik mobilizasyonu sağlamak amacıyla fundamentalist mesajları kullanan girişimcilerin uygun ifadeleri nasıl yakalayacaklarını anlatmaktadır.

Bundan sonra Dilnevez Siddiki'nin yönettiği oturumda, söz alan Indiana Üniversitesi'nden Robert Crane, "Medeniyetler Çatışması'ndan Ortak Bir Vizyona Doğru" başlıklı tebliğinde yirmibirinci yüzyılın daha başlangıcında Amerika'nın askeri ve ekonomik gücünün simgesi olan ikiz kulelere saldırılmasıyla İslâm fobisi olanlara ve Medeniyetler çatışmasından yana olanlara büyük bir hediye verildiğini ve bu İslâm fobiklerin, böylece kendi fikir babaları Bernard Lewis, bütün Müslümanların özde birer vahşi olduğunu iddia eden Daniel Pipes ve Franklyn

Graham gibi pek çok İslâm fobiklere ve medeniyetler çatışması taraftarlarına dayanarak; 'işte medeniyetler çatışması başladı bile' deme fırsatı bulduklarını söylemektedir. Crane'in ardından da İmadüddin Ahmet, "İslâm Dini ve Amerikan Kültürü" konulu bir tebliğ sunmuştur. Bu oturumda Hong Kong Üniversitesi'nden Ho Wai Yip, diasporadaki Güneydoğu Asyalı Müslüman ailelerin kolonyal dönemden postkolonyal döneme kadar geçirdiği değişimleri anlatan bir tebliğ sunmuştur. Ardından New York Üniversitesi'nden Hamada Hamit, "Batı'da ve İslâm'da Tıp Ahlâkı" başlıklı bir tebliğ sunmuştur.

İslâmi Politikalar temel konulu oturumun konuşmacı ve konuları ise şöyle: Gulam Mehmet Hanifi "Marjinalden Anaakıma Kadar Batı'daki Müslüman Gruplar", Cincinnati Üniversitesi'nden Enamul H. Choudhury "Müslüman'ın Düşüncesinde ve Onun Dünyayla Bağında Geleceğin Yokluğu", Seyyid Han, "Müslüman Dünya'da Kolonyalizm".

"Çok inançlı Bir Toplumda İslam" konu başlığında ise, İsviçre'den Tarık Mitri "Ortak Bir Sağduyu'nun Teşkilinde Hıristiyanlar ve Müslümanlar", Oregon Teknoloji Enstitüsü'nden Judith Jensen "Değerler: İslâm ve Batı Arasında Bir Diyalogun Başlaması" başlıklı tebliğler takdim edilmiştir. Son zamanların meşhur tartışması İbrahimi Dinlerin Diyalogu ise sempozyumda şu şekilde ele alınmıştır. Uluslararası Malezya Üniversitesi'nden Ataul Hak Pramanik tarafından sunulan "Politik, Sosyo-kültürel, Ekonomik ve Ahlâki Dönüşüm Sırasında Barışın Tesisi Hususunda İbrahimi İnançların Rolü" konulu tebliğde, geçmişte üç İbrahimi dinin ve bu dinlerin inanırlarının barışın ortak tesisi için çabaladıkları zaman bunu başardıklarına işaret edilmektedir. Barışı herkesin istediği bilinmekte, savaşçı bir egemenliğin yalnızca şüpheler, engellenmeler, savaşlar ve belirsizlikler yarattığı artık hemen tüm dünya tarafından onaylanmaktadır. Ayrıca modernizm, liberalizm ve sekülerizmin yol açtığı yegane durumun İbrahimi dinler arasında ayrılık tohumları saçmak olduğunun ortaya çıkmasıyla birlikte barış için her şeye değeceğinin anlaşıldığına değinilmektedir. Politik, sosyo-kültürel ve ekonomik hedeflerin incelenmesinde kaçırılan noktanın yaygın kabul gören moral, ahlâki normlar, davranışlar ve pratiklerin İbrahimi inançlar tarafından düzenlenmesi olduğuna ve zihinlerin farklı ahlâki normlar tarafından şekillendirilişinin de İbrahimi dinler arasındaki barışı baltalayan temel

noktalardan olduğuna değinilmiştir. Böylece bu tebliğ sadece maddi gelişmeyle barışın sağlanamayacağı temel varsayımına dayanarak, esas hedeflerimizde bir dönüşüme ihtiyaç olduğunu ısrarla vurgulamaktadır. Varolan kurumlar arasında, politik, sosyo-kültürel, ekonomik ve ahlâki hedefler için böyle bir dönüşümü gerçekleştirmeyi üstlenmek, inanlar arasında köprüler inşa etmek için hayati bir rol oynaması noktasında gerekmektedir. Bu ise temelde kuşku, şiddet, kin, öfke ve hoşgörüsüzlüğe dayanan başkaları hakkındaki cehaleti yenmekle ve Batı'da yaşayan Müslüman göçmenlerin bütün karar mekanizmalarındaki etkisini attırmakla başlamalıdır. Tebliğ sahibinin kanaati, her halükarda bir barış projesine şans vermek için her şeye değeceği yönünde.

"İslâmi Düşünce'nin Yeniden İnşası" konulu takip eden oturumda ilk tebliği, Zaman Stanizai sunmuştur. Stanizai, tebliğinde "Demokrasinin Kimlik Krizleri: Teokrasi, Totalitarizm veya İnsan İradesi" konusuna değinmiştir. Böylece o Tanrısal iradenin kul iradesini bütüncül bir biçimde kapsayıp, kapsamadığını incelemiştir. Yani kul iradesinin sınırını tartışmıştır. Bilginin İslâmleştirilmesi sorunu üzerinde, New York Üniversitesi'nden Ali Hasan Zeydi'nin sunduğu "Harici ve Yüzeysel Bir Eleştiri Olarak Batı Sosyal Teorisi ve Bilginin Müslümanlar Tarafından Yeniden Yapılandırılması Konusunda Modernite Üzerine Diyaloglar" başlıklı tebliğde ise şu vurgular göze çarpıyor: Bilginin İslâmleştirilmesi meselesinin, disiplinler bilginin İslâmi bir eleştirisi ya da diaspora-daki Müslüman entelektüeller arasındaki açık bir savaş olarak anlaşıl-maması gerekir. Bilginin İslâmleştirilmesi, daha çok Modernite hakkında Batı'da mevcut olan tartışmalarla bazen açıkça bazen üstü kapalı bir biçimde bir diyalog içerisinde olan modernitenin İslâmi bir eleştirisini ifade eden bir sosyal teori olarak okunması gerekir. Tebliğ kıyaslamalı bir sosyal teori örneği olarak Seyyid Hüseyin Nasr ve İ.R. el-Faruki'nin Aydınlanma ve Romantizm arasındaki zıt görüşlerini ele almaktadır. Onların modernitenin değişik eleştirilerini açıkça ifade ettiğini açıklamaktadır. Tebliğ daha ziyade Nasr ve Faruki'nin eleştirilerinin, Weber'in moderniteye yönelik eleştirisiyle örtüşen ve çakışan yanlarını tartışmaktadır. Örneğin Nasr ve Weber her ikisi de Batı Modernitesi'nin eşsizliği noktasına vurgu yapmaktadırlar. Weber moderniteyi, Batı olağanüstücülüğüne bağlarken, Nasr moderniteyi bir anomali ve bir

cahiliye çağı olarak görmektedir. Bu oturumun diğer bir konusu da riba hakkında Müslümanların modern telakkileri'ni anlatan Seton Hall Üniversitesi'nden Athar Murtuza'nın tebliğidir.

Oxford Üniversitesi'nden, Wendy O'Shea-Meddour, Sir V.S. Naipaul'un 'Beyond Belief: İslâmîc Excursions Among the Converted Peoples' (1998) adlı eserindeki İslâm ve Müslüman tanımlamalarının tahli-
lini yapmış, onun ardından söz alan, Mücahit Bilici, 9 Eylül'den sonra Amerika'da İslâm ve Amerikan'ın İslam'a karşı geliştirdiği karşı cihadı yani yeniden doğmaya yüz tutan Haçlı düşüncesini tartışmıştır. Bunlardan sonra, Fethi Malkavi, İslâmi bilginin modern bilgiye entegrasyonu problemine değinmiştir. Hemen ardından gerçekleştirilen oturumda Jasmin Zine tekrar söz alarak Kanada/Ontario'daki Müslümanların eğitimini ele alan bir tebliğ sunmuştur. Bundan sonra da, Meliha Çisti, söz alarak, Batılıların 11 Eylül sonrasındaki İslâm telakkisini yansıtan "Düşmanı Beklerken" başlıklı tebliğini sunmuştur.

Sempozyumda, diasporadaki Müslüman kadının sosyal konumuna da değinilmiştir. Michigan State Üniversitesi'nden, Emine Hidayet Halil, tarafından sunulan "Farklı Sosyal Yapıların Bir Arakesiti Olan Amerikan Müslüman Toplumunun Sosyal Konumunun Tespiti" konulu tebliğde ise din, ırk/etnisite, toplumsal cinsiyet ve sınıf arasındaki ilişkiler ve bunların Amerikan Müslüman toplumuna nasıl etki ettiği konu edilmektedir. Tebliğ, birbirine kenetlenen bu boyutlar arasında arakesit yani bir geçiş noktası olan bir sosyal bünyede sosyal adaletin nasıl gerçekleştirileceği mevzuuna değinmektedir. Batı kültürü bünyesinde, medyada, akademik dünyada ve kamu sektöründe geçerli olan önyargılar, İslâm ve Müslümanlara yönelik haksız tutumlar ve yanlış muameleler, Amerikan toplumundaki Müslüman'ın sosyal konumunu belirleme projesini hayata geçirmek için ortaya konmuştur. Üstelik Batı toplumunun bir alt toplumu olan İslâm toplumu Batı toplumu içerisinde kendisini ürettiğinden beridir, bu arakesitleri yaşamaktadır. Bu geniş ölçüde farklı İslami ve kültürel ideallerin farklı yorumları nedeniyledir. İçte ve dışta sosyal adaleti gerçekleştirmek için, İslami paradigmaya dayandırılan bir model önerilmektedir.

Zareena A. Grewal, Michigan'daki dört Müslüman gruptaki irksal ve dini otorite ilişkilerini inceleyen bir alan çalışmasının sonuçlarını içeren

bir tebliğ sunmuştur. Grewal'den sonra Muhammet Mestiri "Fıkıh'ta Vatandaşlık" mevzuunu inceleyen bir tebliğ, onun ardından da Zeynep Elvani, "İslam'da Boşanma ve Hülle" konulu bir tebliğ sunmuştur. Çağdaş İslâmi Düşünce'de Şeriat'ın ve İctihat'ın Rolü" konulu bir tebliği de Seyyid Şehabeddin Mesbahi sunmuştur. Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales France'den, Alexandre Caeiro, sunduğu tebliğde, Müslümanların her türlü problemlerinde danışacakları bir resmi fetva kurumu olarak Avrupa Fetva ve Araştırma Konseyi (EFCR)'den hareketle Batı Avrupa'da İslâmi otoritenin kuruluşunu incelemeye çalışmaktadır. Kurumsallaşmış otoritelerin yokluğunda bir fetva yayınlama gücü oldukça önemlidir. Müslümanlar diasporada kendi pratiklerini kontekse uydurmaya çalışmaktadırlar, ama aynı zamanda davranışlarını yasallaştırmak için bir otorite de araştırmaya çalışmaktadırlar. Otuz üyeli Avrupa Fetva ve Araştırma Konseyi, İslâm dünyasından karizmatik figürler yardımıyla da Batı Avrupa'daki otorite boşluğunu doldurma girişimi olarak teklifini korumaktadır. İslâmi aktörler Avrupa'da bir anlamda yerel bilgi taşıyıcıları olarak yaşamaktadırlar. İslâmi aktörlerin bu taşıyıcı rolü de Avrupa'nın şeriat konusunda tek başvuru kaynağı olmayı hedefleyen fıkıh konseyine güveni arttırmaktadır. Fakat Müslüman dünya ve diasporanın ilişkisi bir tek şekilde cereyan etmemektedir. Avrupa'da normatif problemleri çözmek ve yerel gelenekleri (örf) fıkhâ entegre etmek için, EFCR yerel kültürle evrensel din arasındaki tarifi zor farkı araştırmak amacıyla desteklenmiştir. Bu, Müslüman dünyada bile karışıklıklara yol açabilir.

Sempozyuma ilişkin oturum başlıklarına bakılınca görülecektir ki, AMSS'nin artık geleneksel hale gelen bu organizasyonları, Müslümanların güncel sorunlarına değinmekle birlikte aynı zamanda tarihsel açıdan da derin kökenleri olan, tarih boyunca İslâm toplumlarında tartışma konusu olmuş pek çok mevzuyu hem özgürce hem akademik içerikte geniş bir katılımcı yelpazesıyla ele almaktadır. Bu çalışmalar dizisine katılan Türk katılımcı sayısının azlığı da dikkat çekicidir. Sempozyuma çoğunlukla farklı İslâm toplumlarından olup Amerika ve Avrupa'da yaşayan bilim adamları katılmıştır.

Oturum başlıkları ötesinde bizim de sempozyumda ele alınan konuları yeniden ve daha üst başlıklarla ele almamız gerekirse sempozyumun üzerinde dönüp dolaştığı konular Avrupa'daki ve Amerika'daki Müs-

lumanların kendi varlıklarını devam ettirebilmeleri ve dinlerini daha iyi yaşayabilmeleri için dini konularla ilgili ihtiyaç duydukları üst yapıların oluşturulması, Müslüman kadının durumu, 11 Eylül saldırıları sonrası Müslümanların dünyadaki durumu, İbrahimi dinlerin diyalogu ve bilginin İslâmleştirilmesi konularıdır.

Sempozyumun öne çıkan vurgusu ise 'Hıristiyan toplumlar bünyesinde yaşayan Müslümanların sosyal konumlarının iyileştirilmesi hakkında neler yapılabileceği ve bu yolla dünya barışına nasıl katkıda bulunulabileceği'ne yöneliktir.

Her yıl farklı bir konuda düzenlenen bu uluslar arası toplantıların en azından kuruluşun amacı doğrultusunda Müslümanların bir araya gelerek fikir paylaşımında bulunmaları noktasında amacına ulaştığı kanaatindeyiz. Birlikte düşünmeye yarayan bu tür organizasyonların sorunlara doğrudan çözümler üretmek anlamında olmasa da bu yolda bir adım attığı ortadadır.

Emine Öztürk

Değerler Eğitimi Merkezi



JOHN REX & DAVID MASON (Eds.),

Theories of Race and Ethnic Relations.

Cambridge: Cambridge University Press, 1986, 349 s.

ISBN 0521369398

Elimizdeki eser etnisite üzerine yazılmış bulunan önemli kaynaklardan biridir. John Rex'in editörlüğünü yaptığı eser, kendisiyle aynı adı taşıyan bir kongrede sunulmuş 14 farklı müellife ait 14 tebliğden oluşmaktadır. Söz konusu kongre John Rex'in 1979 ve 1984 arasında başkanlığını yaptığı Etnik İlişkiler Araştırma Ünitesi'nin çalışmalarıının dolaylı bir neticesi olarak ortaya çıkmıştır. Bu ünite Rex'in kendi ifadesiyle, başkanlığını yaptığı dönemde etnisite ve ırk ilişkileri sahasında fundamental araştırmalar yapmak amacıyla kurulmuş bir üniteydi. Ancak yine Rex'e göre bu ünite bütün bu süreç boyunca bünyesinde

de kurulduğu bir üst kurum olan Sosyal Bilim Araştırma Konseyi tarafından daima politik baskılar altında tutulduğundan özgün bir ürün verememiştir. Rex, bu baskıların dışında özgün bir ürün verebilmek amacıyla kıyaslamalı bazı yaklaşımlara ihtiyaç duyduklarını ve bu amaçla etnisite ve ırk ilişkileri üzerine çalışma yapan belli başlı isimlerin araştırmalarından oluşan tebliğlerin sunulacağı bir kongre çalışmasına koyulduklarını anlatmaktadır.

Rex'e göre, daha kongrenin başından itibaren karşılaşılan en büyük zorluk, ırk ve etnisite ilişkileri üzerinde dünya çapında uzlaşılan hiç bir teorinin bulunmadığı gerçeğidir. Bu konuyla fiziki antropolojiden psikolojiye kadar hemen her bilim dalı ilgileniyor olmasına karşın gerek kongrede tebliğ sunan bilimadamlarının kanaati, gerekse dünyadaki genel trend etnisite ve ırk çalışmalarıyla ilgilenen temel sahaların sosyoloji ve sosyal antropoloji olduğu yönündedir. Bu çerçevede toplantıya daha çok sosyolog ve antropolog olan bilimadamları katılmıştır.

Kongrede ilk tebliği sunan David Mason'dır. Mason etnik teorileri üç temel çerçevede toplamaktadır. Bunlar; 1. rasyonel-seçim teorileri, 2. sosyo-biyolojik teoriler, üçüncü ve son olarak da 3. sosyo-psikolojik teorilerdir. Bütün bu teoriler gerek etnik kimliği gerekse ırksal kimliği, sınıf teorileri ve çoğulcu teorilerin makro terimleriyle izah etmektedirler. Aslında bütün bu teorilerin etnisite kavramına sınıf teorilerden yola çıkarak yaklaşımları doğaldır. Zira sınıf teorileri, toplumsal yaşamı grupsal temelde incelemeye çalışan ilk teorilerdir. David Mason, bu bağlamda son dönemlerde etnisite konusuna ilişkin olarak gündeme gelen bir diğer önemli mevzu-ya, sosyal ve antropolojik alan araştırmalarının yapılması gerekliliğine daha değinmektedir. Yani Mason'a göre bu konudaki önemli eksikliklerden biri de, bu konuda mikro-empirik araştırmaların henüz yeterince yapılmayıdır. Mason'ın tebliği özetle bu vurguları içermektedir.

Kongrede ikinci tebliği, Kantçı ve Hegelci temelde konuyu tartışan ve etnisite-ırk ilişkilerini iki büyük fiolozofun epistemolojik tartışmalarına ayıran "İrksal Ayrımlarda Epistemolojik Varsayımlar" başlıklı çalışmasıyla Micheal Banton sunmuştur. Bir diğer tebliğ, konuyu Weberci yaklaşımla ele alan John Rex'e aittir. Rex bu tebliğinde özetle "İrk İlişkileri Çalışmalarında Sınıf Analizlerinin Rolü"nü tartışmıştır. Rex burada sınıf analizlerinin Weberci bir tahliliyle, çoğulcu sınıf teorilerinin bir kıyaslamasını yapmıştır.

John Solomos ise, ırk, sınıf, devlet kavramlarını Marksist kavramlaştırılma biçimleriyle ele alarak eleştirel bir analiz yapmaya çalışmıştır. Solomos'un ardından John Rex'le aynı ırka mensup olan yani siyah ırka mensup Herald Wolpe, Solomos'la yine aynı kavramları yani sınıf, sınıf yapısı ve ırk kavramlarını bu sefer ırk sosyolojisi ve Afrika eksenli olarak anlatmıştır. Konunun bir devamı olarak Güney Afrikalı Gideon Ben Tovim, John Gabriel ve Ian Law ile Kathleen Stredder "İrksal Eşitliğin Yerel Mücadelelerinin Politik Analizi" başlıklı bir tebliğ sunmuşlardır.

Ayrıca yine Afrika ülkeleri bağlamında "Bazı Afrika Ülkelerinde Çoğulculuk İrk ve Etnisite" başlıklı araştırmayla M.G.Smith, Afrika ülkelerinde yapılmış bulunan bazı empirik araştırmalara dayanarak ilgili ülkelere ait kıyaslamalı materyallere dayalı bilgiler sunmuştur.

Bundan başka Marshall Murphree, "Etnisite ve Üçüncü Dünyanın Gelişimi: Politik ve Akademik Durumlar" başlıklı bir tebliği sunmuştur. Murphree, tebliğinde Etnisite olgusunun üçüncü dünya ülkeleri kabul edilen ülkelerde hangi minval üzere çalışıldığına değinmiş ve bu tarz ülkelerde etnisite çalışmanın zorluğunu irdelemiştir. Bu tebliğ bize belli bir bibliyografik bilgi de vereceğinden çok istifade edilebilir bir metin niteliği taşımaktadır. Bu araştırmada Murphree, Zimbave örneği üzerinden bağımsızlığın öncesinde ve sonrasında Zimbave'deki etnik yapılanmayı ele alarak konuyu derinleştirmektedir.

Kongrede Barbra Ballis Lal, "Amerikan Sosyoloji Okulu olan Şikago Okulu, Sembolik Etkileşimcilik ve İrk İlişkileri Teorisi" başlıklı tebliğiyle Şikago okulu bünyesinde etnisite tartışmalarının hangi boyutta devam ettiğini tartışmaktadır. Konuyu antropolojik temelde Ricahrad Jenkins ve soyobiyolojik temelde de Pierre van den Berghe ele almıştır. Berghe de kongreye empirik bir araştırmayla iştirak etmiştir.

Özetle konuyla ilgili empirik çalışmalardan, Amerikan Sosyoloji ekollerinin konuya yaklaşımlarından Zibave'deki etnik ilişki durumlarına varıncaya kadar etnisite olgusunu işleyen eser, etnisite ve ırk ilişkileri üzerine genel bir perspektif sunmak açısından önemlidir.

Emine Öztürk

Değerler Eğitimi Merkezi

MICHAEL GRIMMITT (Ed.),

Pedagogies of Religious Education,
McCrimmons Publishing, 2000. 242 s.

ISBN: 0 85597 621 7

II. Dünya savaşı sonrasında İngiltere’de din eğitimi, ülkenin Hıristiyan kimliğine uygun olarak Kutsal Kitap (İncil) temelli olarak şekillenmişti. Fakat, 1960 ve 1970’lerde bir çok Avrupa ülkesinde olduğu gibi İngiltere’de de yabancı göçler neticesinde oluşan dini çoğulculuk, din eğitiminde farklı gereksinimlerin karşılanması ve yeni din eğitimi pedagojilerinin geliştirilmesini zorunlu kılmıştır. Editörlüğünü Michael Grimmitt’in yaptığı “Pedagogies of Religious Education” başlıklı kitap, plüralist İngiliz toplumu için yeni ve etkili din eğitimi pedagojileri geliştirmek amacıyla devlet veya vakıflarca desteklenen önemli din eğitimi projeleri ve bu projelerin pedagojik özellikleri hakkında önemli bilgiler vermektedir.

Kitabın içeriğine genel olarak baktığımızda, eser 11 ayrı makaleden oluşmaktadır. Bu makalelerin üçü M.Grimmitt tarafında kaleme alınmış, diğer sekiz makale ise Alan Brown, John M. Hull, David Hay, John Rudge, Robert Jackson, Trevor Cooling, Andrew Wright, Clive ve Jane Erricker gibi önde gelen din eğitimcileri tarafından yazılmıştır. Kitabın ilk iki makalesinde konuya genel bir giriş yapılmakta ve konu hakkında özet bilgiler verilmekte, devam eden makalelerde ise yapılan din eğitimi projeleri ve bu projelerin ulaştığı pedagojik prensipler anlatılmaktadır.

Kitapta yer alan pedagojilerin hepsi araştırma projeleri sonucunda geliştirilmiş ve devlet ya da üniversitelere bağlı yardım kuruluşları tarafından desteklenmişlerdir. Bu pedagojiler, din eğitimini bilimsel olarak düşünerek öğrencilerin ilgilerini dini inanç ve değerlere çekmeye, öğrencilerin çevreleri ile dünyada mevcut dini inançlar arasında ilişkiler kurmaya çalışmışlardır. Ayrıca bu projeler arasında bir çok ortak nokta bulunmasına karşın her biri, kendi ilgi alanı çerçevesinde “çoğulcu toplumlarda din eğitiminin nasıl anlaşılması gerektiği, yeni öğrenme yöntemlerinin ve ders içeriği ve öğrencilerin ihtiyaçları çerçevesinde uygun öğretim tekniklerinin nasıl geliştirileceği” konularında din eğitimi bilimine önemli katkılarda bulunmaktadır.

Kitaba bir giriş niteliğinde olan “Din Eğitiminin Tutsaklığı - Özgürleştirilmesi ve Pedagojinin Anlamı ve Önemi” adlı ilk makalede M. Grimmitt, İngiltere’nin son 40 yıl zarfında geçirdiği din eğitimi aşamaları, politikanın ve dini çevrelerin din eğitimine etkileri, pedagoji-din eğitimi ilişkisi ve yeni din eğitimi pedagojileri geliştirme ihtiyacından bahsetmektedir. “Çağdaş Din Eğitimi Pedagojileri” adlı ikinci makalede ise Grimmitt, günümüz İngiltere’inde non-confessional (eğitimsel din eğitimi veya savunmacı olmayan din eğitimi olarak türkçeleştirebiliriz) din eğitimi veren okullarda uygulanan ve bu okullar için eğitim açısından en etkili din eğitimi yaklaşımı olarak görülen anlayışın geliştirilmesinde katkıda bulunan sekiz din eğitimi pedagojisi hakkında genel bir malumat sunmaktadır.

Bu projelerin ilkinde dair Alan Brown tarafından yazılan “Hıristiyanlığın Öğretimi: Dünya Dinleri Yaklaşımı” adlı makalede “The Chichester Project” ve önerdiği pedagojik ilkeler anlatılmaktadır. Bu yaklaşım çerçevesinde Hıristiyanlık, İngiltere’nin dini ve kültürel hayatında önemli bir yere sahip olduğundan din eğitimi programında büyük bir kısım Hıristiyanlığa ayrılmalıdır. Fakat, derste kullanılacak materyal herhangi bir dini kabul ettirmeye yönelik olmamalıdır. Öğrencilerin Hıristiyan doktrinini kabul veya reddetmeleri öğretmenin ana meselesi değildir, temel olarak din eğitiminin amacı öğrencinin din anlayışını geliştirmektir. “Dini hassasiyet, insanın dini gelişiminde en önemli etkidir” düşüncesinden hareketle, her öğrencideki dini hassasiyetin ortaya çıkarılması ve eğitilmesi, dinin anlaşılması için zorunluluk arz etmektedir ve din eğitimcilerinin en önemli görevi de bu hassasiyetin ortaya çıkarılmasıdır. Bu pedagojik yaklaşımda, öğrencilere konu direk olarak anlatılmaz, ders yoğun olarak materyallerle işlenmektedir. Bu pedagojinin uygulanabilmesi için çok fazla din eğitimi materyaline ihtiyaç vardır ve din eğitimi derslerinde ders kitabının dışında materyal kullanım düşüncesi bu yaklaşım ile yaygınlaşmıştır. Bu yaklaşım, din eğitimi çevrelerinde çok da büyük bir etki yaratmamıştır. Fakat bu model ile Hıristiyanlığın öğretimi çerçevesinde diğer dünya dinleri de din eğitimi müfredatında daha da fazla ağırlık kazanmıştır.

David Hay’ın kaleme aldığı “Din Eğitiminde Deneyimsel Öğrenme” adlı makalede “The Religious Experience and Education Project” ve savun-

duğu pedagojik ilkeler ele alınmıştır. Deneysel öğrenme yaklaşımında, öğrencilerin hem kendi dinlerini hem de diğer dinleri anlama noktasında çevrelerinden, toplumdan ve medyadan etkilenerek empatiden uzak tutum ve anlayışlar kazandığına inanılmaktadır. Bu olumsuz etkinin yok edilebilmesi için din eğitiminde, dinlerin doktrinsel olarak farklı yönleri yerine her dinde benzer şekillerde yaşanan dini tecrübe boyutunun ön plana çıkarıldığı bir pedagojik yöntem izlenmelidir. Bu pedagojik süreçte din eğitiminde empati ortamının sağlanması ile öğrenci bir başka dine mensup sınıf arkadaşı ile kolayca anlaşabilecektir. Bunun yanında her öğrencinin kişisel düşüncelerini ve yaşadığı dini tecrübelerini rahatlıkla söylediği bir sınıf ortamı hedefleyen bu yaklaşım, öğrencilerin zihinsel ve sosyal gelişimi açısından olumlu özelliğe sahiptir. Ayrıca bu yaklaşımda öğrencilerin, zihinsel olarak farklı bakış açıları geliştirebilmeleri ve toplumun üzerilerindeki olumsuz etkilerinden sıyrılarak daha geniş ufuklu olarak düşünabilmeleri hedeflenmektedir.

John Rudge tarafından yazılan “Öğrencilerin Davranış ve İnanç Yapılarını Olgunlaştıran Din Eğitimi Modeli” başlıklı makalede “The Westhill Project” ve bu yaklaşımın pedagojik prensipleri üzerinde durulmaktadır. Bu proje’de pedagojik açıdan 3 konu üzerinde yoğunlaşılmıştır: 1. Büyük dinlerin içeriğinin pedagojik açıdan yorumlanması 2. Öğrencilerin temel hayati konular hakkında düşündürülmeleri sırasında geçirdikleri gelişim 3. Öğrencilerin deneyimleri ile bağlantılı olarak hayatın dini boyutunun farkında olmalarını sağlama ve bu boyuta karşı öğrencilerde duyarlılık geliştirme. Bu yaklaşımın savunduğu pedagojik hedefler çerçevesinde bir din eğitimi pedagojisi, her şeyden önce öğrencilerin bireysel olarak gelişimlerine öncelik vermelidir. Daha sonra din eğitiminin temel amacı ile ilgili olarak öğrencilerin kendi dünyaları içinde oluşturdukları inanç ve davranış yapıları incelenmeli ve aynı zamanda öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları öğretim programı hazırlanırken dikkate alınmalıdır. Bu noktada din eğitimi araştırma alanı olarak 2 önemli bilgi alanı karşımıza çıkmaktadır: Öğrencinin kişisel deneyimleri ve Dini inanç ve pratikler. Din eğitimi süreci bu iki alanın karşılıklı olarak etkileşimi şeklinde yürütülmelidir. Öğrencilerin, din eğitimi sürecinde dini inanç ve pratiklerle kendi deneyimleri arasında ortak noktaları keşfetmeleriyle dini gelişimlerine kendi kendilerine katkıda bulunmaları sağlanacaktır.

John M. Hull'ın kaleme aldığı "Kabilyet Çerçevesinde Din Eğitimi Yaklaşımı" adlı makalede "The Religion in the Service of the Child Project" den ve bu yaklaşımın pedagojik önerilerinden bahsedilmektedir. Bu yaklaşımda, sınıf ortamında öğrencilerden önce gizlenen bir dini materyal çerçevesinde öğrencilere materyal hakkında değişik sorular sorularak öğrencilerin dini ilgi ve motivasyonları artırılmakta ve daha sonra öğrencilere gösterilen materyal hakkında öğrencilerin dini algılayışları belirlenerek geliştirilemeye çalışılmaktadır. Din eğitimi derslerinin seçilen dini materyaller merkezli işlendiği ve öğrencilerin dini inanç ve algılayışlarının geliştirmeyi hedefleyen bu pedagojik yaklaşım İngiltere'de ilk din eğitimi profesörü olan John M. Hull tarafından önerilmiştir.

Robert Jackson tarafından yazılan "Din Eğitiminde Yorumlayıcı Yaklaşım" başlıklı makalede "The Warwick Religious Education Project" ve savunduğu pedagojik prensipler yer almaktadır. Yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımında, herhangi bir dinin savunuculuğunu yapılmamakta, her türlü dini yada dindışı grupların fikirlerine eleştirel bir gözle bakılarak toplumu oluşturan insanlardaki din anlayışının gelişmesine çalışılmaktadır. Din eğitimi bilimi açısından bu yaklaşıma göre bireylerin din anlayışları ancak, dünyadaki diğer dinler ve dini gelenekler ile ilişkili olarak bireylerin kendi dinlerini ve dini geleneklerini muhakeme etmeleri sayesinde gelişebilir. Bu yaklaşım aynı zamanda öğrencilerin, bu muhakeme ve karşılaştırma süreci içerisinde dinlerin ortak ya da benzer kavramlarını kullanmalarını önermektedir. Yorumlayıcı yaklaşımda öğrenciler din eğitimi süreci içerisinde eleştirel ve yaratıcı yeteneklerini yoğun olarak kullanma fırsatına sahip olmaktadırlar. Dünya dinlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi sırasında değişik dini ve kültürel çevreden gelen öğrenciler arasındaki olumlu bir sosyal etkileşim sağlanmaktadır.

Trevor Cooling'in kaleme aldığı "Teolojinin Temel Kabul Edildiği Din Eğitimi Yaklaşımı" adlı makalede "The Stapleford Project" ve önerdiği pedagojik ilkeler ortaya konmaktadır. Bu yaklaşımda Hıristiyanlığın teolojik boyutunun, günümüzdeki pek çok yorumunun dışında en saf anlamda Hıristiyanlığı ifade ettiği ve kutsal metinlerin ve dini pratiklerin genç bireylere öğretilmesinde temel bir çerçeve oluşturduğu kabul edilmektedir. Bu yaklaşımda temel olarak öğrencilerin teolojik kavram-

lara ilgileri üzerinde yoğunlaşarak onların bu kavramları en iyi şekilde öğrenmeleri sağlanmaya çalışılmaktadır. Dinlerin teolojik boyutunu öğrenen bireylerin kendi dünya tecrübelerini kolayca anlayıp yorumlayabileceklerine inanılmaktadır. Bu yaklaşımda, din eğitimi süreci teolojik kavramlar merkezli olarak ilerler. Öğrenme sürecinde ise, her derste bir yada iki dini kavramın seçilerek bu kavramlar ile öğrencilerin deneyimleri arasında bir köprü kurulmaya çalışılır.

Andrew Wright'ın yazdığı "Din Eğitiminde Eleştirel Pedagoji Yoluyla Dini ve Manevi Gelişimin Sağlanması" başlıklı makalede "The Spiritual Education Project" ve önerdiği pedagojik prensipler aktarılmıştır. Eleştirel pedagojide, dünya üzerindeki 6 büyük din karşılıklı olarak eleştirel bakış açısıyla incelenmektedir. Öğrencilerin belirli bir inanç yapısına sahip olduğu kabul edilmekte ve etkili bir din eğitimi yapılabilmesi için öğrencilere, dini inanç ve tutumlarını rahatça ifade etme özgürlüğünün verilmesi gerektiği savunulmaktadır. Bu yaklaşımda öğrencilerin her türlü dini akım ve seküler ideolojiyi eleştirel olarak yorumlama yeteneğine sahip olduğu kabul edilmekte ve eleştirel bakış açısı çerçevesinde öğrenci merkezli bir din eğitimi pedagojisi önerilmektedir.

Clive ve Jane Erricker tarafından kaleme alınan "Din Eğitiminin Öyküsel Pedagojisi" adlı makalede "The Children and Worldviews Project" den ve bu yaklaşımın kabul ettiği pedagojik ilkelerden bahsedilmektedir. Bu pedagojik yaklaşım, ders amaçları ile çocukların ve gençlerin yaşadıkları dini tecrübeler arasındaki uygunluk ilişkisinden ortaya çıkmıştır. Bu uygunluk ilişkisinin belirlenmesi amacıyla, öğrencilerin geçmişte yaşadıkları dini tecrübelerini sınıf ortamında ifade etmeleri ve bu ifade edilenler üzerinde bütün öğrencilerin düşünmelerini ve yorum yapmalarını istemektedir. Öğrencilerin özgür ve sorumluluk sahibi bir birey gibi konuşabilmesini hedefleyen ve sınıf içinde öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkisel süreci kolaylaştıran bu metodun temel amacı ise, aktarılan hikayeler karşısında her öğrencinin kendi deneyimleri çerçevesinde iyi yada kötü bir tepki vermesini sağlamaktır. Verilen bu tepkiler neticesinde sınıfta bir tartışma havası oluşturulur. Bu tartışma havasında her çocuk kendi dini tecrübeleri ile sınıfta tartışılan öykü arasında bir ilişkilendirme süreci yaşayacaktır ve öğretmenin de doğru yönlendirmeleri ile öğrencide bu öykünün bir bilgi haline gelme-

si sağlanmaya çalışılmaktadır. Ayrıca bu pedagojik yaklaşım, bu şekilde kazanılan bilgilerin öğretmenin direk olarak aktardığı bilgilerden çok daha fazla kalıcı ve değerli olduğunu düşünmektedir.

Kitabın son bölümünde yine Michael Grimmitt tarafından yazılan "Din Eğitiminde Bilgi, Öğretim ve Öğrenme Kavramlarını Yeniden Düşünme" başlıklı makalesinde "The Constructivist Pedagogies of Religious Education Project" den ve önerdiği pedagojik ilkelerden bahsedilmektedir. Yapısalcı din eğitimi yaklaşımında, dini kavram ve konuları öğrencilerin kendi kendilerine keşfetmeleri ve yorumlamaları ve böylece bu kavram ve konulara anlam vererek öğrencilerin kendilerine ait bir dini sistem oluşturmalarının önemi üzerinde durulmaktadır. Bu yaklaşımın önerdiği pedagojik süreç içerisinde ilk aşama olarak, dilsel ve kavramsal olarak öğrenciyi dini kavramları öğrenmeye hazırlamak amacıyla bu kavramlar hakkında öğrenciyi araştırma yaptırılır ve öğrenci kendi tecrübeleri çerçevesinde bu kavramlar hakkında düşündürülür. İkinci aşamada öğretmen, öğrenciyi dini kavram hakkında herhangi bir açıklama yapmaksızın öğrenci ile kavramı yüz yüze getirir. Bu noktada öğrencinin, dini kavram ve konular hakkında kendi gözlem ve tecrübeleri çerçevesinde kendine ait bir dini anlayış sistemi oluşturması sağlanır. Son aşamada, öğrenciyi dini kavram ve konular hakkında ek ve yardımcı bilgiler verilerek öğrencinin oluşturduğu dini yapının daha gelişmesi ve farklı perspektifler kazanması sağlanır. Bu pedagojik süreçte önemli olan öğrencinin yeni bir bilgi karşısında eleştirel olarak o bilgiyi yorumlaması ve oluşturduğu kendi dini sistemine o bilgiyi yerleştirerek din anlayışında bir ilerleme sağlamasıdır.

Makalelerden sonra eserde "Details of Contributors" başlığı altında, bu çalışmada yer alan pedagojik amaçlı projeleri uygulayan din eğitimcileri ve çalışmaları hakkında özet bilgiler verilmektedir. Bu bilgiler sayesinde okuyucu din eğitimi sahasında önde gelen bilim adamlarını tanıma imkanın sahip olmaktadır. Ayrıca eserin sonunda yer alan konu ve yazar indeksi de detaylı bir çalışma yapmak isteyen araştırmacılar açısından kolaylık sağlamaktadır.

İngiltere örneğinde önde gelen 9 din eğitimi projesinin ve bu projeler sonunda elde edilen pedagojik prensiplerin bu çalışmada bir arada verilmesi, okuyucuya bu pedagojileri topluca görme ve karşılaştırma

imkanı vermektedir. Ayrıca, her din eğitimi yaklaşımının yayınlanmış eserlerinin bibliyografyaları ve yaklaşım ile ilgili oluşturulan ders materyalleri hakkında bilgilerin, projenin anlatıldığı makalenin sonuna eklenmesi de eser adına olumlu noktalardan biridir. "Din Eğitimi Pedagojileri" adı altında basılan eserin sadece İngiltere'de yapılan din eğitimi çalışmaları ile sınırlı olması, başlığın kuşatıcılığı ile çelişen bir durum olarak düşünülebilir. Bu konuda başka ülkelerin kendi şartları doğrultusunda ortaya koydukları tecrübeler ve yaklaşımlar olduğunu da not etmek gerekir.

Abdülkadir Çekin



SÜLEYMAN BÜYÜKKARCI,

Türkiye'de Rum Okulları

Konya: Yelken Basım-Yayın-Dağıtım, 2003,

1092 s. ISBN 975-6343-02-8

Türkiye'de azınlık hakları ve azınlık okulları ile ilgili çok şeyler söylenmesine rağmen ne yazık ki çok fazla bilimsel araştırma yapılmamaktadır. Süleyman Büyükkarcı'nın Türkiye'de Rum Okulları isimli bu çalışması, 2002 yılında yayınlanan İstanbul Rum Okulları adlı çalışmanın devamı ve daha geniş olarak ele alınmış şeklidir. Osmanlı döneminde başlayan Cumhuriyet döneminde devam eden bu okulların etkinlikleri, kuruluş amaçları, yönetim yapıları öğretim kadrosu ve ders öğretim programları, yurt içi ve yurt dışı bağlantıları ele alınarak günümüzdeki durumları bu kitapta detaylıca masaya yatırılmıştır.

Araştırmanın öne çıkan konularından biri, 1453 yılından günümüze kadar etkinliğini sürdüren Osmanlı ve Cumhuriyet dönemi Rum Okullarının Türk eğitim-öğretim sistemine etkileridir. Okulların ve eğitim öğretimin toplumu etkilediği görüşünden hareketle özellikle İstanbul'daki Rum Okullarını yönetim örgütü, öğretmen, öğrenci, kurum yönetmeliği, ders öğretim programları, eğitim araçları, öğretim yön-

...m teknikleri ve mekân yönleriyle ele alarak Türk Eğitim sistemine etkilerini tespit etmeye çalışılıyor. Bu çerçevede kitapta Rum okullarından mezun olan öğrencilerin Türk eğitim sistemine etkilerine, okullardaki öğrencilerin sosyal, kültürel, sportif konularda elde ettikleri başarılarla ilgili bilgilere, mezunların mesleki ve toplumsal statüleri ile yüksek öğrenim görüp görmedikleri ekonomik durumlarına, okulun başta öğretim elemanları olmak üzere ders araç gereçlerini nereden ve nasıl sağladıklarına, okulların Osmanlı'daki konumuna ve faaliyetlerine, haftalık ders müfredatına, bu okulların bağlı olduğu yasa ve yönetmeliklere değinilmektedir.

Kitap dokuz bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde 1453'ten başlayarak Türk-Yunan ilişkileri ele alınmış ve günümüze kadar getirilmiştir. Okullarda Yunan etkisinin oluşunun kitaba bu tür bir girişi zorunlu kıldığını düşünen yazar, okulları ve fonksiyonlarını anlamada tarihî arka planın etkili olacağından hareketle böyle bir giriş yapıyor. Bu çerçevede de karasularından kıta sahanlığına kadar değişik konularda bilgi veriyor.

İkinci bölümde yazar, Türk eğitim tarihinde özel öğretim kurumlarını ele almaktadır. Bu çerçevede Türk, azınlık ve yabancı özel okullarının gelişim devrelerine yer vermektedir. Yazar bunu yaparken önce Türk okulu, yabancı okul ve azınlık okulu arasındaki farkları ortaya koyup bir tasnife gidiyor ve azınlık okullarının Tanzimat'tan başlayıp Cumhuriyet dönemine gelene kadar değişik dönemlerdeki ilgili düzenlemelere değiniyor.

Üçüncü bölüm genel olarak Rumlar başlığını taşumakta ve Rum kelimesinin tarifi, kapsadığı kesim ve sınırlarını çizmektedir. Fener Rum patrikhanesi, Lozan barış antlaşması, Ahali mübadelesi, Etnik-i Eterya cemiyeti, Mora, patrikhane, Kıbrıs ve Fatih'in Ortodokslara verdiği haklardan bahsederek sona ermektedir. Bu bölüm özellikle Rumlar ve anıldıkları terimlerin bilinmesi açısından önemli görülmektedir.

Dördüncü bölüm, Anadolu'nun çeşitli yerlerinde Rum okulu inşa çalışmalarını ele almaktadır. Önce II. Meşrutiyet sonrasında Rumların okul kurma girişimlerini, ardından da 1909-1918 tarihlerinde Mehmet Reşat dönemini kapsayan yıllarda Rumların çabalarını Osmanlı arşiv belgeleriyle ortaya konmaya çalışılmaktadır.

Beşinci bölüm Rum okulları başlığını taşımaktadır. Bu bölümde bugüne kadar elde edilen belgelere göre geçmişte faaliyet göstermiş, bugün mevcut olmayan bazı Rum okulları ile hâlâ eğitimlerine devam eden okulların tarihçelerini, eğitim durumlarını, başarılarını ve gelecekle ilgili düşüncelerini ele almaktadır. Bunu yaparken belli başlı Rum okulları olan Fener Rum Okulu, Heybeliada Ruhban Okulu ve Kuruçeşme Üniversitesi'nden bahseden yazar, daha sonra tek tek günümüz İstanbul Rum okullarını tanıtır. Ardından Rum kültür kuruluşlarına yer verir. Bu bölümde bu konular gündeme getirilirken Özel eğitim kurumları genel müdürlüğü arşivlerinden yararlanılmıştır.

Altıncı bölümde İstanbul okulları kılavuzunda Rum okulları ele alınmıştır. Bu bölümde 1936'dan başlayarak 1937, 1938, 1985, 1987'ye kadar gelen süreçte yaşanan gelişmeler, söz konusu kılavuza göre değerlendirilmektedir. Ermeni, Musevi gibi azınlıkların kültür kurumları sayısal olarak kısaca verilirken Rum okulları daha ağırlıklı olarak incelenmiştir.

Yedinci bölüm Azınlık ve yabancı okullarda kültür dersleri adını taşımaktadır. Atatürk dönemindeki T.C. Maarif Vekâleti Derleme Müdürlüğü İstanbul Öğretmenleri Yardım Cemiyeti Yayınlarında 6 no'lu yayından çokça istifade ederek konuyla ilgili önemli bilgiler sunulmaktadır. Öncelikle bu dönemin anlayışını yani Türkiye Cumhuriyetinin sınırları içerisinde her türlü eğitim kurumunda öğrenim gören öğrencileri ülke vatandaşlarıyla kaynaştıracak önlemleri almak noktasında yöneticilerin yapması gerekenleri tüm ayrıntılarıyla anlatması yönüyle de yazar tarafından önemli görülmüş ve kitapta yer verilmiştir. Bu bölümde Türkçe'nin ve Türk kültür derslerinin önemi de vurgulanmıştır.

Sekizinci bölüm, İstanbul Rum okulları talimatnamesi başlığını taşımaktadır. Cumhuriyet dönemine ait talimatname, günümüze kadar gelen gelişmeleri izleme imkânı vermektedir. Talim ve Terbiye Kurulu arşivlerinden de yararlanılmıştır.

Dokuzuncu ve son bölüm ise Rum okulları müfredat programı ve ders dağıtım cetvelleri başlığını taşımaktadır. Bu bölümde Rum okullarında Cumhuriyet döneminde yapılan program değişiklikleri adım adım takip edilmiştir. Talim ve Terbiye Dairesi arşivlerinden elde edilen belgeler sayesinde, koşullara, yıllara, zihniyetlere ve çağın getirdiği yeniliklere

uygun olarak çıkan yeni durumlara yorumsuz olarak yer verilmiştir. Bunlara ek olarak öğretim dilleri, ders araç gereçleri, eğitim öğretim yöntemleri ve eğitim imkanları kısaca anlatılmaktadır.

Yazar sonuç bölümünde çalışma hakkında vardığı sonuçları bildirerek konuyla ilgili önerileri sıralamakta ve teklifleri sunmaktadır. Kitabın son kısmında yararlanılan ve konu ile ilgisi olan bazı kaynaklar ile önemli görülen yazılı belgelerin orijinallerinin fotokopileri ve çeviri yazıların verilmesi de kitabın artısı olarak göze çarpıyor. Bin sayfayı aşan bu hacimli kitabı yaklaşık son dört yüz sayfası bu belgeleri ihtiva etmektedir. Bu da belge zenginliği açısından kitabın kaynak değerini ortaya koyması açısından önem arz etmektedir.

Azınlıklarla ilgili her ne kadar çok söz edilse de hem okulları, hem de azınlıkların kendileri ile ilgili yeterli çalışmalar yapılmış değildir. Özellikle bu konularda bilimsel mahfillerde yapılacak çalışmalar çok önem arz etmektedir. Kulaktan duyma bilgilerden ziyade birinci elden kaynaklara inmek konunun anlaşılması adına ve sonraki araştırmacılar için büyük bir kolaylık sağlayacaktır. İşte bu noktada yazarın arşiv belgeleri ve diğer birinci elden kayıtlara müracaatı kitabı önemli bir kaynak kılmaktadır. Bundan sonra yapılacak çalışmalara referans niteliğinde olan kitap, konuyu Osmanlı'dan günümüze kadar getirip bu süreç içerisindeki gelişmelere ve bu okullardaki izdüşümlerine varıncaya kadar geniş bir yelpazede konusunu ele alıyor. Bazı bölümleri okuyucu için çok teknik bilgi ve detaylar içerse de konunun uzmanları ve araştırmacılar için önemli bir kaynak olarak göze çarpıyor.

Yasin Meral

Değerler Eğitimi Merkezi

KEMAL İNAL,

Eğitim ve İktidar: Türkiye'de Ders

Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler

Ankara: Ütopya yayınları, 2002,

380 s. ISBN 9756361085

Eğitim ve toplumsal olgular arasındaki ilişkiyi tartışan görüşler temelinde eğitimin kültürel, sosyal ve ekonomik değişim üzerindeki rolünü tartışmaktalar. Eğitimin toplumsal yapılar üzerindeki etkisini ele alan üç temel yaklaşım modernist, yeniden yapılanmacı ve çatışmacı paradigmalardır. Bunlardan Modernist ve yeniden yapılanmacı görüşler eğitim sisteminin siyasal, sosyal ve kültürel yapılardan tamamen ya da kısmen bağımsız olduğunu, buna karşın toplumsal dönüşüm üzerinde en etkili güç olduğunu belirtmektedirler. Çatışmacı görüşe sahip olanlar ise eğitimin içinde bulunduğu toplumsal kurumlardan ayrı düşünülemediğini öne sürmektedirler. Toplumsal değişme söz konusu olması için eğitim sistemi üzerinde söz sahibi olan kurumlarda ciddi değişiklikler söz konusu olmalıdır. Eğitim kurumları tek başına toplumsal dönüşümü sağlayamazlar. Bu kurumlar değiştirme potansiyeline sahip olmalarının yanında bir çok kısıtlama içindedirler.

Türkiye tarihinde yaşanan olaylara ve "kırılma" dönemlerine baktığımızda çatışmacı yaklaşımın Türkiye özelinde yaşanan süreci ne kadar yansıttığı görülebilmektedir. Yakın tarihte yaşanan her iki askeri darbe dönemlerinde (27 Mayıs 1960 ve 12 Eylül 1980) görüldüğü üzere eğitim kurumlarındaki değişiklikler toplumsal ve siyasal alandaki değişimlerle paralellik göstermişlerdir. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan itibaren bir kalkınma ve çağdaşlaşma projesi olarak yürütülen eğitim sistemi, askeri müdahaleler döneminde de düzen sağlayıcı şekilde devam ettirilmiştir.

Eğitim kabul gören toplumsal değerlerin siyasal iktidar yoluyla topluma ulaşmasını sağlar. Siyasal iktidarın kabul ettiği değerler, eğitimin içeriğini belirler. Eğitim konusu salt sosyolojik bir Modernite projesinin devamı olmaktan çok siyasal iktidarın en etkin araçlarından biridir. Siyasal iktidarın en görünür olduğu kurum olarak devlet, eğitimle kendi kuruluş ideolojisini yaymaya çalışır. Toplumsal değişimin yoğun o-

olarak yaşandığı dönemlerde eğitim alanında yapılan değişiklikler ya da eklemeler ders kitapları ve müfredatı üzerinden görünür olmaktadır. Ders kitapları değişen durumun yazılı belgeleri niteliğindedirler.

Kemal İnal'ın Eğitim ve İktidar adlı çalışmasında, yukarıda çizilen çerçevede siyasal ve eğitsel alanlar arasındaki ilişkiler, askeri darbeler ile ders kitapları arasındaki ilişkiler düzeyinde ele alınmıştır.

İnal bu çalışmasında, iki askeri darbe döneminde Türkiye'de ders kitaplarında demokratik ve milliyetçi değerler üzerine bir araştırmayı konu edinmektedir. 27 Mayıs ve 12 Eylül darbelerinin eğitim kurumları üzerindeki etki ve uygulamaları farklı olmuştur. Darbe sonrası eğitim kurumlarında müfredat ve uygulamalar yenilenmiştir. Her iki dönemin eğitim alanında ve ders kitaplarında yaptıkları değişimlerin milliyetçi ve demokratik değerler yönünden karşılaştırılması çalışmanın temel konusunu oluşturmaktadır. Her iki dönemin kendi politikalarına uygun olarak hangi değerlere ağırlık verdiği üzerinden yapılan değerlendirilmede askeri darbeler örneğinden yola çıkarak eğitim sistemi ve iktidar yapıları arasındaki ilişki sorgulanmaktadır.

Araştırma kapsamında Din Dersleri, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Sosyal Bilgiler, Tarih ve Yurttaşlık Bilgisi alanlarında olmak üzere 27 ders kitabı yer almaktadır. Bu kaynaklardan 13'ü 27 Mayıs dönemi, 14'ü ise 12 Eylül dönemi basılan ders kitaplarıdır. Bu kitapların vurguladığı milliyetçi ve demokratik değerler üzerine olan araştırmanın sonuçlarına göre ders kitaplarında çeşitli (din, dil, ırk, etnik köken, cinsiyet) farklılıkların ifadesi *milli birliğe* zarar veren etkenler olarak görülürken, tek ve bütünleştirici bir üst kimlik olarak milliyetçiliğe yer verilmesi "demokrasinin arka plana itildiği" biçiminde yorumlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ders kitaplarında devletin resmi/egemen ideolojisi olan Kemalizm'in yeniden üretildiği görülmektedir. İnal, ders kitaplarında milliyetçi ve muhafazakar değerlerin demokratik değerlerden daha çok vurgulanmasının nedenlerinden biri olarak Kemalizm'in içinde var olan ana damarlardan biri olan muhafazakarlığın etkisinin de değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca her iki askeri darbe dönemlerinin farklılıklarına rağmen milliyetçi değerler konusunda benzer uygulamalara gittikleri de görülmektedir.

Her iki askeri müdahale dönemlerinde de ders kitaplarında demokratik değerlere göre gelenekçi/muhafazakar nitelikteki milliyetçi değerlere yer verilmesi İnal'a göre siyasal iktidarın ders kitapları üzerindeki denetimini ve belirleyiciliğini, milliyetçiliğin Türkiye'de siyasal iktidarlara ve geniş toplumsal kesimlerce demokrasiye göre daha fazla önemsendiğini göstermektedir. Ders kitaplarında milliyetçi değerlerin muhafazakar bir nitelikte işlenmesi de "resmi egemen ideolojinin içindeki muhafazakar eğilimin etkisini ve egemenliğini" görünür kılmaktadır. Yazara göre askeri müdahalelerin değerler eğitimi konusunda muhafazakar bir milliyetçi çizgi takip etmesi, toplumsal düzenin ancak bu şekilde korunacak ve varlığını devam ettirecek olması düşüncesinin ve inancının bir sonucudur. Türkiye'nin sahip olduğu siyasal kültürün de benzer nitelikler taşıdığı görülmektedir.

Milliyetçiliğin politik ve etnik iki yönünün iç içe geçtiği durumlarda, yurttaşlık esasına dayalı demokratik değerlerin bir kenara itilmesiyle birlikte yaşanan ötekileştirme, tek bir çatı altında bütün farklılıkları dışlayan bir bakış açısının yeni bir değer olarak ortaya konmasına neden olmaktadır. "Türkiye'de milliyetçilik her tür etnik, dinsel, dilsel çokluğun inkarı ve Hıristiyan azınlıkların tamamen toplumun kıyasına itilmesiyle kendini bulmuştur" (Olivier Abel'den aktaran Kemal İnal). İnal'ın araştırmasında elde ettiği sonuçlara göre ders kitaplarında olumsuz açıdan en çok ötekileştirilen ulusların (Yunanlılar, Rumlar, Ermeniler, Yahudiler) suçlayıcı ve aşağılayıcı sıfatlarla anıldığı görülmektedir.

Modern ulus devletle birlikte biçimlenen modern anlamda okul, eğitim sistemi ve ders kitapları devletin ideolojik aygıtları olmaktadır. Türkiye'de de ders kitapları İnal'ın araştırmasına konu olan demokratik ve milliyetçi değerler açısından buldukları dönemin siyasi iktidarının ideolojisini yaymaya yarayan en önemli araçlar olmuştur. Kitap Türkiye'de askeri darbelerinin yapısını ders kitaplarındaki milliyetçi ve demokratik değerler açısından sorgularken, genel anlamda modern eğitim sistemlerine ve araçlarına da eleştirel yaklaşmaktadır.

Neslihan Akbulut

Değerler Eğitimi Merkezi

JEAN BAUBEROT (Ed.),
Avrupa Birliği Ülkelerinde Dinler ve Laiklik,
Çeviren: Fazlı Arabacı, İstanbul: Ufuk Kitapları, 2.Baskı, 2003,
356 s. ISBN: 975-6571-35-7

Avrupa Birliği'ne giriş sürecinde Müslüman bir ülke olan Türkiye'nin birliğe uyum konusunda belki de en çok zorlanacağı, direneceği ve kendisini anlatmak durumunda kalacağı konu Türkiye'nin din-devlet ilişkileridir. Din-devlet ilişkileri konusu, din eğitimi uygulamaları konusunda da temel belirleyici paradigmalardan biri. 'Avrupa Birliği Ülkelerinde Dinler ve Laiklik' kitabı, üye ülkelerdeki dini kurumlaşma ve devletle ilişkileri üzerine olmakla birlikte din eğitimi anlayışları ve kurumlarının şekillenmesi konusunda bilgiler içeriyor. Kitabın eğitimciler açısından anlamı, ülkelerin din eğitimi sistemlerini inceleyen kitaplardan farklı olarak bu ilişkisel boyutu görme imkanı vermesi.

Önsöz'ünde editör'ün de ifade ettiği gibi, laiklik halen Avrupa'da da sosyal bir tartışma konusu. Fransa'da medyayı meşgul ettiği boyutuyla tartışmanın iki problem üzerinden gittiğini öğreniyoruz: Kilise'yle anlaşmaya dayalı özel okulların finansı ve özellikle okullarda başörtüsü üzerinde odaklanan laiklik ile İslâm arasındaki uyum-uyumsuzluk ilişkileri. Her iki konunun da eğitim alanıyla ilgili oluşu sözünü ettiğimiz ilişki açısından dikkate değerdir. Yine kitabın bölümlerinde, her bir yazarın ülkeleri ele alırken benzer alt başlıkları takip ettiğini, bunlardan birinin de din eğitimi yapılanması olduğunu görüyoruz. Kitabın din-devlet ilişkileri ve eğitim arasındaki ilişkiyi görmemize yarayan en önemli katkısı beklide Avrupa ülkelerini kapsayan anketler hakkında bilgi veren ekler arasına konulan Avrupa Topluluğu ülkelerinin mukayeseli din ve eğitim sistemlerini gösteren tablosudur (s.315). Bu tabloda 12 ülke din-devlet ilişkileri, din görevlilerinin maaşı, kilise ve ibadethanelerin finansı, okulların statüsü ve finans eşitliği, kontrol ve finans açısından devlet okullarında din eğitimi kategorilerinde bir karşılaştırma yapılmıştır.

Kitapta, Fransa'nın seçkin akademisyenlerinden oluşan bir grup aydın, Jean Baubérot başkanlığında özel bir çalışma sonucunda Avrupa'nın

dinî ve laik haritasını çıkartıyor. Din-devlet ilişkilerinin uzun ve karmaşık bir süreç içinde entelektüel ve kültürel bir hareketin sonucu olarak ortaya çıktığı Avrupa’da laiklik, ülkeden ülkeye göreceli bir yapı arz etmektedir. Avrupa’nın laiklik karnesini dilimize taşıyan kitap, laikliğin milletler arası boyutunun pek az incelendiği, bu yönde bir eksiklik ve ihtiyaç olduğu düşüncesinden hareketle hazırlanmış. Kitabın bu boşluğu doldurmaya yönelik özel amacı: ‘geniş bir tartışma için gerekli objektif prensipleri vermek, laiklik üzerine çok geniş eksenli bir bakış açısından çıkmaya yardım etmek ve komşularımızla ‘beraberce yaşama’nın gereği için en iyi bilgiyi vermek’ olarak ifade edilmiş.

“Avrupa’da laiklik ne anlama geliyor?” Edgar Morin’in ‘hoşgörü ve düşüncelerin tartışıldığı çoğulcu bir kamusal alanın oluşturulması’ tanımı, laikliği modern Avrupa kültürünün orijinalliği olarak görür. Fransa laikliği de bu tanım içinde yer alır. Buna karşı Régis Debray’a göre asıl olan Fransa laikliğidir; sosyal bir bağ olma rolünü sağlayan dini korumaya, modern toplumda kutsal bir çerçeve oluşturmaya, toplumu dindarlaşmaya götüren demokrasi anlayışına sahip Avrupa, Fransız laikliğinin dışındadır ve onu tehdit etmektedir. Bunlara karşı editör Baubérot, üçüncü bir yolu çalışmanın hipotezi olarak okuyucuya sunmaktadır: Fransa kendi başına özelliklere sahiptir, ancak üye devletlerle de ortak yanları bulunmaktadır. Laiklik, editör tarafından muhtelif geniş yada dar tanımların ötesinde basitçe ‘çoğulculuğun ilerlemesi ve hoşgörüyü kabul eden sistem’ olarak algılanıyor. Bu çalışmanın amacı da –başka durumlar da olsa– din hürriyeti, insan hakları ve devletin tarafsızlığı ilişkilerini göz önüne alarak dinlerin kültürel ve kurumsal durumları üzerinde durmak olarak açıklanıyor. (s.37)

Kitap, birçok ülkeyi bir arada tutan Avrupa Birliği bünyesinde laiklik konusunu aynı kabul etmenin imkansızlığı ön kabulünden hareket ediyor. Onun için ilk olarak ilgili ülkeler ele alınırken, birçok farklılığı olan milli çerçeve korunmuş, her ülkenin laiklik uygulamaları konusundaki tarihi süreçlere de yer verilmiş. Bu, konunun ülkelere göre özel boyutudur. Sınırları aşan, tüm Avrupa’ya yayılan durumlar da vardır ki bunlar da kitabın diğer bölümünü oluşturmuştur. Mistik ve Batını olarak yayılmış dinler, masonluk gibi sembolik düşünce grupları, hümanist düşünce örgütleri bu çerçevede ele alınmış, kurumsal-

dan çok kültürel olarak incelenmiştir. Bunlar daha çok politik ve ekonomik bağların birbirine karıştığı orijinal sonuçlar, milletler arası millî ve kültürel formüller olarak yorumlanmaktadır.

Dolayısıyla çalışma iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde 'Avrupa Birliği ülkelerinde din-devlet ve sivil toplumlar' başlığı altında Almanya, Belçika, Danimarka, İspanya, Fransa, Yunanistan, İrlanda, İtalya, Lüksemburg, Hollanda, Portekiz, İngiltere ve Kuzey İrlanda örnekleri ele alınmıştır. İkinci bölüm, 'Avrupa Birliği'nde Sembolik Düşünce Grupları ve Dindarlıklar' başlığı altında Katoliklik, Yahudilik, Protestanlık, İslâm, yeni, mistik ve Batıni akımlar, masonluk, hümanizm ele alınmıştır.

İlk bölümde yer alan ülkelere yönelik ayrıntılı bilgiyi okuyucuya bırakarak burada şunu ifade edebiliriz ki laiklik, evrensel olarak aynı tür bir uygulama ile karşımıza çıkmamakta, hiçbir Avrupa Birliği ülkesinde de ideal anlamda laiklik anlayışı uygulanmamaktadır. Bu ülkelerden bazıları devlet dinine yada milli bir dine sahiptirler. Devletler, değişik yönlerden kilisenin yönetim ve işlerine müdahale etmekte, din adamları devlet memuru olarak kabul edilmekte ve devletten maaş almaktadır. İngiltere'de Anglikan, Danimarka'da Lutherçilik ve Yunanistan'da Ortodokslukla devlet arasında çok yakın bir ilişki olduğu gibi. Bunun bir yansıması olarak tüm ülkelerde kiliselere bağlı okullar olduğu gibi, devlet okullarında da din dersleri resmi müfredat içinde okutulabilmektedir. Genel anlamda eğitimin amacı, 'millî ve dinî şuuru geliştirmek' olarak tanımlanabilmektedir (Yunanistan örneğinde olduğu gibi).

İkinci bölüm, çeşitli dinlerin –özellikle Hıristiyan mezheplerinin ve aralarındaki farklılıkların– Avrupa'daki varlığını tarihi süreçten alarak günümüze getiriyor. Ayrıntıları yine geçerek "Avrupa Birliği ve din" tartışması içindeki bazı genel soruları kitapla birlikte soralım. Mesela, 'Avrupa Birliği fikrinde Hıristiyanlığın yeri nedir?' Kitap, genel tavrına göre Avrupa fikrinde Hıristiyanlığı önemsiyor. Ancak özellikle Protestanlık merkezli çoğulcu yorumlara da değinerek bu konuda konuşulacak pek çok şey olduğuna ve tarafların argümanlarına dair işaretler veriyor. Bir diğer soru 'Avrupa'nın sekülerleşmesinde laikliğin etkisi nedir?' olabilir. Kitaba göre, Avrupa'da dinî duygunun azalmasını laikliğin ilerlemesine bağlamamak gerekir. Çalışma, laiklik ile hümanizm arasında bir bağ kuruyor. Akılcılıktan ve maneviyattan uzaklaştırılan manevî bir

hayattan bahsederek laiklikle hümanizm çoğu kez birbirine bağlanmaktadır. Hümanizm, doğmaları ve dini gücü reddettiği ölçüde laik düşüncüyü teşvik etmektedir. Bir başka soru da şu: 'Fransa laikliği evrensel midir? Yada Avrupa'ya ne önerebilir? Bu sorunun cevabı olarak Fransız laikliğinin kendine ait şartları sebebiyle iç tutarsızlıklarına ve sıkıntılarına işaret edildiğini görüyoruz. Bununla birlikte, 'Fransa laikliği bozulmaz bir reçete gibi ihraç edilir değilse de açıkça ortaya konan tartışma kavramlarıyla savunulabilir ve önerilebilir görülmektedir.

Fransız akademisyenlerden oluşan yazar grubunun kendi ülkelerine yönelik rasyonel yaklaşımları ise gerçekten dikkat çekici. Editör Baubérot, Alsace-Moselle bölgesini kastederek Fransa'da farklı iki sistemin varlığı üzerinde susmanın dürüstlük olmadığını belirtiyor. Her ülkede ulusal durumlar, evrensellik arzetmeyen ve her zaman özel, uzun bir tarihin meyvesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Yunanistan'ın devlet dininden, Almanya'nın çift mezhepli yapısına ve Belçika ile Hollanda'da laikliğin mezheplerle aynı tutulmasına kadar farklı bir yapı ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla sistematik olarak bu durumları itibara almayan Fransız laikliği ve Avrupalı değerler türünde dinin tek anlamlı yönde resmileştirilmesine imkan tanıyan bir karşı çıkma çok şekilci kalmaktadır. Baubérot'a göre Avrupa için tek bir laiklikten değil, "laiklikler"den söz edilebilir. Yine editörün sonuç yerine yaptığı tespitine göre Avrupa'da bugün prensip olarak plüralizm tanınmıştır -bu, özellikle azınlık durumundaki mezhepler için daha çok bir din hürriyeti anlamındadır- fakat eşitlik, tarihi yada egemen dinlerin yararına özel ayrıcalıklar devam ettiğinden tamamlanmamıştır.

Kitabın laiklik tartışmaları içinde din eğitimi ile ilgili konulardaki öngörüsü ise şöyle: Çocuğun eğitiminden sorumlu olan anne-babanın karar vermesi halinde kamu okullarında ve dengi okullarda eğitim çerçevesinde din eğitimine tabi olmamak ve bu eğitimi alma hürriyetini garanti altına almak gerekir. Din derslerini kaldırma formülü yaygın bir şekilde birçok ülkede uygulandı fakat bütün Avrupa ülkelerinde değil. Az sayıda ülke net olarak din eğitimini kamu okullarından ayırmaktadır. Din eğitimi İtalya'da, Danimarka'da, İrlanda'da herkes için mecburidir ve Yunanistan'da bu eğitimde sınav zorunluluğu vardır. Yeni reformdan önce prensip olarak İngiltere'de daha çok, dinlerin ya-

da felsefelerin mukayeseli tarihini andıran bir uygulama vardır. "Liberal" reform bu gelişmenin tersi yönünde seyretmektedir. Hollanda'da daha çok dini ideolojiler öğretilmektedir. Din eğitiminin ayrı tutulması Belçika ve Lüksemburg'da laik ahlâk, İspanya'da sosyal davranış, Hollanda'da sosyal ilişkiler gibi alternatif bir eğitimin varlığını ortaya koyuyor. Şüphesiz bu stratejiler değişmez değildir. Bu problemler üzerine yapılan karşılıklı görüşmeler bizi birtakım gelişmelere götürecektir. Bununla beraber bu alanda, kamusal yada özel eğitimde, Avrupa'nın aynı hareket etmesi ne mümkün, ne istenen, ne de ciddi olarak düşünülen bir konudur.

Avrupa'da –ülkelere göre– dini duygunun derece ve devamlılığı konusunda da din eğitimi yeniden gündeme gelmektedir. Din ve din eğitimi "avantajlı" bir durumdan faydalandığında daha mı kuvvetlidir? Veya aksine devletle kilise birbirinden ayrılırsa, din adamları kendi kendilerini finanse ediyorlarsa, dini binaların masrafı dini çevreler tarafından karşılanıyorsa, kamu eğitimi laik ise daha mı zayıftır? Buna, genellenebilecek bir cevap ne yazık ki verilemiyor ve cevaplar her ülkede tarihi olarak dine verilen statünün farklılığı ölçüsünde değişebiliyor. 'Değerler' üzerine Avrupa ülkelerini kapsayan araştırmalara dayanarak yapılan yorumlardan öğrendiğimize göre bir ülkenin dindarlık derecesi ile kiliselerinin ve okullarının statüsü arasındaki bağ açık değildir. Aynı şekilde eğer halkın dindarlığı az ise, sağlanan "çok avantajlı" bir durum boş kabuktan başka bir şey değildir. Veya bunun karşıtı sepe-rasyonun olduğu Amerika'da olduğu gibi eğer halkın dindarlığı fazla ise ve dernekler rahatça hareket edip çoğalabiliyorsa ülkenin dini canlılığı biraz da bu statüye bağlıdır diye özetlenebilir.

Peki geleceğe yönelik öngörümüz ne olabilir? Kitabın ortaya koyduğu genel tablodan anlaşıldığına göre din-devlet ilişkileri ve laiklik modelleri, herkesin kendine özgülüğünü muhafaza etmektedir ve radikal bir değişim mümkün görünmemektedir. Bununla beraber kesin olarak bütün Avrupa ülkelerinde dinlerin gelişmesinin egemen eğilimi benzer olduğundan netice olarak genel eğilim, dini kurumların içinde sekülerizasyon şeklinde olsun, yada laikliğin esnekleştirilmesiyle olsun, statüleri çok farklı olsa da birbirine yaklaşma eğilimindedir. Bunun din eğitimine yansımaları devlet okullarında din eğitiminin olduğu yerde, ö-

zellikle üst sınıflarda bu eğitimin, dini ilmi halden oldukça uzak kalması ve din ve ahlâk kültürüne doğru kaymasıdır. Devlet okullarında din eğitiminin olmadığı Fransa gibi ülkelerde ise Katolik eğitim devam ettiği sırada devlet okullarında din kültürünün yerini kuvvetlendirme ve dördüncü sınıftan itibaren din eğitimi belirli bir zamana indirme ve lisede seçmeli hale getirme yolu aranmaktadır.

Çalışmada özel olarak Müslümanlarla ilgili iki makale bulunuyor. Müslümanlarla ilgili konuların işlenişi her iki makalede de günlük/güncel olayların ayrıntısında, Müslüman dernek ve birlikleri etrafında fazlaca boğuluyor. Bu yazılar, düşünce planında derinlemesine bir tahlile sahip görünmüyor. Bunun nedeni, Müslümanlara yönelik ilginin bu zamana dek sadece sonradan gelmiş bu insanlarla birlikte yaşamaktan kaynaklanan sorunlara odaklanmış olması olabilir.

Avrupa'da Müslüman varlığını yorumlamak adına ayrılan bölümler yetersiz olmakla birlikte Avrupa Birliği, Türkiye'nin dahil olma sürecinde dinle ilgili konuları daha pek çok tartışmak durumunda. Kitabın okuyucuları bu tartışmanın önemli bir başlığının din eğitimi ile ilgili olacağını kolaylıkla öngörebilir.

Z. Şeyma Arslan

Değerler Eğitimi Merkezi

Yazarlar Hakkında

Yazar Adı, Soyadı, Ünvanı

- Elektronik Posta
 - Yazışma Adresi
 - İlgili Alanları
 - Yayın ve Diğer Çalışmalardan Seçmeler
-

Talip ATALAY, Dr.

Elektronik Posta: talipa@dicle.edu.tr ➤ *Yazışma Adresi:* Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Diyarbakır. ➤ *İlgili Alanları:* Eğitim Antropolojisi, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Tarihi, Dindarlık, Azınlık Eğitimi ➤ *Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:* Atalay, T. (2003). *Geçmişten günümüze Kıbrıs:İdari yapılanma ve din eğitimi*. Konya: Mehîr Vakfı Yayınları. • Atalay, T. (2002). *İlköğretim ve liselerde dindarlık üzerine bir araştırma-Diyarbakır örneği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya. • Sahin, A. & Atalay T. (2002). Mezhep farklılığının dindarlığa etkisi üzerine bir araştırma. *İslamiyat*, 4, 207-217. • Atalay, T. (2002). Fethinden 1959 yılına kadarki dönemde Kıbrıs'ta vakıf-çğitim ilişkisine genel bir bakış. *Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2, 273-303.

Kadir CANATAN, Dr.

Elektronik Posta: k.canatan@chello.nl ➤ *Yazışma Adresi:* Wilgenplaslaan 137, 3052 ST Rotterdam/Nederland ➤ *İlgili Alanları:* Etnik azınlıklar sosyolojisi, gelişme/modernleşme/kentleşme sosyolojisi, din sosyolojisi, Avrupa'da Türkler ve İslam, Çok kültürlülük, Avrupa'da entegrasyon politikaları vs. ➤ *Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:* *Göçmenlerin Kimlik Arayışı*, Endülüs Yayınları, İstanbul 1990 • *Bir Değişme Süreci Olarak Modernleşme*, İnsan Yayınları, İstanbul 1995 • *Türkse İslam, Perspektieven op organisatievorming en leiderschap (Türk İslâmı, Örgütlenme ve liderlik hakkında perspektifler)*, Rotterdam 2001 • *De maatschappelijke rol van de Rotterdamse moskeeen (Rotterdam Camilerinin Toplumsal Rolü)*, Centrum voor Onderzoek en Statistiek, Rotterdam 2002 • *Sociale integratie en de islam in Rotterdam (Rotterdam'da toplumsal entegrasyon ve İslâm)*, Gemeente Rotterdam, Projectbureau Sociale Integratie, Rotterdam 2004.

SONER DURMUŞ, Yrd. Doç. Dr.

Elektronik Posta: sdurmus@rocketmail.com ➤ *Yazışma Adresi:* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Gölköy/Bolu ➤ *İlgili Alanları:* Matematik eğitiminde teknoloji, program geliştirme ve oluşturmacı öğrenme teorilerine dayalı öğretim yöntem ve teknikleri geliştirme. ➤ *Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:* Durmuş, S. (2004). Matematikte öğrenme güçlüklerinin saptanması üzerine bir çalışma. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12 (1), 125-128. • Durmuş, S., Bahar M., Bilgin, İ. & Ateş, S. (2004, Eylül). *Sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, matematik*

öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği anabilim dalına kayıtlı 1. sınıf öğretmen adaylarının demografik profili. VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri, Marmara Üniversitesi. İstanbul. • Durmuş, S. & Karakırık, E. (2004, November). *A computer assessment tool for structural communication grid. Paper presented at the Fourth International Educational Technology Symposium, Sakarya.* • Durmuş, S. (2004, Kasım). *Matematikte öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri tanımaya yönelik bir çalışma.* XIV. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri, Bolu. • Durmuş, S. & Nartgün, Z. (2003). Öğretim Elemanı Değerlendirme Ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (2), 49-56 • Bilgin, İ. & Durmuş, S. (2003). Öğrenme stilleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3 (2), 381-400, 2003.

Hatice KELPETİN-ARPAGUŞ, Dr.

Elektronik Posta: arpagush@yahoo.com ➤ *Yazışma Adresi:* Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Bağlarbaşı/İstanbul. ➤ *İlgi Alanları:* Kelâm, İman, Ulûhiyyet, Halk İslâmı ve Halk İnançları, Osmanlı dînî hayatı, Modern Kelâm Çalışmaları, Fazlurrahman, Kur'an Araştırmaları. ➤ *Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:* *Osmanlı Halkının Geleneksel İslâm Anlayışı ve Kaynakları*, Çamlica Yay., İstanbul 2001. • *"Bir Telif Türü Olarak İlmihal Tarihi Geçmiş ve Fonksiyonu"*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. • *"Mitoloji, Kur'an-ı Kerim Kıssaları ve Kültürel Miras"*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. • *"İlmihal"*, TDV İslâm Ansiklopedisi • *"Kelime-i Tevhid"*, TDV İslâm Ansiklopedisi • *"İmâdü'l-İslâm"*, TDV İslâm Ansiklopedisi • *"Karadavud İznitf"*, TDV İslâm Ansiklopedisi • *"Karadavud"*, TDV İslâm Ansiklopedisi • *"Muhammediyye"*, TDV İslâm Ansiklopedisi • *İman Hayatı Açısından Sevgi ve Korku*, (Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi).

Canan LAÇİN-ŞİMŞEK, Araştırma Görevlisi

Elektronik Posta: cananlacin@ogazi.edu.tr ➤ *Yazışma Adresi:* G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği A.B.D. 40100 Kırşehir ➤ *İlgi Alanları:* Basit araç gereçlerle fen deneyleri, çocuklarda fen düşüncesinin gelişimi, bireysel fen öğrenimi, çevre eğitimi vs. ➤ *Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:* Laçin, C. (2004). İlköğretim Fen Bilgisi Öğretiminde "Ev Laboratuvar Yöntemi"nin Kullanılması. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü • Laçin, C. (2004). Ev Laboratuvarı Yönteminin Fen Bilgisi Öğretiminde Öğrenci Erişilerinin Kalıcılığına Etkisi, 06-09 Temmuz 2004, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya • Laçin, C. (2004). Fen Bilgisi Öğretiminde Analiz Düzeyi İşlem Becerilerini Geliştirici Bir yöntem Olarak Ev Laboratuvarı, 9-11 Eylül 2004 XI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan poster, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Oddbjørn LEIRVIK, Dr.

➤ *Elektronik Posta:* oddbjorn.leirvik@teologi.uio.no ➤ *Yazışma Adresi:* Box 1023, Blindern, N-0315 Oslo. ➤ *İlgi Alanları:* Hristiyan Müslüman Diyalogu, İnançlar rası Diyalog, Çokkültürlülük, Hoşgörü Eğitimi ➤ *Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:* *Knowing by Oneself, Knowing with the Other. Al-damir, Human Conscience and Christian-Muslim Relations.* Oslo: Unipub (Acta Theologica 4) 2002. • *Images of Jesus Christ in Islam. Introduction, Survey of Research, Issues of Dialogue.* Uppsala: Swedish Institute of Missionary Research, 1999. •

"Interfaith Dialogue and Liberation Theology: between Liberal Multiculturalism and Inter-Religious Activism", in Sturla Stålselt og Oddbjørn Leirvik (red.), with Peter Beyer: *The Power of Faiths in Global Politics*. Oslo: Novus Press 2004, pp. 165-170. • "Religious education, communal identity and national politics in the Muslim world ", *British Journal of Religious Education* 3: 2004, pp. 223-236. • "Christian-Muslim Relations in a State Church Situation: Politics of Religion and Interfaith Dialogue", i Jamal Malik (ed.): *Muslims in Europe. From the Margin to the Centre*. Münster: LIT Verlag 2004, pp. 101-114.

ASIM YAPICI, Yard. Doç. Dr.

Elektronik Posta: asimyapici@cu.edu.tr ➤ *Yazışma Adresi:* Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Balcalı, Adana ➤ *İlgi Alanları:* Din psikolojisi, din sosyolojisi, sosyal psikoloji, dinî gruplar arası ilişkiler, dinî yaşayış biçimleri, önyargı-din ilişkisi, dogmatik dindarlık, dinî tutum ve değerler, dindarlık ölçekleri. © *Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:* Yapıcı, A. (1997). *İslam'da tövbe ve dini yaşayıştaki rolü. İstanbul: Beyan yayınları.* • Yapıcı, A. *Gençlerde dini kalıp yargılar: Sosyal psikolojik bir araştırma.* Yayımlanmamış doktora tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri. • Yapıcı, A. & Albayrak, K. (2002). Ötekini algılamak bağlamında dini gruplar arası ilişkiler. *Dini Araştırmalar* 5 (14). 35-60 • Yapıcı, A. (2002). Dini yaşayışın farklı görüntüleri ve dogmatik dindarlık. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 2 (2). 75-115. • Yapıcı, A. (2003). Ülkemizde mezhepler arası ayrımcılığın sosyo-psikolojik temelleri. *X. Ulusal Sosyal Psikiyatri Kongresi*, Ankara. • Yapıcı, Ab. (2003). Dini gruplar arası önyargıların ve ayrımcılığın sosyo-psikolojik temelleri üzerine bir değerlendirme. *IV. Sosyoloji Kongresi*. Sivas. • Vergote, Ab. (2002). Kutsal. (Çev., H. Keskin & Ab. Yapıcı), *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 2 (2), 207-235.



Değerler Eğitimi Dergisi

Yazarlara Notlar

Değerler Eğitimi Dergisi altı ayda bir; Ocak ve Temmuz aylarında yayımlanan disiplinler arası hakemli akademik, yerel süreli bir dergidir. Dergide din, ahlâk, değerler ve karakter eğitimi ile ilgili sosyal bilimlerin tüm alanlarında dencyssel, betimsel (en son literatürü değerlendiren derleme türü çalışmalar, eğitim tarihi çalışmaları vb.), kurumsal çalışmalar; model önerileri, metaanaliz, türünde makaleler, kitap ve bilimsel etkinlik tanıtımları ve benzeri yazılar yayımlanır. Derginin temel amacı, küreselleşmenin ortaya çıkardığı imkân ve meydan okumalara karşı, eğitimin temel hedeflerinden biri olan değerler eğitimi alanında yerel ve uluslararası bilimsel katkılar sağlamaktır.

Dergiye yayımlanmak üzere gönderilen yazılar *amaç, kapsam, içerik, yöntem, yazın kurallarına uygunluk* yönlerinden yayın kurulunca incelenir. Uygun bulunan yazılar *bilimsel yetkinlikleri* açısından değerlendirilmek üzere alanında uzman üç hakeme gönderilir. Hakem raporlarının da olumlu olması durumunda çalışma yayım sırasına alınır. Hakem raporları gizlidir. Yazar(lar)a çalışmalarıyla ilgili üç ay içerisinde cevap verilir. Yazarlar, yayın kurulu ve hakemlerin raporlarını dikkate almak zorundadırlar. Yayımlanan yazıların sorumluluğu (bilimsel/yasal) yazarına aittir. Yayın kurulu, gönderilen yazıları yayımlayıp yayımlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar yayımlansın ya da yayımlanmasın iade edilmez. Yayımlanmış yazıların her türlü yayın hakkı *Değerler Eğitimi Dergisi*'ne aittir. Dergide yayımlanmış yazılardan kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz. Derginin yayım dili Türkçe'dir. Türkçe dışında bir dille kaleme alınmış yazıların çevirisi -Yayın Kurulu ve Hakemlerin redaksiyonundan sonra- yayımlanır. Çalışmalar, dergide ilk yazının soyadı esas alınarak sıralanır.

Lütfen yayımlanması için gönderilecek yazıları iki kopya basılı olarak ve ayrıca elektronik versiyonunu ile veya elektronik posta yoluyla dergi Yazı İşleri Müdürlüğüne gönderiniz.

Yazın Kuralları

Dergiye gönderilecek yazılar, A4 boyutlarında beyaz kağıda üst, alt, sağ ve sol boşluk 2,5 cm bırakılarak (16x24,7 cm'lik alana) 2 satır aralıklı, sola dayalı, satır sonu tirelemesiz ve 12 punto Times New Roman yazı karakteri kullanılarak yazılmalıdır. Bununla birlikte, gönderilen tablo, şekil, resim, grafik ve benzerlerinin derginin sayfa boyutları dışına taşmaması ve daha kolay kullanılmaları amacıyla 10x17 cm'lik alanı aşmaması gerekir. Bu nedenle tablo, şekil, resim, grafik vb. unsurlarda daha küçük punto ve tek aralık kullanılabilir. Yazılarda aşağıdaki öğeler bulunmalıdır.

Metnin Hazırlanması

Yazının, dört basılı nüshası ve IBM uyumlu Word 6.0 veya sonrası sürüm ile kaydedilmiş elektronik kopyasının disket veya CD'ye kaydedilerek gönderilmesi gerekir. Ayrıca yazının bir kopyasının recepks@sakarya.edu.tr e-posta adresine ekli dosya olarak gönderilmesi işlemleri hızlandıracağından özellikle önerilir. Metinlerde, tablolar tab ayarlarıyla yapılmamalı, tablolama araçları kullanılarak hazırlanmalıdır. Referanslar için dipnot kullanılmamalı, dipnotlar sadece metne ilâve açıklamalar için kullanılmalıdır. Grafik, şekil ve resimler yüksek çözünürlükte (en az 200 dpi) .TIF, .EPS, .JPG türlerinden bir dosya türüyle, metinden ayrı kaydedilerek gönderilmelidir.

Metnin özelliğine paralel olarak, metinde şu bölümler yer almalıdır: *Başlık sayfası, özet, anahtar kelimeler, metin, teşekkür ya da okura notlar, referanslar, yazarlara ait biyografik bilgiler, tablolar, şekiller, ekler.* Deneysel çalışmalar giriş, yöntem, bulgular, tartışma bölümlerini içermelidir. Deneysel çalışmaların yöntem kısmında örneklem, veri toplama araçları ve işlem alt bölümleri yer almalıdır. Diğer çalışmalarda ise konunun türüne göre değişiklik yapılabilir, fakat bunun okuyucuyu sıkacak ya da metinden faydalanmasını güçleştirecek detayda alt bölümler şeklinde olmamasına özen gösterilmelidir.

Başlık

Yazarların adları, soyadları, akademik unvanları, çalıştıkları kurum belirtilmelidir. Ayrıca yazarların iletişim bilgileri (posta adresi, telefon, faks, e-mail) tam olarak belirtilmelidir. Yazının başlığının sola dayalı olarak ve boşluklarla beraber yetmiş karakterden fazla olmaması tavsiye olunur.

Özet ve Anahtar Kelimeler

On kelimededen az anahtar kelime, yüz elli kelimeyi geçmeyecek özet eklenmelidir. Özette atıf kullanılmamalıdır.

Kaynakça

Hem metin içinde hem de kaynakçada, Amerikan Psikologlar Birliği tarafından yayınlanan *Publication Manual of American Psychological Association*. [5. Baskı, 2001] adlı kitapta belirtilen yazım kuralları uygulanmalıdır.

Mektup

Yazılar tüm yazarların imzasını taşıyan bir mektup ile birlikte gönderilmelidir. Bu mektupta; yazının tüm yazarlarca okunduğu, onaylandığı, başka bir dergiye gönderilmemiş olduğu ve yazı yayımlandığı takdirde tüm yayın haklarının yayıncıya devredildiği açık bir şekilde belirtilmelidir.

Tüm haberleşmede aşağıdaki iletişim bilgilerinizi kullanınız.

Süleymaniye Cd. No: 11-13 Süleymaniye, İstanbul, Turkey

Tel/Faks: (+ 90 212) 522 4602 – 513 0309 – 513 0990

e.mail: adurmus@edam.com.tr, recepks@sakarya.edu.tr, dcd@degerleregitimi.org

**Değerler Eğitimi Dergisi'ne
bir telefonla abone olabilirsiniz:
(0212) 210 0 110**



abonet

istediğiniz dergi kapak fiyatıyla adresinize teslim
tel: (0212) 210 0 110 ❖ faks: (0212) 222 27 10
abonet@abonet.net ❖ www.abonet.net

Değerler Eğitimi Dergisi

Öğretmen ve Müfredat Ekseninde KKTC’de Örgün Din Öğretimi
Formal Religious Education in TRNC: The Case of Teachers and Curriculum
Talip ATALAY

Avrupa Birliği Ülkelerinde Değerler Yönelimi
Value Orientations in the Member States of the European Union
Kadir CANATAN

Matematik Eğitiminde Değerler Üzerine Bir Deneme
A Critique of Values on Mathematics Education
Soner DURMUŞ

GeleneK ve Şifahî Kültür Bağlamında Osmanlı Toplumunda
Dinî Değerler: Otodidakt Eğitim Kurumları ve Kaynakları Örneği
Religious Values in Ottoman Society in the Context of Tradition and Oral
Culture: Autodidact Educational Institutes and the Sample of Sources
Hatice KELPETİN-ARPAĞUŞ

Fen Bilgisi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarına Göre Çevre
Eğitiminde Etik ve Estetik Değerler
Ethical and Aesthetic Values in Environmental Education in Science Education
Curriculum and Textbooks
Canan LAÇİN ŞİMŞEK

Hoşgörü, Vicdan ve Dayanışma: Ahlâk ve Din Eğitiminde
Küreselleşen Kavramlar
Tolerance, Conscience and Solidarity: Globalized Concepts in Ethical and
Religious Education
Oddbjørn LEIRVIK

Allah ve Kutsal Kavramlarının Çağrıştırdıkları Anlamlara Sosyo-
Psikolojik Bir Bakış: Çukurova Üniversitesi Örneği
A Socio-Psychological Investigation of the Concepts of God and Holy: An
Example of Çukurova University
Asım YAPICI

Tanıtım ve Değerlendirmeler
Reviews

Journal of Values Education