

ded

Değerler Eğitimi Dergisi

Cilt / Volume VIII
Aralık / December 2010

Journal of Values Education

20 TL KDV Dahildir



20

Sayı / Number

ded

Cilt/Volume VIII
Aralık/December 2010

Değerler Eğitimi Dergisi

Journal of Values Education

Altı aylık süreli akademik, hakemli bir dergidir.

20 TL KDV Dahildir

ISSN 1303-880x



9 771303 880002

20

Sayı / Number

İletişim Adresi / Address For Correspondance

Değerler Eğitimi Dergisi
Süleymaniye Cd. No: 11-13
Süleymaniye / İstanbul
Tel / Faks: (+90 212) 522 4602 - 513 0309 - 513 0990
e-posta: recepk@sakarya.edu.tr
ded.dergi@gmail.com

Abonelik / Subscription

ABONET
Tel: (+90 212) 222 7206
Faks: (+90 212) 222 2710
e-posta: abonet@abonet.net
Abone Dağıtım: Aktif Dağıtım

Abone Bedelleri

2010 Yılı (8. Cilt 19. ve 20. Sayı İçin): Bireysel 20 YTL - Kurumsal: 40 YTL.

Tasarım

Ayda Alaca

Kapak Tasarımı ve Fotoğrafi

Elif Biradlı

İngilizce Metin Düzeltme / Proof Reading

Salih Çelik

Baskı ve Cilt

Pasifik Ofset
Cihangir Mh. Güvercin Cd. No: 3/1 Baha İş Merkezi
A Blok Kat: 2
34310 Haramidere - Avcılar / İstanbul
Tel: (+90 212) 412 17 77
Faks: (+90 212) 422 11 51

DEĞERLER EĞİTİMİ DERGİSİ

Journal of Values Education

Cilt - Volume 8 / Sayı - Number 20 / Aralık - December 2010 / ISSN 1303-880X

(Hakemli, altı aylık süreli akademik dergi)

ENSAR NEŞRİYAT TİCARET A.Ş. ADINA İMTİYAZ SAHİBİ / PUBLISHER

Ahmet Şişman

EDİTÖR / EDITOR IN CHIEF

Recep Kaymakcan (Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi)

EDİTÖR YARDIMCILARI / ASSOCIATE EDITORS

Z. Şeyma Arslan (Yard. Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi)

Alpaslan Durmuş (EDAM)

YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

Süleyman Akyürek (Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi)

Bülent Dilmaç (Dr., Selçuk Üniversitesi)

Halil Ekşi (Doç. Dr., Marmara Üniversitesi)

Hayati Hökelekli (Prof. Dr., Uludağ Üniversitesi)

Ahmet Faruk Kılıç (Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)

Ahmet Yasin Okudan (Değerler Eğitimi Merkezi)

Ahmet Onay (Doç. Dr., Diyanet İşleri Başkanlığı)

Mahmut Zengin (Dr. Değerler Eğitimi Merkezi)

DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD

Oktay Akbaş (Yard. Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi) Abdülvahit İmamoğlu (Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)

Nurullah Altaş (Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi) Mustafa Köylü (Prof. Dr., Ondokuzmayıs Üniversitesi)

Mustafa Arslan (Doç. Dr., İnönü Üniversitesi) Yurdağül Mehmedoğlu (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)

Ednan Aslan (Prof. Dr., Viyana Üniversitesi, Avusturya) Ali Ulvi Mehmedoğlu (Doç. Dr., Marmara Üniversitesi)

Nevzat Yaşar Aşkoğlu (Prof. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi) Şuayip Özdemir (Prof. Dr., Fırat Üniversitesi)

Talip Atalay (Doç. Dr., Dicle Üniversitesi) Hakan Poyraz (Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi)

Hasan Bacanlı (Prof. Dr., Gazi Üniversitesi) Necdet Subaşı (Yard. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi)

Suat Cebeci (Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi) Haşim Şahin (Yard. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)

Engin Deniz (Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi) Mustafa Tekin (Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)

Halit Ev (Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi) Bülent Uçar (Prof. Dr., Osnabrück Üniversitesi, Almanya)

Şinasi Gündüz (Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi) Mevlüt Uyanık (Prof. Dr., Hitit Üniversitesi)

Turgay Gündüz (Yard. Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi) Asım Yapıcı (Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi)

Muhsin Hesapçoğlu (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi) Salih Zeki Zengin (Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi)

Soyadına göre alfabetik sırada / In alphabetical order

Bu yıl içerisinde DED'de hakem olarak görev yapanların listesi aynı yılın ikinci sayısında verilir.

Değerler Eğitimi Dergisi, **Education Research Index**
TÜBİTAK – ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı
tarafından indekslenmektedir.

İÇİNDEKİLER / TABLE OF CONTENTS

- 7-23 Etkili Annelik Eğitim Programının Annelerin Benlik Saygısına ve Anne Çocuk İlişisine Etkisinin İncelenmesi
The Effect of Effective Maternity Training Program on Mothers' Self-esteem and Mother-child Relationship
Aysel Çağdaş – Emel Arslan – Filiz Erbay – Maide Orçan
- 25-38 Medeniyetler, Kapitalist Dünya Sistemi ve Dini Hareketler
Religious Movements, Capitalist World-System and Civilizations
İsmail Demirezen
- 39-79 Nesne İlişkileri Kuramı ve Tanrı Tasavvuru Üzerine Eleştirel Bir Değerlendirme
A Critical Evaluation on Object-Relations Theory and God Representation
Akif Hayta
- 81-97 Öğretmen Adaylarının Dürüst Olmayan Davranışlara İlişkin Görüşlerini Belirlemeye İlişkin Nitel Bir Araştırma
Adequacy of Teachers of Religious Culture and Morals
Halil Işık
- 99-122 Yaygın Din Eğitiminde İlahiyat Fakültelerinin Yeri ve Önemi
Value and Status of Theology Faculties in the Common-Public Religious Education
Adem Korukçu

- 123-145 Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri
Value Orientations of Elementary School Teachers
Aysel Memiş – Esmâ Güney Gedik
- 147-169 Toplumsal Değişme Dinamiklerinin Eğitim ve Öğretmenlik
Mesleği Üzerindeki Etkileri
Effects of Dynamics of Social Changes on Education and Teaching Profession
Vahap Özpolat
- 171-202 Ahmed-i Dâî'nin Vasiyyet-Nâme-i Nûşirevân'ındaki Eğitici Değerler
Educational Values in Ahmed-i Da'î's Vasiyyet-Nâme-i Nûşirevân
Hasan Kavruk – Hülya Sönmez
- 203-208 Yazarlar Hakkında
About the Authors
- 209 Yazarlara Notlar
Instructions to Authors

Etkili Annelik Eğitim Programının Annelerin Benlik Saygısına ve Anne Çocuk İlişkinine Etkisinin İncelenmesi

Aysel Çağdaş* Emel Arslan**
Filiz Erbay*** Maide Orçan****

Özet- Bu çalışmada annelere verilen etkili annelik eğitiminin annelerin benlik saygılarına ve anne çocuk ilişkilerine etkisi araştırılmıştır. Bu çalışmanın bağımsız değişkeni etkili annelik eğitim programı, bağımlı değişkeni annelerin benlik saygısı ve aile çocuk ilişkileridir. Bu çalışmada bağımsız değişkenin bağımlı değişkenler üzerinde etkisini ortaya koymak amacıyla öntest-son test kontrol gruplu deneme modeli ile çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 6 yaşında çocuğu olan 25–35 yaş aralığında bulunan 32 ev hanımı anneler oluşturmuştur. Deney grubunda 16, kontrol grubunda 16 anne bulunmaktadır. Deney grubundaki annelere 13 hafta anne eğitimi verilmiştir. Kontrol grubundaki annelere araştırma süresinde ise hiçbir eğitim verilmemiştir. Deney ve kontrol grubunu oluşturan annelere deneme öncesi ve deneme sonrası “Aile Çocuk İlişkileri Ölçeği” ve “Benlik Saygısı” ölçekleri uygulanmıştır. Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından puanlanarak SPSS’e aktarılmış ve verilerin analizinde, deney ve kontrol gruplarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler, Mann Whitney U Testi, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre eğitim öncesinde deney ve kontrol gruplarının aile çocuk ilişkisi ve benlik saygıları puanlarının birbirine yakın oldukları görülmüş ve grupların birbirine denk oldukları saptanmıştır. Deney grubunun benlik saygıları ve aile çocuk

* Yard. Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi

** Yard. Doç. Dr. Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi

*** Yard. Doç. Dr. Mevlana Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

**** Arş. Gör. Dr. Selçuk Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi

ilişkileri ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında verilen eğitimin annelere olumlu düzeyde katkılar sağladığı bulunmuştur. Eğitim programına katılmayan kontrol grubu annelerin benlik saygısı ve aile çocuk ilişkileri ölçeklerinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler- Etkili annelik eğitimi, aile çocuk ilişkisi, benlik saygısı.

Giriş

Aile, çocuğun doğduğu andan başlayarak çok yönlü gelişiminin gerçekleştiği temel kurumdur. Bilim ve teknolojinin etkisi altında ortaya çıkan hızlı toplumsal değişimler aile sisteminde, aile üyelerinin rol işlevlerinde önemli değişimlere yol açmıştır. Çocuğun eğitiminde sorumluluğu bulunan okul kurumunun varlığı giderek gelişmesine karşılık, bu durum ailelerin yeni sorumluluklar üstlenmesini de beraberinde getirmiştir. Bu konuda en önemli sorumluluk da çocukların eğitiminde okul ile sıkı bir işbirliği içinde olma sorumluluğudur (Şahin & Turla, 2004; Zembat & Unutkan, 1999).

Günümüzde çocuk gelişimi ve eğitimine ilişkin olarak yapılan araştırmaların bulguları erken çocukluk dönemi ya da okul öncesi dönem olarak kabul edilen 0–6 yaş arasındaki yılların insan hayatının en önemli ve en kritik dönemi olduğunu belirtmektedir. Bu yıllarda çocukların fiziksel, duygusal, sosyal, bilişsel ve dil gelişimleri bundan sonraki dönemlerine oranla daha hızlıdır. Bu nedenle okul öncesi dönemde kazanılan tutum ve davranışların kalıcı nitelikte olduğu ve hatalı olan davranışların değiştirilmesinin oldukça güç olduğu açıklanmaktadır (Üstünoğlu, 1990). Temel bilgi ve beceriler erken çocukluk yıllarında, zengin deneyimlerle kazanılmazsa, ileriki yıllarda öğrenilseler bile, ulaşılan düzeyde eksiklikler görülür. Buna karşın erken yaşlarda zengin deneyimlerle elde edilen temel bilgi ve beceriler, çocukların daha ileriki dönemlerinde başarılı olma şansını artırmaktır (Oğuzkan & Oral, 1993). Çocuğun kalıtımla getirdiği potansiyelin ne kadar gelişeceği ona 0–6 yaş arasındaki yıllarda sunulan eğitsel ortama bağlıdır. Bu nedenle gelişim ve öğrenmenin hızlı olduğu beden sağlığı ve kişilik yapısının temelini atıldığı, pek çok davranış ve alışkanlığın kazanıldığı erken çocukluk yıllarında eğitime gereken önem verilmelidir (Çağdaş & Seçer, 2007; Şimşek, 2007). Freud, ilk çocukluk yıllarının insan yaşamının en önemli yılları olduğunu öne sürmektedir. Çünkü bu evrede çocuğun bilişsel becerilerinin yanı sıra, benlik algısı, çevresindekilerle etkileşim biçimi, dünyaya karşı tutumu yani kişiliği şekillenir (Akt. Kartal, 2005).

Erken çocukluk yıllarında eğitiminin öneminin anlaşılmasıyla birlikte evde de nitelikli bir eğitim verilmesi gerektiğinin bilincine varılmıştır. Bu dönemlerde aileyi okul öncesi eğitim programının bir parçası haline getirmek, çocukların gelişimi açısından üzerinde durulması gereken önemli bir konu haline gelmiştir (Zembat & Unutkan, 1999).

Ülkemizde çeşitli nedenlerle sosyo-ekonomik ve kültürel yapıları farklı olan aileler mevcuttur. Sosyo-ekonomik yapıları farklı ailelerden gelen çocuklar arasındaki gelişim farklılıklarını asgari düzeye indirmek için eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması gerekir (Yılmaz, 1991). Bu eşitliği sağlamanın bir yolu da aile eğitimidir. Özellikle sosyo ekonomik düzeyin düşük olduğu bölgelerde aile eğitimine daha fazla gerek duyulmaktadır. Aile eğitiminde temel amaç; anne babanın çocukların gelişimlerini destekleyici yöndeki davranış repertuarlarını geliştirmek ve çocuklarına en iyi şekilde yardımcı olabilecek tutum ve davranış geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Myers, 1996; Mağden, 1993).

Ülkemizde geleneksel aile yapısı yaygındır. Geleneksel aile yapısında ise çocukların bakım ve eğitim sorumluluğunun annelere verildiği gözlenmektedir. Çocuğun ilk ve en önemli öğretmeninin annesi olduğu görüşü benimsenmektedir. Geleceğin güvencesi olan çocukların yetiştirilmesinde çok önemli bir sorumluluk üstlenmiş olan annelerin eğitilmesi gerekir. Bu nedenle annelerin öğrendiklerini davranışa dönüştürebilmeleri için belirli bir program çerçevesinde eğitilmeleri gerçeği kabul edilmelidir (Üstünoğlu, 1991).

En iyi eğitimcilerin “anne”ler olduğunu düşünen John Heinrick Pestalozzi’ye göre, anne ve çocuk arasında sevgiye dayalı olarak kurulan ilişkide, çocuğu eğiten anne, aynı zamanda bu etkileşim yoluyla kendini de eğitmektedir (Carter, 1987; akt: Oktay, 1999). Araştırmacılar aile içi iletişimin benlikle yakın ilişkisini ortaya koymuştur. Benlik, kişiliği oluşturan alt yapılardan biridir (Özmen, 2007). Ebeveynlerin benlik saygılarını kazanmaları, çocuklarına davranış yoluyla örnek olma açısından önemlidir (Dilek, 2007). Birey, dünyasında bir nesne olarak algıladığı diğer bireylere karşı bir tutum geliştirmeye başladığı gibi aynı zamanda kendi benliğine yönelik tutum geliştirmeye başlar. Bireyin kendi benliğine yönelik geliştirdiği bu tutum benlik saygısı olarak tanımlanabilir. Benlik saygısı kişinin okul ve iş yaşamındaki başarısını, anne, baba ve arkadaş gibi çevresindeki bireylerle ilişkilerini etkilemektedir. Benlik saygısı konusunda yapılan araştırmalar, benlik saygısının mutlu bir yaşam ve sağlıklı bir kişilik gelişimi için ne kadar önemli bir değişken olduğunu ortaya koymuştur (Kaya & Saçkes, 2004). Bireyin kendini ve çevresini algılama biçimi onun

tutum, davranış, uyum ve mutluluğunu yansıtmaktadır (Altıntaş, 1991). Kendisiyle uyumlu olan bir kişinin çevresiyle de ilişkilerini olumlu etkileyeceği düşünülebilir.

Çocukların eğitiminde ve gelişiminde ailenin önemli etkileri olduğu (Arı, Bayhan & Artan, 1997; Kağıtçıbaşı, Bekman & Sunar,1993; Zembat & Unutkan, 1999; Eryorulmaz,1993) için anne eğitim programının annelerin benlik saygılarını olumlu etkileyeceği ve çocuklarıyla kurdukları iletişime olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaçla çalışmada, annelere verilen anne eğitim programının annelerin benlik saygısına ve anne-çocuk ilişkisine etkisi incelenmiştir.

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni etkili annelik eğitim programı, bağımlı değişkeni annelerin benlik saygısı ve anne-çocuk ilişkileridir. Bu çalışmada bağımsız değişkenin bağımlı değişkenler üzerinde etkisi araştırılmıştır.

Denenceler

1. Deney ve kontrol grubu annelerin benlik saygıları ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.
2. Deney ve kontrol grubu annelerin anne-çocuk ilişkileri ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.
3. Deney grubu annelerin benlik saygıları son test puan ortalamaları kontrol grubu annelerin benlik saygısı son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.
4. Deney grubu annelerin aile çocuk ilişkisi son test puan ortalamaları kontrol grubu annelerin anne-çocuk ilişkisi son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.
5. Deney grubu annelerin benlik saygıları ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.
6. Deney grubu annelerin aile çocuk ilişkisi ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneme model ile çalışılmıştır. Araştırmamızda örneklem grubunda bulunan annelere çalışmaya başlamadan önce ön test olarak bilgi formu, aile çocuk ilişkileri ölçeği ve benlik saygısı ölçekleri uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulanmasından sonra benzer özelliklere sahip annelerden oluşan deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Daha sonra deney grubu olarak seçilen annelere 13 haftalık eğitim verilmiştir. Kontrol grubu annelere araştırma süresince bir uygulama yapılmamıştır. Eğitim programı bittikten sonra deney grubu annelere ve kontrol grubu annelere son test olarak tekrar aynı ölçekler uygulanmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni Konya’da yaşayan ve 6 yaşında çocuğu olan 25 ve 35 yaş arasındaki annelerden oluşmaktadır. Konya il merkezinde ana sınıfı olan okullarda 6 yaş çocuğu olan annelere bir eğitim programı verileceği ile ilgili duyuru yapılmış ve araştırmaya katılmaya 48 anne gönüllü olmuştur. Araştırmaya katılabileceklerini ifade eden 48 anneye araştırmanın bağımlı değişkenine ilişkin ölçekler uygulanmıştır. Bu ölçeklerden aldıkları puanlardan birbirine denk özellikte bulunan 34 anne örneklem grubuna alınmıştır. Bu örneklem grubu tesadüfi olarak 17 anneden oluşan deney grubu, 17 anneden oluşan kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda bulunan annelere eğitime başlanmıştır. Eğitim sürecinde deney grubundan bir anne gruptan ayrıldığı için grup 16 anneye düşmüştür. Kontrol grubunda son test uygulamasına 1 anne katılmamıştır. Sonuçta ön test ve son test verileri 16 anneden oluşan deney ve 16 anneden oluşan kontrol grubundan elde edilen veriler ile istatistiksel analizler yapılmıştır. Kontrol grubuna seçilen annelere eğitimin daha sonra verileceği ifade edilmiştir. Kontrol grubunda bulunan annelere ve eğitim almak isteyen daha önce başvuran bütün annelerden deney grubuna dâhil edilmeyen annelere de aynı eğitim araştırma sonuçlandıktan sonra uygulanmıştır.

Araştırmada deney grubuna alınan annelere 13 haftalık bir eğitim verilmiştir. Bu süre boyunca kontrol grubunu oluşturan annelere herhangi bir eğitim verilmemiştir. Eğitim öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol grubunu oluşturan annelerden veri toplamak amacı ile Aile Çocuk İlişkileri Ölçeği ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği araştırmacılar tarafından daha önceden belirlenen tarih ve saatte uygulanmıştır. Annelere verilen “Etkili Annelik Eğitim Programı” haftada bir gün, 90 dakikalık oturumlar halinde planlanmış ve uygulanmıştır. Anne

eğitim programında şu konulara yer verilmiştir. Çocuğun eğitiminde ailenin rolü ve önemi, iletişimin tanımı ve anne çocuk iletişimin önemi, etkili anne baba çocuk iletişiminin temel öğeleri (kabul, dinleme, empati, dürüst olma.), iletişim dili (sen dili-ben dili), anne-baba-çocuk çatışmaları ve çözümde kullanılan yöntemler, anne baba tutumları, benlik saygısı ve önemi, çocuklarda benlik saygısının gelişiminin önemi, ebeveynlerin benlik saygılarının geliştirilmesi gibi konulara yer verilmiştir. Eğitim sırasında anlatım, soru cevap, beyin fırtınası, rol oynama, doğaçlama, dramatizasyon gibi yöntem ve tekniklerden yararlanılmıştır. Bu konularda annelerin evde çocuklarıyla birlikte yapabilecekleri etkinlikler öğretilmiştir, ev ödevleri verilerek annelerin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Aile mektupları gönderilmiştir. Eğitim programındaki konularla ilgili broşürler verilerek eğitimin kalıcılığı sağlanmaya çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak, annelerin demografik özellikleri için bilgi formu, aile çocuk ilişkileri ölçeği ve benlik saygısı ölçekleri kullanılmıştır.

Aile Çocuk İlişkileri Ölçeği (PARQ) (Anne Formu)

Rohner, Savedro ve Granum tarafından geliştirilmiş olup, Türkiye uyarlaması ise Anjel ve Erkman tarafından yapılmıştır. Aile Çocuk İlişkileri Ölçeği Anne Formu (PARQ) annenin çocuğunu reddetme ve kabullenme davranışlarına ait alt amaçları içermektedir. Toplam 56 maddeden oluşmaktadır. Yanıtlar aynı form üzerinde işaretlenmektedir. Her madde için “Hemen Hemen Her Zaman Doğru(1)”, Bazen Doğru (2), “Nadiren Doğru (3)”, “Hiçbir Zaman Doğru Değil(4)” şeklinde dördümlük derecelendirme vardır. Bazı maddeler ters, bazı maddeler düz olarak değerlendirilmektedir. Ölçekten alınan toplam puanın yüksek olması aile çocuk ilişkisinin olumsuz olduğunu, puanın düşük olması ise aile çocuk ilişkisinin olumlu olduğunu göstermektedir. Form 1988 yılında Polat ve Sunar tarafından Türkçe’ye çevrilmiş, son halini 1993 yılında Anjel ve Erkman vermiştir. Türkiye’deki güvenirlik çalışması 229 anne üzerinde yapılmıştır. Toplam puan alfa katsayısı 0.90 düzeyinde bulunmuştur. Ölçeğin iki hafta arayla tekrar uygulaması sonucu Pearson Momentler çarpım korelasyon katsayısı 0.46 olarak bulunmuştur (Çakıcı, 2006).

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği

1965’te Morris Rosenberg tarafından, gençlerin benlik saygısı düzeyini belirlemek için geliştirilen bu ölçek, Çuhadaroğu (1986) tarafından Türkçe’ye çevrilmekle geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Uyarlanan ölçeğin geçerlik ve

güvenirlik çalışmaları sonunda benlik saygısı kategorisinin geçerliğini sınamak için görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerle yapılan değerlendirmede öğrencilerin benlik saygıları, kendilerine ilişkin görüşlerine göre, yüksek, orta ve düşük olarak gruplandırılmıştır. Görüşlerden ve benlik saygısı ölçeğinden elde edilen sonuçların arasındaki ilişkiler hesaplanmış ve geçerlik oranı .71 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısının ise .75 olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmak amacıyla ölçek Ankara il merkezinde bir lise-de kademeli rastgele örnekleme yöntemiyle seçilmiş beş ayrı sınıftaki toplam 205 öğrenciye uygulanmıştır. Test, 63 maddeden ve 12 alt ölçekten oluşmaktadır. Bu çalışmada, 10 maddeden oluşan Benlik Saygısı alt kategorisi kullanılmıştır. Ölçek farklı çalışmalarda yetişkinlerin benlik saygısını değerlendirmek amacıyla da kullanılmıştır (Deveci ve diğerleri,2005; Uçar & Uzun, 2008). Testin değerlendirilmesi için 1, 2, 4, 6, 7. maddeler Çok Doğru (4), Doğru (3), Yanlış (2), Çok Yanlış (1) olarak; 3, 5, 8, 9, 10. Maddeler ise Çok Doğru (1), Doğru (2), Yanlış (3), Çok Yanlış (4) olarak puanlanmaktadır. Ölçekten elde edilebilecek puanlar 10 ile 40 arasında değişmektedir (Çuhadaroğlu, 1986; Çeçen, 2008).

Verilerin Analizi

Araştırmada istatistiksel sonuçların normallik varsayımını karşılamaması ve örneklem sayılarının 30'un altında olması nedeniyle (Balcı, 1995; Büyüköztürk, 2006; Çepni,2007) nonparametrik testler kullanılmıştır. Verilerin analizinde, Mann Whitney U Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Bulgular

Tablo 1

Gruplara ilişkin tanımlayıcı istatistikler

		N	\bar{X}	S
Aile çocuk ilişkisi	Deney grubu ön test	16	98.12	11.48
	Deney grubu son test	16	80.62	12.69
	Kontrol grubu ön test	16	97.69	11.48
	Kontrol grubu son test	16	97.31	11.40
Benlik saygısı	Deney grubu ön test	16	25.88	2.68
	Deney grubu son test	16	33.00	2.12
	Kontrol grubu ön test	16	26.19	2.42
	Kontrol grubu son test	16	26.25	2.20

Tablo 1'de deney grubu annelerin aile çocuk ilişkisi ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarına bakıldığında son test puan ortalamalarının

daha düşük olduğu görülmektedir. Bu ölçekte düşük puan daha olumlu bir aile çocuk ilişkisini yansıtmaktadır. Kontrol grubu annelerin aile çocuk ilişkisi ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarının bir birine yakın puanlar olduğu görülmektedir. Deney grubu annelerin benlik saygısı ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarına bakıldığında ön test puan ortalamalarının daha düşük olduğu görülmektedir. Bu ölçekten alınan puanların yüksek olması benlik saygısının da yüksek olduğunu göstermektedir. Kontrol grubu annelerin benlik saygısı ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarının bir birine yakın puanlar olduğu görülmektedir.

Tablo 2*Kontrol ve deney grubu annelerin ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonucu*

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Aile Çocuk ilişkisi	Kontrol	16	16.09	257.50	121.50	-.245	.806
	Deney	16	16.91	270.50			
Benlik saygısı	Kontrol	16	15.66	250.50	114.50	-.514	.607
	Deney	16	17.34	277.50			

Tablo 2’de, araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu annelerin aile çocuk ilişkisi ve benlik saygısı ölçeklerinden aldıkları ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Bu bulgulara göre araştırma öncesinde deney ve kontrol grubu annelerin aile çocuk ilişkisi ve benlik saygıları puanlarının birbirine yakın oldukları görülmektedir ($p > .05$). Bu durum deney ve kontrol gruplarının birbirine denk gruplar olduğunu göstermektedir.

Tablo 3*Kontrol ve deney grubu annelerin son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonucu*

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Aile çocuk ilişkisi	Kontrol	16	21.91	350.50	41.50	-3.26	.001*
	Deney	16	11.09	177.50			
Benlik saygısı	Kontrol	16	8.69	139.00	3.00	-4.74	.000*
	Deney	16	24.31	389.00			

* $p < .01$

Etkili annelik eğitim programına katılan annelerin (deney grubu) ve eğitime katılmayan (kontrol grubu) annelerin aile çocuk ilişkileri ve benlik saygısı ölçeklerinden aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 3’de

verilmiştir. Bu sonuçlara göre, eğitim programına katılan anneler ile eğitim programına katılmayan annelerin aile çocuk ilişkileri puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U=41.50$, $p=.001$, $p<.01$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında eğitim programına katılan annelerin aile çocuk ilişki puanlarının eğitim programına katılmayan annelerin aile çocuk ilişkisi puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, etkili annelik eğitim programının annelerin aile çocuk ilişkilerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Yine Tablo 3'deki bulgular, eğitim programına katılan anneler ile eğitime katılmayan annelerin benlik saygısı puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($U=3.00$, $p=.000$, $p<.01$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında eğitim programına katılan annelerin benlik saygısı puanlarının, eğitim programına katılmayan annelerin benlik saygılarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, etkili annelik eğitim programının annelerin benlik saygılarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 4

Kontrol grubu annelerin ön test-son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonucu

	Son test-ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	P
Aile çocuk ilişkisi	Negatif sıra	10	7.5	75	-1.604 ^a	.109
	Pozitif sıra	4	7.5	30		
	Eşit	2				
Benlik saygısı	Negatif sıra	2	3	6	-.447 ^b	.655
	Pozitif sıra	3	3	9		
	Eşit	11				

a Negatif sıralar temeline dayalı

b Pozitif sıralar temeline dayalı

Araştırmaya katılan kontrol grubu annelerin aile çocuk ilişkileri ve benlik saygısı ön test ve son test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonuçları Tablo 4'de verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, eğitim programına katılmayan annelerin aile çocuk ilişkileri ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($z=-1.604$, $p=.109$, $p>.05$). Eğitim programına katılmayan annelerin benlik saygısı ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($z=-.447$, $p=.605$, $p>.05$).

Tablo 5*Deney grubu annelerin ön test-son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucu*

	Son test-ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	P
Aile çocuk ilişkisi	Negatif sıra	16	8.5	136	-3.52 ^a	.000*
	Pozitif sıra	0	0	.00		
	Eşit	0				
Benlik saygısı	Negatif sıra	1	1	1	-3.47 ^b	.001*
	Pozitif sıra	15	15	135		
	Eşit	0	0			

*p<.01

a Negatif sıralar temeline dayalı**b** Pozitif sıralar temeline dayalı

Araştırmaya katılan deney grubu annelerin aile çocuk ilişkileri ve benlik saygısı ön test ve son test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 5’de verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, anne eğitim programına katılan annelerin aile çocuk ilişkileri ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu görülmektedir ($z=-3.52$, $p= .000$, $p<.01$). Sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın negatif sıralar, yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu ölçekten alınan düşük puan aile çocuk ilişkisindeki olumlu gelişmeyi ifade etmektedir. Bu yüzden verilen anne eğitim programının annelerin aile çocuk iletişimini artırdığı söylenebilir. Eğitim programına katılan annelerin benlik saygısı ölçeğinden aldıkları öntest ve son test puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z=-3.472$, $p= .001$, $p<.01$). Sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu durum eğitim programına katılan annelerin benlik saygılarındaki artışı göstermektedir.

Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada annelere verilen etkili annelik eğitim programının annelerin benlik saygısına ve anne-çocuk ilişkilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada verilen eğitimin annelerin benlik saygılarını ve anne-çocuk ilişkilerini desteklediği sonucu ortaya çıkmıştır. Ana-baba okulu ve erken destek projelerinde de bu çalışmanın bulgularını destekleyen sonuçlar elde edilmiştir. İstanbul

Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü tarafından 1989 yılında gerçekleştirilmeye başlanan “Ana-Baba Okulunun” ve Boğaziçi Üniversitesinin 1982–1986 yıllarında gerçekleştirmiş olduğu “Erken Destek Projesi”nin sonuçları incelendiğinde anne-babaların çocuklarına karşı olumlu tutumlarında artma, olumsuz tutumlarında ise azalma olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca annelerin çocuklarının üzerindeki olumlu etkilerinin yanı sıra, eğitilmiş annelerin çocuklarına daha çok kitap okudukları ve sözlü ödüllendirme uyguladıkları, bilişsel yöntemleri daha çok kullandıkları saptanmıştır. Eğitilmiş annelerin aile içinde sahip oldukları yüksek statülerinin devam ettiği, benlik kavramlarında artış olduğu, kendilerini daha iyi bir anne ve eş, daha bilgili, daha iyi ve yeterli bir insan olarak algıladıkları, daha güvenli oldukları, sorunlarını daha rahat çözümlenebilen kişiler olarak geliştikleri gözlenmiştir. (Yavuzer, 2001; Kağıtçıbaşı, Sunar & Bekman, 1993; Sucuka & Yalkın, 1993; Kağıtçıbaşı, 2000).

Ebeveynlerin çocuklarıyla nitelikli ilişkiler geliştirebilmeleri için anne baba adaylarından başlamak üzere tüm ebeveynlere çocuk psikolojisi, çocuk eğitimi, çocuk bakımı gibi konularda bilgilendirme çalışmalarının farklı kurum ve kuruluşlar tarafından düzenlenmesi önem taşımaktadır (Önder & Gülay, 2007). Bu amaçla yapılan farklı çalışmalarda ebeveynlere çocuk gelişimi ve eğitimi, çocukla iletişim, empatik iletişim, benlik saygısı gibi konularda eğitim verilmiş ve sonuçları değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar eğitim alan ebeveynlerin kendilerini ideal ebeveyn tipine daha yakın gördüklerini, eşleri ile ilişkilerinin daha olumlu olduğunu, kendilerine daha fazla güven duyduklarını, öz yeterliliklerin de ve bilgi düzeylerinde artış olduğunu, problem çözme becerilerini desteklediğini, duygusal tepki verme düzeyleri konusunda gelişme kaydettiklerini göstermiştir. Aynı zamanda ebeveynlerin çocuklarının davranışlarının nedenlerini görebildikleri, çocukları ile daha çok konuştukları ve dinledikleri, disiplinde cezalandırmaktan çok neyin doğru olduğunu açıklayarak olumlu disiplin yöntemlerini uyguladıkları belirtilmiştir. Annelerin çocuklarına öyküler okudukları, oyunlar oynadıkları, basit kavramları öğrettikleri, daha açık bir iletişim kurdukları, çocuklarını daha iyi anladıkları, onlara daha çok sorumluluk verdikleri vurgulanarak ebeveyn çocuk ilişkilerini olumlu etkilediği sonuçları ortaya koyulmuştur (Pherson & Robinson, 1990; Balcı & Yılmaz, 2000; Tampion & Harm, 2000; Sevinç & Evirgen, 2003; Ünal, 2003; Riesch, Henriques, & Chanchong, 2003; Sala Razi, 2004; Kartal, 2004; Landy & Menna, 2006; Gonzalez, Romero & Cerbana, 2007).

Ayrıca annelere bu konularda verilen eğitimin annelerin benlik saygılarında olumlu değişikliklere neden olduğu sonucuna ulaşan çalışmalarda mevcuttur (Tampson & Harm, 2000; Sevinç & Evirgen, 2003). Alan yazında yer alan araştırma sonuçlarının bu araştırmanın bulgularını desteklediği görülmektedir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarından hareketle aşağıdaki sonuçlar geliştirilebilir.

1. Okul öncesi eğitim kurumlarında, ilk ve orta dereceli okullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerin anne babalara “çocukla iletişim, aile içi ilişkiler, çocuk gelişimi ve eğitimi” gibi konularda ebeveynleri bilinçlendirme ve eğitime hususunda hizmet içi eğitim çalışmaları düzenlenebilir.

2. Çocuğun gelişimi ve eğitimi hususunda babaların da önemi büyüktür. Bu nedenle sadece annelere değil babaları da kapsayan eğitim programlarının hazırlanıp uygulanması sağlıklı nesillerin oluşması açısından önem arz etmektedir.

3. Anne-baba eğitimi çalışmalarını sistematik hale getirebilmek için başta Milli Eğitim Bakanlığı, üniversiteler, halk eğitim merkezleri ve özel kuruluşlar arasında işbirliği sağlanmalıdır. 4. Bu çalışmada verilen etkili annelik eğitim programı “anne-çocuk ilişkisi ve iletişimi, benlik saygısı” konuları ile sınırlandırılmıştır. Konu açısından daha kapsamlı bir eğitim programının uygulanarak başka araştırma sonuçları ile test edilmesi önerilir.

Kaynaklar

Altıntaş, E. (1991). Benlik kavramı ve uyum. *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 55-69.

Arı, M., Bayhan, P., & Artan, İ. (1997). Farklı ana baba tutumlarının 4-11 yaş grubu çocuklarında görülen problem durumlarına etkisinin araştırılması. *10. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, İstanbul: Yapa Yayınları.

Balcı S., & Yılmaz, M. (2000). Çocukları anaokuluna devam eden annelere verilen iletişim becerileri eğitiminin ailenin işlevlerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 14(2), 17-24.

Balcı, A. (1995). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: 72TDFO Bilgisayar- Yayıncılık San. Tic.Ltd. Şti.

- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çağdaş, A., & Seçer, Z.Ş (2007). *Anne baba eğitimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çakıcı, S. (2006). *Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin aile işlevlerinin, anne-çocuk ilişkilerinin ve aile işlevlerinin anne çocuk ilişkilerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çeçen, A.R. (2008). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordamada bireysel bütünlük (tutarlılık) duygusu, aile bütünlük duygusu ve benlik saygısı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 4 (1), 19-30.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çuhadaroğlu, F. (1986). *Adolesanlarda benlik saygısı*. Yayımlanmamış uzmanlık tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Deveci, A., Demet, M.M., Özmen, E., & Hekimsoy, Z. (2005). Obez hastalarda psikopatoloji, aleksitimi ve benlik saygısı. *Anatolian Journal of Psychiatry*. 6, 84-91.
- Dilek, H. (2007). *Farklı eğitim programlarına devam eden lise II. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eryorulmaz, A. (1993). Kurumsal okul öncesi eğitimde ailenin rolü. 9. *Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, İstanbul: Yapa Yayınları.
- Gonzalez, P., Romero T., & Cerbana, C.B. (2007). Parent education program for incarcerated mothers in Colorado. *The Journal of Correctional Education*, 58(4), 357-373.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). *Kültürel psikoloji kültür bağlamında insan ve aile*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Bekman, S., & Sunar, D. (1993). *Başarı ailede başlar*. İstanbul: Yapa Yayınları.
- Kartal, H. (2004). Bursa'da Açep'e katılan bir grup anne ve çocuğun profilleri ile programın anne ve çocuklar üzerindeki etkileri. *OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı*, Ya-Pa Yayınları, 3, 217-227.
- Kartal, H. (2005). *Erken çocukluk eğitim programında anne çocuk eğitim programının 6 yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kaya, A., & Saçkes, M. (2004). Benlik saygısı geliştirme programının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 21(3), 49-50.
- Landy, S., & Menna, R. (2006). An evaluation of a group intervention for parents with aggressive young children: Improvements in child functioning, maternal confidence, parenting knowledge and attitudes. *Early Child Development And Care*, 176(6), 605-620.
- Mağden, D. (1993). Okulöncesi eğitim programlarında yeni yaklaşımlar. 9. *Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, İstanbul: Yapa Yayınları.
- Myers, R. (1996). *Hayatta kalan on iki*. (Çev: Remziye Ağış Bakay ve Erdem Ünlü) Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları. Ankara: Varol Matbaası.
- Oğuzkan, Ş., & Oral G. (1993). *Okul öncesi eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Önder, A., & Gülay, H. (2007). Annelerin kabul red düzeyi ile çocuklarının empati becerisi arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 23-30.
- Özmen, F. (2007). *Algılanan aile içi iletişim biçimlerinin ergenlerin benlik saygısına etkisi ve bir uygulama örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pherson, K.L., & Robinson, C.C. (1990). Parent education; Does it make a difference? *Child Study Journal*, 20(4).231-236.
- Riesch S.K., Henriques J., & Chanchong, W. (2003). Effects of communication skills training on parents and young adolescents from extreme family types. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 16(4), 162-175.
- Sala Razi, G. (2004). *Ana babalara verilen "ana baba-çocuk iletişim eğitimi"nin etkinliği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Sevinç, M., & Evirgen, Ş. (2003). Küçükçekmece okul öncesi eğitim merkezinde verilen okul destekli anne eğitim programının anneler üzerindeki etkileri. *OMEP 2003 Dünya KONSEY Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı*, Ya-Pa Yayınları. 2, 99-119.
- Sucuka, N., & Yalkın, S. (1993). Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi programlarında tamamlayıcı modeller. *Yapa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri* (Ankara, 17-19 Haziran), İstanbul: Yapa Yayınları.
- Şahin, F.T., & Turla, A. (2004). Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan aile katılım çalışmalarının incelenmesi. *Omep Dünya KONSEY Toplantısı ve Konferansı*, İstanbul: Yapa Yayınları, 379-392.

- Şimşek, B. (2007). *Erken çocukluk döneminde uygulanan anne destek programının annelerin çocuk yetiştirme tutumları üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Thompson, P.T., & Harm, N.J. (2000). Parenting from prison: Helping children and mothers. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 23, 61–81.
- Uçar, T., & Uzun, Ö. (2008). Meme kanserli kadınlarda mastektominin beden algısı, benlik saygısı ve eş uyumu üzerine etkisinin incelenmesi. *Meme Sağlığı Dergisi*. 4(3). 162-168.
- Ünal, F. (2003). *Empatik iletişim eğitiminin okulöncesi çocuğu olan annelerin empatik beceri düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Üstünoğlu, Ü. (1990). Ailelerin okul öncesi dönemin önemi konusunda bilinçlendirilmesi. *Türkiye Aile Yıllığı*, Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.
- Üstünoğlu, Ü.(1991). Okul öncesi dönemde aile eğitiminde benimsenebilecek farklı yaklaşımlar. Eskişehir :*Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4(1-2).
- Yavuzer, H. (2001). *Yaygın anne baba tutumları: Ana baba okulu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yılmaz, N. (1991). *Anaokulu öğretmeninin rehber kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Zembat, R., & Unutkan, Ö. (1999). *Okul öncesinde çocuğun sosyal gelişiminde aile katılımının önemi*. İstanbul: Yapa Yayınları.

The Effect of Effective Maternity Training Program on Mothers' Self-esteem and Mother-child Relationship

Aysel Çağdaş* Emel Arslan**
Filiz Erbay*** Maide Orçan****

Abstract- Family is responsible and plays significant role for the development and education of a child in every stage of his/her life. Family has a crucial place for the development of a 0-6 -year old individual. In these years; physical, emotional, social, cognitive and language developments of children are fast. The importance of providing qualified education at home for the development of a child has been understood better thanks to this research. It has become an important issue that family be a part of preschool education in terms of children's development. It has been reported that since the attitudes and behaviours acquired at this period are permanent, it is highly difficult to change the wrong ones. Therefore, mothers who have the most frequent communication with the child among family members have special responsibilities for the development of children and supporting their children's development. Research shows that these trainings given to the mothers contributed positively to family communication and developed their personalities. Individuals with high self-esteem will be a good parent for their children. They will communicate healthily and correctly with their children so that children will be able to form positive social relationships and will be self-controlling, entrepreneurial, creative individuals.

* Assist., Prof. Dr. Selçuk University, Faculty of Technical Education

** Assist., Prof. Dr. Selçuk University, Faculty of Education

*** Assist., Prof. Dr. Mevlana University, Faculty of Education

****Dr., Selçuk University, Faculty of Technical Education

Address for Correspondence- Assist Prof. Dr. Emel Arslan, Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Meram Yeni Yol, Konya.

E-mail- emashan@selcuk.edu.tr

Therefore, parents must be educated to increase awareness about the importance of communication skills and develop a correct attitude on this issue.

In this study, the effects of effective maternity training given to mothers on mothers' self esteem and relations with their children are researched. The independent variable of the research is effective maternity training program; dependent variables are mothers' self esteem and family-child relations. In this study, pre-test, post-test and control test groups experimental model were used to define the effects of independent variable on dependent ones. The study groups of the research consisted of totally 32 mothers between 25 and 35 years old with a 6 year old child. There were 16 mothers both in study and control groups. The mothers in study group were trained for 13 weeks. The mothers in control group were'nt trained during these 13 weeks. The training topics consisted of the importance and roles of family, definition of communication and the importance of mother-child communication, basic elements of effective parents communication (acceptance, listening, empathy, being honest), communicaiton language (you-I) parents-children conflicts and methods used for the solution of these conflicts, attitudes of parents, self esteem and its importance and improving self esteem of parents. The program was supported with effective examples that mothers can use at home with their children.

Mothers in study and control groups were given "Family-Children Relations Scale" and "Self-Esteem Scale in" pre and post study. For the analysis of the data, descriptive statistics for study and control groups, Mann-Whitney U test, and Wilcoxon signed rank test were used. According to the results of the study it was defined that self esteem scores of the study and control groups before the training were close to each other. When pre and post test score averages of study group on self-esteem and family children relations were compared, it was found out that the training had a positive contribution. There was no significant difference between the pre and post test scores of the mothers in control group on self-esteem and family children relations. For that reason, it can be said that the effective maternity training program increased self-esteem and family-children relations of the families.

Keywords- Effective maternity training, mother-child relationship, self-esteem.

Medeniyetler, Kapitalist Dünya Sistemi ve Dini Hareketler*

İsmail Demirezen**

Özet- Biz bu makalede insanoğlunun failliğini gözden kaçırmayacak şekilde, medeniyetler ve dünya kapitalist sistemi yaklaşımlarının bir sentezini yaparak dini hareketlerin özelliklerini ortaya koymaya çalışacağız. Bu çalışma da ilk olarak sekülerleşme tartışmalarına kısaca değineceğiz. Bu tartışmalar bizim medeniyetler ve dünya sistemleri bağlamında dini hareketleri incelememize temel oluşturacak. İkinci olarak medeniyetler konseptine, medeniyetlerin temelini neyin oluşturduğuna ve medeniyetlerin nasıl ortaya çıktığına değineceğiz. Üçüncü olarak Wallarstein'in dünya kapitalist sistemi kendi değerlerini oluşturuyor iddiasının tartışmalarına göz atacağız. Son olarak medeniyetler ve dünya sistemi bağlamında dini hareketlerin oluşumu hakkında tartışmalarımız olacaktır.

Anahtar Kelimeler- Medeniyet, Dini hareketler, Sekülerleşme, Kapitalist dünya sistemi.

Giriş

Günümüz toplumlarının birçoğu bir yandan kapitalist dünya sisteminin bir parçası diğer yandan ise dinin tekrar yükselişe geçtiği toplumlardır. Küreselleşme ile birlikte bir çok toplum kapitalist sisteme entegre olurken, aynı toplumlarda din hem siyasal hem de sosyal olarak güçlenmektedir. Latin Amerika'daki özgürlük teolojisi, İslamcı hareketler ve Hindu dini hareketleri bu toplumdaki

* Bu makale 12-14 Mayıs 2006 tarihleri arasında İstanbul'da düzenlenen *Medeniyetler ve Dünya Sistemi Uluslararası Sempozyumu*'nda sunulan bildiri esas alınarak üretilmiştir.

** Dr., İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

dinin güç kazanmasına örneklerdir. Ayrıca günümüz toplumlarında medeniyet bilinci, dini hareketlilikle at başı gitmektedir. Böylece, medeniyetler, kapitalist dünya sistemi ve dini hareketlilik üçgeninde ilginç bir toplumsal kompozisyon oluşmaktadır.

Bu kompozisyonun açıklanmasında en belirleyici noktanın bireyin kendisi mi, toplumsal yapı mı yoksa kültür mü olduğuna dair tartışmalar hararetini koruyarak devam etmektedir. Medeniyetleri analiz konusu olarak kabul eden yaklaşım toplumsal olayları incelerken kültürü önelemekte ve kültürü açıklayıcı unsur olarak kabul etmektedir. Diğer taraftan kapitalist dünya sistemini analiz birimi yapan çalışmalar kapitalist ekonomik toplumsal sistemi önelemekte ve toplumsal olayları bu açıdan yaklaşılarak açıklamaya çalışmaktadır. Fakat her iki yaklaşım da indirgemeci ve determinist bir söylem olarak göze çarpmaktadır. Medeniyetler çalışmaları toplumsal olayları kültüre indirgerken, dünya sistemi çalışmaları sosyal gelişmeleri toplumsal yapıya indirgemektedir. Fakat bilindiği üzere ne kültür ne de toplumsal yapı kendi başına toplumsal olayları açıklayabilmektedir. Bireyin failliğini de göz önünde bulunduran ve bu iki yaklaşımın bir sentezini yapabilecek yeni bir açılım olabilir mi sorusu zihinleri meşgul etmeye devam etmektedir.

Biz bu makalede bireyin failliğini de gözden kaçırmayacak şekilde bu iki yaklaşımın bir sentezini yaparak dini hareketlerin özelliklerini ortaya koymaya çalışacağız. Bu çalışma da ilk olarak sekülerleşme tartışmalarına kısaca değineceğiz. Bu tartışmalar bizim medeniyetler ve dünya sistemleri bağlamında dini hareketleri incelememize temel oluşturacak. İkinci olarak medeniyetler konseptine, medeniyetlerin temelini neyin oluşturduğuna ve medeniyetlerin nasıl ortaya çıktığına değineceğiz. Üçüncü olarak Wallarstein'in Dünya Kapitalist Sistemi kendi değerlerini oluşturuyor iddiasının tartışmalarına göz atacağız. Son olarak medeniyetler ve dünya sistemi bağlamında dini hareketlerin oluşumu hakkında tartışmalarımız olacaktır.

Din ve Sekülerleşme

Max Weber'e göre 16. yüzyıldan itibaren batı dünyasında davranışlar rasyonelleşmektedir. Bu rasyonelleşme de dünyanın gizeminin kaybolmasına yol açmıştır (Weber, 1978:506). Gizemin kaybolması insanların sadece dinlerin gizemli sırlarına artık inanmamaları anlamına gelmez. Aynı zamanda gizem teriminin veya bizzat gizemin değer kaybetmesi anlamına da gelir. Şimdi gizem, hesaba

katılacak ayrı bir etken olarak değil de insan aklı, zekâsı ve teknolojik ürünler tarafından fethedilecek bir alan olarak görülmektedir. Weber sekülerleşme ismini bu çift yönlü rasyonelleşme ve gizemin kaybolması sürecine vermiştir (Kevin, Swatos & Kivisto, 2002:60).

Sadece Weber (1905/1958) değil, Auguste Comte (1865/2009), Emile Durkheim (1915/1976) ve Karl Marx (1978) gibi 19. yüzyıldaki sosyal bilimlerin ileri gelen isimleri de sekülerleşmenin modernleşme sürecinin bir parçası olduğunu iddia etmişlerdir. Bu argümanlara göre din, kişinin özel hayatının bir parçası olacak ve kültür üzerindeki şekillendirici etkisini yitireceğinden toplumsal değişim için kolektif güç olma özelliğini kaybedecektir (Haynes, 1997, 713). Shiner (1967: 209) sekülerleşme teorilerinin iddialarını şöyle özetlemiştir: Dinin geleneksel sembolleri, öğretileri ve kurumları prestijlerini ve etkilerini kaybedecek ve böylece dinsiz bir toplum ortaya çıkacaktır.

Fakat İran'daki devrim, İslam dünyasındaki dini hareketler, Latin Amerika'daki Katolik özgürlük teolojileri, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki yeni Hıristiyan haklar hareketi ve Evancelik'ler gibi dini oluşumlar, Sri Lanka'daki Budist ve Tamiller arasındaki çatışmalar ve daha birçok dini olay sekülerleşme paradigmasının yeniden gözden geçirilmesini gerektirmiştir.

Bu gerekliliğin bir sonucu olarak 1960'larda sekülerleşme sürecinin baş savunucularından olan Peter Berger bugün sekülerleşme olayının gerçekleşmediğini itiraf etmek zorunda kalmıştır (Berger, 1967; 2001). Diğer taraftan dini ve sosyal çoğulculuğun sekülerleşmeyi değil dindarlaşmayı sağlayacağını iddia eden rasyonel seçenek akımı ortaya çıkmış ve sekülerleşme teorilerini ampirik düzeyde kıyasıya eleştirmiştir. Bu akım, dini alanı markete benzetmiş ve ne kadar çok firma bu markette özgürce hareket ederse marketin işleyişinin o kadar verimli olacağını dolayısıyla dindarlaşmanın artacağını ifade etmiştir (Stark & Finke, 1998; 2000).

Fakat hem sekülerleşme teorileri hem de anti-sekülerleşme teorileri vakıaların sahip oldukları değerler arasındaki istatistiksel ilişkilerin analizine yoğunlaşmışlardır. Böylece bu yaklaşımlar aynı sosyal olayların farklı ülkelerde nasıl olup da karşıt sonuçlar ortaya çıkardığını açıklamada yetersiz kalmışlardır. Bu yetersizliği gidermek için, Terence K. Hopkins alternatif bir yaklaşım bulmamıza yardımcı olmaktadır. Hopkins (1979: 44)'e göre analizlerde dikkat tarihsel yöne yoğunlaştırılmalıdır. Böylece, olaylar dizisinin organize şekilde belirli bir yerin belirli bir zaman dilimindeki şartları göz önünde tutulabilecektir.

Bu yaklaşım dini hareketlerin aslında heterojen (bir şeyin dünyalarının üyeleri) bir şekilde tarihsel bir an için ortaya çıkan durumlar olduğunu kabul etmemiz gerektiğini ileri sürmektedir. Bu yaklaşım klasik sekülerleşme ve anti sekülerleşme teorilerinden farklıdır çünkü her iki yaklaşım da dini hareketleri homojen bir şekilde istatistiksel bir araştırmanın konusu olarak görmektedirler. Bu alternatif yaklaşımın uygulanabileceği iki alan medeniyetler araştırmaları ve dünya sistemi çalışmalarıdır çünkü her iki alan da olayları bir dünyanın farklı âlemlerinin tezahürleri olarak görmektedirler. Dünyada birbirine bağlı farklı medeniyetlerin olduğunu kabul etmek veya bir dünya sisteminin birbirine bağlı farklı toplumsal yapılar içerdiğini iddia etmek bu alternatif yaklaşımın temel niteliğidir.

Medeniyetler ve dünya sistemleri aynı değildir fakat birbirlerinin kuzenleridir McNeil'in dediği gibi dünya-sistemi çalışmalarını veya medeniyetler araştırmalarından birini diğerine insanoğlunun tecrübelerinin kaynağı olarak tercih etmek materyalist veya idealist bir tarih okumasının sonucudur (Roudometof & Robertson, 1995: 278). Her iki yaklaşımı da sentezleyen, kültür ve toplumsal yapıyı içeren orta bir yol yok mu sorusu ortaya çıkmaktadır.

İnanıyorum ki böyle bir yol vardır ve bu yol Weber'in çalışmalarında gizlidir. Weber'e göre fikirler değil, maddi ve manevi çıkarlar insanoğlunun hareketlerini belirler. Fikirler tarafından oluşturulan dünya görüşleri çıkarlar etrafında oluşan hareketlerin hangi ray doğrultusunda gideceğini belirleyen ray makası görevini görmektedir. Bize göre dünya görüşleri ile çıkarlar birbirinden bağımsız şeyler değil birbirine bağlıdır. Bir yandan biz Toynbe (1965)'nin dinin, büyük medeniyetlerin kaynağı olduğu ve kendi toplumsal sistemlerini oluşturduğu iddialarını kabul ederken diğer taraftan, Wallerstein (1995)'in ifade ettiği gibi, uzun dönemde toplumsal sistemlerin kendi değerlerini oluşturma becerisine sahip olduklarını iddia etmekteyiz. Böylece biz dünya kapitalist sisteminin, batı medeniyetinin bir uzantısı olduğunu kabul etmekle birlikte bu sistemin uzun vadede kendi ilk dini değerlerine aykırı bile olsa kendi değerlerini oluşturduğunu iddia etmekteyiz.

Özetlemek gerekirse, biz iddia etmekteyiz ki: *i.* Yahudi ve Hıristiyanlık Batı medeniyetinin temelini oluşturmaktadır. *ii.* Batı medeniyeti kendi tarihsel toplumsal yapısı olan kapitalist dünya sistemini oluşturmuştur. *iii.* Bu seküler tarihsel sistem uzun vadede kapitalist medeniyet olarak kendi değerlerini oluşturmuş ve bunları bütün dünyaya yaymıştır. *iv.* Fakat bu tarihsel kapitalist dünya sistemi bir krize girince ve onun değerleri gücünü kaybedip evrensellik iddialarını

bırakınca, insanoğlu var oluşsal sorunlarıyla ve değerler kriziyle karşı karşıya kalmıştır. v. Böylece insanoğlu bu sorunların çözümlerini kendi medeniyetlerinin kurucu aktörü olan dinlerde aramaya başlamış ve bu failliğin sonucu olarak dini hareketler ortaya çıkmıştır. Birçok düşünür bu kriz ortamını kabul etmekle birlikte bu ortama post-modernizm, yüksek modernizm veya kapitalist dünya sisteminin krizi gibi birçok isim vermiştir.

Bu bakış açılarına göre, din iki açıdan yükselişe geçer. Birinci olarak, kültür, kimlik ve değer duygusu yabancı bir tarihsel toplumsal yapı tarafından meydan okumaya tâbi tutulduğu zaman -ki kapitalist dünya sistemi Batı medeniyeti dışındaki medeniyetlere yabancı gelmektedir- medeniyetlerin kurucu unsuru olarak dini değerler tekrar değerlendirilir. İkinci olarak, kültürel geçiş dönemlerinde, kimlik tehdit altında olduğu zaman. Din bu geçiş dönemindeki kimlik bunalımına bir cevap niteliğinde ilk kaynakları tekrar ön plana çıkarır (Haynes, 1997: 713).

Bütün bu iddiaları özümseyebilmek için, dinle medeniyet arasındaki ilişkinin, medeniyetler ile kapitalist dünya sistemi arasındaki ilişkinin ve son olarak dinler, medeniyetler ve kapitalist dünya sistemi arasındaki ilişkilerin incelenmesi gereklidir.

Dinler ve Medeniyetler

20. yüzyılın başında Arnold Toynbee, *Bir Tarih Çalışması* adlı kitabında birçok medeniyetin yok olduğunu geriye kalan İslam, Çin, Hindu gibi medeniyetlerin de varlıklarını korumaya çalışmalarına rağmen Batı medeniyeti tarafından asimilasyon ve yıkım tehdidiyle karşı karşıya bırakıldıklarını belirtmektedir. 20. yüzyılın sonunda ise Samuel Huntington (1996), *Medeniyetler Çatışması ve Dünya Düzeninin Yeniden Kurulması* isimli kitabında, geriye kalan altı medeniyetin batı medeniyeti tarafından asimile edilmesinin ve yıkıma uğratılmasının kolay olmayacağını, bunun neredeyse imkânsız olduğunu ifade etmiştir. Fakat Huntington bize medeniyetlerin tekrar dirilmelerini ve köklerinin farkına varmalarını medeniyetler çatışması olarak betimlemiştir. Huntington'un medeniyetler çatışması tezinde birçok yanlışlar olmasına rağmen, O'nun medeniyetlerin temelini din olduğu vurgusu önemli bir gerçeği dile getirmiştir. Matthew Melko'da medeniyetler ile dinler arasındaki bağlantıyı güzel bir şekilde özetlemiştir. Melko (1995: 40)'ya göre ritüelleşen dinlerin bazı formları kültürel gelişmelerin ilk dönemleriyle bağlantılıdır. Karşılaştırmacı tarihçiler oybirliği ile

dinin kültürün oluşumundaki rolü üzerinde ittifak etmişlerdir. Spengler, Toynbee ve Dowson toplum çalışmalarında dinin önemli bir etken olduğunu ve dinin büyük medeniyetlerin temeli olduğunu belirtmektedir. Melko'nun kültürel gelişmenin ilk dönemleri hakkındaki önerileri aslında Pitirim Sorokin'in medeniyet sınıflandırmasındaki kültürel mantalitenin ideal tipiyle örtüşmektedir. Sorokin (1941)'e göre medeniyetler veya kültürel süper sistemler insan düşüncesinin ve hissiyatının temel bir hali olan bazı temel prensiplerle belirlenebilir. Genelde bu şekilde üç organize edici prensip vardır ve medeniyetler uzun zaman dilimlerinde bu prensiplerden dairesel bir şekilde geçerler. *i.* Kültürel zihniyetin ideal tipi ki maneviyata ve manevi ihtiyaçlara yoğunlaşır; *ii.* duyumsal aşama ki maddiyata ve bedenin isteklerine yoğunlaşır ve *iii.* tam ideal tip ki hem maneviyata hem de maddiyata yoğunlaşarak bir denge oluşturur. Sorokin'e göre günümüz batı medeniyeti duyumsal aşamada olup bu aşamanın sınırlarına ulaşmıştır (Sanderson, 1995, 19).

Sorokin'in günümüz batı dünyasının duyumsal evrede olduğu iddiasını kabul etmekle birlikte, biz bu duyumsal aşamanın tamamen farklı düşünme şekli olmadığı kanısındayız. Bu duyumsal aşama tarihi toplumsal sistem tarafından meydana getirilmiştir ki bu tarihsel sistem de kapitalist dünya sistemidir. Farklı bir şekilde söyleyecek olursak, Batı medeniyeti kendi tarihsel sistemini oluşturduktan sonra bu tarihsel sistem (kapitalist dünya sistemi) kendi değerlerini üretmeye başlamış Wallerstein'in deyişiyle kapitalist medeniyeti oluşturmuştur.

Fakat sosyal bilimlerin birçok önemli ismi bu tarihsel aralığı ve Batı medeniyetinin bu özel halini evrenselleştirerek genel bir sekülerleşme teorisi oluşturmuşlardır. Bu tarihsel aralığın geçici ve Batı medeniyetine özgü bir olay olduğunu fark edememişlerdir. Eğer din gelişen ve dirilen medeniyetlerin birleştirici unsuruysa, dinlerin kendine ait özellikleri bu sekülerleşme süreçlerini etkileyecektir. Bize göre tarihsel sosyal sistemin bir sonucu olan sekülerleşme süreci devamlı olan ve sonra gerileyen bir süreçtir yani daireseldir doğrusal değildir. Bu süreçler yüzyıllar alabilir. Mesela Weber Protestan ahlakının seküler kapitalist ruhunu oluşturup sonra bu ruhun demir parmaklıkları altında ezildiğini güzel bir şekilde göstermiştir (Weber, 1905/1958).

Her medeniyet gibi Batı medeniyetinin de dini fikirlere dayandığını belirttikten ve kendi seküler tarihsel sistemini oluşturduğunu ifade ettikten sonra bu seküler tarihsel sistemi inceleme zamanı gelmiştir ki bu sistem kapitalist dünya sistemidir.

Tarihsel Kapitalist Dünya Sistemi

Immanuel Wallerstein'in dünya sistemi teorisi, ana köklerini Fransız Annales tarih ekolünden, Fernand Braudel'in çalışmalarından ve marksist bir yaklaşım olan bağımlılık teorilerinden alır. Fernand Braudel ilk modern zamanlarda, Akdeniz çevresinde oluşan büyük çaplı bölgesel ekonomiyi anlamak için dünya sistemi terimini ilk defa kullanmıştır. Wallerstein da Braudel'in dünya sistemi fikrini alansal ve zamansal bakımdan genişletmiştir. Wallerstein için Avrupa merkezli bu dünya sistemi kapitalizmin 500 yıllık dönüşümlerini anlamak için araştırma birimi olmuştur (Sanderson & Hall, 1995: 95). Böyle yaparak, Wallerstein sadece sosyal alanın bir parçasını değil onun tümünü anlamayı amaçlamıştır çünkü dünya sistemi bir toplumsal yapıdır ve milli devletler onun bir parçasıdır.

Wallerstein (1979:5)'e göre bu sosyal sistemin en önemli özelliklerinden birisi iş bölümünün olmasıdır. Böylece çeşitli sektörler ve alanlar ekonomik alışveriş çerçevesinde düzenli ve sürekli bir şekilde sistemin ihtiyaçlarının karşılanması için birbirine bağımlı olmak zorundadır. O'na göre üç çeşit sosyal sistem vardır: *i.* Minik sistem, *ii.* dünya imparatorlukları ve *iii.* dünya ekonomisi. Basit tarım ekonomileri veya avlanma ekonomileri minik sistemlerdir, fakat bunlar dünya imparatorlukları veya dünya ekonomileri tarafından emilmişlerdir. Dünya imparatorlukları çeşitli kültürel sistemleri, tek siyasal sistemi ve tek iş bölümünü içeren birimlerdir. Osmanlı, Roma ve Çin imparatorlukları bu sosyal sistemin en önemli örneklerindedir. Dünya ekonomileri ise farklı kültür ve siyasal sistemleri içinde barındıran tek iş bölümünün olduğu birimlerdir (Wallerstein, 1979: 6). Fakat dünya sistemleri her zaman kırılabilir olduğu için ayrışmalara ve dünya imparatorluklarına dönüşmeye meyillidirler (Sanderson & Hall, 1995: 95). Sadece kapitalist dünya sistemi, dünya imparatorluklarına dönüşmedi veya parçalanmadı. Wallerstein'in çalışmaları da özellikle bu modern kapitalist dünya sisteminin ortaya çıkışı, gelişmesi, onun temel prensipleriyle ve gelecekteki dönüşümleriyle alakalıdır.

Kapitalist dünya sistemi 15. yüzyılın ortalarında ortaya çıkmaya başladı. 15. yüzyılın sonlarında pekişti ve sonraki yüzyıllarda tek siyasal gücün elinde olmaksızın dünya ekonomisi haline geldi. Sermaye dünya imparatorluklarının bürokrasilerini veya siyasal efendilerin tüketimlerinin desteklenmesi için harcanmayıp tüccarların elinde birikmeye başladı. Tüccarlar şehirlerde siyasal egemenlikten kurtulmuş bir şekilde sermaye biriktirme kabiliyetine kavuştular. Bu sermaye birikimi tüccarların kendi bölgelerinin dışında özellikle Baltık denizi

civarlarında ve Yeni Dünya ile ticaret yapmalarına imkân sağladı. Böylece, yeni bölgeler siyasi bir birleşme olmaksızın kapitalist ekonominin bir parçası haline geldi ve kapitalist sistem dünya çapında yayılma imkânı buldu.

Kapitalist dünya ekonomisi kendi bölgesel alanlarını oluşturdu: Merkez, yarı çevre ve çevre. Ülkeler bu iş bölümündeki konumlarına göre yerlerini aldılar. Merkez bölgeler yalnızca ekonomik olarak değil aynı zamanda siyasal olarak da sisteme hükmetmektedirler. Merkez ülkeler, gelişmiş endüstriyel ürünlerin ve teknolojilerin çoğunu üretmektedirler. Bu bölgelerde sermaye biriktiği için en zengin kapitalistler bu bölgelerde bulunurlar. Merkezin tam karşısında çevre bulunmaktadır. Çevre ham ürünleri, ucuz işgücünü ve basit teknolojiye dayalı birkaç temel ürünü dünya ekonomisine sunar. Çevre ile merkez arasında yarı çevre diyebileceğimiz bir alan vardır. Bu alan çevreyi sömürürken merkez tarafından da sömürülür. Yani hem merkez hem de çevre özelliklerini bir arada taşır. Onun en önemli işlevi dünya ekonomisinin istikrarını sağlamaktır.

Kapitalist dünya sistemine enerji sağlayan motor, Marx'ın da bahsettiği bitmeyen sermaye birikimidir. Wallerstein (1995: 18)'e göre tarihsel kapitalizm, temel ekonomik faaliyetleri yöneten, ekonominin başlıca amacını ve kanununu oluşturan sonu gelmeyen sermaye birikiminin içinde bulunduğu, zaman ve alan bakımından entegre olmuş üretim faaliyetleridir.

Bu sistemin motorunu sonu gelemeyen sermaye birikimi oluşturduğu için, bu sistemde kültür ekonomik ilişkilerin bir sonucu olarak görülür. Wallerstein (1991:166)'a göre kültür,-bu kapitalist dünya sisteminin düşünce sisteminin - bu sistemin sosyo-siyasal gerçekliğinin karmaşık yapılarına, belirsizliklerine ve çatışmalarına karşı oluşturduğumuz tarihsel ortak tavırlarımız- bir sonucudur. Bundan dolayı Wallerstein, 'kapitalist sosyal sistemi uzun zamanda kendi kültürünü ve medeniyetini oluşturmuştur' iddiamızı destekler. Kapitalist dünya sistemi seküler bir ideolojinin ortaya çıkmasını sağladığı için birçok sosyal bilimci dinin öldüğünü zannetmiş ve bu sürecin Batı medeniyetine ait ve geçici bir süreç olduğunu fark edememişlerdir. Fakat son gelişmeler dinin tekrar yükselişe geçtiğinin göstergesidir. Ne oldu, ne değişti de din yükselen değer haline geldi?

Kapitalist Dünya Sistemi, Medeniyetler ve Dini Hareketler

Önceden de belirttiğimiz gibi, din bu genel kriz ortamına cevap olarak revaç bulmaya başladı. Genel kriz ortamından kastımız 20. yüzyılın başlarında tarihsel kapitalizmin yapısal bir krize yakalanmasıdır (Wallerstein, 1995, 90).

Wallerstein (1995: 91).’e göre, bu krizin belki de en önemli tarafı her şeyin alınır satılır mal haline getirilmesine çok yaklaşılmasıdır. Tarihsel olarak hiç var olamayan fakat Adam Smith tarafından insanoğlunun doğası olarak tarif edilen noktaya sonu gelmeyen sermaye birikimi sayesinde yaklaşılması bu krizin en önemli göstergesidir. İlelebet devam edeceği zannedilen bu sürecin, sonu gelmeyen sermaye birikimi tarafından yönetilmeye devam edilmesi halinde bu şekilde sürmesi imkânsızdır.

Bu krizin diğer önemli boyutu da kültüredir. Batı medeniyetinin evrensellik iddiası taşıyan varsayımları ve idealleri sorgulanmaya başlanır. Bu, iki alanda gerçekleşir. İlk olarak alternatif medeniyet arayışları ciddiye kazanır ve bu arayışlar insanların özel hayatından kamuya açık alanlara sızar. Entelektüel alanda ise 14. yüzyıldan bu yana oluşan ve aydınlanma ile doruğa ulaşan batı medeniyetinin temelleri kabul edilen varsayımlar ciddi ciddi eleştirilmeye başlanır (Wallerstein, 1995, 92).

Bu incelemede kapitalist dünya sistemi toplumsal yapıyı, medeniyetler kültürel birikimi, dini hareketler ise insanoğlunun failliğini temsil etmektedir. Her ne kadar toplumsal yapı ve kültür insanoğlunun failliğini belirlemede etkiye sahip olsalar da, Fukuyama (1992)’nın dediği gibi insanları varoluşsal sorunlarına cevap arama failliğinden mahrum bırakmamıştır. Kapitalist sistemin krize girmesi Batı medeniyetinin değerlerinin sorgulanır hale gelmesiyle at başı gitmiş ve sonuç olarak genelde değerler krizine özelde ise kimlik problemlerine yol açmıştır. Bu krize insanoğlunun verdiği cevap ise kendi medeniyetlerinin kurucu unsuru olan dinlere yönelmeleridir.

Medeniyetler temelinde dini hareketlerden kastımız her bir dinin kendi özel medeniyetine ve bu medeniyetin dünya sisteminde ki yerine göre şekil kazanmasıdır. Kapitalist dünya sistemi batı medeniyetinin sosyal sistemi olduğu için batı medeniyetinde dini hareketler kapitalist medeniyetin değerlerine uyum sağlar. Diğer medeniyetlerdeki dini değerler ise sosyal sistemlerine yabancı olan kapitalist sisteme karşı kendi sosyal sistemlerini koruma rolünü oynarlar.

Mesela, Tabrizi (1987: 87)’ye göre, İslami hareketler, Batı’nın siyasi ve düşünce hegemonyasına karşı meydan okuma ve modern totaliter söylemi red olarak ortaya çıkmaktadır. İslami hareketler örneğinde biz hem bir medeniyet alternatifini hem de batının evrensellik iddialarını sorgulayan entelektüel meydan okumayı görmekteyiz.

Amerikan-evangelik örneğinde ise çetin bir kültürel dönüşüm ve Hıristiyanlığın evangelik hareketle bu dönüşüme ayak uydurmasını görmekteyiz. Mark Shibley'in dediği gibi Amerika'da büyüyen ve gelişen kiliseler, çevresindeki kültüre uyum sağlamaktadır. Ayrıca Shibley'e göre bu kiliseler sadece modern dünyadaki kiliseler değiller daha da önemlisi modern dünyanın kiliseleridir (Smith, 1998, 98).

Jeff Haynes'in aşağıdaki sözlerine katılmamak elde değildir. Haynes (1997: 719)'e göre İslamcı gruplar şu andaki sosyo-ekonomik ve siyasi düzeni reformlarla, seçim zaferleriyle veya şiddet kullanımıyla değiştirmeye çalışırken, Hıristiyan ve Yahudi fundamentalistler toplumsal ve ahlaki kuralların liberalleşmesini destekleyen muhafazakâr siyasi güçlerle ilişki içindedirler.

Hindu ve Budist gruplar ise ya kültürel şovenizm veya yozlaşmış hükümetlere karşı tavır almada yerlerini almışlardır (Haynes, 1997, 720). Kültürel şovenizm kapitalist medeniyetin değerlerine karşı olmayı temsil ederken, yozlaşmış hükümetlere karşı olma tavrı da kapitalist dünya sisteminin ekonomik ve siyasi yapısına karşı olmayı temsil etmektedir. Hindu ve Budist hareketlerin kapitalist sistemin siyasi ve ekonomik yapısına karşı olma şekilleri İslami hareketlerden farklı olmasına rağmen, her iki hareket de bir şekilde kapitalist dünya sisteminin değerlerine, ekonomik ve siyasi yapılarına karşıdır.

Bu hareketleri yalnızca anti-sistemik hareketler olarak anlamak yüzeysel bir anlayıştır. Bahsedilen hareketlerin dayandığı medeniyeti ve bu medeniyetin kapitalist dünya sistemindeki konumunun bilinmesi söz konusu hareketler hakkında sağlıklı, derin analizler yapılmasına imkân verecektir. Çünkü kapitalist dünya sistemi Batı medeniyetinin bir sosyal sistemi olduğu için ve Batı medeniyeti bu sosyal sistemin merkezinde yer aldığı için genellikle batı medeniyetindeki dini hareketler değişen kültüre uyum sağlama görevini üstlenirler.

Bu hareketleri sadece medeniyetlerin tekrar dirilmesi olarak tanımlamak da eksiktir. Çünkü bu medeniyetlerin dünya kapitalist sistemindeki yerleri bu dini hareketlerin niteliklerinde belirleyici olmaktadır. Mesela, Katoliklik Amerika'da ve Avrupa'da sisteme uyum sağlayarak liberalleşirken, Latin Amerika'da aynı dinden, kapitalist dünya sistemine muhalif olan özgürlük teolojisi ortaya çıkmaktadır. O zaman dini hareketler, bir kültürel sistem olarak medeniyetler, bir toplumsal yapı olarak kapitalist dünya sistemi ve insanlığın failiği olarak din üçgeninde ortaya çıkan bir sosyal görüngüdür.

Sonuç

Wallerstein'in ifadesiyle kapitalist dünya sisteminin krize girmesi ve bu sistemin değerleri olan Batı Medeniyetinin değerlerinin evrenselliğini kaybetmesi insanoğlunun varoluşsal soru ve sorunlarla karşı karşıya gelmesini sağladı. İnsanoğlu varoluşsal soru ve sorunlarına cevap bulabilmek için medeniyetlerinin temeli olan dini değerlere yöneldi. Bu yönelim toplumsal yapı, kültür ve faillik üçgenindeki kompozisyonda insanoğlunun failliğini oluşturmaktadır. Bir kültürel sistem olarak medeniyetler ise insanoğluna varoluşsal soru ve sorunlarına cevap üretebileceği gerekli malzemeyi sundu.

Dini hareketleri sadece medeniyetlerin tekrar dirilmesi olarak gören yaklaşımlar sadece esentyalist değiller aynı zamanda insanoğlunun failliğini ve toplumsal yapının etkisini görmemezlikten gelmektedirler. Bu hareketleri sadece anti-sistemik hareketler olarak gören kuramlar ise kültürün dini hareketlerdeki etkisini ihmal etmekle kalmayıp insanoğlunun iradesini sıfırlamaktadır. Bize göre insanoğlu ne kültürel aptal ne de toplumsal yapı tarafından yönetilen bir robottur. İnsanoğlu varoluşsal soru ve sorunlara cevap bulmaya çalışan, Weber'in ifadesiyle anlam arayan bir varlıktır ki bu durum onun failliğinin de temelidir. Biz bu makalede dini hareketleri, insanoğlunun bu failliğini ortaya koyacak şekilde, medeniyetler ve dünya sistemi bağlamında inceledik. Medeniyetler, dünya kapitalist sistemi ve faillikten oluşan üç saç ayağından birisini ihmal etmek günümüz dini hareketlerini yanlış anlamamıza sebebiyet verecektir.

Kaynaklar

- Berger, P. (1967). *The sacred canopy*. Garden City, New Jersey: Doubleday.
- Berger, P. (2001). Reflections on the sociology of religion today. *Sociology of Religion*, 62:443-454.
- Kevin, C.J., Swatos, W.H., & Kivisto, P. (2002). *Sociology of religion*. Lanham: Altamira Press.
- Comte, A. (1865/2009). *A general view of positivism*. New York: Cambridge University Press.
- Durkheim, E. (1915/1976). *The elementary forms of the religious life*. (çev: Joseph Ward Swain). George Alien & Unwind Ltd.
- Fukuyama, F. (1992). *The end of history and the last man*. New York: The Free Press.
- Haynes, J. (1997). Religion, secularization and politics: A postmodern conspectus. *Third World Quarterly*, 18,709-728.

- Hopkins, T. K. (1979) The study of the capitalist world-economy: Some introductory considerations. Walter L.G. (Ed.) *The world-system of capitalism: Past and present* içinde, 21-52. London: Sage.
- Huntington, S. (1996). *The clash of civilizations and the remaking of world order*. New York: Simon and Schuster.
- Marx, K. (1978) On the Jewish question. Robert C.T. (Ed.), *The Marx-Engels reader* içinde, 26-53. New York: Norton & Company.
- Melko, M. (1995). The Nature of Civilizations. Stephen K.S. (Ed.), *Civilizations and World-System* içinde, 25-46. California: Altamira Press.
- Roudometof, V., & Roland R. (1995). Globalization, world-system theory, and the comparative study of civilizations. Stephen K.S. (Ed.), *Civilizations and World-System* içinde, 273-301. California: Altamira Press.
- Sanderson, S.K. (1995). Civilizational approaches to world-historical change. Stephen K.S. (Ed.), *Civilizations and World-System* içinde, 15-25. California: Altamira Press.
- Sanderson, S.K., & Thomas D.H. (1995). World system approaches to world-historical change. Stephen K.S. (Ed.), *Civilizations and World-System* içinde, 95-109. California: Altamira Press.
- Shiner, L. (1967). The concept of secularization in empirical research. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 6, 207-220.
- Smith, C. (1998). *American Evangelicalism: Embattled and thriving*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Sorokin, P. (1937-1941). *Social and cultural dynamics*. New York: American Books.
- Stark, R., & Roger F. (1998). Religious, economies and sacred canopies: Religious mobilization in American cities. *American Sociological Review*, 53, 41-49.
- Stark, R., & Roger F. (2000). *Acts of faith*. University of California: Los Angeles.
- Tabrizi, B.G. (1997). Postmodernity and the emergence of Islamist movements. *International Review of Social History*, 42, 79-90.
- Toynbee, A.J. (1965). *A Study of History*. New York: Oxford University Press.
- Wallerstein, I. (1995). *Historical capitalism with capitalist civilization*. New York: Verso.
- Wallerstein, I. (1979). *The capitalist world-economy*. New York: Cambridge University Press.
- Wallerstein, I. (1991). *Geopolitics and geoculture*. New York: Cambridge University Press.
- Weber, M. (1978). *Economy and society*. Gunther R., & Claus, W. (Eds.) Berkeley: University of California Press.
- Weber, M. (1905/1958). *The protestant ethic and the spirit of capitalism*. New York: Scribner's.

Religious Movements, Capitalist World-System and Civilizations

İsmail Demirezen*

The wake of the September 2001 attack on the United States urges us to think about not only religious movements, but also Capitalist World-System as a world-order and civilizations. Since the United States is the head of Capitalist World-System and Western Civilization. These features of the event, in a sense, give us some clues which help us to resolve three interlocked enigmas: (1) the resurgence of religion in the modern world, (2) the crisis of Capitalist World-System, and (3) the interrelationship among religion, Capitalist World-System and Civilizations.

The present study is offered in the conviction that it is important to explain the complex relationship among religious movements, Capitalist World-System, and Civilizations. In this attempt, it is very necessary to address these questions: Although many sociologists predict that science will replace religion and God will be dead, why do world religions reemerge again? Are they only anti-systemic movements against Capitalist world-System or are they the symptoms of the resurgence of the civilizations or are they the consequence of the complex relationship among religion, Capitalist World-System and Civilizations?

To answer to these questions, we argue that (1) religion (Judaism and Christianity) has constituted the foundation of Western Civilization, (2) Western

* Dr., İstanbul University Faculty of Teology

Address for Correspondence- İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Baba Hasan Alemi Mah. Horhor Cad. Kavalalı Sok. No:1 34091 Fatih İstanbul/ Turkey.

E-mail- idemirezen@hotmail.com

Civilization has generated its historical social system which is capitalist world-system, (3) this secular historical social system has generated its own values, which is capitalist civilization as suggested by Wallerstein and has extended all over the world, (4) when this historical social system entered into its structural crisis, these values has begun to lose its power, and finally religion has reemerged as a response to this crisis atmosphere. The response is not mechanical. It depends on human agency. Human being is inclined to religion in order to satisfy his ontological questions and concerns which have emerged in the crisis atmosphere.

Although many scholars give different names to the crisis atmosphere (post-modernism, high modernism, the crisis of capitalist world-system), they agree on the point that there is a generalized crisis atmosphere. We argue that religious movements in the ground of civilizations are a response to a generalized crisis atmosphere in the ground of capitalist world-system. In this argument, capitalist world-system represents social structure, civilizations represent culture and the emergence of religion represents human agency. We have to pay attention to all these components to understand religious movements in the modern world.

Thus, we have tried to find out the characteristics of religious movements in the context of the synthesis of capitalist world-system and civilizations without ignoring human agency. First, there has to be a debate about secularization and religion to ground the discussion of the complex relationship among religion, capitalist world-system and civilizations. Secondly, we need to examine the notion of civilizations about the relevance of the religion on the emergence of civilizations in order to understand how civilization comes to being and what constitutes its basis. Thirdly, there are discussions that arise from Wallerstein's claim that capitalist world-system is creating its own values, namely capitalist civilization. Finally, there will be discussions about religious movements in the context of civilizations and capitalist world-system.

Keywords- Civilization, Religious movement, Secularization, Capitalist world-system.

Nesne İlişkileri Kuramı ve Tanrı Tasavvuru Üzerine Eleştirel Bir Değerlendirme

Akif Hayta*

Özet- Bu araştırmanın amacı nesne ilişkileri perspektifinden Tanrı imgesinin gelişimini tartışmaktır. Tanrı imgesinin psikanalitik yorumu konusunda Freud ile başlayan literatür, bu gün çok geniş bir alana yayılmış durumdadır. Nesne ilişkileri, dürtülerden uzaklaşıp birincil önemde olan nesnelere doğru yaklaşma vurgusunu içeren yeni bir aşamayı bildirir. Nesne ilişkileri perspektifine göre, kişinin Tanrı ile ilişkisini anlama noktasında birbirinden farklı teorisyenler büyük katkıda bulunmuştur. Bu makalede Klein, Winnicott, Rizzuto, Spero ve bunlardan yararlanan diğer yazarların çalışmaları ayrıntılı bir şekilde tartışılmış ve değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Farklı dinlerin farklı Tanrı temsillerine sahip olduğu yönündeki bulgular, nesne ilişkileri teorisini desteklemektedir. Bu araştırma, çeşitli dinlerin nasıl farklı Tanrı tasavvurları ortaya çıkardığını, dolayısıyla Tanrı tasavvurlarının her bir topluluk tarafından nasıl farklı biçimde kullanıldığını göstermeye gayret edecektir.

Anahtar Kelimeler- Nesne-ilişkileri, tanrı, tanrı imgesi, tasavvur, Winnicott, Rizzuto.

Giriş

Bütün dinlerde diğer dini kavramlar ele alınmadan önce, Tanrı olgusunun ele alınıp mümkün olduğunca açık seçik hale getirilmesi önemlidir. Çünkü Tanrı kavramı, kendi bütünlüğü içerisinde, teolojinin ve metafiziğin en önde gelen

* Dr., Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

konusudur. Tanrı, düşünceye çok geniş kullanım alanı sağlar ve diğer realitele-
rin yeri, Tanrıyla ilişkilerine göre belirlenir (Gusdorf, 2000:11-14). Günümüzde
psikanalitik kuramlar ve din psikolojisi, Tanrı tasavvurunun teorik ve pratik
içeriğini insancıl bir dile ya da başka bir deyişle; bireyin temel değer olarak
alınmasıyla uyumlu bir dile çevirmeye çabalamaktadır (Bkz. Hoffman, 2005;
Moriarty, Hoffman & Grimes, 2006). Aralarındaki önemli farklılıklara rağmen
yaşayan üç dinin önemli inanç yapılarından birisi de, kişisel ve özgün yaratıcı
bir Tanrı tasavvurunu paylaşımlarıdır. Yahudilik, Hıristiyanlık ve İslam'a göre
ibadet ve genel olarak dini hayat, Tanrı ile 'kişisel ilişki' çerçevesinde tasavvur
edilmektedir (Bkz. O'Grady & Richards, 2007:186-199) .Tanrı imgesi, bireyin
kişisel dindarlığının gelişmesinde önemli kısımlardan birini oluşturduğundan;
bireyin zihni, psikolojik ve sosyal boyutlarından büyük ölçüde etkilenmektedir.
Tanrı imgesi, bir kişinin bireysel tecrübelerine, algılarına ve bilgilerine, yetişme
tarzı ve insanlarla ilişkilerine göre zamanla oluşan bir bütünlüğü içerir.

Erken dönem psikanalitik kuramlar Freud'un din hakkındaki eleştirel yakla-
şımından oldukça etkilenmiş görülseler de; geçmiş birkaç on yılın psikana-
litik kuramları, dini kavramlar ile psikanalitik açıklamanın ortak noktalarına
yönelmişlerdir (Spero & Cohen, 2009: 1-14; Strawn, 2007: 3-39). Geleneksel
psikanalizdeki bu kırılma ve yeni kuramların ortaya çıkması özellikle Tanrı ta-
savvurları hakkındaki negatif görüşlerin kapsamlı bir şekilde yeniden değerlen-
dirilmesi ile sonuçlanmıştır (Bkz. Schermer, 2003; Jones,1996). Uzun süredir
psikolog ve psikanalistler insanların Tanrı imgelerini araştırmaktadır. Bu ara-
ştırmalarda Tanrı tasavvurlarının içsel gelişimine oldukça fazla ilgi gösterilmiştir.
Bireyin Tanrı imgesine yönelik ya da Tanrıyı bilgi ve düşüncede değil de duygu
ve etki boyutlarında ve özneliği dâhilinde nasıl tecrübe ettiği ile ilgili psikolojik
yaklaşımlar psikanalitik teori ve nesne ilişkileri kuramı içinde önemli bir yer tu-
tar (Bkz. Grimes, 2007:11-32; Marsh & Low, 2006:237-255; Bradshaw, Ellison
& Flannelly, 2008: 644-659; Chara & Gillet, 2004:234-248).

Yakın dönem psikanalistleri Freud'un çok fazla daraltılmış oedipal psikoloji-
sinde yer bulamayan dini konu ve kavramlara nesne-ilişkileri teorisinin uygun
anımlar bulma kapasitesi olduğunu göstermiştir (Bkz. Kernberg, 2000; Rack-
ley, 2007; Wotton, 1991). Klasik Freud'cu psikanalitik teori ile nesne ilişkileri
teorisi arasında mantıklı bir uygunluk varmış gibi gözükse de her iki yaklaşım
temel olarak farklı öncüllere dayanmaktadır. Freud'un dürtü modeli biyolojik
ihtiyaçların özel doyumunu aramaya yönlendiren bireysel zihni temel alır. Oysa
ilişkisel kuram kendi ilişkisel bağlamında bireyi parçalanmaz bir bütün olarak

ele alır; bireyin pozitif benliği ancak diğerleri ile tatmin edici ve sürekli ilişkisi içerisinde var olur (Bkz. Reiber, 2004; Leibman & Abell, 2000).

Nesne-ilişkileri kuramı (object-relations theory) M. Klein, R.D. Fairbairn, Otto Kernberg, D.W. Winnicott ve Heinz Kohut gibi teorisyenlerin katkılarıyla, psikodinamik gelenek içerisinde yer alan önemli kuramlardan birisidir. Bu psikanalistlerin çalışmalarıyla psikanalitik kuramdaki dürtü vurgusu geri plana itilmiş yerine ilişki ve ilişki arayışı koyulmuştur (Geniş bilgi için bkz. Jones, 1997; Mitchell, 2009). Anne-baba, bakıcı ya da diğer insanlarla çocuk arasındaki ilk ilişkilerin bireyin ilerdeki kişilik gelişimi ve ilişki biçimleri arasındaki etkileşime etkisi en önemli araştırma alanları olmuştur. Nesne-ilişkileri kuramı Tanrı tasavvurunun gelişiminin bağlı olduğu, çocukluktaki içsel imgelerin benlikte nasıl yer aldığı ve bireyin gelişimsel geçmişi, karakter ve kişilik tarzlarıyla bu imgelerin ilişkilerine odaklanır: Özellikle dini değerlerin yoğun olarak yaşandığı topluluklarda yetişen bir çocuğun, hayatının oldukça erken bir evresinde ve sonrasında karşılaşacağı diğer önemli bir nesne de Tanrı'dır. Böylece çocuk gelişimi süresince Tanrı'nın (nesne temsilleri) ve Tanrı'yla kurduğu öznel ilişkisiyle (nesne ilişkileri) ilgili içsel temsiller oluşturacaktır (Prout, 2009: 34-46). Tanrı tasavvurunun şekillenmesinde sadece bireyin kendiliği ve bakıcılarının rolü yoktur; aynı zamanda dini topluluklar ve kutsal'la paylaşılan özel anlar ve mistik tecrübeler de etkindirler. Pek çok araştırmaya göre de Tanrı tasavvurunun gelişimi karmaşık süreçler içerdiğinden tek boyutlu ve basit yaklaşımlarla çözümlenemez (Hill, Hall & Todd, 2002; Beck, 2006b; Noffke & McFadden, 2001).

Tanrı tasavvurları incelenirken ele alınan teoloji ve geleneğin hangi dini ve teolojik geleneği yansıttığının bilinmesi gerekir. Her dinin farklı Tanrı tasavvuru olduğu ve dolayısıyla Tanrı tasavvurlarının her topluluk tarafından nasıl farklı anlaşıldığı ve yorumlandığı önemli bir ayrımdır (Tarakeshwar, Stanton & Pargament, 2003; Hoffman ve ark., 2008; Kwon, 2005). Bu bağlamda nesne ilişkileri kuramına göre yapılan Tanrı tasavvuru araştırmalarının büyük çoğunluğunun Yahudi-Hıristiyan dini geleneği üzerinden yapıldığını ve elde edilen verilerin bu geleneği yansıttığını unutmamak gerekir. Özellikle İslam teolojisindeki Allah imgesi (Bkz. en-Nesefî, 2007; İzmirli İsmail Hakkı, 1981; Bilmen, 1972) ile Yahudilik ve Hıristiyanlıktaki Tanrı imgesi arasında belirgin farklılıkların olduğu da vurgulanmalıdır (Bkz. Schoun, 1988; Eaton, 2003).

Nesne-ilişkileri kuramı açıklanmadan önce, “nesne-ilişkileri” ve “nesne” kavramlarının tanımlanması gerekmektedir. Nesne-ilişkileri (object-relations);

“önemli başkalarıyla örneğin anneyle, bakıcıyla vb. anlamlı kişilerarası ilişkiler kurabilme yetisi” olarak tanımlanır (Reber, 1995). Bir kişinin ilişkili olduğu insanlar, şeyler ve koşulların tümü anlamına gelmektedir. Nesne (object); “eylem ya da arzunun kendini yönlendirdiği kişi, öznenin içgüdüsel doyum için gereksinim duyduğu kişi, şey ya da vücudun bir kısmı” demektir (Rycroft, 1989: 106-107; Psikanalitik anlamda ‘nesne’ kavramı tartışmaları için bkz.Nasio, 2006: 148-150) Freud nesne kavramını, insan veya eşya ne olursa olsun, bir dürtünün amacı olan şeyler için kullanmıştır. Daha sonra gelen pek çok psikanalist de, bireyin her tür eşya, şartlar ve toplumla ilişkilerini ortaya koyabilmenin kısa bir yolu olduğu için nesne kavramını kullanmayı sürdürmüştür (Nelson, 1996: 30-31).

Makalede tanrı tasavvurunu ifade etmek için kullanılacak sözcüklerin de sınırlandırılması gerekmektedir. Çünkü din psikolojisi tanrı tasavvuru literatürü incelendiğinde hem yerli hem de batılı kaynaklarda oldukça çeşitli sözcüklerin kullanıldığı görülmektedir: “Tasarım, temsil, tasavvur, imge, imaj” gibi. Hatta psikolojik hiçbir unsur imlememesine rağmen “kavram (concept)” sözcüğü de sıklıkla kullanılmaktadır. Din psikolojisi alanında içsel tanrı imgesinin gelişimini karşılayacak en uygun psikolojik sözcüklerden birisi ‘temsil’(representation) sözcüğüdür. A.M.Rizzuto‘da tanrı hakkında temsil sözcüğünü kullanır. Fakat literatürde henüz yaygınlaşmamış ve Allah hakkında kullanılırken anlam kayması olabileceğinden dolayı bu incelemede, bireyin zihninde tanrının nasıl betimlendiğini yorumlamak için; tanrı hakkında yoğun psikolojik duygu unsuru içeren ve literatürde de yaygın olarak kullanılan “tasavvur ve imge” sözcükleri kullanılacaktır (Tartışma için bkz. Palik, 2001: 139-155).

Psikanalitik teorinin genişliği, oldukça fazla bölünme ve ayrışmanın olması, kullanılan terminolojinin çeşitliliği gibi metodik sınırlılıklardan dolayı makalede nesne-ilişkileri kuramının tanrı tasavvurunu açıklayan bölümlerinden yararlanılacaktır. Bu nedenle H. Kohut ve D. Fairbairn‘ın kuram ve yaklaşımları, her ne kadar A.M. Rizzuto‘yu etkilese de bu makalede ayrıntılı olarak incelenmemiştir. Makaledeki sınırlılıklardan birisi de, Freud’un hem din hem de nesne-ilişkileri kuramını etkileyen görüşlerinin detaylandırılmamasıdır. Bunun sebebi olarak Freud’un din ve tanrı kavramlarıyla ilgili görüşlerinin hem batı hem de ülkemiz din psikolojisi literatüründe oldukça fazla değerlendirilmesi gösterilebilir. Ayrıca nesne ilişkileri kuramcılarının her ne kadar Freud’u başlangıç noktası olarak görseler de, onun görüşlerini büyük ölçüde revizyona tabi

tutarak değiştirmeleri önemli bir etkidir; makale, yakın dönem psikanalistleri ve kuramlarını hedef aldığından klasik döneme sınırlı ölçüde yer verilmiştir.

Bu incelemenin amacı, nesne-ilişkilerine göre, kişinin gelişimsel geçmişinde, karakterinde ve kişilik tarzında Tanrı'yla ilgili inançların yer aldığı ve kökleşerek geliştiği süreçleri anlama ve açıklamaya çalışmaktır. Ayrıca nesne ilişkileri varsayımlarından biri olan; Tanrı hakkındaki bilinçli inançların daha ayrıntılı ve karmaşık bilinçdışı dinamikler içerdiği iddiası da eleştirel bir yaklaşımla değerlendirilecektir. Makalenin başka bir hedefi de; benzerliklerinin yanında, üç farklı dinin teolojilerinin ampirik araştırma bulguları sonucu nasıl farklı tanrı tasavvurları ortaya çıkardığının değerlendirilmesi olacaktır.

Nesne İlişkileri Kuramı: Kişiler ve Kavramlar

Nesne-ilişkileri kuramı(object relations theory) klasik psikanalitik kuram içerisinde çıkan teori ve pratik olarak en dinamik ekollerden birisidir ve kurucusu olarak M. Klein kabul edilmektedir (Greenberg & Mitchell, 1983; Hughes 1989). Nesne ilişkileri kuramına göre bireyin gelişiminde anne ile ilişkisinin hayatı önemi vardır. Çocuk bir nesneye-anneye ilişkili olarak doğar. Çocuk anne ile yaşadığı ilk deneyimleri içselleştirir, bu içselleştirmeler de onun iç yaşamını etkileyerek geliştirir (Ardalı & Erten, 1999). Çocuk bunu daha sonra çevresindeki kişilere de yansıtarak bir etkileşim içerisinde iyi bir ilişki kurulmasına katkıda bulunur. Böylece klasik Freudçu yaklaşımların yeterince işlemediği bir alan değerlendirilmiş olur.

Freud'a göre dürtüler, insan davranışının psikolojik güdüleyicileri olup, bunlar gelip geçici değil, sabit unsurlardır. O, içgüdüleri ise biyolojik, kalıtsal ve psikolojik veya çevresel unsurlar tarafından harekete geçirildikleri anlamında gelip geçici olarak görüyordu. Nesne ilişkileri teorisinde ise dürtüler bir ilişki içinde belirmektedir ve bu ikisini birbirinden soyutlamak imkânsızdır. Kişiliğin enerji kaynağı olarak gene dürtüler vardır, ancak dürtüler ile eşit düzeyde hatta çoğu zaman daha önemli ateşleyici olarak çocuğun doğumdan itibaren sergilediği ilişki arayışı ön plandadır (Greenberg & Mitchell, 1983). Nesne-ilişkileri kuramı bireyin çevresi ile girdiği ilişki ve etkileşim sonucunda içe-yansıtma, içselleştirme ve özdeşleşmeyi kullanarak dengeli bir psikolojik yapıya ve ben kimliğine ulaşma sürecine odaklanır.

M. Klein'a göre erken dönem kendilik gelişimi sırasında çocuklar, ilişkiye girdikleri kişileri içselleştirmekten öte ilişkilerin kendisini iç dünyalarına mal

ederek yaşarlar. Eğer bu ie yansıtılan ilksel nesne ben-kendilik’de yeterince güvenli bir biçimde kök salabilirse, olumlu bir gelişimin temelleri de atılmış olur. Doyurucu memeyle anne-bebek birliğini ve buna eşlik eden güven duygusunu bir ölçüde yeniden kurar. Bu açıdan emzirme süresi bebek için sıcak ve olumlu bir yaşantıdır. Bu ilişkide bebek, kendisini, annesini ve emzirilme olayının yarattığı duyguları olumlu bir deneyim olarak benimser. Volkan’a göre çocuktaki nesne görünümleri yani bir başka deyişle ie alınmış nesnelere, düzenli bir şekilde birleştirilince kişinin içinde tutarlı bir nesne tasarımı oluşmaktadır (Volkan, 1997:60). Buna göre annesi yanında yokken bile çocuğun kendiliği, annesinin bir görünümü ya da tasarımını, gereksinimini karşılayan bir nesne olarak tutabilir, anne tasarımı, çocuğun zihninde varlığını sürdürebilir.

Klein’a göre gelişen çocuğun dünyasının merkezi kendiliktir. İnsanlarla ya da onun deyişle, ilgili olduğu nesnelere yoğun ilişkileri olan ve kişinin yerine geçen kendiliktir. Klein değiştirerek de olsa kısmen içgüdü kuramını devam ettirmiş, dikkatini iç dünyaya alınmış iyi ve kötü nesnelere vermiştir. Klein’a göre bir bireyin gelişimini, çocukluğunu ve bilinç dışını araştırmak onun yetişkin kişiliğini anlamının ön koşuludur (Klein, 1999: 19; Volkan,1997: 62). Klein’da insan ilişkilerinin doğasını anlamamıza yarayan önemli kavramlardan birisi de “yansıtımlı özdeşim (projective idintification)” dir. Yansıtımlı özdeşim, Bir kişinin kendisinin bir bölümünü, başka bir kişiye yüklediği durumları anlatmak için kullanılır. Birçok psikanalist, yansıtımlı özdeşimlerin aile dizgelerindeki işleyiş biçimlerini betimlemişlerdir. Aile bireylerinden biri, bir başka aile bireyinin kendilik özelliklerinden bir kısmının deposu haline gelebilir (Bkz. Volkan & Zintli, 2003: 74). Yansıtımda ve yansıtımlı özdeşimde duyguları, inançları veya kendiliğimizin parçalarını, ya etkileşimde bulunduğumuz başka bir insana, yansıtımlı-ie yansıtımlı mübadeleler aracılığıyla önceden yaratılmış olan içsel nesne veya kısmi nesneye, ya da bir düşünceye, simgeye, herhangi bir anlama ya da varlığa yükleriz. İçe yansıtma ve ie yansıtımlı özdeşimde, bir kişinin ya da nesnenin muhtelif veçheleri veya işlevleri kendiliğe katılır, içsel dünyayı kurar, farklılaştırır ve beni yeniden şekillendirir (Bkz. Göka, Yüksel & Göral, 2006: 47-54).

Klein çocuğun oyun sırasındaki etkinliğinin yanı sıra, kaygı biçiminde tezahür eden suçluluk duygusunun da belirmesi gerektiğini ileri sürer. Çocukta sevgi-nefret diyalektiğini araştırır. Sadece olumlu ilişki olan sevgi ilişkisine bağlı kalmaz. Aynı zamanda çocuğun içinde bulunduğu kaygılı durum ve saldırganlık da çok önemlidir. Klein’a göre çocuğun aşk ve nefret duygusunu yaşadığı ilk ve

temel ilişki, annesiyle olan ilişkisidir. Çocuk dış dünyayı ve anneyi iyi ve kötü nesnelere şeklinde algılar (Adler-Kavaler, 1993; Abrevaya, 2000). İçe atılmış annenin iyi yanları, yoksunluk yaratıcı yanlara baskın olarak duyumsanırsa bu durumda, içselleştirilmiş olan bu anne karakter gücünün bir temeli olup çıkar. İçselleştirilmiş olan anne tasarımı, egemen değil de yönlendirilen ve koruyan biri olarak duyumsanabilirse, onunla özdeşleşme iç huzuru da olanaklı kılar. İşte, bu ilk ilişkinin başarısı, ilk başta da baba olmak üzere, ailenin ötekileriyle olan ilişkileri de kapsar ve hem aile çevresinde hem de genel olarak insanlarla kurulan erişkin davranışlarda kendini dile getirir (Klein, 1996: 120).

Klein'a göre çocuk yalnızca besin istemez, aynı zamanda korunmak, yıkıcı itkilerden ve zulmedilme kaygısından kurtulmak, kurtarılmak istiyordur. Klein bu görüşlerini yetişkinlerle yaptığı çalışmalarla da desteklemiştir (Klein, 1999: 28). İyi annenin içselleştirilmesi ve onunla özdeşleşme, kişilere karşı dürüstlüğü, insanın inançları için fedakârlıkta bulunma yetisinin ve davalara karşı dürüst olmanın temelinde yatar. Böylece başkalarına karşı duyulan anlayış, acıma, yakınlık ve hoşgörü dünyaya ilişkin deneyimimizi zenginleştirir ve kendimizi kendi içimizde daha güvende ve daha az yalnız duymamızı sağlar (Klein, 2008). İyi nesneye sahip olduklarından kuşku duyan ve kendi duygularının iyiliği konusunda kararsız kalan insanlar da açgözlü, tutarsız ve gelişigüzel özdeşleşmelere yatkın olurlar; böyle insanlar kolayca etki altında kalırlar, çünkü kendi yargılarına güvenmiyorlardır.

Klein'ın psikanalitik yaklaşımının bir özelliği de psikolojik gelişimde saldırganlığın oynadığı rolü ön plana çıkarmasıdır. O, çalışmalarında insan ruhunun en ilkel ve vahşi yönlerine ışık tutmaya çalışmıştır. Klein'a göre gelişimin en önemli kısmı yaşamın ilk yılında tamamlanır. Bu dönemde çocuğun psikolojisi "paranoid-şizoid konum" (Bkz. Hinselwood, 1991) ve "depresif konum" (Bkz. Hinselwood, 1991) olmak üzere iki evreye ayrılmıştır. Bu iki evredeki görevler; özellikle çatışma ve çelişkiler olgunlaştığında çocuk benliği çözüme kavuşabilir. Çocuk tamamen çevresiyle uyum içerisinde olan dingin bir varlık değildir, zaman zaman yoğun çatışmalar yaşayabilir. Bazen çocuk, annesine hem sevgi hem nefret duyar. Bu bağlamda yaşam ve ölüm içgüdüleri arasında bir çatışma yaşanır. Klein'a göre çocuğun yaşadığı temel kaygı yok edilme duygusundan kaynaklanır ve dış dünyaya yansıtılır. Ve bu kaygı, yani ölüm kaygısı ve çocuğun yıkıcı dürtüleri ilk nesnesine yani annesinin bedenine yöneltilir. Ölüm içgüdülerinden türeyen bu yıkıcılık aslında tamamıyla olumsuz bir deneyim değildir. Tam tersine iyi kullanıldığında öznenin hayatta kalabilmesini sağlar. Bu

yıkıcılık nesneye zarar vermek anlamına da gelmez. Bilakis sevgiyi ifade etme biçimidir. Çocuğun bu saldırganlığı anne-babasına bağımlılığı ve kendi ihtiyaçlarını gidermedeki çaresizliği ve yetersizliğiyle ilgilidir (Bkz. Fonagy, 2001; Adler- Kaveler, 2003). Anne-babanın sevgi ve şefkatinin ön plana çıkmasıyla bu durum olumlu şekilde yapılandırılır.

M. Klein’de çocuk gelişiminde rol oynayan önemli kavramlardan birisi de “haset (envy) ve şükran (gratitude)”dır. “Haset, arzulanana bir şeyin başka birine ait olduğu ve bize değil de ona haz verdiği inancının yol açtığı öfke yüklü bir duygudur; hasetli itki, o istenen şeyi sahibinden çekip almaya ya da bozmaya, kirletmeye yönelir” (Klein, 1999: 23). Haset, öznenin sadece bir kişiyle olan ilişkisiyle ilgilidir ve kökeni de anneyle o herkesi dışlayan en eski ilişkide yatmaktadır. Haset yüzünden içlerinde iyi bir nesne geliştiremeyen bebeklere karşılık, sevgi ve şükran yetisi yüksek olan bir çocuğun iyi nesneyle köklü bir ilişkisi vardır; ve bu yüzden de sevilen ve iyi bakılan çocuklar, zaman zaman kendilerinde ortaya çıkabilen o geçici haset, açgözlülük ve gücenme durumlarını fazla yara almadan geçiştirebilirler.

Bebeğin gerçekten zevk alması ve memnun olabilmesi için sevgi yetisinin yeterince gelişmiş olması gerekir; “şükranın” temelini oluşturan da bu zevk ve memnunnuktur. “Şükranın” kökeni bebekliğin ilk evrelerinin duygu ve tavırlarında yatar. Klein anneyle kurulan bu erken bağın daha sonraki bütün sevgi ve aşk ilişkilerinin de temeli olduğunu söyler. Yine böyle bir ilişki ve bütünleşme her türlü aşk ya da dostluk ilişkisinin de koşuludur (Klein, 1999: 30-31). Klein’a göre çocukluk döneminde yaşanan mutluluk ve kişiliği zenginleştiren iyi nesne sevgisi, haz duyma ve yüceltme yetilerinin asıl kaynağıdır ve etkileri yaşlılık döneminde de hissedilir. Artık bütün yaşam boyunca nefret ve kaygı bu ilişki hafifletir ve insana yaşlılığında bile destek ve tatmin duygusu verir (Klein, 1999: 50). İyi nesneyi sağlam ve güvenli bir biçimde kurabilmiş bir çocuk, yetişkinlik döneminde kayıplara ve yoksunluklara karşı olumlu ve güçlü telafiler geliştirebilir.

D.W. Winnicott da Klein gibi erken çocukluk döneminde yaşanan anne-çocuk ilişkilerine odaklanmıştır: Normal çocuk gelişimi öncelikle sağlıklı bir annelik tutumuna bağlıdır. Çocuklar ancak “yeterince iyi annelik (good enough mothering)” sayesinde gerçek benliklerine kavuşabilirler (Bkz. Winnicott, 1987:19-39). Winnicott, Freud ve Klein’ın kuramlarını ve açıklama yöntemlerini çıkış noktası olarak alsa da, kendisi kuramda farklı yorumlar geliştirmiştir. Winnicott’a göre bebeklik döneminde, bebeğin genetik donanımı ne olursa

olsun, annenin “ilişki kurma” yetisi ya da yetisizliği bebeğin ruhsal sağlığının olmazsa olmaz koşuludur. Başlangıçta yeterince iyi bir ebeveyn bulmak, ruh sağlığının temelidir (Bkz. Winnicott, 2002; Guntrip, 2000). Winnicott’a göre çocukla anne arasındaki ilk ilişkiler yaşam için model oluştururlar. Çocuk onu gören, hisseden, koklayan, işiten ve ona dokunan annesinin ilgisini içselleştirir. Sadece anne değil ebeveynlerin tüm sözcükleri ve duyguları çocuğun etrafında bir güvenlik ağı örerler. İşte çocukta oluşan bu güvenlik duygusu, ilk beden imgeleri daha sonra insan ilişkileri, sanat ve dini gelişiminde belirleyici rol oynarlar. Böylece ötekiyle olan ilişki temel de atılmış olur.

Winnicott’a göre çocuğun bağımlı olduğu annesiyle ilişkisi içinde zamanla özerk bir kendilik geliştirmesi, böylece kendini gerçekleştirmesi gerekir (Winnicott, 1998; Greenberg & Mitchell, 1983). Burada bebekle bakıcı arasındaki bebeğin birey olmasına yol veren ilişki üzerinde durur. Yeterince iyi anne bakımı çocuğun benliğinin kendi içinde ve bulunduğu ortamda güvenlik duygusunu geliştirme yeterliliğini sağlar. Winnicott doğumdan hemen sonraki dönem üstünde yoğunlaşarak, gelişmekte olan benliği besleyen ruhsal bir göbek kordonu sağlamak üzere, annelerin bebekleriyle kendilerini özdeşleştirmeleri, kendilerini onların yerine koyabilme yeterlilikleri üzerinde durmuştur (Winnicott, 1990: 128-137). Bireyde gerçek ve sahte benlikler bulunmaktadır. Gerçek benlik, insan varlığının temel özü, yani kendisiyle ve başkalarıyla ilişki kurma yeterliliğidir. Sahte benlik ise, güvenlik duymayan yeterli beslenmemiş benlik karşısında bir korunma olarak ortaya çıkar. Anneye dayalı erken bakımdaki eksiklikler ya da hatalar, sahte benliklere yol açar ve bütün bir benlik gelişimini engeller.

Winnicott’a göre çocuğu sahte benlik, yani kendine yabancılaşma stratejilerini kullanmaya iten tek şey annenin yetersizliği ve zorlamalarıdır: Çocuğun istek ve beklentilerinin anne ve baba tarafından sürekli cevapsız bırakılması ve bunlara değer verilmemesi durumunda çocuk, anne ya da babanın göreceği ve takdir edeceği yeni bir benlik tasarımı geliştirecek ve onlarla temas kurmanın bir başka yolunu bulacaktır. Bu durumda birey, görülmemiş ya da reddedilmiş olmasının kendisinde bulunan derin bir kusurdan kaynaklandığını düşünür. Geliştirilen sahte kendilikler, hiçbir zaman istikrar kazanamazlar ve sorunlu olmayı sürdürürler. Oysa gerçek bir kendilik geliştiren bireyler güvenli, dengeli, başarılı bireylerdir. Bu kişilerde anne, ruhsal açıdan gelişime ayak uydurmuş, beklentileri yeterli düzeyde karşılayabilen bir annelik modeli sağlamıştır (Bkz. Rehberg, 2008; Minsky, 1996). Bu oyun alanının ve potansiyel mekânın yerini daha sonra gelenek, din ve yaratıcılık alır. Yeterince iyi annelik sonucu güvenli

kendilik geliştiren bireyler, çevre ile rahat bağlantı kurarlar ve toplumsallaşma yolunu açabilirler.

Winnicott'ın önemli kavramlarından birisi de “geçiş nesnesi (transitional object)” kavramıdır (Bkz. Winnicott,1998). Geçiş nesnesi daha kolaylaştırıcı bir ilişki kurmak amacıyla iki nesne-kişi arasına giren bir nesnedir. Çocuğun emdiği, kokladığı, bedenine yakın tuttuğu ve uyurken kullandığı bir çarşaf köşesi, bir kumaş parçası, bir battaniye veya bir oyuncak çocuk için bir geçiş nesnesi olabilir. Bu tür bir nesne, örneğin uyumaya çalıştığında anne ortamda değilse bebeğin rahatlatıcı ve yatıştırıcı bir anne yanılması korumasını sağlar (Winnicott, 2002; Tyson, 1996). Yani bu tür bir nesnenin anne ve yakınlar olmadığında çocuğu sakinleştirici ve rahatlatıcı çok önemli bir işlevi vardır. Geçiş nesnesi bebeğin evrilmekte olan kendilik temsilini annesinin imgesiyle bağlantılandırır, bu yüzden bebek geçiş nesnesini psikolojik anlamda, kendi denetimi altında tutar. Özgün geçiş nesnesi dört aylıkken başlar iki ila dört yaşlarında terk edilir. Winnicott'a göre nesne, bebeğin anne ile ilişkide olma durumundan onun dışında ve ondan ayrı bir şey haline gelerek çıkmasını temsil eder (Bkz. Volkan, 2009: 49-65). Nesne, birleşmenin ve mutlak kaybın; psikanalizin altını çizdiği iki temel korkunun önünde duran bir engeldir, bu nedenle de deneyim için bir alan yaratır.

Winnicott'ın psikanaliz tekniğinde “oyun kavramı” bir yöntem olarak kullanılır ve yaratıcı bir süreç olan çocuğun oynama yeteneğine önem verilir. Çocuk en doğal, gerçekçi yaşantısını ve yaratıcılığını oyunda ifade eder ve gösterir (Winnicott, 1987). Sağlığın göstergesi olan ve evrensel olan şey oyundur. Oyun oynama, büyümeye, dolayısıyla da sağlığa katkıda bulunur. Oyun, Winnicott'a göre grup ilişkilerine girmeyi sağlar, toplumun beklenti ve değerlerini öğretir, psikoterapide bir iletişim biçimi olabilir ve son olarak psikanaliz, oyun oynamayı insanın kendisiyle ve başkalarıyla iletişim kurmasına hizmet eden çok özel bir iletişim biçimi olarak ele alır (Winnicott, 1998). Çocuk, tek başına oyun oynadığında bile, karşılıklı bir kişisel ilişki içinde fonksiyonda bulunur; oyun sahası, anne ve çocuk arasında potansiyel bir alan veya anne ve bebeğin bağlantı kurabileceği bir mekân işlevindedir. Dolayısıyla oyun, erken dönemdeki etkileşimlerin yankılandığı bir tecrübe görünümü taşır (Winnicott, 1998). Winnicott'ın teorisi, sadece belirli nesne türleriyle sınırlı kalmaz, aynı zamanda ilişkişel tecrübenin belirli türlerini de kapsar.

Tanrı Tasavvuru Üzerine Nesne İlişkileri Yaklaşımı: Nesne Olarak Tanrı

Erken dönem nesne ilişkileri tecrübelerinin, bireyin tanrı tasavvurunun ortaya çıkması ve gelişmesi üzerine etkilerini inceleyen çok fazla araştırma bulunmaktadır. Üzerinde daha çok vurgu yapılan ise tanrı imgelerinin ortaya çıkarılıp bireylerin tanrıyla ilişkilerini nasıl tecrübe ettiği ve bu ilişki içinde nasıl davrandıklarının değerlendirilmesi olmuştur (Bkz. Olds, 2008; Morgenstern, 2009; Choi, 2006).

Freud'a tarafından din, kişinin benliğini, ölüm ve acı karşısında hissedilen çaresizlikten kaynaklanan dayanılmaz korkudan korumak üzere kullanılan bir savunma mekanizması olarak görülmektedir. Freud, korunma duygusu sağlamak için yüceltilen baba şeklinde bir Tanrı imgesi (image of God) geliştirdiğimize ve ideal babayla ilgili arzularımızı böylelikle tatmin ettiğimize inanır (Bkz. Freud, 1984; Ayrıca bkz. Palmer, 1997; Goodwin, 1998; Ross, 2001). Ayrıca, Tanrı imgesinin oedipal evrede şekillendiğini ve aktarım aracılığıyla da bu imgenin gerçek babamızla ilgili tecrübelerimizden oluşturulduğunu savunur. Tanrı imgesi'nin gelişimiyle ilgili sonraki teorilerde, aktarımın rolü, muhafaza edilmekle birlikte, post-Freudyan kuramlar, bir süreç olarak aktarımı anlama noktasında farklılık gösterir. Freud aktarımı, içgüdüsel çatışmaların izdüşümü gibi kavramsallaştırırken, nesne ilişkileri teorisyenleri aktarımı, önceden içselleştirilen nesne veya ilişkilerin yeniden yorumlanması şeklinde görür (Meissner, 2009). Freud'un, dini, zamanla yerini rasyonel düşünceye bırakmak zorunda olan saplantılı evrensel bir nevroz gibi görmesine karşın, sonraki teorisyenler, bireyin Tanrı'yla ilişkisinin, sağlıklı olabileceği gibi sağlıklı da olabileceğini ve bundan dolayı, psikolojik fonksiyonun gerçekleşmesinde yardımcı veya engelleyici yönde bir rol üstlenebileceğine inanmaktadır (Simmonds, 2006; Meissner, 2001).

M.Klein, D.Fairbairn ve D.W. Winnicott'un psikanalitik yorumlarını tanrı tasavvurlarına aktaran A. Maria Rizzuto, William Meissner, Paul Pruyser, John Mc Dargh ve M. Halevi Spero gibi yakın zamanın psikanalistleri tanrı tasavvurlarını teorik ve ampirik olarak araştırmış, geleneğin aksine oldukça olumlu ve açıklayıcı bulgular elde etmişlerdir. Bireyin ilk dönem kişilerarası ilişkilerine ve böylelikle oedipus öncesi gelişimlerin değişimine ve etkisine yaptığı vurguyu önceleyen araştırmacıların bulgu ve yorumları, dünyadaki dini gelenekler ve tanrı tasavvurları hakkındaki araştırmalar için daha geniş bir çerçeve sağlamaktadır (Bkz. Beit-Hallahmi, 1995; Wulff, 1996; Meissner, 1984).

Winnicott araştırmalarını yaparken, din alanına da ilgi duymuş az da olsa dini araştırma ve bilgiyi gerektiği zaman kullanmıştır. Winnicott'a göre din, insanları derinden etkileyen en önemli unsurlardan birisidir. O, klasik psikanalistlerin söylediği; dinin sadece sıkıntı ve çaresizlik anlarında başvurulan bir olgu olduğu dşuncesini reddeder. Dinin; insanın kendini tanınmasına yardımcı olacağı, davranışlarını nasıl yapacağına ve geleceğine yn verebilen bir anlamlar kümesi sunabileceğini belirtir (Bkz. Hardy, 2003: 130-141). Winnicott'a göre geçiş nesnesinin çocuğa verdiği güvenlik duygusu, sıcaklık hissi, korunma ve sevgi hisleri gibi din de bireye benzer duygular yaşatabilir. Erken çocukluktaki geçiş nesnesi dinsel bir karaktere sahiptir. Winnicott dinin aynı zamanda insanları "teselli edici bir nesne" gibi işlev gördüğünü söyler (Parker, 2008; Ulanov, 2002). Din, bireyin i ve dış realiteleri arasında köprü kurması yönüyle ortak bir tecrübe alanına sahiptir. Din bu rolünü diğer kültür biçimleri ve yaratıcı aktivitelerle paylaşır.

Winnicott'a göre çocuğun geçiş nesneleri, annenin yokluğunda bile annenin varlığını hissettirerek anneyle kurulan ilk ilişkisel tecrübeyi devam ettirir (Winnicott, 1998: 23). Keza, içsel Tanrı imgesi de annenin varlığıyla birlikte ve ay-nalama tecrübesini yaşatmasından itibaren başlar ve bu imge, hiç kimse olmadığında bile birliktelik hissini devam ettirir. İçsel Tanrı imgesinin çekirdeğinde, anne-ocuk ilişkisi vardır. Anne-ocuk ilişkisi, daima orada bulunan Tanrı'nın psikolojik temelidir. Aynı teki geçiş nesneleri gibi, zmsenen içsel Tanrı imgesi de, annenin yokluğu halinde annelik tasarımının tecrübesini devam ettirir. Pek çok gelenekte, "Tanrı bizi görür, kalbimizde ve zihnimizde olanı bilir ve her zaman her yerde mevcuttur" gibi Tanrı'ya atfedilen önemli sıfatların her biri, Winnicott'ın dşuncesine göre, birer geçiş fenomenidir (Bkz. Herrera, 2006: 81-100; Schlauch, 2006: 74-77).

A.M. Rizzuto, Tanrı temsillerini incelerken, annenin dindeki kritik rolüne dikkat çekmiş, Tanrı'nın da tıpkı bir anne gibi sığınılan, besleyen ve koruyan önemli bir sevgi nesnesi olabileceğini ortaya koymuştur. Rizzuto'ya göre Tanrı tasavvurları çocuğun ilk dönemlerindeki anne-baba ilişkilerinde yer alan dinamik bir süreçtir. Tanrı tasavvuru kişisel ilişkilerde olduğu gibi farklı boyutların; sevgi, güven ve ilgi kadar kızgınlık ve cezalandırmanın da olduğu bir bütünlüktür (Bkz. Rizzuto, 2009; Meier & Meier, 2005). Rizzuto'ya göre birey Tanrı'ya inansın ya da inanmasın hayalindeki tanrı imgesini çok farklı ve çeşitli özelliklerle bir bütün haline getirmiş ve yüksek düzeyde kişiselleştirmiştir. Kişideki bu Tanrı imgesi önemli ölçüde erken dönemdeki anne baba tecrübeleri

ve algıları, anne babalar hakkındaki fanteziler, kişisel algılama ve yorumlamalarla, ciddi veya gayri ciddi dini bilgilendirmeler sonucunda oluşmaktadır (Wulff, 1996: 56-57). Daha sonra yapılan pek çok araştırma, Rizzuto'nun bu hipotezlerini destekler gözükmektedir. Tisdale ve arkadaşları, tanrı tasavvuru araştırmalarında, nesne-ilişkileri kuramı tarafından öngörüldüğü gibi, psikolojik gelişim ve tanrı imgeleri arasında anlamlı ilişkiler bulmuşlardır (Tisdale ve Ark., 1997: 227-239). Dickie, Ajega, Kobylak ve Nixon ebeveynlerin en başat olarak da annelerin, çocukların tanrı imgesi üzerinde -çalışmaya göre bu etki cinsiyetler arasında değişiklik gösterse de- yetişkinlik yıllarında bile önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermişlerdir (Dickie, Ajega, Kobylak & Nixon, 2006: 64-68).

Rizzuto Yahudi ve Hıristiyan hastalar üzerinde çalışarak onların Tanrı tasavvurlarını incelemiştir. O, hastalardan anne-babalarını ve Tanrı'yı tasvir ederek değerlendirmelerini istemiştir. Hastaların tasvirlerinden Tanrı'nın tek bir ebeveyn imgesi çıkmamıştır. Tanrı tasavvurları tek boyutlu ve örneğin tamamen olumlu ya da olumsuz temsillerle belirtilmemiştir. Deneklerin Tanrı imgeleri eşit derecede gerçek ebeveyn, arzulan ve sığınılan, korkulan ve çekilen ebeveyn imgeleri şeklindedir. Bu kişiler Tanrı temsillerini kendi tercihlerine uygun anlamlarla ve duygularının şekline göre oluşturmuşlardır (Rizzuto, 1996).

Tanrı'yla ilgili içsel temsil, nesne temsillerinin, tutarlı bir içsel nesne dünyası içinde bu pekişme sürecindeki doruk noktasıdır. Çocuğun annesi ve öteki kişilerle ilişkilerinden elde ettiği parça ve kırıntılar halindeki nesne temsilleri birleştirilir. Rizzuto, içsel Tanrı imgesinin, kökeninin ilk nesne temsillerine dayanan malzemeye oluşturulduğunu söyler (Rizzuto, 1979: 178). Çocuklar belirgin bir tanrı imgesini üçüncü yıllarının sonunda yapılandırmaya başlasalar da, Rizzuto'ya göre bu süreç çocuğun doğumu ile başlar. Çünkü ebeveynler, hem sosyo-kültürel dünya görüşlerinin hem de bağlı oldukları dini geleneklerin etkisi altında çocukla etkileşim içinde olacaklardır. Bu bağlamda kendi anlayışları doğrultusunda bir tanrı imgesi sunacaklar ve çocuktan da bu doğrultuda bir gelişim beklenecektir. Burada önemli olan ebeveyn ve çocuk arasındaki yeterli ve sağlıklı bir ilişkidir. Pek çok araştırmada daha sağlıklı bir tanrı imgesinin, daha içten ve sıcak ebeveynlik stilleriyle pozitif ilişkisi olduğu bulunmuştur (Bkz. Heisler, 2006; Owen, 2004; Engelbrecht, 2007).

Rizzuto, anneye yaşanan tecrübelerden elde edilen Tanrı temsilleriyle ilgili ilk oluşumu açıklamak amacıyla Kohut'un aynalama kavramını kullanır. İlk kendilik duygumuzun, annemizin tepkilerinde aynalanan kendiliği görmekle

geliştiğini öne sürer. Rizzuto'ya göre, Tanrı imgemizin çekirdeğinde, bütünleşmiş bir kendilik duyumu için temel oluşturan ilk aynalama tecrübesi bulunur (Rizzuto,1979:175-180). Kişisel Tanrı imgemizin detaylandırılmasında yer alan diğer bütün imgeler, anneyle yaşanan veya yaşanmayan çekirdek aynalama tecrübesinin etkisine tabidir. Bütünleşmiş bir kendilik duyumu itibariyle çocuğun gelişimi, benliğin bütünleştirici süreçlerine odaklanma ve bu süreçleri aynalama amacıyla Tanrı temsilini kullanma yönelimiyle gerçekleşir. Bu şekilde içselleştirilen Tanrı imgesi ise, kişinin içsel temsili dünyasındaki kısıntı ve parçaları birleştirme vazifesi görür.

Rizzuto bireydeki Tanrı kavramı ile Tanrı tasavvurunun birbirinden ayrılması gerektiğini söyler. Çünkü Tanrı kavramı daha çok entelektüel, zihinsel bir olgudur ve mevcut dini kültür tarafından oluşturulur. Hâlbuki Tanrı tasavvuru kişinin eskiden beri süregelen duygusal gelişiminin biçimlendirdiği Tanrı'nın duygusal görüntüsüne işaret eder (Lawrence, 1997: 214). Her iki kavramın da birbiriyle elbette ilişkisi vardır, ancak analitik nedenlerden ötürü birbirinden ayrı tutulmalıdır. Bu bağlamda Tanrı tasavvuru psikolojik olarak ilgi alanında bulunan bireyin tecrübe ettiği bilinç dışındaki Tanrı'dır (Bkz. Rizzuto, 2001b). Birey, ebeveynler, din adamları ya da kutsal kitaplar sayesinde tanrıyı seven ve dost bir varlık olarak görebilir. Ancak geliştikçe, yaşamla iç içe bir tecrübe sonrası tanrıyı duygusal olarak tamamen farklı biçimde de tecrübe edebilir. Rizzuto, her gelişim evresinin kısmen farklı bir Tanrı imgesi olduğunu söyler. Birey yaşamı boyunca Tanrı'yı değişik özellikleriyle algılar, çünkü kendi benlik algısı da gelişim dönemlerinde hem psikolojik hem de kültürel olarak değişime uğrar (Rizzuto,1979). Bu bağlamda Rizzuto, din ve tanrıyla ilgili inançların doğru olup olmadığı konusunda pek fazla ilgilenmez; onun yerine dinin, insanın ihtiyaçları ve istekleri konusunda nasıl fonksiyonelleştiği üzerinde durur.

Rizzuto'ya göre, Erikson tarafından tanımlanan, hayatın yedi aşamasıyla da uygunluk gösteren ideal gelişimsel dizi şöyledir: 1) Tam anlamıyla güvenilir bir varlık, 2) İyi ve hoşgörülü bir dost, 3) Sevilebilir ve seven-biraz korkutucu olsa bile- bir varlık, 4) Bilgili bir koruyucu, 5) İnananlar, hayatın çelişkileri ve dünyadaki kötülük ile karşı karşıya geldiklerinde, şüphe ve sorgulamaları hoş görebilen bir varlık, 6) Orada olan ve inananlara kendileri olmalarına izin veren bir varlık ve 7) Gizemli varlığına karşı koyulamayan bir varlıktır (Tamminen & Nurmi, 1995: 280-281). Rizzuto'ya göre bu gerçek hayatta tam olarak bulunamayan ideal bir dizidir.

Rizzuto'ya göre, özümşenen Tanrı imgesinin kaynağı, aynalanan kişiler arası tecrübedir. İçsel Tanrı imgesinin kalbi, ötekiyle ilişki içinde bulunma ve yer alma tecrübesinde yatar. Nesne-ilişkileri ve tanrı tasavvuru üzerine yapılan birçok araştırma bulgusu; bir kişinin tanrı ile ilişkisinin niteliğinin, büyük ölçüde anne baba ve ötekilerle kurduğu ilişkinin niteliğine göre belirlendiği fikrini desteklemiştir (Bkz. Hall, Brokaw, Edwards, Pike, 1998; Buri & Muller, 1992; Birky & Bell, 1988). Rizzuto'nun ortaya koyduğu model, Freud'un sunduğu modelden çarpıcı bir şekilde farklılık gösterir. Freud'a göre, içsel Tanrı imgesinin merkezinde, üstün bir güce dayanma, cezalandırma ve suçluluk hissi gibi tecrübeler yer alır. Rizzuto'nun din modeli mevcudiyet hissi üzerine inşa edilmiştir. Buna karşın, Freud'un din modeli ise, yasa ve suçluluk temeli üzerine kurulmuştur. Bu farklılık önem arz eden bir teolojik noktaya işaret eder. Freud ve Rizzuto, birbirinden farklı -psikanalitik literatürde ilişki model ve dürtü modeli diye isimlendirilen- iki kişilik modeli tasvir etmekle kalmayıp, dolaylı bir şekilde birbirinden farklı iki teoloji de ortaya koyarlar. Rizzuto, oedipal-öncesi bulunma ve ilişki durumunu öne çıkarmak suretiyle bir din modeli sunarken, Freud, kanun ve otorite sonucu ortaya çıkan bir din modeli sunar.

Rizzuto'nun içsel Tanrı imgesi modelinde, Fairbairn'in içselleştirilen nesneye ilişkin düşüncesi ile Winnicott'ın "geçiş nesnesi" fikri harmanlanmıştır. Rizzuto, Tanrı'nın gerçekliğini, belirgin bir şekilde, fiziki gerçeklik ile halüsinasyon arasında orta bir yerde bulunan geçiş alanına konumlandırır Winnicott'ı takip eder (Winnicott,1998: 30-33). Ancak Rizzuto, Tanrı ile diğer geçiş nesnelere arasında önemli bir farklılık olduğuna işaret ederek hatırlatmada bulunur. Zaman geçtikçe, öteki nesnelere unutulur ve ortadan kaybolur. Her anne-baba, çocukluk sırasında, dolabın kullanılmamak üzere atılan geçiş nesnelere –oyuncak ayı, farklı oyuncaklar, battaniye parçaları ve bir zamanlar tercih edilen ihtiyaç eşyalarıyla- dolup taşıdığı bilir. Oysa Rizzuto'ya göre, Tanrı, atılan nesnelere arasında yer almaz (Rizzuto,1979). Olağan gidişat sürecinde, Tanrı'nın somut geçmişi, "anlamsızlaşmak bir yana daha da anlamlı hale gelen Tanrı'nın" öteki geçiş nesnelere yer değiştirmesinde aranmalıdır. Tanrı imgesi, oyuncak ayı ve güven veren battaniyenin aksine son derece esnek bir özellik taşıdığından ve Tanrı görünmeyen bir nesne olduğundan ötürü, insan, yaşam süresince ihtiyaçları çerçevesinde Tanrı imgesini şekillendirebilir (Rizzuto,1979: 179).

Rizzuto, Tanrı tasavvurunun somut bir geçiş nesnesi olarak görülebileceğini söylemiştir. Birey bu nesneye duygularını açabilir ve onda teselli bulabilir. Bu

nesneden kendine yönelik eleştiri ve mahkûmiyet de çekebilir (Bkz. LaMothe, 2004). Kişi Tanrı tasavvurundan uzaklaşarak onu zaman zaman devre dışı bırakabilir. Duygularının çok baskın olduğu kriz ya da sevinç durumlarında yeniden Tanrı tasavvuruna dönebilir. Winnicott'a göre birey geçiş nesnesinden büyüdükçe yavaş yavaş vazgeçer ve artık daha soyut semboller ve kavramlara ulaşır. Rizzuto da zamanla çocuğun büyümesiyle orantılı olarak Tanrı tasavvurunun geçiş nesnesinden farklı olarak geliştiğini ve Tanrı'nın gerçek özelliğini kazanmaya başladığını ifade eder (Rizzuto, 1979: 183-188). Çocuk bu dönemde anneden ayrılarak bağımsızlığını kazanmaya çalışır, anneden kopuşun getirdiği sıkıntılar Tanrı tasavvuruna yöneliş ve bağlanma ile telafi edilebilir. Bu bağlamda Tanrı tasavvuru çocuğun kimliğini bulmasında hem yardımcı hem de olumlu bir dengeleyici unsur olarak düşünülebilir (Rizzuto, 2001).

Her gelişimsel safha, Tanrı imgesini yeni kendilik algısına uygun hale getirmeyi gerektirdiğinden dolayı inanç açısından kritik bir önem arz eder. Eğer Tanrı imgesi çok kırılğan veya sert bir yapıda olsaydı, dönüşüm geçiremezdi ve gelişimin sürdürülmesi için bir tarafa bırakılırdı. Rizzuto'nun ifade ettiğine göre, onun tezinin merkezinde, kalıcı inanç ile ilgili görüldüğü takdirde, gelişimle ilişkili her kriz döneminde dönüştürülmeye ihtiyaç duyan bir geçiş nesnesi gibi işlev gören Tanrı yer alır (Rizzuto, 1979: 208). Tanrı düşüncesinin esnekliği göz önüne alınırsa, her zaman yeni baştan oluşturulabilir ve böylelikle kişi sürekli-gelişen kendilik duygusu içerisinde bütünleşmeye ihtiyaç duyan yeni tecrübelerle karşı karşıya geldiği zaman, Tanrı imgesini bir kenara bırakmak zorunda kalmaz. Rizzuto, bireyin yaşamını gözden geçirdikçe ve yeni tecrübeleri temsili içsel dünyasına aktardıkça, Tanrı imgesinin değiştiğini ve ekleme ve dönüşüme tabi kaldığını söyler. Ateist veya inançlı olmak, kişinin Tanrı imgesinin, belirli bir gelişim aşamasındaki birinin ihtiyaçlarına uyum sağlamasına veya uyum sağlamak için değişip değişmemesine göre belirlenir.

Rizzuto'yu takip eden McDargh, nesne-ilişkilerine göre J. Fowler'ın ortaya koyduğu inanç kavramı ve gelişim aşamalarını araştırmıştır. McDargh, araştırmasında katılımcıların tanrı tasavvurlarını da kapsamlı bir şekilde analiz etmiş ve bireyin tanrı imgesinin kökenlerinin, etkin bir şekilde ebeveynsel ilişkiler tarafından şekillendirildiği bulgusuna ulaşmıştır (Bkz. McDargh, 1983).

J. Fowler, Piaget'in gelişim modeli ve Erikson'un kuramı ile kombine edilen Kohlberg'in ahlakî gelişim modeline benzerlik gösteren dinî inancın gelişim aşamalarını ortaya koymuştur. Fowler'in bu inanç modeli, özel dini bir geleneğin üslubuna dair herhangi bir anlama rastlanmayan, genel bir anlayışla

iman aşamalarının özünü yakalama çabasıdır. Bu inanç aynı zamanda din ile de bağlantılıdır. Fowler'e göre doğduğumuz andan itibaren dünyanın kaosunu saf dışı bırakan bazı düzenekler oluşturma eğilimindeyiz. Ayrıca yaşamın anlamını sunan bir sistem bulmak ve oluşturmak zorundayız. İşte iman'a, bizi hayatımızda düzene uymaya zorlayan bir güç, değerlerin merkezine kendimizi adanmak ve kendi yolumuzu bu değerler çerçevesinde seçmek eğilimi diyebiliriz (Bkz. Paloutzian,1996; Hood ve Ark.,1996).

McDargh, inançla ilgili diğer teorilerle birlikte Fowler'ın kuramını tamamlamada nesne ilişkileri kuramının önemli katkıları olabileceğini söyler (Bkz. McDargh, 1983). Fowler'ın ortaya koyduğu inancın altı gelişim aşamasının dördü benlik oluşumunun ilk basamaklarıyla ilişkilendirilmiştir: 1) Gerçek olma hissi, 2) Gerçek ve anlamlı bir dünyada var olma hissi, 3) Yalnızlığa dayanma kapasitesi, 4) Bağımlılığı hoş görme kapasitesi, 5) Kendi hislerimizde ve dış dünyadaki kircikliği hoş görme, 6) Sevgi için kendini bağışlama gibi bir benlik hissi -kişiler arası yakınlıklarda kendini verme -. Mc Dargh iman hakkındaki “ nereden (ilk dört aşama)”, “nereye (son iki aşama)” sorularına, Tanrı'nın nesne temsilini ele alarak “nasıl” sorusunu ekler. McDargh'a göre inanç aşama aşama hayat boyu bir gelişime tabidir. Nesne ilişkileri bakış açısından inanç, karmaşık ve oldukça geniş bir içeriğe sahiptir. İnanç, hem zihinsel hem de imanla ilgili, ayırt edici bir faktör olarak göze çarpar (Değerlendirme için bkz. Rizzuto, 2001a).

Bireyin tanrı imgesinin kökenleri ve gelişimi ile ilgili psikanalitik yorum geliştiren kuramcılardan birisi de M. Halevi Spero'dur. Spero, hem kliniksel hem de epistemolojik unsurlar içeren yaklaşımıyla; tanrıyı anne babamız ve diğer ilk nesnelere kurduğumuz ilişkiyle tam bir paralellik içinde içselleştirdiğimiz ve sonradan psişe-içi temsiller üzerine yansıttığımız dışsal bir nesneye dönüştürerek psikanaliz içinde tanrının varlığına yer açmak ister (Geniş bilgi için Bkz. Spero, 2009; Spero, 2008). İçselleştirilen tanrı imgesiyle ilgili Spero, oldukça farklı bir yorum da yapar. Ona göre tanrı, tanrıyla tecrübenin öncülleri gibi hizmet gören, psişe-içi özel yetilerle insan ruhuna aşılannmıştır. Doğrudan tanrı tarafından verilmiş, psikolojik tecrübe öncesinde varolan bu yapılar, a priori bir özelliktedir. Çocuğun oluşturulmuş içsel tanrı imgesinde tanrının varlığına ilişkin söz öncesi, ilksel bir farkındalık vardır. Bu ilk farkındalık psişede arkaik miras tarzında tanrının varlığına yönelik bir eğilim ortaya çıkaran derinlikli ön kavramlar oluşturur. Spero'ya göre bireyin kişisel tanrı imgesi, sadece, tanrıya yönelik ilk farkındalığın doğrudan bir sonucu da değildir. Kişisel tanrı imgesi,

sonradan yarı-nesnel formlara yansıtılan ve devredilen, kısmen aile ve toplumsal katkı ile elde edilen elverişli malzeme karışımından içsel olarak oluşturulmuştur (Bkz. Spero, 1992).

Nesne-ilişkileri kuramcılarının tanrı tasavvuru oluşumu ve gelişimine yaptıkları katkılar şu şekilde özetlenebilir: Din ve tanrı imgesini açıklama biçimi, ilk olarak nesne-ilişkileri kuramcılar tarafından ödipal ve dürtüsel özelliklerden gelişimsel boyuta taşınmıştır. Böylece tanrı imgesi kişilerarası ilişkilerin –en başta anne-baba veya bakıcı- içselleştirilmesi ve içselleştirilmiş nesne- ilişkileri gelişimiyle açıklanmaya başlamıştır. Klein, Fairbairn ve Winnicott’ın anne-çocuk arasındaki etkileşimin ve duygusal yatırımın hayati önemine yaptıkları vurgu ve yorumlar, Rizzuto tarafından tanrı tasavvuru araştırmalarına aktarılmıştır. Rizzuto’ya göre sevgi dolu ve sabit bir nesne olarak içselleştirilen anne, gelişmekte olan çocuğun tanrı imgesinde çok güçlü ve düzenleyici bir etkiye sahiptir. Yeterince iyi annelik sayesinde çocuğun, ortaya çıkmaya başlayan kendiliğinin gelişimi ve sosyokültürel değerlere uyum sağlamasına yarayan dengeli bir yapısal destek sağlanmaktadır (Thomas, 2009).

Rizzuto, Freud’un bazı temel görüşlerini kabul etmekle beraber, tanrı tasavvuruyla ilgili çok daha farklı, sürekli gelişmeye vurgu yapan, Freud’un değinmediği ilişkisel unsurları ön plana çıkarmıştır. Rizzuto, klasik psikanalistlerin yaptığı gibi, bir takım efsane ve mitlerden yola çıkarak din ve tanrı tasavvurlarını sürekli eleştirmek yerine, tanrı tasavvurlarıyla ilgili bizzat klinik araştırmalara yönelmiş, hastalar ve çocuklar üzerinde gözlem ve uygulamalarda bulunmuştur. Tanrı imgesine yönelik bu ampirik yaklaşım, Rizzuto’nun literatüre yaptığı en önemli katkı olarak düşünülebilir (Bkz. Peterson, 2005). Özellikle Winnicott’ın geçiş nesnesi kavramını tanrı imgesine aktararak tanrının da kişiyi rahatlatan ve güven veren bir geçiş nesnesi olarak görülebileceğini belirtmesi, birçok psikanalist tarafından da desteklenmiştir. Rizzuto’ya göre birey, büyüdükçe geçiş nesnesini terkederken, tanrı bir kenara bırakılan bu nesnelerin arasında yer almaz. Aksine bireyin benliğinde ömür boyu yerini muhafaza eder (Wotton, 1991).

Rizzuto’nun tanrı imgesi ile tanrı kavramını teolojik ve psikolojik içerik analiziyle ayrıştırması, literatürde bir yenilik olarak düşünülmektedir. Onun araştırdığı mevcut dini kültürün oluşturduğu entelektüel bir olgu olarak tanrı kavramı değil, içselleştirilen anne-baba ve diğerlerinin imgeleriyle temellenen, bireyin duygusal ve düşlemsel dünyasının şekillendirdiği tanrı tasavvurudur. Bu tanrı tasavvuru, statik ve değişmez değildir aksine bireyin kendiliğinin ve

sosyokültürel etkilenimlerinin değişimine göre farklı gelişim dönemlerinde farklı şekillerde tecrübe edilebilir.

Farklı Dini Gelenekler ve Farklı Tanrı Tasavvurları Üzerine Bazı Nesne- İlişkileri Araştırmaları

Tanrı tasavvuru araştırmalarında metodik bir gerçeklik olarak, farklı dini teolojilerin farklı tanrı tasavvurları ortaya çıkardığı ve bu tasavvurların her bir dini gelenek tarafından nasıl algılandığının bilinmesi gerekmektedir. Dolayısıyla psikolojik yapıdaki tanrıyla ilgili içsel nesne temsilleri ve farklı dini geleneğe sahip insanlar arasında bu temsillerin duygu, düşünce ve davranışlarla sonraki ilişkisi arasındaki değişik bağlantılar tespit edilerek yorumlanmalıdır.

Farklı dinlerin çeşitli tanrı tasavvurlarına sahip olduğu yönündeki bulgular, nesne ilişkileri teorisini desteklemektedir. Dinler ve tanrıyla ilişkili olan her bir bilgi ve düşünce, içsel tecrübeler biçiminde özümseir. Kutsal metinler, inanların dini inançları için bir temel ve kişinin psikolojik fonksiyonuna etki eden davranış modellerini oluşturur. Bu metinleri bir inanç temeli veya davranış rehberi olarak her bir dini topluluk farklı şekillerde anlayacağından dolayı, her bir dinin bu öğretilerden, içsel nitelikte farklı bir tanrı temsili oluşturmasını ve tanrıyı farklı ego temsilleriyle algılamasını beklemek mümkündür (Bkz. Beck, 2006a: 129-131; Genevieve & Etienne 2006: 86). Dinler arasında yapılan karşılaştırmalarda bizi ilgilendiren şey, dogmatik teoloji ve gelenek değil, iklim farklılıkları, düşünce şekillerini olduğu gibi muhayyile ve duyarlılığı da etkileyen farklılıklardır.

Bu bağlamda Yahudilik, Hıristiyanlık ve İslam'ın birbirinden oldukça farklı tanrı tasavvuru olduğu ve yapılan araştırmalarda da bu farklılığın ortaya çıktığı görülmektedir (Bkz. Hoover, 2004; Gülerce, 2008). İslam geleneğinde Allah anlayışı, düzenli yaratma, rızık verme, hidayet, adalet ve rahmet kavramlarını içeren organik bir bütün teşkil etmektedir (Rahman, 2000: 29). İslam teolojisinde Allah tek hakikat olarak görülür ve İlahi Tevhid ve onun insani neticeleri vurgulanır. Allah-insan ilişkisinde Allah'a yönelik, bir bilgi, hakikat, iman ve marifet sürecidir, burada korku ve sevgi, imanın doğal neticeleridir. İslamın Allah tasavvuru bir denge üzerine bina edilmiştir. O ne yoğunlaşmış saf bir otoriter kuvvet ne de tamamen ölçsüz sevgidir. İslam geleneğinde bir taraftan Allah'ın rububiyeti ve kudreti vurgulanırken, diğer taraftan O'nun sonsuz

rahmeti de aynı ölçüde ve çoğu zaman daha güçlü bir şekilde göz önüne serilir (Bkz. Topaloğlu, 2006; Schoun, 1996; Schoun, 1998; Nasr, 2001).

Fazlur Rahman’a göre Allah’ın kudreti, yaratması ve rahmeti sadece birbirine denk değil, aynı zamanda tamamen birbiri içinde ve aynıdır. ‘O, rahmet etmeyi kendi üstüne (bir kanun) yazmıştır’ (Enam,6/12); O’nun sonsuzluğu tek taraflı bir aşkınlığı ima etmez; aksine yarattıkları ile beraber olduğuna işaret eder. Fazlur Rahman, tamamen, Allah’ın çocukları ve onlara olan sevgisi için kendini feda etmesi inancını vurgulayan dini ideolojileri eleştirir ve onların insanın ahlaken olgunlaşması hususunda çok az şey başardıklarını vurgular (Rahman, 2000). Zaten Kur’an da şımarık çocuk ve abes bir sevgi dolu baba tasvirini reddederek, Allah’ı sahiplenme iddiasında bulunan Yahudi ve Hıristiyanları eleştirmiştir (Bkz. Eaton, 1992).

Hıristiyanlığın tanrısı, tanrının kendisinde tecelli ettiği oğul olan hususi bir kişi vasıtasıyla insanlıkla ilişki içerisinde ve birde üç olan bir Varlık olarak görülür. Tanrı bir teslistir ve İsa’da tenleşmiştir. Yahudiler ise tanrıyı, kutsal kitaplarında, İsrailoğullarının Yahve’si olarak hususi, sınırlı ve kendilerine ait kabul ederler. Kur’an’ın Allah anlayışı, bir üyesi İsa’da tezahür eden ve Teslis olarak bilinen Hıristiyan tanrı tasavvuru ile açıkça tezat teşkil etmektedir (Bkz. Winter, 2007; Taylan, 1998). Tivrattaki tanrı inancı ve zaman içinde gelişen Yahudi tanrı inancı da Hıristiyan teslis inancıyla ve tenleşme kavramıyla çelişkili gözükmektedir. Çünkü kendisinde tanrının hulül ettiği ikinci şahsı ile beraber ifade edilen, ilahi- insani etkileşimin ürünü olan Hıristiyan teslisi ne Tivratta ne de Talmutta yer alır. Böylece Yahve’nin, Kutsal Teslisin ve Allahın zati, profil ve hikayeleri özü itibarıyla birbirleriyle örtüşmelerine rağmen; onlar kendilerine ibadet edenlerin, aynı tanrıya ibadet ettiklerini söyleyemeyecekleri kadar birbirlerinden farklılıklar arz etmektedir (Bkz. Hick, 2005a; Hick, 2002).

Hıristiyanlar Tanrı’yı betimlemek için insani vasıfları kullanma noktasında zorlanmamaktadır. Bu yüzden, çoğunlukla insan biçimci-antropomorfik bir Tanrı’ya inanmakla tanımlanırlar. Ayrıca, kendilerini Tanrı’yla kişisel bir ilişki içinde konumlandırarak betimlerler (Bkz. Lee & Early, 2000). Hıristiyanlar, İsa’nın Tanrı’nın oğlu olduğuna inandıklarından “Baba” sözcüğüyle Tanrı’ya göndermede bulunurlar. Böylesine antropomorfik bir perspektif, Tanrı’ya baba gibi insani vasıfları vermenin yanı sıra, aynı zamanda Tanrı’yla kişisel bir ilişki üzerine vurgu yapmayı da mümkün kılar (Bkz. Swinborne, 1994). “Baba”yla Tanrı’ya göndermede bulunmaları ve Tanrı’yla kişisel bir ilişki için-

de olmaları sebebiyle Hıristiyanların daha hassas bir Tanrı temsili edindikleri düşünülmektedir.

Julia M. Kim'in Hıristiyan, Yahudi ve Müslüman örneklemin tanrı imgeleri üzerine nesne-ilişkileri perspektifinden yaptığı araştırmasına göre, Hıristiyanların Tanrı imgelerinde, koruyucu ebeveyn benlik temsili, Yahudi ve Müslümanlara göre daha baskındır. Müslümanlarla mukayese edildiğinde Yahudilerin Tanrı imgelerinde Yargılayıcı Ebeveyn egosu daha yüksek bir düzeydedir. Fakat, Hıristiyanlarla mukayese edildiğinde, Yahudilerin Tanrı temsilerinde Yargılayıcı Ebeveyn ego unsuru daha yüksek bir düzeyde olmasına karşın, anlamlılık derecesinde bir farklılık gözükmemektedir. Yahudi ve Hıristiyanlara göre Müslümanların Tanrı imgesi, Olgun ego unsurunu daha baskın bir düzeyde sergilemektedir (Kim, 2005: 73).

Aynı çalışmada Hıristiyanların Tanrı tasavvurları açısından Yahudi ve Müslümanlara göre, hassasiyet ve ilgililik gibi özellikleri daha fazla gösterdiği öne sürülmüştür. Ancak mevcut bulgular, dinler arasında büyük bir farklılığa işaret etmemektedir. Müslümanlar, Hıristiyan ve Yahudilere göre Tanrı'ya bağlanmışlık unsurunu daha yüksek bir seviyede sergilemektedir (Kim, 2005: 69-72). Bu sonuçlar şu açıdan ilgi çekicidir. Hıristiyanlar, Tanrı'yı kendileriyle ilişki içinde düşünür gibi gözükür ve sıklıkla Tanrı'yı insani vasıflarla betimlerler. Bu bağlamda Martin Buber'in tanrı ile insan arasında Ben-Sen (I- Thou) ve Ben-O (I-It) olmak üzere betimlediği ilişki biçimi (Bkz. Buber, 2003), Hıristiyan teologlar tarafından geliştirilerek tanrıyı, bizleri kendi imgesindeki kişiler olarak yaratan, kişisel özgürlüğümüze ve sorumluluğumuza saygı duyarak bizimle daimi ilişki içinde bulunan bir Sen (divine Thou) olarak görülmüştür (Bkz. Hick, 2005b: 212-215). Öte yandan, Müslümanlar Tanrı'yla kişisel bir ilişki içinde olduklarını beyan etmedikleri gibi Hıristiyanların yaptığı gibi Tanrı'yı insani vasıflarla da nitelemezler. Araştırmada, ilişki halinde bir Tanrı fikrinin Müslümanlar arasında fazlasıyla onay görmesi, her zaman ve her yerde hazır olan, insanın her türlü sıkıntısına yetişen ve onu koruyup kollayan bir tanrıya derin inanç biçimi olarak düşünülebilir (Destekleyen bulgular için bkz. Mehmedoğlu, 2007: 165-166).

J.M. Kim, Ego fonksiyonu açısından üç dini değerlendirdiğinde, Hıristiyanların çok Gözetleyici Ebeveyn Tanrı imgesi sergilediği yönünde destekleyici sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, ebeveyn imgelerine nazaran Hıristiyanların Tanrı imgelerinin, anlayışlılık özelliğini daha belirgin gösterdiği bulgusuyla tutarlıdır. Sonuçlar, Müslümanlarla karşılaştırıldığında Yahudilerin Tanrı

imgelerinin Yargılayıcı Ebeveyn egosu biçiminde kavramsallaştırıldığına işaret etmektedir. İslam'da Allah, baskıcı bir şekilde kullarını devamlı denetleyen bir tanrı yerine, iyiye yönlendiren, şefkatli ve bağışlayıcı bir yol gösterici olarak düşünülür. O sık sık korkutarak müdahale eden yerine, güzelce öğüt verendir (Destekleyen bulgular için bkz. Mehmedoğlu, 2007: 175; Bacanlı, 1995: 155-160; Yapıcı, 2004: 169-206). Yahudiler ise, Tanrı'nın Kavmine bütün vahyettiklerini ihtiva eden, Kanun, Peygamberler ve Yazılar ağırlıklı bir eser olan Tevrat'taki kanunlar ile yönlendirilmektedir. Bu durum, itaat edilmesi gereken kuralları belirleyen bir baba gibi düşünülen Tanrı'yla ilişkiyi izah eden Yahudiler arasındaki çok Yargılayıcı Baba Tanrı imgesinin sebebini açıklayabilir (Kim, 2005: 73-75; Bu olgunun yorumu için bkz. Ventimiglia, 2008: 613-620).

Başka bir araştırmada Theresa C. Tisdale, Protestan Hıristiyanlar, Yahudiler ve Müslümanlar üzerinde nesne ilişkileri ile tanrı ve kendilik tecrübesi arasındaki bağlantılarla ilgili anlamlı bulgular elde etmiştir. Elde edilen bulgular, her bir dini gelenek için farklı biçimde dağılım göstermiştir. Gruplar arasında tanrı tasavvuru ile nesne-ilişkileri gelişim düzeyi ve kendilik tecrübeleri arasında oldukça anlamlı korelasyonlar bulunmuştur. Bu çalışmada elde edilen bulgular, çoğunlukla, Protestan örneklem üzerinde daha önce yapılan çalışmaların bulgularıyla uygunluk göstermiştir (Daha sonra yapılan birçok araştırma da bu bulguları desteklemiştir. Bkz. Allmond, 2009; Joyce, 2006). Yahudi ve Müslüman örneklemine nesne-ilişkileri ve tanrı imgeleri arasındaki bağlantılara ilişkin ise birbirlerinden anlamlı olarak farklılaşan bulgular toplanmıştır. Araştırmaya göre zayıf nesne-ilişkileri gelişim düzeyi, tanrıyı yakın ve sevgili, müşfik ve sevgili olarak özümsemeyle negatif yönde ilişkilidir. Diğer taraftan bu bulgu, insanların başkalarıyla sevgi dolu, yakın ve güvenli ilişkiler kurabilirlerse tanrıyı da aynı şekilde tecrübe edecekleri fikrini destekler (Tisdale, 1997: 81-82).

Güçlü nesne-ilişkileri gelişim düzeyleri, tanrıyı, yakın ve sevgi dolu özümsemeyle; tanrıya ait olma, tanrı tarafından kabul edilip sevilme duygularının içselleştirilmesiyle yüksek oranda pozitif ilişkilidir. Tisdale, daha zayıf nesne-ilişkileri gelişimi ile negatif tanrı tasavvuru arasında anlamlı pozitif ilişkiler bulmuştur. Bu durumda birey tanrıyı, gazap dolu, ilgisiz, mesafeli ve denetleyici olarak içselleştirebilir. Bu bulgu, kişinin başkalarıyla kurduğu ilişkinin; yalıtılmışlık, belirsizlik ve çatışmalı olarak özümseme seviyesine göre, tanrının da mesafeli, acımasız, cezalandırıcı ve denetleyici biri olarak değerlendirilebileceği sonucunu verir (Tisdale, 1997: 83).

Aynı araştırmada liberal Yahudilerin tanrı imgelerinin yoğun bir şekilde kişilerarası ilişkiler içeren dini bayramlar ve geleneklere katılma ve kendi dinleriyle bu sayede kurdukları özdeşimlerden etkilendiği bulgularına ulaşılmıştır. Sosyal ilişkileri zayıf, öteki kişilere yabancılaşmış Yahudilerin, dinlerini anlamlı bir şekilde özümsemedeki yetersizlikleri, tanrı imgeleriyle ilgili de oldukça kayıtsız bir anlayış geliştirmelerine sebep teşkil etmiştir (Benzer bulgular için bkz. Zeldman, 2006: 6-27). Müslüman örneklemden güvenli bağlanma geçmişi ve benmerkezci olmayan ilişkilere sahip olanların oldukça pozitif tanrı tasavvuruna sahip olduğu görülmüştür. Yine Müslüman örneklem için güvensiz bağlanma ve benmerkezilik, çoğu kez hem pozitif hem de negatif tanrı imgeleriyle ilişkili bulunmuştur (Tisdale, 1997: 89-90). Bunun sebebi olarak güvensiz bağlanan bireylerin bazen, eksik bağlanma örüntülerini, tanrıya bağlanarak dengeleme veya tanrıyı yedek bir bağlanma figürü şeklinde görerek huzur bulma için tanrıya yönelmeleri gösterilebilir (Bkz. Kirkpatrick, 1998; Cicirelli, 2004). Öte yandan tutucu Yahudiler, hakkında elde edilen tanrı tasavvuru ve nesnel ilişkileri gelişim düzeyleri arasındaki korelasyonlar, diğer gruplardan çok farklı çıkmıştır. Tutucu Yahudilerde benmerkezilik tanrının realistik kabulü ile pozitif yönde ilişkiliyken, Protestanlarla ilgili korelasyon negatif yöndedir. Oysa bu verilerle ilgili, liberal Yahudiler ve Müslüman örneklemden hiçbir anlamlı korelasyon bulunamamıştır (Tisdale, 1997: 91-93).

D. Monterio'nun Hindistan'da yaptığı araştırmasında, Hindu, Müslüman ve Hıristiyanların tanrı imgeleri ile affedicilik ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada üç grubun da anlamlı bir şekilde farklılık gösteren bağlanma stillerine ve farklı tanrı imgelerin sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Özellikle tanrı tasavvurlarında “endişeli, hoşça ve severek ya da büyük özen gösterilerek” içselleştirilme özelliklerinde farklılıklar bulunmuştur. Müslüman katılımcılar, Hindu ve Hıristiyan örnekleme göre daha endişeli bir tanrı imgesine sahip iken, Hıristiyan katılımcılar ise Müslüman ve Hindulara göre daha sevecen ve titiz tanrı imgesine sahiptirler. Aralarında çok büyük farklılık olmasına rağmen Müslüman ve Hindu katılımcıların tanrı imgeleri endişeli bağlanma haricinde bazı benzerlikler göstermiştir. Araştırmada genel olarak Hindu emsallerine göre Müslümanların tanrı imgesi yoğun bir şekilde duygusal, istikrarsız, muhalif, fevri ve bilinçli çıkmıştır. Hıristiyanların tanrı imgesi ise geniş oranda çeşitli özellikler göstermiştir: Dengeli, yumuşak kalpli, güvenilir, yardımsever, diğerkâm, hırslı, ısrarcı ve gayretli. Hinduların tanrı imgesi ise,

Hıristiyanlara göre dengeli, daha az yumuşak kalpli, güvenilir, yardımsever ve diğerkam olarak bulunmuştur (Monteiro, 2005: 61-74).

Sandra K. Saffran, Yahudi, Hıristiyan ve Müslüman örneklem üzerinde yetişkinlikte tanrıya bağlanma, iman ve dini yönelim arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Saffran araştırmasında, üç dini gelenek açısından bağlanma stilleri ve tanrı imgeleri ile dini yönelim arasında anlamlı ilişkiler bulmuştur. Özellikle Hıristiyan ve Müslüman örneklemi karşılaştırdığı bulgularda, çekingen bağlılığa sahip olanların, tanrıyı soğuk ve mesafeli olarak tecrübe ettiklerini tespit etmiş, tanrının deneklerin kişisel işleri ve sorunlarına çok az ilgi gösterdiğine inandıkları bulgusuna ulaşmıştır (Saffran, 2009:104-110).

Yapılan araştırmalardan elde edilen bulgulara göre, nesne-ilişkileri kuramı tanrı tasavvuru araştırmalarında farklı dinlerin oldukça farklı hareket noktaları, teolojik ve kültürel zeminleri olduğu görülmektedir. Konu ile ilgili oldukça fazla çalışma yapılmasına rağmen ampirik bulgular kuramın gelişimi açısından yeterli ölçüde tatmin edici görünmemektedir. Yahudi-Hıristiyan geleneği açısından bile çeşitli alt grupların tanrı imgeleri çok az incelenmişken; Yahudi-Hıristiyan geleneğin etkisi dışında kalan pek çok dini kültürün ya çok az ya da hiç değerlendirilmemesi kuramın en önemli eksikliklerinden birisidir. Bu bağlamda çok daha fazla veriye ihtiyaç olduğu gerçeği ortada durmaktadır. Denilebilir ki nesne ilişkileri tanrı tasavvuru araştırmalarında bir uçtan öbür uca farklı gelenekler içinden birtakım genelleştirmeler yapmak için henüz yeterli bulgulara sahip değiliz. Birçok araştırmada da mevcut ölçümler ve tanımlamalar zaman zaman tutarsız ve yorumlar nispeten zorlamalı gözükmektedir.

Nesne İlişkileri Kuramı Tanrı Tasavvuru Üzerine Eleştirel Bir Bakış

Psikanalistlerin bir kısmı ile bazı psikologlar, nesne ilişkileri teorisini ciddi olarak eleştirmişlerdir. Öncelikle teorinin çok karmaşık ve kolay anlaşılır olmadığı, bütün gelişimsel edimlerin belirli bir zaman dilimine indirgenmediği eleştirisi yapılmıştır. Nesne-ilişkileri kuramı, bebekliği yücelterek diğer gelişim dönemlerini oldukça geri plana itmiş gözükmektedir. Gerçekten de teori, yaşamın ilk yılında bebeğin iç dünyasının nasıl şekillendiğini ortaya koymaya çalışmakta; buradan algılama, duygu ve düşüncelerimizin ilk hallerine ulaşmaya çalışılmaktadır. Psikanalistler bireyin ilk ilişkilerinin daha sonra onlara temellenecek bütün ilişkiler için bir kalıp oluşturduğunu genellikle kabul ederler. Fakat bu,

sonraki ilişkilerin aslına uygun kopyası demek de değildir. Bazen de onlar tam karşıtı yaşantılar olabilirler. Nesne ilişkileri kuramcıları bu durumun, yine de ilk ilişkilerin belirleyici karakterini ortadan kaldıramayacağını söylerler.

Klein'in yansıtma ve yansıtımlı özdeşim gibi bazı görüşleri, gerçek anne bebek ilişkilerinden ziyade, bebeğin hayali ve fantezilerle dolu zihninde olup bitenler üzerine dayandığı ve saldırganlık dürtüsü çok fazla vurgulandığı için birçok eleştiri almıştır. Klein, bebeğin henüz konuşmaya başlamadan önceki dönemde, iç dünyasında, neler olduğunu anlamaya çalışan ve bunun için elinde gözlemlerinden ve çocuklardan dinlediği, gördüğü öykülerden, oyunlardan, fantezilerden başka bir şey olmayan bir teorisyen gibidir. Bu anlatılanların hep dil öncesi dönemde yaşandığını o yüzden de dil öncesine ait puslu düşünce materyalleri ve imgeler ile deneyim alanına aktarıldığını unutmamak gerekir (Göka, 2006: 103-106).

Nesne ilişkileri kuramcılarının çocukluk gelişimine yönelik yaklaşımlarının çok sistematik çalışmalara dayanarak oluşturulmadığı ve teorisyenlerinden bazılarının çocuğun spesifik olmayan davranışlarına yöneldiği eleştirisi de yapılmaktadır. Bu bağlamda Winnicott'ın geçiş nesnesi ve illüzyonel deneyim gibi bazı önemli kavramları eleştirel olarak incelenmiştir. Hatta Winnicott'ın yaklaşımlarının zihinsel durumları tanımlamada sadece yetersiz değil aynı zamanda fantezi, düşünce ve yaratıcılıkla çocukluğu idealize etme eğiliminde olduğu ile ri sürülmüştür. Küçük bir çocuğu özel anlamlar içeren bir dünyaya yerleştirmek için teşvikin, çocuğun potansiyellerini geliştirmek için gerekli olan tecrübeleri dışarıda bırakan bir pasifliğe alıştırmaya riski taşıdığı ifade edilmiştir (Bkz. Wulff, 1996: 365-366). N. J. Chodorow'a (2007: 271) göre 'bugün Winnicott'un kuramından yararlanırken çok dikkatli olmak gerekir. Tıpkı çok sevilen oyuncak ayı gibi, geçiş nesnesi kuramının kendisi bir geçiş nesnesi haline gelmiştir. Başvurula vurula Winnicott'un bu konu hakkındaki yazıları sevilmiş, sakatlanmış, tahrip edilmiş ve her kullanan nasıl olmasını isterse o hale dönüşmüştür'.

Diğer bir eleştiri de nesne ilişkileri yaklaşımlarının benzer olarak Freud'da zaten var olduğu eleştirisidir. Nesne-ilişkileri kuramının ilk psikanalistleri, başta M. Klein olmak üzere, Freud'la özdeşleşmiş ve onların çoğu kendi çalışmalarını basit bir biçimde Freud'un görüşlerinin bir yorumu veya incelemesi olarak görmüşlerdir. Özellikle aktarım olgusu ve içgüdülerin tatmin edilmesi gereği, nesne ilişkilerinde de, aynen Freud'da olduğu şekliyle devam ettirilmiştir. Rizzuto, kişinin tanrı imgesinin doğma ile edinilen zihinsel inançlardan ziyade duygusal süreçlere dayandığını öne süren Freud'un temel düşüncesini

kabul eder ve geliştirir. Yine Rizzuto, Tanrı imgesinin, bilinçdışına kök salan süreçler aracılığıyla yaşamın ilk döneminde şekillendiğini iddia eden Freud'la hemfikirdir. Fakat Tanrı imgesinin, temelde, kişinin babasıyla yaşadığı tecrübelerle dayandığına inanan Freud'un aksine, O, her iki ebeveynin yanısıra ailenin öteki üyeleriyle ilgili imgelerin bir karışımından meydana geldiğini ileri sürer. Rizzuto, Tanrı imgesinin bir hayli karmaşık olduğunu ve muhtemelen, Freud'un belirttiğinin aksine, oedipal dönemden daha önce şekillenmeye başladığını düşünmektedir. Buna rağmen Rizzuto, tanrı tasavvurunun oluşumunda ebeveyn ilişkilerine başat rol verip ilişkiselliği temel etken sayarken, haklı olarak bireyin kültürü ve değerlerinin rolünü görmezden gelmekle eleştirilmektedir.

Rizzuto'nun teorisi, aslında, zihinsel temsillerin kökenlerine ve içselleştirilen nesnelere dairdir. Bu anlamda, Fairbairn ve diğer nesne ilişkileri teorisyenlerini çok yakından takip eder. Hatta teorisinin büyük bir kısmının, büsbütün Fairbairn'nin modeline dayandığı iddia edilir. Winnicott'ın geçiş nesnelere kavramı, Rizzuto'nun içselleştirilen Tanrı imgesinin kökeni ve gelişimine ilişkin anlayışı üzerinde büyük bir rol oynamaz. Esas itibarıyla, Fairbairn'in içselleştirilen nesne-ilişkileri modelini araştırdıktan sonra, Winnicott'ın "geçiş alanına" ait saydığı dine ve bütün kültürlerle dair düşüncesine başvurur. Fairbairn, Klein ve öteki teorisyenlerin aksine, Winnicott, içselleştirilen nesne veya zihinsel temsiller hakkında çok şey söylemez. Ancak Rizzuto, geçiş nesnelereyle zihinsel temsilleri birbirine eşitlemeye yönelmiştir; oysa bu yapılarla referans gösterilen aynı şey değildir. Öncelikle, geçiş nesnelere, zihinsel temsilleri değil, somut nesnelere ifade ettiği hatırlanmalıdır. Winnicott esasında, geçiş nesnelere, iç ve dış realiteler ortasındaki ara alanda yer aldığını söylemeye çalışır. Zihinsel temsiller her ne kadar, insanın dış dünyadaki bir kişiyle yaşadığı içselleştirilmiş tecrübelerine tekabül etse de, tamamen içsel bir niteliktedir (Jones, 2007: 46).

Rizzuto, içselleştirilen Tanrı imgesini, sağlam bir şekilde kurulan iki çocukluk tecrübesi içerisinde kaynaştırır: (1) Winnicott'ın iç süreçlerin hizmetine verilmek için içeriye alınan dışarıdaki geçiş nesnelere ve (2) tamamen dışarıya yansıtılan realitelerden oluşturulmuş hayali oyun arkadaşları. Böyle bir iddia, iki şekilde yorumlanabilir: Tanrı'nın tamamen hayali bir oyun arkadaşı veya geçiş nesnesi olduğunu öne süren bir düşünce olarak yorumlanabilir. Ancak bu iddia, Tanrı'nın var olup olmadığı hakkında bir şey söyleme yetkisine sahip olmayan psikoloji disiplininin sınırlarının ötesine geçer. Bu açıdan, Rizzuto'nun, söz konusu iddiasıyla bu sınırı aştığı iddia edilmektedir (Jones, 2007: 48-49; Tartışmalar için bkz. Parens & Akhtar, 2001: 3-16). Rizzuto, bu iddiasını

destekleyecek yeteri derecede örnekleme de sahip gözükmemektedir. O az sayıda denek üzerine çalışarak tanrı tasavvuru ve gelişimi hakkında çok büyük genellemelerde bulunmakla eleştirilmektedir (Bu duruma benzer bir örnek için bkz. LaMonte, 2009).

Nesne-ilişkileri tanrı tasavvuru yaklaşımları, ampirik ölçüm araçlarının geçerlilik ve güvenilirliği ciddi olarak sorgulanmaktadır. En başta nesne-ilişkileri kuramı ölçeklerinin tamamen insani özellikleri ölçme üzerine kurgulandığının bilinmesi gerekir. Pek çok nesne-ilişkileri tanrı tasavvuru araştırmasında, Müslüman ve Yahudi denekler, Tanrı'yı insani vasıflarla niteleyemeyeceklerini ifade etmiştir. Özellikle İslam geleneğinde Allah'ın bir ve tek olduğu ve onunla yaratılmışlar arasında zat ve sıfatlar açısından herhangi bir benzerliğin bulunmadığı genel bir kabuldür. Müslümanlar için Allah'ı insani özelliklerle betimleme ve onun insan gibi algılanması düşünceye dahi getirilemez. Bu bağlamda birçok batılı araştırmacının tanrı tasavvuru ölçeklerine Müslüman örneklem tarafından itiraz edilmiş, bazen de sorulara cevap verilmemiştir (Mesela bkz. Kim, 2005:7 3). Deneklerin kullanılan ölçeklere gösterdiği reaksiyonlar, insanların Tanrı temsilleriyle bağlantı kurma noktasında ölçeklerin yetersizliğinin bir göstergesi olabilir. Mevcut ölçekler, insani vasıfları değerlendirmek üzere düzenlendiğinden ve Hıristiyan'lar, Tanrı'yı betimleme noktasında insani nitelikleri tasvip etmeye çok istekli olduğundan ötürü, bu gelenekte geçerli fakat Müslüman ve Yahudilerle ilgili tam ve kusursuz ölçümler ortaya çıkarabilecek konumdan uzak görünmektedir.

Bu durumda yine birçok araştırma yapılmasına rağmen, Konfüçyanizmin dini kültürü (Kim, 2006: 42-44), Hinduizmdeki evrensel Brahma ve Budizmin kutsal Buda'sı ile semavi dinlerin tanrısı arasında aynı bilişsel eğilim ve psikolojik yapılarla ilişki kurulup kurulamayacağı noktasının açık olmadığı görülmektedir (Ayrım ve farklılıklar için bkz. Kim, 2007: 52-59; Kwon, 2003: 97-113). Aynı şekilde, "farklı dini gelenekler içerisinde, farklı psikolojik eğilim süreçleri aracılığıyla aynı kutsalla mı karşı karşıya gelmektedir?" hususu da açık değildir. Denilebilir ki nesne-ilişkilerinin, farklı tanrı imgeleri içinde ne gibi bir rol oynayacağı hususunda belirgin ayrımlar söz konusudur (Olds, 2008:100). Yapılan araştırmalarda nesne-ilişkileri kuramının açıklama biçimi ve yöntemleri genelleştirilmekte ve bireyi kültürel kimliğinden ve değerlerinden soyutlayarak psikolojik dinamiklerinin açıklanmasına çalışılmaktadır. Oysa ortalama batılı bir birey için geçerli olan psikanalitik açıklama yöntemleri, dünyanın hemen hemen dörtte üçü için geçerli gözükmemektedir (Bkz. Kakar, 1991). Son

zamanlarda psikoloji ve psikanalitik literatürde batı merkezli bir perspektiften insanı ve sosyal dünyasını rasyonel modeller ve determinist ilişkiler içinde ele alma eğilimi, yine batı literatüründe oldukça fazla tartışılır hale gelmiştir.

Rizzuto, yeterli ölçüde geçiş tecrübesiyle ilgilenmek yerine dikkatini gereğinden fazla geçiş nesnesi üzerine odaklamakla da eleştirilir. Bundan dolayı, tanrının gerçeklik ve yüceliğini önemsizleştirerek sıklıkla, Tanrı'yı oyuncak ayının tabiatüstü bir versiyonu veya güven veren bir battaniye gibi göstermiştir. Bu yorumlarına haklılık kazandırmak için de, tanrının, öteki geçiş nesnelere gibi bırakılmamasının sebepleri üzerinde fazlaca tahminde bulunmuştur. Bu tür anlatı ve yorumlama biçimi, Hıristiyan gelenek açısından çok sorunlu görülürse de, Yahudi ve İslam geleneği açısından bir hayli sorunlu gözükmektedir. Özellikle İslamın temelinde Allah'a hiçbir beşeri ölçüyü ya da insan düşüncesinin sınıflandırmalarını uygulamama ve onu herhangi bir tanımla sınırlamama kararlılığı yatar. Her ne kadar küçük bir çocuğun dünyasını anlamada sembol ve nesnelere anlamlı görülmesi, psikolojik açıdan doğal karşılanabilirse de, ileriki yaşlarda bu nesne ve sembollerini terk edemeyen ve bebeklik çağına takılı kaldığı düşünülen kişiler nasıl açıklanacaktır? Dolayısıyla Rizzuto, tanrı tasavvurunun erken gelişimi ile ilgili yeterince açıklamayı yaparken, yetişkinlikte devam eden gelişimle ilgili çok az yorumlamada bulunmuştur. Oysa günümüzde özellikle hümanist ve varoluşçu psikoloji ile ilişkisel psikanalize göre birey, yetişkinlik dönemlerinde de her zaman kendisini geliştirebilir ve benliğini düzenleyebilir. Artık insan hayatında çocukluğun mutlak hâkimiyeti ve değiştirilemez etkisi olduğu düşüncesi aşılmış gözükmektedir.

Öyle görünüyor ki, din ve tanrı tasavvurunu araştıran araştırmacıların, kendiliğinden, bilinçdışı fantezinin ve duygunun inşasına yardımcı olan temel dinsel ve kültürel farklılıkların ayırında olmaları gerekmektedir. Bireyler tanrı tasavvurunu oluştururken teolojik geleneğin, kültürel anlamların ve toplumsal kimliklerin veçhelerini yansıtmalı olarak canlandırır. Bu tasavvur, kültürel gelenekle yoğrularak, karmaşık ve duygu yüklü olarak içe yansıtılmaktadır (Bkz. McDonald & Gorsuch, 2004). Kısaca her tanrı imgesi her farklı topluluk için kendi dini ve kültürel kategorileri içerisinde inşa edilir. Bu olguyu tek başına psikanalitik yorumun yeterli şekilde açıklayıp açıklayamayacağı henüz belirsizliğini korumaktadır. Rizzuto'nun yaklaşımında da, içselleştirilen Tanrı imgesinin, hayali oyun arkadaşları ve geçiş nesnelere ikisiyle de, yalnızca bazı psikolojik karakteristikler ve fonksiyonlar paylaştığı düşünülmektedir. Ama psikolojinin kendi disiplininin sınırları içinde kalınarak, Tanrı'yla ilgili

inançların fonksiyon ve kökenine dair yeterli bir psikolojik açıklama yapıp yapılamayacağı noktasında hala pek çok soru cevap beklemektedir.

Sonuç

Nesne-ilişkileri kuramını karmaşıklığı, genişliği ve sınırlarının belirsizliğine rağmen pek çok farklı psikanalist oldukça canlı, verimli bir kullanıma ulaştırmıştır. Böylece nesne ilişkileri kuramı dar bir camianın bilgisi olmaktan çıkıp; psikiyatrinin, klinik psikolojisinin, gelişim psikolojisinin, din psikolojisi ve dinler tarihinin içine nüfuz etmiş, oralardan aldıkları ile gelişmiş ve kendi içerisinde düzeltmelere gitmiştir. Özellikle dini gelişim, tanrı tasavvuru ve inanç gelişimi araştırmalarında nesne ilişkileri teorisinin katkıları önemli bilgiler haline gelmiştir.

Nesne ilişkileri kuramına göre çocuk, yaşadığı ilk deneyimleri ve kendi çevresindeki ilişkileri içselleştirir, bu içselleştirmeler de onun iç yaşamını, benlik gelişimini önemli ölçüde etkiler. Bu süreçlerde nesnenin iyiliği sevgisi, merhameti ağır basar ve kişiliğin tamamlayıcı parçası olursa, dış dünyadan kaynaklanan deneyimlere karşı alacağı tavır da bundan yararlı biçimde etkilenir. Böylece başarılı bir etkileşim, iç ve dış dünyayla iyi bir ilişki kurulmasına ve dengeye katkıda bulunur. İlk çocukluk deneyimleri ile bağlantılı olarak dini inancın etkisi ve gücü burada ortaya çıkar. Anne ile kurulan ilişkide şekillenen ve daha sonra annenin duyumsanmadığı ve bilinçaltına ittirilen tasarımı, kişinin dini algılarını, ahlaki tutumlarını en önemlisi de tanrı tasavvuruyla ilişkisini etkiler ve biçimlendirir.

D.W. Winnicott'a göre içsel tanrı imgesinin temelinde, anne-çocuk ilişkisi, başka bir deyişle yeterince iyi annelik vardır. Winnicott'a göre tanrıya atfedilen önemli sıfatların her biri, birer geçiş nesnesidir ve tanrı somut bir geçiş nesnesi olarak düşünülebilir. Winnicott'un psikanalitik yorumunu tanrı tasavvuru araştırmalarına aktaran Rizzuto da tanrı imgesinin çekirdeğinde anne ve diğer kişilerle kurulan ilişkiler bulunduğunu söyler. Rizzuto'ya göre içsel tanrı imgesi, ilk nesne temsillerine dayanan malzemeye oluşur. Bireysel tanrı tasavvurumuzun detaylandırılmasında yer alan bütün imgeler, anneye yaşanan çekirdek aynalama tecrübesinin etkisine tabidir. Rizzuto tanrı kavramı yerine, tanrının psikolojik ve duygusal görüntüsüne işaret eden tanrı tasavvuru ifadesini tercih eder ve tanrının gerçekliğini belirgin bir şekilde, fiziki gerçeklik ile halüsinasyon

arasında orta bir yerde bulunan geçiş nesnelere alanına konumlandırarak açıklar. Böllelikle tanrı aynı zamanda bir geçiş nesnesi olarak düşünülür.

Nesne ilişkileri kuramı tanrı tasavvuru yaklaşımları haklı olarak birçok eleştiri almıştır. Bu eleştirilerden kuramın çekirdek kavramları ve özü ile ilgili olanların pek çoğu henüz yeterli şekilde cevaplandırılmamıştır. Bizim kültürümüz açısından ise; Yahudi-Hıristiyan kültürünün ürünü olan psikanalitik kuramların, bu kültürün egemen olmadığı farklı toplumların farklı dini geleneklerine nasıl uyarlanacağı sorusu ciddi olarak önümüzde durmaktadır. Fakat bu eleştiriler, kuramın din psikolojisi çerçevesinde tanrı tasavvuru ve gelişimini anlama hususunda yaptığı katkıları ortadan kaldırmaz: Çocukluğun çok erken dönemlerinde anne ya da diğer yakınlarla yaşanan deneyimlerin zihinde varlığını sürdüren imgeleri, bireyin dini gelişiminin sonraki evrelerinde; özellikle tanrı tasavvuru algısında olumlu ya da olumsuz şekilde belirgin bir rol oynamaktadır. Klasik psikanaliz temelde nevrotik olup yüksek düzeyde kişilik örgütlenmesi veya yüksek düzeyde sınırda kişilik örgütlenmesi olan kişileri tedavi etmek üzere tasarlanmış, din ve tanrı olgusunu da aynı konuma yerleştirmişti. Günümüz nesne ilişkileri kuramı ise, bütüncü değerler, sevgi ve ilişki kurarak gelişen sağlıklı bireylere yönelmiş gözükmektedir.

Kaynakça

- Abrevaya, E. (2000). *Aynadan ötekine: Çocuk öznelliğinin oluşumu üzerine bir çalışma*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Allmond, J.W. (2009). God images Christian psychology, spiritual direction, and pastoral counseling (basılmamış doktora tezi). Regent University.
- Ardalı, C & Erten Y. (1999). *Psikanalizden dinamik psikoterapilere*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Bacanlı, H. (1995). Tanrı ve peygamber kavramları: Selçuk Üniversitesinde bir araştırma. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2, 155-160.
- Beck, R. (2006a). God as a secure base: Attachment to God and theological exploration. *Journal of Psychology and Theology*, 34 (2), 129-131.
- Beck, R. (2006b). Communion and complaint: Attachment, object relations and triangular love perspectives on relationship with God. *Journal of Psychology and Theology*, 34 (1), 43-52.

- Bilmen, Ö. N. (1972). *Muvazzah ilm-i kelam*. İstanbul: Bilmen Yayınları.
- Birky, I. T. & Bell, S. (1988). Parental trait influence on God as an object representation. *The Journal of Psychology*, 122 (2), 135-137.
- Bradshaw, M., Ellison C. G., Flannelly K. T. (2008). Prayer, God imagery and symptoms of psychopathology. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 47 (4), 644-659.
- Buber, M. (2003). *Ben ve sen* (çev. İnci Palsay). Ankara: Kitabiyat Yayınları.
- Buri, J. R. & Muller R. A. (1992). Psychoanalytic theory and loving God concepts: Parent referencing versus self-referencing. *The Journal of Psychology*, 127 (1), 21-25.
- Chara, P. S. & Gillet J. N. (2004). Sensory images of God: Divine synesthesia? *Journal of Psychology and Christianity*, 23 (3), 234-248.
- Chodorow, N. J. (2007). *Duyguların gücü: Psikanalizde, cinsiyette ve kültürde kişisel anlam* (Çev. J. Ö. Dirlikyapan), İstanbul: Metis Yayınları.
- Choi, K. A. (2006). The relationships among adult attachment, attachment to God, and prayer (basılmamış doktora tezi). Faculty of The Rosemead School of Psychology, Biola University.
- Cicirelli, V. G. (2004). God as the ultimate attachment figure for older adults. *Attachment and Human Development*, 6 (4), 372-374.
- Dickie, J., Ajega L., Kobylak, J. & Nixon, K. (2006). Mother, father, and self: Sources of young adult's God concepts. *Journal for The Scientific Study of Religion*, 45 (1), 64-68.
- Eaton, G. (1992). *İslam ve insanlığın kaderi* (çev. İ. Durdu). İstanbul: İnsan Yayınları.
- Eaton, G. (2003). *Tanrıyı hatırlamak* (çev. S. L. Gürkan). İstanbul: İnsan Yayınları.
- Engelbrecht, D. A. (2007). The influence of attachments to childhood caregivers, peers, and romantic partners on attachment to divine (basılmamış doktora tezi), University of Missouri- Kansas City.
- Fonagy, P. (2001). *Attachment theory and psychoanalysis*. New York: Other Press.
- Freud, S. (1984). *Totem ve tabu* (çev. K. Sahir Sel). İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Georges, G. (2000). *İnsan ve tanrı* (çev. Zeki Özcan). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Goodwin, A. (1998). Freud and Erikson: Their contributions to the psychology of God-image formation. *Pastoral Psychology*, 47 (2), 98-102.
- Göka, E. (2006). *İnsan kısım kısım: Toplumlar, zihniyetler, kimlikler*. Ankara: Aşına Kitaplar.
- Göka, E., Yüksel, F. V. & Göral, F. S. (2006). İnsan ilişkilerinde yansıtımlı özdeşim. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 17 (1), 47-54.

- Greenberg, J. R. & Mitchell, Stephen A. (1983). *Object relations in psychoanalytic theory*. London: Harvard University Press.
- Grimes, C. (2007). God image research: A literature review. *Journal of Spirituality in Mental Health*, 9 (3/4), 11-32.
- Gülerce, A. (2008). On the absence of a presence / The presence of an absence: Psychoanalysis in the Turkish context. *Theory & Psychology*, 18 (2), 241.
- Hall, T.W., Brokaw, B. F., Edwards, K. J. & Pike, P. L. (1998). An empirical exploration of psychoanalysis and religion: Spiritual maturity and object-relations development. *Journal for The Scientific Study of Religion*, 37 (2), 307-310.
- Hallahmi, B. B. (1995). Object relations theory and religious experience. *Handbook of Religious Experience* içinde (ed. Ralph W.Hood), Birmingham: Religious Education Press, 259-265
- Hardy, D. S. (2003). A Winnicottian redescription of Christian spiritual direction relationships: Illustrating the potential contribution of psychology of religion to Christian spiritual practice. *Spiritual Formation, Counseling And Psychotherapy* içinde (ed. Todd W. Hall, Mark R. McMinn). New York: Nova Science Publishers, 130-141.
- Harry, G. (2000). Fairbairn ve Winnicott ile analiz deneyimim (çev. Kemal Atakay). *Defter*, (39), 42-43.
- Heisler, D. M. (2006). The effect of adult attachment and attachment to God on stress reactivity and recovery (basılmamış doktora tezi). Seattle Pasific University.
- Herrera, J. D. (2006). The space for meaning: A Winnicottian perspective on religious experience (basılmamış doktora tezi), Wright Institute Graduate School.
- Hick, J. (2002). *İnançların gökkuşağı* (çev. M. Aydın). Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- Hick, J. (2005a). Bizler aynı Tanrı'ya mı ibadet ediyoruz? *Dinsel Çoğulculuk ve Mutlaklık İddiaları* içinde (ed. M. Aydın). Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- Hick, J. (2005b). Yahudilikte ve Hristiyanlıkta Tanrı kavramı (çev. A.Topaloğlu). *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 28 (1), 212-215.
- Hill, P. C., Hall, T. & Todd, W. (2002). Relational schemas in processing one's image of God and self. *Journal of Psychology and Christianity*, 21 (4), 365-371.
- Hinselwood, R. D. (1991). *A dictionary of Kleinian thought*. 2nd ed, London.
- Hoffman, L. (2005). A developmental perspective on the God image. *Spirituality and Psychological Health* içinde (ed. R. H. Cox, B. E. Cox & L. Hoffman), Colorado: Psychology Press, 133-145.

- Hoffman, L., ve ark. (2008). Diversity and the God image: Examining ethnic differences in the experience of God for a college-age population. *Journal of Psychology and Theology*, 36 (1), 26-39.
- Hood, R. W. ve ark. (1996). *The psychology of religion: An empirical approach*. 2nd ed., New York and London: The Guilford Press.
- Hoover, J. (2004). Revelation and the Islamic and Christian doctrines of God. *Islamochristiana*, 30, 1-13.
- Hughes, J. M. (1989). *Reshaping the psychoanalytic domain - The work of Melanie Klein, W.R.D. Fairbairn, and D. W. Winnicott*. Los Angeles and London: University of California Press.
- İzmirli, İ. H. (1981). *Yeni ilm-i kelâm*. Ankara: Umran Yayınları.
- Jones, W. J. (1996). *Religion and psychology in transition*, New Haven and London.
- Jones, W. J. (1997). The real is the relational: Relational psychoanalysis as a model of human understanding. *Hermeneutical Approaches in Psychology of Religion* içinde (ed. J. A. Belzen), Amsterdam: Rodopi, 51-62.
- Jones, W. J. (2007). Psychodynamic theories of the evolution of the God image. *Journal of Spirituality in Mental Health*, 9 (3/4), 46.
- Joyce, N. (2006). Theory and application of attachment to God in Christian soul-care (basılmamış doktora tezi). The Faculty of Southern Baptist Theological Seminary.
- Kakar, S. (1991). *The analyst and the mystic: Psychoanalytic reflections on religion and msyticism*. Chicago: The University of Chicago.
- Kari O'G & Richards P. S. (2007). Theistic psychotherapy and the God image. *Journal of Spirituality in Mental Health*, 9 (3/4), 186-199.
- Kavaler, S. A. (1993). The conflict and process theory of Melanie Klein. *The American Journal of Psychoanalysis*, 53 (3), 187-195.
- Kavaler, S. A. (2003). *Mourning, spirituality and psychic change: A new object relations view of psychoanalysis*. New York: Brunner-Routledge.
- Kernberg, O. F. (2000). Psychoanalytic perspectives on the religious experience. *American Journal of Psychotherapy*, 54 (4), 460-462.
- Kim, J. M. (2005). Internal object representations of God of religious people (basılmamış doktora tezi). Long Island University
- Kim, J. M. (2007). Adult attachment, attachment to God, and cultural values in Korean and Caucasian American Catholics (basılmamış doktora tezi). University of Denver.

- Kim, S. S. (2006). A Korean feminist perspective on God representation. *Pastoral Psychology*, 55, 42-44.
- Kirkpatrick, A. L. (1998). God as substitute attachment figure: A longitudinal study of adult attachment style and religious change in college students. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24 (9), 961-973.
- Klein, M. (1996). Ruhsal sağlık üstüne (çev. A. Tümertekin). Yüzyılın Psikanalizi, *COGİTO*, (9), 120.
- Klein, M. (1999). *Haset ve şükran* (çev. O. Koçak, Y. Erten). İstanbul: Metis Yayınları.
- Klein, M. (2008). *Sevgi, suçluluk ve onarım* (Yay. haz. Bella Habib). İstanbul: Kanat Yayınları.
- Kwon, S. Y. (2005). God may not be a person: A case of cultural construction of God representations. *Pastoral Psychology*, 35 (5), 405-414.
- LaMonte, R. (2004). I think of God, in order not to be aware: Defensive dissociation and the use of religious objects. *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 1 (2), 145-146.
- LaMonte, R. (2009). The clash of Gods: Changes in a patient's use of God representations. *Journal of The American Academy of Psychoanalysis and Dynamic Psychiatry*, 37 (1), 73-83.
- Lawrence, R.T. (1997). Measuring the image of God: The God image inventory and the God image scales. *Journal of Psychology and Theology*, 25 (2), 214.
- Lee, C & A. Early. (2000). Religiosity and family values: Correlates of God-image in a protestant sample. *Journal of Psychology and Theology*, 28 (3), 232-237.
- Liebman, S. J. & Abell, S. C. (2000). Reconstructing the sacred: Evolving conceptualizations of religious faith in psychanalytic theory and practice. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 30 (1), 15-19.
- Marsh, R. & Low, J. (2006). God as other, God as self, God as beyond: A cognitive analytic perspective on the relationship with God. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practise*, 79, 237-255.
- McDargh, J. (1983). *Psychoanalytic object relations theory and the study of religion: On faith and the imaging of God*. New York and London: University Press of America Inc.
- McDonald, A. W & Gorsuch, R. L. (2004). A multivariate theory of God concept, religious motivation, locus of control, coping, and spiritual well-being. *Journal of Psychology and Theology*, 32 (4), 326-332.
- Mehmedoğlu, A. U. (2007). *Tanrıyı tasavvur etmek: Türk insanının Allah tasavvuru*. İstanbul: Dem Yayınları.

- Meier, A & Meier, M. (2005). The formation of adolescents' image of God: Predictors and age and gender differences. *The Image of God and The Psychology of Religion* içinde (ed. R.Dayringer, David Oler), Binghamton: The Haworth Pastoral Press, 91-109.
- Meissner, W. W. (1984). *Psychoanalysis and religious experience*. New Haven and London: Yale University Press.
- Meissner, W. W. (2001). So help me God! Do I help God or does God help me, does God help? *Developmental and Clinical Aspects of Religious Belief* içinde (ed. S. Akthar & H. Parens), Northvale: Aronson, 81-112.
- Meissner, W. W. (2009). Religion in the psychoanalytic relationship: Some aspects of transference and countertransference. *Journal of The American Academy of Psychoanalysis and Dynamic Psychiatry*, 37, 125-135.
- Mitchell, S. A. (2009). *Psikanalizde ilişkisel kavramlar: Bir bütünlüşme* (çev. G. Algaç, İ. Anıl). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Monteiro, D. (2005). Images of God, forgiveness and attachment among Hindus, Muslims and Christians in India (basılmamış doktora tezi). The University of Southern Mississippi.
- Morgenstern, A. (2009). Saving grace: The Role of attachment to God in the relationship between adult attachment patterns and bereavement among the elderly (basılmamış doktora tezi). Richard R. Conolly College of Long Island University.
- Moriarty, G. L., Hoffman, L. & Grimes, C. (2006). Understanding the God image through attachment theory: Theory, research, and practice. *Journal of Spirituality in Mental Health*, 9 (2), 43-56.
- Nasio, J. D. (2006). *Psikanalizin yedi temel kavramı* (çev. Ö. Erşen - M. Erşen). Ankara: İmge Kitabevi.
- Nasr, S. H. (2001). Kulluk edilecek ve bilinecek hakikat: Allah (çev. A. Çaksu). *Divan*, 2, 8-12.
- Nelson, C. E. (1996). Formation of a God representation. *Religious Education*, 91 (1), 30-31.
- Nesefi, Ebu'l M. (2007). *Tevhidin esasları* (çev. H. Alper). İstanbul: İz Yayıncılık.
- Noffke, J. L. & McFadden, S. H. (2001). Denominational and age comparisons of God concepts. *Journal for The Scientific Study of Religion*, 40 (4), 747-755.
- Olds, V. S. (2008). The relationships between object-relations development, God images, spiritual maturity and religious fundamentalism among Christians (basılmamış doktora tezi). Texas A. and M. University.

- Owen, S.D. (2004). *Spiritual intimacy: A qualitative investigation of relationships with God and their association with well-being* (basılmamış doktora tezi). Brigham Young University.
- Palik, L. E. (2001). *Image of God and object-relations theory of human development: Their integration and mutual contribution to development of God-images, God-concepts, and relationship with God* (basılmamış doktora tezi). George Fox University.
- Palmer, M. (1997). *Freud and Jung on religion*. New York: Routledge.
- Paloutzian, R. F. (1996). *Invitation to psychology of religion*. 2nd ed., Boston and London: Allyn and Bacon.
- Parker, S. (2008). Winnicott's object-relations theory and the work of The Holy Spirit. *Journal of Psychology and Theology*. 36 (4), 287-291.
- Peterson, A. O. (2005). *The dynamic God image: Psychoanalytic object-relational, developmental and Jungian theories of God image and their implications for psychotherapy* (basılmamış doktora tezi). California Institute of Integral Studies.
- Prout, T. A. (2009). *Do image of God and attachment to God moderate the effects of object relations on recovery among outpatients with schizophrenia-spectrum disorders?* (basılmamış doktora tezi). Fordham University.
- Rackley, B. (2007). *God image and early maladaptive schemas: A correlational study* (basılmamış doktora tezi). Faculty of The School Psychology & Counseling- Regent University.
- Rahman, F. (2000). *Ana konularıyla Kuran* (çev. A. Açıkgenç). 6. baskı, Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- Reber, A. S. (1995). *Dictionary of psychology*. 2nd ed., London: Penguin Books.
- Rehberg, K. L. (2008). *D. W. Winnicott and Dark Night of the soul: A literature review and theoretical analysis* (basılmamış doktora tezi). Azusa Pacific University.
- Reiber, M. R. (2004). *The interrelationship of God representations, object-relations, and the individual capacity for intimacy* (basılmamış doktora tezi). California School of Professional Psychology-Alliant Int. Un.
- Rizzuto, A. M. (1979). *The birth of the living God: A psychoanalytic study*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

- Rizzuto, A. M. (1996). Psychoanalytic treatment and the religious person. *Religion and The Clinical Practise of Psychology* içinde (ed. Edward P. Shafranske), Washington DC: American Psychological Association, 419-429.
- Rizzuto, A. M. (2001a). Religious development beyond the modern paradigm discussion: The psychoanalytic point of view. *The International Journal for The Psychology of Religion*, 11 (3), 203-214.
- Rizzuto, A. M. (2001b). Does God help? What God? Helping whom? The convolutions of divine help, Does God help? *Develpomental and Clinical Aspects of Religious Belief* içinde (ed. S.Akhtar and H.Parens), New Jersey and London: Jason Aronson Inc., 21-24.
- Rizzuto, A. M. (2009). Sacred space, analytic space, the self, and God. *Journal of The American Academy of Psychoanalysis and Dynamic Psychiatry*, 37 (1), 175-188.
- Rosalind, M. (1996). *Psychonalysis and gender*. London and New York: Routledge.
- Ross, M. E. (2001). The humanity of the Gods: The past and future of Freud's psychoanalytic interpretation of religion. *Annual of Psychoanalysis*, 29, 263-275.
- Rycroft, C. (1989). *Psikanaliz Sözlüğü* (çev. M. S. Kayatekin). İstanbul: Ara Yayınları.
- Saffran, S. K. (2009). The effect of adult attachment, God, and faith tradition on religious orientation (basılmamış doktora tezi). School of Psychology, Family & Community-Seattle Pasific University.
- Samir T. Genevieve, V & Etienne, M. (2006). Individual differences in the theological concept of God. *The International Journal for The Psychology of Religion*, 16 (2), 86.
- Schermer, V. L. (2003). *Spirit and psyche: A new paradigm for psychology, psychoanalysis and psychotherapy*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Schlauch, C. R. (2006). Deeper affinities: Fundamental resonances between psychoanalysis and religion. *Pastoral Psychology*, 55, 74-77.
- Schoun, F. (1988). *İslamı anlamak* (çev. Mahmut Kanık). İstanbul: İklim Yayınları.
- Schoun, F. (1996). *İslamın metafizik boyutları* (çev. Mahmut Kanık). İstanbul: İz Yayınları.
- Schoun, F. (1998). *İslam ve ezeli hikmet* (çev. ş. Yalçın). İstanbul: İz Yayınları.
- Simmonds, J. G. (2006). Being and potential: Psychoanalytic clinicians' concepts of God. *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 3 (3).

- Soo-Yong, K. (2003). God representations: A psychological and cultural model (basılmamış doktora tezi). San Francisco Theological Seminary Berkeley-California.
- Spero, M. H. & Cohen, M. (2009). Introduction to a symposium: The God representation in the psychoanalytic relationship: When is three a crowd? *Journal of The American Academy of Psychoanalysis and Dynamic Psychiatry*, 37 (1), 1-14.
- Spero, M. H. (1992). *Religious objects as psychological structures: A critical integration of object relations theory, psychotherapy, and Judaism*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Spero, M. H. (2008). The experience of religious transformation during psychoanalysis as an event horizon. *Psychoanalytic Inquiry*, 28, 621-633.
- Spero, M. H. (2009). When the light shed by God is dimmer than the light shed upon God: Countertransference illumination of latent religious object representations of a Jewish patient in psychoanalysis. *Journal of The American Academy of Psychoanalysis and Dynamic Psychiatry*, 37 (1), 190-198.
- Strawn, B. D. (2007). Slouching toward integration: Psychoanalysis and religion in dialogue. *Journal of Psychology and Theology*, 35 (1), 3-9.
- Swinborne, R. (1994). *The Christian God*. New York: Oxford University Press.
- Tamminen, K. & Nurmi, K. E. (1995). Developmental theory and religious experience. *Handbook of Religious Experience* içinde (ed. Ralph W. Hood), Birmingham, Alabama: Religious Education Press.
- Tarakeshwar, N., Stanton, J. & Pargament, K. I. (2003). Religion: An overlooked dimension in cross-cultural psychology. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34 (4), 382-385.
- Taylan, N. (1998). *Düşünce tarihinde Tanrı sorunu*. İstanbul: Şehir Yayınları.
- Thomas, M. J. (2009). The effect of a manualized group treatment protocol on God image and attachment to God (basılmamış doktora tezi). Regent University.
- Tisdale, T. C. (1997). A comparison of Jewish, Muslim, and Protestant faith groups on the relationship between level of object relations development and experience of God and self (yayınlanmamış doktora tezi). Rosemead School of Psychology of Biola University.
- Tisdale, T. C. ve ark. (1997). Impact of treatment on God image and personal adjustment, and correlations of God image to personal adjustment and object relations development. *Journal of Psychology and Theology*, 25 (2), 227-239.
- Topaloğlu, B. (2006). *Allah inancı*. İstanbul: İSAM Yayınları.

- Tyson, P. (1996). The development of object constancy and its deviations. *The Internal Mother: Conceptual and Technical Aspects of Object Constancy* içinde (ed. S.Akhtar, S: Kramer,H. Parens), New Jersey and London: Jason Aronson Inc.
- Ulanov, A.B. (2002). *Picturing in God*. Einsiedeln: Daimon Verlag.
- Ventimiglia, G. (2008). Martin Buber, God, and psychoanalysis. *Psychoanalytic Inquiry*, 28, 613-620.
- Volkan, V. D. & Zintl, E. (2003). *Gidenin ardından* (çev. I.Vahip, M.Kocadere). İstanbul: Okyanus Yayınları.
- Volkan, V. D. (1997). *Psikanaliz yazıları* (çev. B. Ceyhan-A. Çevik). 2. basım, Ankara: HYB Yayınları.
- Volkan, V. D. (2009). *Fanustaki insanlar* (çev. Serap Erdoğan). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Winnicott, D. W. (1987). *The child, the family and the outside world*. Cambridge: Perseus Publishing.
- Winnicott, D. W. (1990). *Homes is where we start from: Essays by a psychoanalyst*. New York and London: W. W. Norton Company.
- Winnicott, D. W. (1998). *Oyun ve gerçeklik* (çev. Tuncay Birkan). İstanbul: Metis Yayınları.
- Winnicott, D. W. (2002). *Winnicott on the child*. Cambridge: Perseus Publishing.
- Winter, T. S. (2007). *İslam ve Hristiyanlık: Politik-teoloji denemeleri* (çev. Oğuz Atalay). İstanbul: Etkileşim Yayınları.
- Wotton, R. J. (1991). God-representation and its relation to object-relations and defensive functioning (basılmamış doktora tezi). Boston University.
- Wulff, D. M. (1996). The psychology of religion: An Overview. *Religion and The Clinical Practise of Psychology* içinde (ed. Edward P. Shafranske), Washington DC: American Psychological Association.
- Wulff, D. M. (1997). *Psychology of religion: Classic and contemporary*. 2nd ed, New York: John Wiley & Sons Inc.
- Yapıcı, A. (2004). Allah ve kutsal kavramlarının çağrıştırdıkları anlamlara sosyopsikolojik bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2 (7-8),169-206.
- Zeldman, A. (2006). Religion and mental health: Correlates in internalization, centrality, and God representations (basılmamış doktora tezi). University of Rochester.

A Critical Evaluation on Object-Relations Theory and God Representation

Akif Hayta*

Abstract- The purpose of this study is to discuss the development of god image from an object relations perspective. Initiated by Freud, the literature on the psychoanalytic interpretation of God image has by today grown to enormous proportions. Object relations heralded a shift of emphasis away from drives and towards objects as being of primary importance. Various theorists have contributed greatly to the understanding of how one relates to God from an object relations perspective. This paper the works of Klein, Winnicott, Rizzuto, Spero and their utilization by other writes are discussed and evaluated in some detail. Klein's work, in particular, it has been decisive for the recognition of the mother's crucial role in child development and thus, by extension, for the mother's role in religion.

The internal God image, Rizzuto says, is created from representational materials whose sources are the representations of primary objects. Rizzuto uses mirroring to explain the early creation of the God representation out of the experience of the mother. For Rizzuto the root of the internalized God image is the interpersonal experience of being mirrored. The heart of the internal God image is the experience of presence and, of standing in relationship to another. Rizzuto's theory of the internal God image blends Fairbairn's idea of an internalized

* Researcher, Uludağ University Faculty of Theology

Address for correspondence- Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Fethiye Mah. Kurlangıç Sok. No: 2 16130 Nilüfer / Bursa

E-mail- akifhayta@hotmail.com

object with Winnicott's idea of a transitional object. In her understanding of these processes, Rizzuto draws upon the work of Winnicott, who came up with the phrase 'good enough mother' to capture the basic caring a child requires to develop affectively. Of the object-relations thinkers, Winnicott has been especially influential among scholars seeking a dynamic interpretation of religion. Religion, Winnicott suggest in several somewhat cryptic and provocative asides, is continuous with this consoling object and serve a similar function: The creation of an illusory, intermediate area of experience that helps throughout life to bridge inner and outer realities. Object-relations perspective on religion also seems, less reductionistic and more constructive, though it is far from uncritical of religious trends. Several criticisms have been raised about Rizzuto's God image schema. The findings that different religions have different representations of God supports object relations theory. In Christianity, Christians believe that Jesus is the son of God. God is often referred to as 'Father' in Christian linguistic usage. Christians appear to view God as in relationship with them; God is often described with human qualities. Christians are often identified with having an anthropomorphic God. Muslims and Jews, however, do not see God with similar human characteristics. In Islam, God does not personality traits, nor do Muslims have a personal relationship with God. God too transcendent for such characteristics as can be inferred from the 99 names given to God in Islam. This review will attempt to demonstrate how different religions produce different representations of God, and therefore, how these representations are used differently by each group.

Key words- Object-relations, God, God image, representation, Winnicott, Rizzuto.

Öğretmen Adaylarının Dürüst Olmayan Davranışlarla İlgili Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Nitel Bir Araştırma

Halil Işık*

Özet-Dürüstlük tüm toplumlarda insan davranışlarına ilişkin aranan bir özelliktir. Dolayısıyla dürüst olmayan insan davranışları hiçbir toplumda kabul görmeyen davranışlardır. Dürüst olmayan davranışlar üç grupta ele alınabilir. Bunlar yalancılık, hırsızlık ve aldatmak olarak sıralanabilir. Dürüst olmayan davranışları açıklamaya yönelik kuramlar ekonomik ve psikolojik temelli olarak iki grupta ele alınabilir.

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının dürüst olmayan davranışlara ilişkin deneyim ve düşüncelerini belirlemektir. Bu çalışma nitel bir çalışmadır. Nitel çalışmaların doğası gereği, elde edilen sonuçların herhangi bir evrene genellenmesi söz konusu değildir. Bu çalışma için Batı illerimizden birinde yer alan öğretmen yetiştirme kurumunun son sınıfına devam eden 35 öğrencinin dürüst olmayan davranışlara ilişkin yazdıkları kompozisyonlarından veriler toplanmıştır. Katılımcı öğretmen adaylarının her birinden araştırmanın amaç ve alt amaçlarına göre üç açık uçlu soruya ilişkin kompozisyon yazmaları istenmiştir. Her bir katılımcı öğretmen adayından, cevabını diğer katılımcılardan bağımsız olarak okul dışında hazırlayıp, bir hafta sonra araştırmacıya teslim etmesi istenmiştir. Veriler araştırmanın amaç ve alt amaçlarına uygun olarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre en çok rastlanan dürüst olmayan davranış türlerinin hırsızlık ve yalancılık olduğu görülmektedir. Dürüst olmayan davranışların nedenleri ile ilgili bulgular psikolojik, toplumsal, ekonomik, ailevi ve yönetsel sorunlar olarak kategorize edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre dürüst olmayan davranışlara yönelik düzeltici önlemler, telafi edici ve uzun vadeli önlemler olmak üzere iki şekilde kendisini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler- Öğretmen Adayları, Dürüstlük, Yalancılık, Hırsızlık.

* Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Giriş

İnsanlar genel olarak dürüst davranışlar sergiledikleri durumlarda kendilerini bir denge ve rahatlık durumunda hissederler. Rahat ve dengeli bir yaşam tecrübesi olan insan; *i.* tutarlı ve kestirilebilir bir benliğe sahiptir, *ii.* kendi kendine yeterlidir *iii.* iyi bir moral değerler sistemini özümsemiştir (Aronson, 1992). Ancak mevcut sosyal yaşamda dürüst olmayan insan davranışları yaygın bir şekilde görülmektedir (Mazar ve Ariley, 2006; Zimmy, Robertson ve Bartoszek, 2008). Dürüst olmayan davranışlar insanın maddi ve manevi özellikleri üzerinde olumsuz etkilere sahiptir. Dürüst olmayan davranışlar kurumsal düzeyde de standart davranışların oluşmasına engel olur (Staats, Hupp ve Hagley, 2008).

Sağlıklı bir toplum oluşturmak için ilk çocukluk ve okul yaşamında dürüstlük eğitiminin bireylere verilmesi gerekir. İlköğretim bir başka ifadeyle temel eğitim dürüstlük eğitiminin verileceği kritik dönemdir. Çünkü çocuklar 7–11 yaşlar arası mantıklı düşünce yeteneğini geliştirirler ve 12–18 yaşlar arasında da değer ve inanç sistemlerini yapılandırırılar (Şişman, 2006). Bu kademe eğitim ve öğretim programlarının temel insancıl değerleri ve dürüstlük davranışı için gerekli olan ön yeterlikleri öğrencilere kazandıracak nitelikte olması gerekir.

Dürüst davranışların özellikleri Schlenker tarafından yedi maddelik bir listeyle açıklanmaktadır. Schlenker (2008, 1116-1117) göre dürüst davranışlar:

1. Dürüst davranışlar ahlâki ilkelere bağlılığı kapsar.
2. Dürüst davranışlar yaşama pozitif bakışla ilişkilidir.
3. Dürüst davranışlar bireyin kendi özüne başkaları için faydalı olarak bakış ile ilişkilidir.
4. Dürüst davranışlar bireyin daha çok otantik değerlere ve kendi iç dünyasına odaklanmasıyla ilişkilidir.
5. Dürüst davranışlar daha çok diğer bireylere pozitif yönelmeyle ilişkilidir.
6. Dürüst davranışlar maddiyattan daha çok maneviyat ile ilişkilidir
7. Dürüstlük ya da dürüst davranışlar meşru olmayan davranışlara mazeret bulmaktan uzaklaşmakla ilişkilidir.

Schlenker tarafından listelenen bu özellikler herhangi bir spesifik davranışın dürüst olup olmadığına ışık tutabilecek nitelikte olup bireylerin bireysel olarak kendi davranışlarını değerlendirmesine de yardımcı olabilir.

Begley'e (2008) göre dürüstlük, her insanda bulunması gereken pratik değerlerden (*practical wisdom*) biridir. Dürüstlük tüm toplumlarda ve çağlarda var

olagelmış ve önemini hiç yitirmemiş bir değerdir (Mazar, Amir ve Ariely, 2008). Dürüstlüğün öneminin ve değerinin her geçen gün arttığı da iddia edilebilir. Ancak, dürüstlüğün öneminin artıp artmadığına ilişkin yargılar, özünde nesnel ve tüm bireyler tarafından kabul edilebilecek ölçütlerden daha çok, birtakım varsayımları içermektedir. Bu varsayımlar *i.* bir şey ne kadar kıt ise, o şeyin o kadar değeri ve önemi artar ve *ii.* insanlar herhangi bir şeyle ne kadar ilgilenirlerse, o şeyin değeri o derece artar olarak sıralanabilir. Dürüstlüğün değerinin artmasıyla insan davranışlarının dürüst olma düzeyi arasında negatif ilişki (korelasyon) söz konusudur. Biri artarken diğeri azalmaktadır.

İnsanların kendileri için arkadaş, sevgili ya da lider seçimlerini belirlemeye yönelik ölçütler arasında dürüstlük ilk beş ölçüt arasında yer almaktadır (Ekman, 1996). Diğer insanları seçmede dürüstlük önde gelen ölçütlerden olmasına karşın, insanların kendilerinin dürüst olmayan davranışları sergilemekten uzak duramaması sorun olarak kabul edilebilir. Bu durum Kamat ve Kanekar (2001) tarafından pragmatizm-idealizm çatışması olarak da adlandırılmaktadır. İnsanlar kendileri bir davranışı sergilemeleri durumunda pragmatik davranmakta ancak diğer bireylerin benzer davranışının idealist olmasını beklemektedir. Dolayısıyla, çelişki gibi görünen bu durum dürüst olmayan insan davranışlarını anlama ve açıklama açısından anlamlıdır. Schlenker (2008, 1078-1079) bu durumu aşağıdaki gibi açıklamaktadır.

İnsanlar, beklenti ve ilkeler arasındaki çatışmayla baş etmede ortaya çıkan gerilimden kurtulmak için (a) büyük bir cesaret ve kahramanlığı gerektiren eylemlere girişirler ki (idealist, ilkeli), bu eylemler çoğu zaman büyük bedelleri beraberinde getirebilir; ya da (b) fırsatçılık olanaklarını değerlendirmeye yönelik eylemlere girişirler ki (pragmatist, oportunist), bu tür eylemler de insan karakterinin utanç verici bir düşüşüne seyirci kalmayı beraberinde getirebilir.

Dürüstlük ölçülemez, incelenemez ve soyut bir kavram değildir. Dürüstlüğün pek çok somut göstergeleri vardır. Uygun ölçme araçlarıyla insan davranışlarının dürüstlük düzeyi ölçülebilir. Gelişmiş Batı ülkeleri başta olmak üzere insanların dürüstlük düzeylerini ölçmeye yönelik pek çok testler geliştirilmiş (Guastello ve Reike, 1991; Coyne ve Bartram, 2002), bunlar pek çok kez eleştirilmiş (Ryan ve Sackett, 1987) olmalarına rağmen halen kullanılmaktadırlar (Bergmann, Mundt ve Illgen, 2010). Günümüzde, bu testlerin belli türlerinin kullanılması etik açıdan sakıncalı görülerek yasaklanmış ya da çok dar alanlarda (ülke güvenliği ile ilgili alanlarda) kullanılmasına izin verilmektedir (Coyne ve Bartram, 2002; Guastello ve Reike, 1991).

Dürüst Olamayan Davranışları Açıklamaya Yönelik Kuramlar

Dürüst olamayan insan davranışlarını açıklamaya ilişkin iki farklı kuram geliştirilmiştir (Mazar ve Ariely, 2006). Bu kuramlardan birincisi bencil “insan davranışları için standart ekonomik model” olarak adlandırılabilir. Bu kurama “maliyet fayda kuramı” da denebilir. Bu kuram adından da anlaşılacağı üzere ekonomik bir bakışı ifade eden bir yaklaşımdır. Bu kurama göre;

1. Her insan dürüst olmayan davranış sergileyebilir,
2. İnsanlar herhangi bir dürüst olmayan davranışı sergilemeye karar vermek için maliyet fayda analizi yaparlar,
3. Maliyet fayda analizi sonucu olası fayda (dürüst olmayan davranışın bireye kazandıracakları) maliyetlerden (dürüst olmayan davranış sonucu karşılaştacak oldukları risk, ceza ve yaptırımlar) yüksek olması durumu, bireyleri dürüst olmayan davranışlara yönlendirir,
4. Her birey için dürüst olmayan davranışın optimum maliyet fayda oranı değişmektedir. Diğer bir deyişle, bazı insanlar diğer insanlara göre daha yüksek ya da düşük riskleri göze alabilmektedir (Mazar, Amir ve Ariely, 2008).

İkinci kuram ise daha çok psikoloji temelli olup “içsel ödülleri” ön plana çıkaran bir kuramdır. İnsanlar bir takım “içsel değerler sistemine” sahiptirler. Bu kurama göre;

1. İnsanın davranışlarını ve benlik algısını içsel değerler sistemi belirler (Mazar, Amir ve Ariely, 2008).
2. İnsanların dürüstlüğü güçlü ve inançlı bir bağlılıkları söz konusudur. Bu nedenle, insanların tercihleri dürüst davranışlardan yanadır (Sanitioso ve Niedenthal, 2006; Mazar, Amir ve Ariely, 2008). Türk kültüründe bu durum “dürüstlük her zaman kazanır” deyişiyle ifade edilmiştir.
3. İnsanlar, içsel değerler sistemine uygun davranışlar sergileyerek, kendi moral dünyalarının ve benlik algılarının pozitif olmasını ve bu pozitif durumun sürekliliğini isterler. Eğer insanlar içsel değerler sistemine uygun olmayan ve dürüst olmayan davranışları ile bu pozitif benlik algılarını ve moral düzeylerini devam ettiremeyeceklerini anarlarsa, bu durumda, bu insanlar benlik algılarını negatif olarak yeniden kurarlar (update).
4. Yeniden kurma sonrası sergiledikleri aslında bu dürüst olmayan davranışları dürüst davranışlar olarak algılamaya başlarlar (Mazar, Amir ve Ariely, 2008).

İnsanlardan günlük yaşamda bu iki kuramdan herhangi birine göre davranışlar sergilemelerini beklemek gerçekçi bir yaklaşım değildir. Genelde insanlar bir taraftan çıkarlarına göre hareket ederken diğer taraftan da kendi içsel değerler sistemi ile davranışlarını uyumlaştırabilmektedir. “Dürüst insanların dürüst olmayan davranışları” insanların bu durumunu tanımlayıcı bir ifadedir (Mazar, Amir ve Ariely, 2008).

Dürüst Olmayan Davranışlar

Miller’e (1987) göre dürüst olmayan davranışlar *i.* yalan söylemek, *ii.* hırsızlık ve *iii.* eşini ya da sevdiği birini diğer(i-leri) ile aldatmak türü davranışlar olarak gruplandırılabilir. Bu çalışmada ilk iki tür davranışlar ile ilgili açıklamalar yapılacak; verilerin toplanacağı çalışma grubunun durumuyla ilgisi sınırlı olduğundan üçüncü grup davranışlar (aldatma) ile ilgili açıklamalara yer verilmeyecektir.

Yalancılık: Porter ve Brinke (2010), eğer bir birey insanlardan tamamen soyutlanmamış ise yalandan uzak durabilmesinin pek olanaklı olmadığını ifade etmektedir. Onlara göre; yalan sosyal etkileşimin önemli boyutlarından biridir.

Yalanı ya da yalancıları nasıl belirleyebiliriz? Yalanı ya da yalancıları belirleyebilmek uzun zamandır üzerinde çalışılan bir konu olmasına karşın çözümü bulunamamış bir sorun alanı olarak devam etmektedir. Bu durumda sorumuzu biraz daha değiştirmek gerekebilir. Niçin yalanı ya da yalancıları belirleyemekteyiz? Bu sorunun cevabını Ekman (1996, 808-815) altı maddelik bir liste ile açıklığa kavuşturmuştur.

1. Tarihsel gelişim sürecinde insanlar yalanı ya da yalancıyı yakalayabilecek niteliklerden uzak kalmışlardır.
2. Modern yaşamda ise özel yaşamın gizliliği ilkesinin de etkisiyle yalan için fırsatlar artmıştır. Bugünlerde, sosyal yaşam yalanı caydırmak yerine daha çok teşvik eder hale gelmiştir.
3. İnsanların diğer insanlara karşı güven duygusunun şüpheden daha ağır basması yalanı ve yalancıları belirlememize engel olan diğer önemli bir faktördür.
4. İnsanlar her zaman doğruyu bilmek istemeyebilirler. Bazı durumlarda başkaları tarafından yanlış bilgilendirilmek isterler. İnsanlar bilmeden doğrunun getireceği dezavantajlardan dolayı yalan ile baş başa kalmayı tercih ederler. Yani insanlar kendi aleyhlerinde olan doğruyu bilmektense bu konuda yalan bilgiye sahip olmayı tercih edebilirler.

5. Sağlıklı insan ilişkilerinin temellerinden olan nezaket ve kibarlıktan dolayı bireye sunulmayan bir bilgiye sahip olmayı istememe durumu yalan ve yalancıyı belirlemeye engel olur.
6. İnsan davranışları konusunda yüksek düzeyde beklentiler de yalan ile doğruyu birbirinden ayırabilmemize engel olur. Polis ya da diğer güvenlik görevlilerinin, ifadelerine başvurdukları tüm bireylerin yalancılık davranışında bulunacaklarına inanmaları bu duruma örnek olarak verilebilir.

Sosyal bir kurum olarak okulun, yeni yetişen nesillere tüm olumlu davranışları kazandırma yükümlülüğü içinde doğru (yalan olmayan) ve dürüst davranışları kazandırılması başta gelen sorumlulukları arasında yer almaktadır.

Hırsızlık; başkasına ait olan bir şeyin sahibinin izni olmaksızın alınmasıdır (Zolten ve Long, 2006). Hırsızlık davranışı özellikle çocuklar arasında oldukça yaygın bir davranış türüdür. Pek çok aile çocuklarının hırsızlık davranışına şahit olduklarında çocuklarının ileride azılı bir hırsızlık suçlusu olarak cezaevi yolcusu olduğunu düşünebilirler fakat bu çocukların geneli yetişkinlik döneminde kanunlarla sorunu olmayan normal insanlar olurlar (Zolten ve Long, 2006).

Hırsızlık davranışının nedenlerini belirlemek hırsızlık türü davranışların önlenmesine yönelik uygulanacak eylemler için başlangıç noktası konumundadır. Örneğin, çalışanların işyerinde hırsızlık davranışına yeltenmesine ilişkin yapılan bir çalışmaya göre, çalışanların iş doyumunun artmasıyla işyerinde hırsızlığa yeltenmesi arasında negatif bir ilişki bulunmuştur (Kulas vd, 2007). İş doyumunu yükseltici etkinlikler işyerlerinde hırsızlık türü davranışları azaltacaktır.

Hırsızlık davranışı eğitimle yok edilebilir. Hırsızlık davranışının yok edilmesi için çocukluk (Zolten ve Long, 2006) ve okul yılları yaşamın diğer dönemlerine göre kritik dönemlerdir. Çocuklarda hırsızlık davranışının yok edilmesine yönelik farklı teknikler geliştirilmiş ve bu tekniklerin hırsızlık davranışını yok etmede anlamlı düzeyde başarılı olduğu yapılan araştırmalar sonucu bulunmuştur (Seymour ve Epston, 1989).

Yalancılık ve hırsızlık dışında da dürüst olmayan davranışların varlığı söz konusu edilebilir. Bunlara diğer dürüst olmayan davranışlar diyebiliriz. Yalancılık ve hırsızlık dışındaki diğer davranışlar bu çalışmanın kapsamı dışında düşünülmüştür.

Amaç ve Alt Amaçlar

Bu çalışmanın amacı dürüst olmayan insan davranışları konusunda öğretmen adaylarının düşüncelerini belirlemektir. Bu genel amaca ulaşabilmek için aşağıdaki alt araştırma sorularına cevap aranacaktır.

1. Öğretmen adaylarının geçmiş yaşamlarında sergilemiş oldukları dürüst olmayan davranış ya da davranışlar nelerdir?
2. Öğretmen adaylarına göre dürüst olmayan davranışların nedenleri nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının, kendi sergilemiş oldukları dürüst olmayan davranışları ileriki yıllarda öğretmenlik yaparken öğrencileri sergilemiş olması durumunda tepkileri nasıl olurdu?

Yöntem

Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalar bir olayı derinlemesine incelemeyi amaçlayan çalışmalardır. Dolayısıyla elde edilen sonuçların belirli bir evrene genellenmesi söz konusu değildir. Bu durum bu çalışma için de geçerli bir durumdur.

Bu araştırma Batı illerimizin birinde yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesi dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğrenciler (öğretmen adayları) gönüllük esasına göre belirlenmiştir. Öğrencilere çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiş, 43 öğrencinin bulunduğu sınıftan 37 öğrenci gönüllü olarak katılmayı kabul etmiş ve 35 öğrencinin cevapları değerlendirmeye dâhil edilmiştir.

Katılımcı öğretmen adaylarının her birinin araştırmanın amaç ve alt amaçlarına göre üç açık uçlu soruya ilişkin kompozisyon yazmaları istenmiştir. Her bir katılımcı öğretmen adayının cevabını diğer katılımcılardan bağımsız olarak okul dışında hazırlayıp bir hafta sonra araştırmacıya teslim etmesi istenmiştir.

Katılımcı öğretmen adaylarının kompozisyonlarına temel oluşturan sorular ise;

1. Geçmiş yaşamınızda sergilemiş olduğunuz ve ilk düşündüğünüzde aklınıza gelen dürüst olmayan davranış ya da davranışlar nelerdir?
2. Sergilemiş olduğunuz bu dürüst olmayan davranış(ların) nedenleri nelerdir?

3. Lütfen, bu maddeyi cevaplamak için öğretmen olarak göreve başladığınızı varsayın! Öğrencinizin benzer dürüst olmayan davranış ya da davranışları sergilemesi durumunda, sizin düzeltici tepkileriniz neler olurdu? Açıklayınız.

Veriler, araştırmanın amaç ve alt amaçlarına uygun olarak içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu alt başlık altında, sırasıyla üç farklı amaca ulaşmaya hizmet eden unsurlar, *i.* öğretmenler adaylarının geçmişte göstermiş oldukları dürüst olmayan davranışların neler olduğu, *ii.* dürüst olmayan bu davranışların nedenlerinin neler olduğu ve *iii.* bugün öğretmen olarak bu dürüst olmayan davranışlara tepkileri neler olurdu, tartışılmaktadır.

Tablo 1’de dürüst olmayan davranışlar, nedenleri ve düzeltici tepkilerin işleyişi ve birbirileri ile etkileşimi ifade edilmektedir.

Tablo 1

Dürüst Olmayan Davranışlar, Nedenler ve Düzeltici Tepkiler

Dürüst olmayan davranışlar için nedenler	Dürüst olmayan davranış	Düzeltilici önlemler
Psikolojik		
Toplumsal	Yalancılık	
Ekonomik	Hırsızlık	Telafi edici önlemler
Ailesel	Aldatma*	Uzun vadeli önlemler
Yönetimsel		
Diğer		

* Bu çalışmada *aldatma* ile ilgili herhangi bir bulguya rastlanmadığından, bu çalışma daha çok ilk iki tür dürüst olmayan davranışı kapsamaktadır.

Dürüst olmayan davranış için başlangıç noktası, bu tür davranışlar için uygun nedenlerin ve ortamların varlığıdır. Bu nedenlerin insanlar üzerindeki etkisi bireysel nitelik taşıdığından, herhangi bir spesifik bir neden pek çok insan için çok önemsiz iken diğer bazıları için ise çok daha üst düzeyde etkisi söz konusudur.

Geçmiş Yaşantılar Arasında Kalan Dürüst Olmayan Davranışlar

Her insanın geçmiş yaşamının bir yerlerinde dürüst olmayan davranışlar görülebilir. Bilinçli olarak ya da bazı durumlarda bilinçsizce, insanlar çeşitli

nedenlerden dolayı dürüst olmayan davranışlar sergileyebilirler. Bu kısımda öğretmen adaylarının geçmiş yaşamlarında yer alan ve ilk etapta onların zihninde ön plana çıkan dürüst olmayan davranış ya da davranışları açıklamaları istenmiştir. Ne tür bir davranışın dürüst olmayan bir davranış olacağını belirlemek tamamen katılımcının özgür iradesine bırakılmıştır.

Tablo 2

Geçmiş Yaşantıları Arasında Kalan Dürüst Olmayan Davranışları

Öğrenci Geçmişte Yaşanılmış Dürüst Olmayan Davranışlar

	Yalancılık	Hırsızlık	Diğer
	(A)	(B)	(C)
Ö1			√ (Ödev ve Sorumluluklara Karşı Vurdumduymazlık: Dürüstlikle İlgisi Az Davranış)
Ö1			
Ö2		√	
Ö3		√	
Ö4	√		
Ö5	√		
Ö6	√		
Ö7	√		
Ö8	√		
Ö9			√ (Özürlü Bireye Çelme Takma: Dürüstlikle İlgisi Az Davranış)
Ö10			√ (Konuta Baskın ve Fiziksel Darp: Dürüstlikle İlgisi Az Davranış)
Ö11	√		
Ö12		√	
Ö13	√		
Ö14		√	
Ö15		√	
Ö16	√		
Ö17	√		
Ö18	√		
Ö19	√		
Ö20	√		
Ö21			√ (Kız Kaçırmaya Yardım: Dürüstlikle İlgisi Az Davranış)
Ö22		√	
Ö23*	√	√	

Ö24	√		
Ö25	√		
Ö26	√		
Ö27		√	
Ö28	√		
Ö29		√	
Ö30*	√	√	
Ö31	√		
Ö32	√		
Ö33		√	
Ö34		√	
Ö35		√	
Toplam	19	14	4

* Bu öğrenciler iki farklı *dürüst olmayan davranış* ifade etmiştir.

Tablo 2’de sunulan bilgilere göre ise, literatüre uygun olarak iki grup (yalancılık ve hırsızlık) dürüst olmayan davranışın frekans değer açısından en fazla puan aldığı görülmektedir. Literatürde yer alan fakat öğretmen adayları tarafından belirtilmeyen “aldatma” grubuna ilişkin her hangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Diğer yandan, katılımcı öğretmen adayları tarafından dürüst olmayan davranış olarak belirtilen fakat literatürde spesifik olarak dürüst olmayan davranış olarak belirtilmeyen bir takım davranışlar ifade edilmiştir. Öğrenciler tarafından dürüst olmayan davranış olarak ifade edilen bu davranışlar, dürüstlükle yakından ilgilidir. Ancak daha yakından ilgili oldukları diğer insancıl değerler vardır. Dolayısıyla bu tür davranışları diğer insancıl değerler açısından tanımlamak daha doğru olacaktır. Örneğin, konuta saldırı temel insan hakkının ihlali olacağından “insana saygı” ya da “insan hakkı” değeri ile ilgili bir davranış olarak tanımlanabilir.

Dürüst Olmayan Davranışlara İlişkin Nedenler

Nedensiz hiçbir davranış söz konusu değildir. Dolayısıyla, bireyler dürüst olmayan davranışlarına çeşitli nedenler ileri sürebilirler. Bu nedenler çeşitli şekillerde gruplandırılabilir. Tablo 3’te her bir katılımcı öğretmen adayının dürüst olmayan davranışa ilişkin belirtmiş olduğu neden ve/veya nedenler maddeler halinde listelenmiştir.

Öğretmen adayı katılımcıların dürüst olmayan davranışlara neden olarak ileri sürdükleri faktörler kategorize edilebilir. Kategorize edilme sonucu dürüst olmayan davranışların nedenleri; *i.* psikolojik, *ii.* ailevi, *iii.* toplumsal, *iv.* ekonomik ve *v.* yönetsel olarak bulunmuştur.

Psikolojik 10, *toplumsal* 13, *ekonomik* 7, *ailevi* 8 ve *yönetsel* nedenler 3 farklı katılımcı tarafından belirtilmiştir. Katılımcılara dilediği kadar neden belirtme özgürlüğü sunulmuş ve bazı katılımcıların herhangi bir dürüst olmayan davranış için birden daha fazla neden belirtmiş olmasından dolayı katılımcı sayısından daha yüksek neden belirtildiği görülmektedir.

Dürüstlikle az ilgili olarak görülen davranışların nedenleri (dört öğretmen adayı tarafından belirtilen) bu kısımda inceleme konusu yapılmamıştır. Dolayısıyla, bunlara ilişkin bulgular Tablo 3'te yer almamıştır.

Tablo 3

Dürüst Olmayan Davranışların Nedenleri

Kategori	(Öğrenci) Davranışın Nedeni	Dürüst Olmayan Davranış
Psikolojik	(Ö3) Dersten kaçma	Devam çizelgesi hırsızlığı
	(Ö3) Devamsızlık sorunu ile karşılaşmama isteği	Devam çizelgesi hırsızlığı
	(Ö4) Balıkların yüküyle av takımının kopması	Limandaki balıklara balık yok yalanı yapması
	(Ö6) Arkadaşı kaybetmek korkusu	Arkadaşa yalan söylemek
	(Ö8) Okula gitmek istememek	Hastalık konusunda yalan yapmak
	(Ö14) Arkadaş özentisi	Marketten hırsızlık
	(Ö19) Menstral dönem	Beden eğitimi dersine girmemek için yalan
	(Ö30) Çok kolay ve olumsuz anlamı yok	Anne babaya yalan
	(Ö32) Antrenmanlara katılmayı istememek	Hastalık yalanı yapmak
	(Ö34) Şaka, gırgır olsun	Marketten çikolata hırsızlığı
Ekonomik	(Ö2) Anne babanın harçlık vermemesi	Babanın cüzdanından para hırsızlığı
	(Ö5) Babanın Yurt-Kur kredisini istememesi	Öğrencinin kredi almıyorum diye yalan yapması
	(Ö12) Maddi durumun kötü olması	Para kazanmak için bisikletlerden parça hırsızlığı
	(Ö16) Notlar iyi olursa baba bisiklet alacak	Karne ile ilgili yalancılık
	(Ö24) Evden yeterli para gelmediğini düşünme	Kitap alacağım para gönderin yalanının sürekliliği
	(Ö28) Para kazanma arzusu	Yalanla mahalle bakkalna bozuk yumurtaları satma
	(Ö30) Anneye hediye vermek	Mağazadan ruj hırsızlığı
Toplumsal	(Ö2) Kız arkadaşına doğum günü hediyesi almak	Babanın cüzdanından para hırsızlığı
	(Ö6) Başka arkadaş ile ilgili bir şeyler duyması	Arkadaşa yalan söylemek
	(Ö12) Diğer insanların hakkına duyarlılık	Para kazanmak için bisikletlerden parça hırsızlığı
	(Ö13) Ev sahibinin ilgisizliği	Evde tazyik nedeniyle boru patladı yalanı
	(Ö14) Markette çalışan sadece bir kasiyer olması	Marketten hırsızlık
	(Ö17) Haksızlığa uğramış olmak hissi	Devam listesi konusunda yalancılık
	(Ö18) İstemek için ev sahibinin evde olmayışı	Komşunun bahçesinden erik hırsızlığı
	(Ö20) Dersin boş geçmesi	Sigara içme konusunda yalan
	(Ö22) Öğretmenin geçmişte yaptığını anlatması	Mağazadan pantolon hırsızlığı
	(Ö23) Market sahibinin göremeyecek fikri	Marketten gizlice çerez hırsızlığı
	(Ö23) Kendini hırsızlık suçundan kurtarmak	Olayı başka bir arkadaşına üzerine atmak
(Ö26) Başkasından daha yüksek not alabilmek	Öğretmene kopya için yalan	
(Ö33) Arkadaş zorlaması	Kırtasiyeden kalem ucu hırsızlığı	
Ailevi	(Ö14) Evde doğrunun yanlışın öğretilmemesi	Marketten hırsızlık
	(Ö15) Anne babanın ayrı olması	Annenin cüzdanından para hırsızlığı alışkanlığı

	(Ö15) Annenin işten dolayı az ilgilenmesi	Annenin cüzdanından para hırsızlığı alışkanlığı
	(Ö25) Kültürel farklılıklar hediyesi için yalanda anne ile işbirliği	Babanın bilmediği erkek sevgili için doğum günü
	(Ö29) Annenin kantinden abur cubur yasağı	Annenin çantasından hırsızlık
	(Ö30) Anne babayı anlamamada ısrarcı olmak	Anne babaya yalan
	(Ö31) Ailenin geziye izin vermeyeceği fikri	Arkadaşların evinde kalacağım yalanı ile başka şehre gitmek
	(Ö35) Nevin doğru, nevin yanlış öğretilmemesi	Marketten abur cubur hırsızlığı
Yönetimsel	(Ö7) Müdürün telefonu alması	Telefonun sahibi hakkında yalan söylemek
	(Ö11) Müdürünün karne için yardım istemesi	Karne içeriği hakkında yalancılık
	(Ö27) Okul kantinine kolayca girmek	Okul kantin hırsızlığı

Dürüst olmayan davranışların nedenlerini bilmek ve nedenleri ortadan kaldırmak için dürüst davranışlar sergileyen bir insan ve dürüstlüğün egemen olduğu bir toplum oluşturmak için gereklidir.

Başkalarının Dürüst Olmayan Davranışlarına Karşı Düzeltici Tepkiler

İnsanlar bazen kolayca dürüst olmayan davranışlar sergilesele bile genelde diğer insanlardan dürüst davranışlar beklemektedirler. Başkalarının davranışlarına karşı idealist bir beklenti içinde olmalarına karşın kendi davranışlarına temel oluşturacak kararlarını pragmatik bakış açısına göre şekillendirmektedirler. Bu açıdan düzeltici tepkilere ilişkin olarak kültürümüzde yer alan “hocanın dediğini yap ama yaptığına bakma” sözü durumu özetler durumdadır. Bu açıdan öğretmen adayları katılımcıların önerdiği önlemlerin her biri önemlidir ve dikkate alınmalıdır.

Tablo 4

Katılımcıların Dürüst Olmayan Davranışlara Yönelik Düzeltici Önlemleri

Önem Türü (Öğrenci)	Dürüst Olmayan Davranışlar	Dürüst Olmayan Davranışa Düzeltici Tepkiler
Telaflı Edici	(Ö3) Devam çizelgesi hırsızlığı	Öğrencilere devam çizelgesini müdüre teslim görevi
Telaflı Edici	(Ö5) Öğrencinin kredi almıyorum diye yalan yapması	Ailenin bilmediğini paylaşmak ve ikna etmek
Telaflı Edici	(Ö6) Arkadaşa yalan söylemek	Öğrenciyi dinlemek
Telaflı Edici	(Ö7) Telefonun sahibi hakkında yalan yapmak	Telefonu almadan yalnız uyarmak
Telaflı Edici	(Ö8) Hastalık konusunda yalan yapmak	Rehber öğretmenden yardım almak
Telaflı Edici	(Ö8) Hastalık konusunda yalan yapmak	Öğrenciyle baş başa konuşmak
Telaflı Edici	(Ö12) Para için bisikletlerden parça hırsızlığı	Burs olanağı sunmak
Telaflı Edici	(Ö12) Para için bisikletlerden parça hırsızlığı	Çalışma imkânı sağlamak
Telaflı Edici	(Ö14) Marketten hırsızlık	Bir daha yapmama sözü almak
Telaflı Edici	(Ö14) Marketten hırsızlık	Affedilebilir bir şey olduğunu söylemek
Telaflı Edici	(Ö15) Anne cüzdanından para hırsızlığı alışkanlığı	Eğitici konuşmalar yapmak, takip etmek
Telaflı Edici	(Ö15) Anne cüzdanından para hırsızlığı alışkanlığı	Ödül ceza yöntemini uygulamak
Telaflı Edici	(Ö15) Anne cüzdanından para hırsızlığı alışkanlığı	Aile ile işbirliğine gitmek
Telaflı Edici	(Ö17) Devam listesi konusunda yalancılık	Anlayışlı davranmak
Telaflı Edici	(Ö18) Komşunun bahçesinden erik hırsızlığı	Sahibinden özür dilemek
Telaflı Edici	(Ö18) Komşunun bahçesinden erik hırsızlığı	Hırsızlık sonucu elde ettiklerinin bedelini ödemek
Telaflı Edici	(Ö19) Beden eğitimi dersine girmemek için yalan	Doğal bir şey olduğunu söylemek
Telaflı Edici	(Ö20) Sigara içme konusunda yalan	Disipline vermek
Telaflı Edici	(Ö23) Marketten gizlice çerez hırsızlığı	Market sahibinden pişmanlık özrü dilemek
Telaflı Edici	(Ö23) Olayı başka bir arkadaşı üzerine atmak	Market sahibinden pişmanlık özrü dilemek

Öğretmen Adaylarının Dürüst Olmayan Davranışlara İlişkin Görüşlerini Belirlemeye İlişkin ...

Telafi Edici	(Ö25) Babanın bilmediği erkek sevgili için hediye	Belirli bir süre geçse de geçeceği söylemek
Telafi Edici	(Ö27) Okul kantin hırsızlığı	Polise çağırırım ve sizi veririm demek
Telafi Edici	(Ö27) Okul kantin hırsızlığı	Aileye ve Polise haber vermek
Telafi Edici	(Ö28) Yalanla mahalle bakkalına bozuk yumurtaları satma	Benzeri örneklerle yapılan işin tehlikesini göstermek
Telafi Edici	(Ö33) Kırtasiyeden kalem ucu hırsızlığı	Kötü sonuçlar ile ilgili örnekler vermek
Telafi Edici	(Ö34) Marketten çikolata hırsızlığı	Davranışı niçin yapmaması gerektiğini anlatmak
Telafi Edici	(Ö35) Marketten abur cubur hırsızlığı	Önce davranışın temelindeki fikri öğrenmek
Uzun Vadeli	(Ö2) Babanın cüzdanından para hırsızlığı	Dürüstlük erdemdir demek
Uzun Vadeli	(Ö3) Devam çizelgesi hırsızlığı	Öğrencilere sorumluluk vermek
Uzun Vadeli	(Ö4) Limandaki balıkçılara balık yok yalanı yapması	Empati kurmasını öğretmek
Uzun Vadeli	(Ö6) Arkadaşa yalan söylemek	Önyargılardan uzak durmasını öğretmek
Uzun Vadeli	(Ö14) Marketten hırsızlık	Yanlış öğrenciyi buldurmak
Uzun Vadeli	(Ö19) Beden eğitimi dersine girmemek için yalan	Gençleri gelişim konusunda bilgilendirmek
Uzun Vadeli	(Ö22) Mağazadan pantolon hırsızlığı	"Hak etmediğiniz bir şey sizin olamaz"ı öğretmek
Uzun Vadeli	(Ö24) Kitap alacağım para gönderin yalanın sürekliliği	Parayla bulunan arkadaşın faydası olmaz demek
Uzun Vadeli	(Ö24) Kitap alacağım para gönderin yalanın sürekliliği	Samimiyet, arkadaş bulmada daha önemli demek
Uzun Vadeli	(Ö26) Öğretmene kopya için yalan	Karakter sahibi olmak puandan daha önemli demek
Uzun Vadeli	(Ö26) Öğretmene kopya için yalan	Başarabileceği şeylerle ilgili sorumluluk vermek
Uzun Vadeli	(Ö28) Yalanla mahalle bakkalına bozuk yumurtaları satma	Para kazanmak çalışarak ve emek sarf ederek olur
Uzun Vadeli	(Ö28) Yalanla mahalle bakkalına bozuk yumurtaları satma	Alın teri ile kazanılan gönül rahatlığıyla yenir demek
Uzun Vadeli	(Ö29) Annenin çantasından hırsızlık	Hata olur ancak hatadan ders çıkarmak gerek demek
Uzun Vadeli	(Ö29) Annenin çantasından hırsızlık	Kendisine güvendiğini belli etmek
Uzun Vadeli	(Ö29) Annenin çantasından hırsızlık	Güven karşılığı olarak ders çalışmayı tembihlemek
Uzun Vadeli	(Ö30) Anne babaya yalan	Disiplin ve vicdanlı olmayı aşılama
Uzun Vadeli	(Ö30) Mağazadan ruj hırsızlığı	Hata olabilir, fark edip hataları düzeltmek gerek
Uzun Vadeli	(Ö31) Arkadaşların evinde kalacağım yalanı ile arkadaş ile	Empati kurmak, yapılanın kötü olduğunu anlatmak başka şehre geziye gitmek
Uzun Vadeli	(Ö33) Kırtasiyeden kalem ucu hırsızlığı	Kırcı değil yapıcı olmak
Uzun Vadeli	(Ö33) Kırtasiyeden kalem ucu hırsızlığı	Dürüstlüğüün hayatı güzelleştireceğini anlatmak
Uzun Vadeli	(Ö35) Marketten abur cubur hırsızlığı	Yapılan hatadan ders çıkarmasını öğütlemek

Ö11, Ö13, Ö16 ve Ö32 olarak kodlanan öğretmen adayları herhangi bir düzeltici tepki belirtmemişlerdir.

Öğretmen adaylarının bazılarının dürüst olmayan davranış nedenlerini açıklamaya kıyasla, düzeltici tepkiler sunma konusunda daha üst düzeyde katılımcı oldukları görülmektedir. Diğer bazı öğretmen adayı katılımcıların ise nedenler konusunda daha çok bilgi verme eğiliminde oldukları ve düzeltici önlemler sunmada yeterli katkı vermedikleri görülmektedir.

Düzeltilici tepkiler *i.* telafi edici önlemler ve *ii.* uzun vadeli önlemler olarak gruplandırılmıştır. Katılımcı öğretmen adayları tarafından nicelik olarak telafi edici önlemler uzun vadeli önlemlere göre daha çok tercih edilmektedir (27 "telafi edici" ve 22 "uzun vadeli" önlem). "Telafi edici" önlemler *özür dilemek*, yapılan davranışın sonuçlarıyla ilgili *açıklayıcı örnekler vermek* ve dürüst olmayan davranıştan *ders çıkarmak* şeklinde sıralanabilir. "Uzun vadeli" önlemler ise *insani değerleri benimsetmek*, *sorumluluk vermek*, *empati kurmak*, *yüce değerlerin ve kavramların* (emek, erdem, disiplin, vicdan gibi) *önemini kavratmak* şeklinde sıralanabilir.

Genç kuşaklar üzerindeki etkisi ve eğitimsel açıdan bakıldığında, uzun vadeli önlemlerin etkisi tartışılmaz bir şekilde telafi edici önlemlere göre daha

yüksektir. Uzun vadeli önlemler bir anlamda eğitimsel önlemlerdir. Telafi edici önlemler ise mevcut durumdaki sorunları yok etmek için gereklidir. Telafi edici önlemler aynı zamanda sorunların büyümesini engellemeye yöneliktir. Bu açıdan bakıldığında hem telafi edici hem de uzun vadeli önlemler önemlidir. Birini diğerine karşı daha önemli görmek doğru bir yaklaşım olmayacaktır.

Sonuç

İnsan davranışları insanın yalnızca belli özelliklerinin ya da organlarının bir ürünü değildir. İnsan davranışları insanın bütünü temsil eder. Dürüstlük insan davranışlarında bulunması gereken bir niteliktir. Dolayısıyla, dürüstlük insanın bütünü ile ilgili olduğundan diğer insancıl değerlerden bağımsız olarak anlam ifade edebilecek nitelikte değildir. Dürüstlüğün kavramsal olarak tanımlanmasına ve diğer insancıl değerlerle olan ilişkisinin belirlenmesine yönelik çalışmalara gereklilik vardır.

Dürüstlük insan davranışlarını daha değerli kılma yanında sosyal problemlere çözüm bulmayı da kolaylaştıracaktır. İnsana ve topluma zarar veren davranışların temelinde dürüst olmayan davranışlar vardır. Dürüst davranışlar ise insana olumlu katkı sağlayan ve insanın her yönüyle gelişmesine yardımcı olacak niteliktedir. Dolayısıyla, dürüst davranışlar insanın psiko-sosyal yaşamının doğasına uygun davranışlardır.

Dürüstlük hiçbir iş kolunda ya da sektörde önemsiz bir kavram değildir. Ancak yeni yetişen nesillere toplumsal ve kültürel değerleri aktarma ve onları gelecek yaşamlarına hazırlama görevi ile sorumlu öğretmenlerin dürüstlük konusunda rol modeli olarak çok önemli sorumluluk altında oldukları bilinmelidir. Çünkü pek çok kişi ileriki yaşamında sergileyeceği davranışlar için öğretmenlerini model almaktadır. Sonuç olarak, dürüstlük insanın değerini artıran en önemli niteliklerden biridir.

Kaynakça

- Aronson, E. (1992). The return of the repressed: Dissonance theory makes comeback. *Psychological Inquiry*, 3(4), 303-311.
- Begley, A. M. (2008). Truth telling, honesty and compassion: A virtue-based exploration of a dilemma in practice. *International Journal of Nursing Practice*, 14, 336-341.
- Bergmann, T. C., Mundt, D. H., & Illgen, E. J. (2010). The evolution of honesty tests and means for their evaluation. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 3(3), 215-223.
- Coyne, I. & Bartram, D. (2002). Assessing the effectiveness of integrity tests: A review. *International Journal of Testing*, 2(1), 15-34.

- Ekman, P. (1996). Why don't we catch liars? *Social Research*, 63(3), 801-817.
- Guastello, S. J. & Reike, M. L. (1991). A review and critique of honesty test research. *Behavioral Sciences and the Law*, 9, 501-529.
- Hickey, R. (2006). Stealing abandoned goods: Possessory title in proceedings for theft. *Legal Studies*, 26(4), 584-601.
- Kamat, S. S. & Kanekar, S. (2001). Prediction of and recommendation for honest behavior. *The Journal of Social Psychology*, 130(5), 597-607.
- Kulas, J. T., McInnerney, J. E., DeMuth, R. F. & Jadwinski, V. (2007). Employee satisfaction and theft: Testing climate perceptions as a mediator. *The Journal of Psychology*, 141(4), 389-402.
- Mazar, N., Amir, O. ve Ariely, D. (2008). The dishonesty of honest people: A theory of self-concept maintenance. *Journal of Marketing Research*, 45, 633-644.
- Mazar, N. & Ariely, D. (2006). Dishonesty in everyday life and its policy implications. *Journal of Public Policy & Marketing*, 25(1), 1-21.
- Miller, G. (1987). School interventions for dishonest behavior. *Special Services in the Schools*, 3(3-4), 21-36
- Porter, S. & ten Brinke, L. (2010). The truth about lies: What works in detecting high-stakes deception. *Legal and Criminological Psychology*, 15, 57-75.
- Ryan, A. M. & Sackett, P. R. (1987). Pre-employment honesty testing: Fakability, reactions of test takers, and company image. *Journal of Business and Psychology*, 1(3), 248-256.
- Sanitioso R. & Niedenthal, P.M. (2006). Motivated self-perception and perceived ease in recall of autobiographical memories. *Self and Identity*, 5, 73 -84.
- Schlenker, B. R. (2008). Integrity and character: Implications of principled and expedient ethical ideologies. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 27(10), 1078-1125.
- Seymour, F. W. & Epston, D. (1989). An approach to childhood stealing with evaluation of 45 cases. *Australia and New Zealand Journal of Family Therapy*, 10(3), 137-143.
- Staats, S., Hupp, J. M., & Hagley, A. M. (2008). Honesty and heroes: A positive psychology view of heroism and academic honesty. *The Journal of Psychology*, 142(4), 357-372.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. PegemA Yayıncılık: Ankara.
- Zimny, S. T., Robertson, D. U., & Bartoszek, T. (2008). Academic and personal dishonesty in college students. *North American Journal of Psychology*, 10(2), 291-312.
- Zolten, K. & Long, N. (2006). *Stealing*. Little Rock, Arkansas: Center for Effective Parenting.

A Qualitative Study to Explore the Ideas of Student-Teachers toward Dishonest Behaviors

Halil Işık*

Abstract- Honesty is one of the basic aspects of social relations. Dishonesty is not an acceptable form of human behavior in any society around the world. While honesty is one of the most values aspects of human behavior; dishonest behaviors are common in all communities around the world. In general, dishonest behaviors can mainly be categorized as lying, stealing, and cheating. There are several different theoretical explanations of honesty and dishonesty. These theoretical explanations are usually based on economic or psychological theories.

The purpose of this study is to find out the ideas of student-teachers related to dishonest behaviors among their past life experiences. To reach this general purpose, three sub-research questions were employed. These questions are listed as: i. What is the most remembered dishonest behavior in student-teachers? ii. What reasons motivated remembering dishonest behavior? iii. If student-teacher sees that his/her students conduct the same dishonest behavior, what would his/her reaction be?

This study is a qualitative study. As is the nature of qualitative studies, the aim of this study is not to generalize the results any population. This study was conducted in a Faculty of education in western part of Turkey. The participants, 35 senior class student-teachers, were asked to write a composition related to their experiences related to dishonest behaviors. Participants were voluntarily accepted to take part in the study. Data was collected from their essay compositions. Each participating student-teacher was informed about the research

* Assoc. Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Education

purpose and was asked to write a composition in a week. These essays were later analyzed according to the major and minor research purposes.

As for the findings, the most commonly experienced dishonest behavior was lying and stealing. No one mentioned any dishonest behavior related to cheating. However, some student-teachers mentioned some behaviors that could be labeled differently from dishonest behavior. The reasons for dishonest behavior were mentioned as psychological, social, economic reasons, family related, and administrative-organizational. The reactions to the dishonest behavior were mentioned as short-term corrective reactions and long-term educative reactions.

Key words- Student-teachers, Dishonesty, Lying, Stealing.

Yaygın Din Eğitiminde İlahiyat Fakültelerinin Yeri ve Önemi

Adem Korukçu*

Özet- İlahiyat Fakültelerinin en önemli işlevlerinden biri, yükseköğretim düzeyinde yaygın din eğitimi alanına personel yetiştirmektir. Bu eğitim kurumlarından mezun olan öğrenciler, belli yeterlilikleri sağlamaları halinde, kurumsal ve resmi anlamda yaygın din eğitiminin yüklenicisi olan Diyanet İşleri Başkanlığı'nın farklı kadrolarında ve diğer özel çalışma alanlarında (televizyon, radyo, internet ortamı vb.) görev almaktadırlar.

Değişen yaşam koşulları, toplum profili ve toplumun eğitim düzeyinin yükselmesi nedeniyle, yaygın din eğitimi alanında İlahiyat Fakültelerinin önemi giderek artmaktadır. Bu nedenle, İslam'ın temel kaynaklarına hâkim olan ve bilimsel bilgiyi temel alan mezunlar yetiştirmek bu fakültelerin en önemli hedefleri arasında olmalıdır. Böylelikle, halkın din eğitimi ihtiyacı karşılanabilecektir. Bu hedefin gerçekleşmesi, alana dair formasyon derslerinin programa konulmasıyla mümkün olacaktır.

Anahtar Kelimeler- Eğitim, din eğitimi, yaygın din eğitimi, İlahiyat Fakültesi.

Giriş

İlahiyat Fakülteleri çok boyutlu çalışma alanlarına sahip yükseköğretim kurumlarıdır. Öncelikle bu kurumlar, dinin bilimsel yorumunu yaparak dinî anlamda bilimsel bilgi üretmektedir. Diğer yandan İlahiyat Fakülteleri, yükseköğretim sistemimiz içerisinde din eğitimi-öğretimi gerçekleştiren kurumlardır. Buralarda aynı zamanda, yaygın din eğitimi alanına personel yetiştirilmektedir.¹ İlahiyat Fakültelerinin eğitim-öğretim tarihimiz içerisinde önemli fonksiyonlar

* Yard. Doç. Dr., Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

¹ Yükseköğretim sistemi içerisinde, İlahiyat Fakültelerinin yanı sıra, İlahiyat Ön Lisans Programı, İlahiyat programına bağlı olarak faaliyet gösteren İLİTAM (İlahiyat Lisans Tamamlama Programı) programları ve Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi bünyesinde yer alan Yaygın Din Öğretimi ve Uygulamaları Bölümü yaygın din eğitimine personel yetiştirmektedir.

icra ettiği bir gerçektir (Gözütok, 2004: 559). Akademik ortamda bu fakültele-
rin gerçekleştirilmesi gereken görevler arasında, yüksek öğretim düzeyinde din
eğitimi ve öğretimi görevini yürütme, nitelikli proje ve araştırmalar gerçekle-
ştirip ilim dünyasına kazandırma ve öğretim elemanları ile mezunları vasıtasıyla
toplumun dinî ihtiyaçlarına cevap verme sayılabilir (Mehmedoğlu, 2006: 142).

Eğitim, beşeri ve toplumsal ihtiyaçların karşılanması açısından bir ihtiyaçtır.
Eğitim kurumları ve programları ise bu ihtiyacın giderilmesi için ortaya konul-
muş organizmalardır. İhtiyaçların değişmesi veya kurumdaki kuralların ve işle-
yiş şeklinin zamanla bozulması sebebiyle, kurum ve programlarda yenileşmeye
gidilmesi kaçınılmaz olur. Kurum ve programların işlevlerini yerine getirip ge-
tirmedigine dair objektif ölçümlerin ortaya konulması, oldukça zor bir husustur.
Bunun temelinde bir kurumun, hedeflerinin ne kadarını gerçekleştirebildiğinde,
başarılı veya başarısız sayılacağına dair anlayış farklılıklarının olması yer al-
maktadır (Parladır, 1998: 1).

Ülkemizde faaliyet gösteren İlahiyat Fakültelerinin temelde iki amaç üzerin-
de yoğunlaştığını söylemek mümkündür. Birincisi, diğer dinler hakkında bilgili
olmanın yanında toplumun büyük kesiminin inancı olan İslam dini ile ilgili
konuları bilimsel açıdan inceleyebilecek din bilginleri yetiştirmektir. İkinci
amaç ise, örgün eğitim ve öğretimde “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” dersleri ile
İmam-Hatip Liselerinin meslek dersleri öğretmenlerini ve yaygın din eğitimi
alanında Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde toplumun ihtiyaç duyduğu din
hizmetlerini yerine getirebilecek yeterliliklere sahip elemanlar yetiştirmektir
(Toktaş & Acuner, 2004: 160).

İlahiyat Fakültelerine dâir beklentiler, eğitimde örgün yaygın mesleki hizmet
alanı ayrımı yapılmaksızın uzun yıllar, genel İlahiyat eğitimi içerisinde karşı-
lanmaya çalışılmıştır (Sarıkçıoğlu, 2004: 10). Bu durumun bugün değişip de-
ğişmediği tartışılan bir konudur (Evkuran, 2009). Ülkemizde inanan kesimin dinî
ihtiyaçlarını karşılayan yaygın din eğitimi alanına dair yakın zamana kadar ye-
teri düzeyde düzenlemenin yapılmamış olması (Sarıkçıoğlu, 2004: 12), (alanda
program geliştirme çalışmalarına önem verilmemesi, uzman kişilerin istihdam
edilmemesi, alana dair formasyon programı gibi) bu işin yeteri düzeyde ve etki-
li olarak gerçekleştirilmesinin önünde büyük bir problem olarak gözükmektedir.

İlahiyat Fakültesinden mezun olan bir öğrencinin imam, vaiz, müftü, Din Kül-
türü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni ve İmam-Hatip Lisesi meslek dersleri öğretme-
ni olmak gibi imkânları bulunmaktadır (Ev, 2003: 2). Bu öğrencilerin, Kur'an'ı

referans alan, kültürel mirası değerlendirebilen, yaşanan hayatı yorumlayabilen, problemlere çözüm üretebilen ve İlahiyat alanında temel bilgi, zihniyet ve yaklaşımlara sahip bireyler olmaları beklenmektedir (Aydın, M.Ş., 2004: 23).

Teorik olarak İlahiyat mezunları, dile getirilen alanlarda görev alma imkânına sahip iken, söz konusu alanlarda hedef kitle ve öğretilecek içeriklerin farklı oluşu, yeterince göz önüne alınmış değildir. Ayrıca İlahiyat mezunları, lisans eğitimi sürecinde söz konusu alanlara dair yeterli alan bilgisine sahip olmakla birlikte, farklı öğretim alanlarına dair öğretme becerilerini elde etme formasyonundan mahrum olarak mezun olmaktadır (Ev, 2003: 3).

İlahiyat lisans programına (İLS) bakıldığında, bu programın, mezunlara genel İlahiyat formasyonu kazandıran bir niteliğe sahip olduğunu söylemek mümkündür. Ancak söz konusu programın mevcut yapısıyla özel hizmet alanlarında ve dolayısıyla yaygın din eğitimi alanına dair bir formasyon kazandırması, bununla ilgili derslerin programda yer almaması sebebiyle zor görünmektedir (Kaya, 2004: 214; Özdemir, Ş., 2004: 205).

Din eğitimi, din kültürünün verilmesi ya da din kişiliğinin kazandırılması olarak da tanımlamak mümkündür. Bu nedenle, din eğitiminin yaygın din eğitimindeki yerini alması bir gerekliliktir. Çünkü hayatın dinî bir yönü bulunmaktadır. İnsanların dinî ihtiyaçları, isteklerinin karşılanması ve buna dair problemlerinin çözülmesi gerekmektedir. Fertlerin hayata tam anlamıyla katılımları bu yönde gerçekleştirilecek çalışmalarla mümkün olacaktır (Özdemir, Ş., 2006: 32).

Ülkemizdeki din eğitimi çalışmalarının örgün olan kısmı, teorik ve pratik çalışmalarla oldukça mesafe almış durumdadır. Ancak, yaygın din eğitimi alanı için aynı şeyi söylemek oldukça zordur (Kaymakcan, 2003: 51). Bu çalışmaların özellikle son yıllarda ivme kazandığını belirtmek mümkündür.² Diğer yan-

² Bu konu ile ilgili olarak yakın zamanda gerçekleştirilen çalışmalara baktığımızda ilk etapta, şu eserlerle karşılaşmaktayız: Bayraktar, M.F. (1992). *Eğitim kurumu olarak Kur'an kursları üzerine bir araştırma*. İstanbul: Yıldızlar Matbaası. Keyifli, Ş. (1997). *Urfa ve yöresinde yaygın din eğitimi (İmamların mesleki imkanları ve problemleriyle ilgili alan araştırması)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kayadibi, F. (2000). *Yaygın din eğitiminde cami ve din görevlileri*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları. Tosun, C. (1996). *Din ve kimlik*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları. Aydın, M.Ş. (2008). *Bir din eğitimi kurumu olarak Kur'an kursu*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları. Buyrukçu, R. (1995). *Din görevlisinin mesleğini temsil gücü*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları. *Elkili Din Eğitimi* (2009). Edit: Şaban Karaköse, İstanbul: Tedef Yayınları. Ay, M.E. (2005). *Problemleri ve beklentileriyle Türkiye'de Kur'an kursları*. Bursa: Düşünce Kitabevi Yayın Dağıtım. Önder, M. (2009). *Yaz Kur'an kurslarında dini öğretmek (Sorunlar ve çözüm önerileri)*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. Yılmaz, N., & Durmuş, A. (2006). *Yaz Kur'an kurslarında eğitimde kalite rehberi*. İstanbul: Dem Yayınları. *I. Din Hizmetleri Sempozyumu (3-4 Kasım 2007)*, Cilt: 1-2, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları. *Türkiye'de*

dan 2005 yılına kadarki döneme baktığımızda, klasik yöntemlerin alana egemen olduğunu ve program geliştirmeye dair herhangi bir girişimin söz konusu olmadığını görmekteyiz.

Yaygın Din Eğitiminde İlahiyat Fakülteleri

Yaygın Din Eğitimi

Yaygın eğitim, örgün eğitimin haricinde planlı, programlı ve sistemli olarak yürütülen, örgün eğitimin boş bıraktığı alanları tamamlayan ve hedef kitlenin değişik öğrenme ihtiyaçlarını karşılayan eğitim şeklidir (Tosun, 2005: 177). Bir başka deyişle yaygın din eğitimi, “her yaş ve eğitim düzeyindeki bireye örgün din eğitiminin dışında veya yanında hayat boyu sunulan bir eğitimidir” olarak tanımlanabilir (Kılavuz, 2005: 19). Yaygın din eğitimi farklı tanımlara sahip olmakla birlikte genel olarak, örgün din eğitiminin dışında gerçekleştirilen din eğitimi olarak tanımlandığı görülmektedir (Dam, 2004: 425).

Yaygın din eğitiminin, eğitim ve yaygın eğitimin alt dalı olması sebebiyle, örgün eğitim ile birbirini tamamlayacak, gereğinde öğrencilere aynı vasıfları kazandıracak şekilde, bir bütünlük içinde düzenlenmesi esastır (Bilgin & Selçuk, 1999: 62). Zira bireylerin din eğitimi ihtiyaçlarının, sadece örgün eğitim kurumları vasıtasıyla karşılanması mümkün değildir. Yaşam boyu eğitim ilkesi, örgün din eğitimi kurumlarının yanı sıra yaygın din eğitimi kurumlarına ve etkinliklerine yer verilmesini gerektirmektedir (Aydın, M.Ş., 2008: 22).

Yaygın din eğitiminin amacı genel olarak, her yaş ve cinsiyette ve farklı eğitim düzeyinde insanları *i*. Din konusunda bilgi sahibi kılmak, *ii*. Dinî pratiklerin usulüne uygun şekilde yerine getirilmesini öğretmek, *iii*. Bilgi eksikliklerini gidermek, *iv*. Yeni bilgilerle takviye etmek; kısaca İslam’ın öngördüğü vasıflarda insan yetiştirmek olarak özetlenebilir (Doğan, 1999/1: 494).

Yaygın din eğitimi denildiğinde, özel ve kurumsal/resmi olarak iki türlü gerçekleştirilen din eğitimi karşımıza çıkmaktadır. Özel nitelikli din eğitimi, ailede çocuğun belli kavramları öğrenmeye başladığı andan itibaren (Altaş, 1999:

yüksek din eğitiminin sorunları: Yeniden yapılanması ve geleceği sempozyumu (2004). Isparta: SDÜ İlahiyat Fakültesi Yayınları, Isparta. *Yaygın Din Eğitiminin Sorunları Sempozyumu* (1996). Kayseri: İbav Yayınları. Eğri, O. (2003), *Yaygın din eğitimi açısından Bektaşîlik*. İstanbul: Horasan Yayınları. Özdemir, Ş. (2006). *Cezalilerinde din eğitimi*. İstanbul: Arı Sanat Yayınları. *Yaz Kur'an Kursları Sempozyumu* (9-11 Temmuz 2010). Tortum-Yakutiye İlçe Müftülükleri, Erzurum. Kılavuz, M.A. (2005). *Kur'an kurslarında yetişkin din eğitimi*. İstanbul: Düşünce Kitabevi Yayın Dağıtım. Köylü, M. (2000), *Din görevlilerinin mesleki problemleri (Amasya ve Çorum Alevî-Bektaşî köyleri üzerine bir araştırma)*, Samsun.

601) ailenin ona öğrettiği “Allah”, “mâşallah”, “inşallah”, “Allah korusun” gibi en temel ifadelerden hareketle başlamaktadır. Bunun akabinde, ailede çocuğa verilecek inanç ve ibadete dair bilgiler ve güzel ahlak ilkelerinin öğretimiyle devam etmektedir. Günümüzde özel nitelikli yaygın din eğitiminin en önemli ayağını, farklı iletişim vasıtaları (tv, internet, gazete) başta olmak üzere, konferans, seminer ve panel gibi etkinlikler vasıtasıyla, resmi bir yönü olmayan kişi veya kişilerin gerçekleştirmiş olduğu din eğitimi oluşturmaktadır.

Yaygın din eğitiminin kurumsal/resmi boyutunu ise, Diyanet İşleri Başkanlığı'nın (D.İ.B, 2010) gerçekleştirmiş olduğu faaliyetler oluşturmaktadır. Buna göre, vaaz, hutbe, Kur'an kursları, yaz Kur'an kursları, akşam dersleri, seri konferanslar, yayın faaliyetleri ve yurt dışı din hizmetleri, Diyanet İşleri Başkanlığı'nın başlıca din eğitimi çalışmalarını oluşturmaktadır (Kaymakcan, 2003: 55).³

Yaygın din eğitimi alanının resmi/kurumsal yönü, ülkemiz insanının manevi bakımdan nitelikli bir biçimde geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Sancaklı, 2008: 345; Buyrukçu & Asri, 2007: 82). Başkanlık kurulduğu günden itibaren, söz konusu hizmetlerin gerçekleştirilmesini özveriyle sağlamaya çalışmıştır. Ancak, gerek din hizmetlerinin ifasında ve gerekse toplumu oluşturan bireylerin din konusunda bilgilendirilmesi ve aydınlatılması noktasında (yaygın din eğitimi) sosyo-kültürel gelişme ve değişimler bireylerin ve toplumun ihtiyaç ve beklentilerinde farklılıklara sebep olmuştur. Bu durumda özellikle yaygın din eğitimi alanının gerek ve ihtiyaçların karşılanması amacıyla, yenilikler yapılması gerekli olduğu görülmektedir (Buyrukçu & Asri, 2007: 82).

Yaygın din eğitimi alanının özellikle Diyanet basamağındaki gelişim sürecine baktığımızda, önemli değişmeler olduğunu söylememiz mümkündür. Ülkemizde 1980'lerin sonlarında Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı olarak görev yapan yaklaşık yetmiş bini aşkın personel (cami görevlisi) bulunmaktaydı. Bu personelin, yaklaşık altmış bini İmam-Hatip Lisesi mezunu iken, on binin üzerindeki cami görevlisi ise, ilkokul mezunu olarak görevini sürdürmekteydi (Yazıcıoğlu, 2001: 1).

Diyanet İşleri Başkanlığı ile Yüksek Öğretim Kurulu arasındaki müzakereler neticesinde, 29 Aralık 1988 tarihli YÖK Yürütme Kurulu kararıyla, öncelikle yaygın din eğitimi alanında faaliyet gösteren personelin eğitim seviyesinin

³ Resmi nitelikli yaygın din eğitiminin yanı sıra, günümüzde tarikat ve cemaatlerin gerçekleştirmekte oldukları din eğitimi çalışmaları da yaygın din eğitimi içerisinde değerlendirilmektedir. (Kaymakcan, 2003: 55).

yükseltilmesi ve görevlilerin mesleki yönden geliştirilmesi amacıyla, akademik ve fiziki imkânları yeterli olan İlahiyat Fakülteleri bünyesinde iki yıllık İlahiyat Meslek Yüksekokulları açılmıştır (Yıldız, 2008: 49; Yazıcıoğlu, 2001: 1).⁴

1991 yılına gelindiğinde, İmam-Hatip Lisesi mezunu yaklaşık elli bin civarındaki din görevlisine yükseköğretim sağlamak amacıyla, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'nde, "Sosyal Bilimler Önlisans Programı" açılmıştır. Böylece iki yıllık eğitimi tamamlayan personel, eğitim düzeyini yükselterek, hem dört yıllık fakültelelere geçmek için fırsat elde edecek, hem de kurumun itibarının artmasına katkı sağlayacaktır (Yıldız, 2008: 50; Yazıcıoğlu, 2001: 2).

1997 yılına gelindiğinde, Yükseköğretim Yürütme Kurulu'nun 11.12.1997 tarih ve 97.45.3168 sayılı kararı ile akademik koordinasyonunu Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve eğitim koordinasyonunu Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'nin ortaklaşa üstlendiği "İlahiyat Önlisans Programı (İÖP)" uygulamaya konulmuştur (Yazıcıoğlu, 2001).

Bunun yanında, "İlahiyat Lisans Tamamlama Programı" (İLİTAM) adıyla ilk kez, 11.03.2005 tarihli Yükseköğretim Genel Kurulu kararına dayalı olarak 2005-2006 öğretim yılı güz döneminde, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve Ankara Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi işbirliği ile uzaktan lisans tamamlama programı hayata geçirilmiştir. İLİTAM'ın eğitsel amacı, İlahiyat önlisans derecesine sahip kişilere gerekli eğitimi vererek onların lisans diploması sahibi olmalarını sağlamaktır. (<http://ilitam.ankara.edu.tr/>; <http://www.diyabet.gov.tr/turkish/dinegitimi/din-egitimi-dairesi-baskanligi---icerik-personelin-egitim-seviyelerinin-yukseltilmesi-196.aspx>).

Daha sonraki süreçte Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (<http://www.ilitamport.sakarya.edu.tr/>), İstanbul Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi (İlahiyat Fakültesi ile koordineli olarak), Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (<http://ilitam.atauni.edu.tr/sayfa.aspx?sayfaId=1>), İnönü Üniversitesi bünyesinde (İlahiyat Fakültesi ile koordineli olarak) İlahiyat lisans tamamlama programları açılmıştır (http://inuzem.inonu.edu.tr/web/index.php?islem=program_ilitam).

⁴ Buna göre, Ankara, Marmara, Dokuz Eylül ve Uludağ Üniversiteleri bünyesinde, 2 yıllık eğitim verecek İlahiyat Meslek Yüksekokulları açılmıştır. Ankara Üniversitesi bünyesindeki Meslek Yüksekokulu hariç diğerleri 50'şer öğrenci ile eğitime başlamışlardır (Yazıcıoğlu, 2001: 2). Sonraki süreçte, 1991 yılında Erzincan (Atatürk Üniversitesi), 1994 yılında Trabzon (Karadeniz Teknik Üniversitesi) ve Van'da (Yüzüncü Yıl Üniversitesi) üç yeni İlahiyat Meslek Yüksek okulu açılmıştır (Yıldız, 2008: 50).

Günümüzde Diyanet İşleri Başkanlığı'nın personel yapısına baktığımızda, karşımızda şöyle bir tablo çıkmaktadır

Tablo 1.
Eğitim durumlarına göre mevcut personelin dağılımı (D.İ.B, 2010).

Birimler	Toplam	Dini yüksek öğrenim (İl.Fak., İsl. İl.Fak., YİE.)	Dört yıllık yüksek öğrenim	Ön lisans	Ön lisans (Dini öğrenim)	İmam-Hatip Lisesi	Lise ve dengi okul	Ortaokul ve dengi okul	İlkokul
Merkez Teşkilâtı	944	256	263	124	102	101	72	22	4
Müftülükler	80153	8374	5737	10144	26214	27241	910	1047	486
Eğitim Merkezi	719	489	24	35	55	76	12	24	4
Yurtdışı	35	35	--	-	-	-	-	-	-

Tabloda yer alan veriler incelendiğinde, Diyanet İşleri Başkanlığı'nın yaklaşık 25 yıl önce başlattığı personelin eğitim düzeyinin yükseltilmesi projesinin olumlu yönde gelişme kaydettiğini görmekteyiz. 2009 verilerine ilâve olarak, İlahiyat Fakültelerinin kontenjanlarında gerçekleşen artış ve İLİTAM programlarının hızlı bir şekilde mezun vermeye başlaması gibi gelişmeler de hesaba katıldığında, yakın bir zamanda yaygın din eğitimi alanında faaliyet gösteren din görevlilerinin, büyük ölçüde üniversite düzeyinde din eğitimi aldığını görme imkânımız olacaktır.

Yukarıda da ifade edildiği gibi, değişen hayat koşulları ve ortaya çıkan ihtiyaçlardan hareketle, yaygın din eğitiminin içerik ve uygulama şekillerinde değişim ve çeşitlilik söz konusu olmuştur. Buna göre günümüzde yetiştirme yurtları, huzur evleri, cezaevlerinde Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından düzenli yaygın din eğitimi gerçekleştirilirken, çocuk yuvaları, hastaneler, iş merkezleri ve fabrikalarda da ihtiyaç durumunda ve beklentiler doğrultusunda din eğitimi çalışmaları belli periyotlarda gerçekleştirilmekte veya gerçekleştirilmesi temenni edilmektedir (Aydın, M.Z., 2008: 32; Özdemir, Ş., 2006: 20; Altaş, 1999: 599; Özdemir, Ş., 2004: 194; Cengil, 2004: 244; Tan, 2008: 273).⁵ Ayrıca günümüzde Alevî-Bektaşî köylerinde gerçekleştirilecek olan yaygın din eğitiminin ve din hizmetlerinin de düzenlenmesi gerekmektedir (Eğri, 2003: 369). Diğer yandan toplumu oluşturan bireylerin ihtiyaç duyduğu dinî danışmanlık olgusu-

⁵ Örneğin, Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından 19.01.1995 tarihli bir yazıyla hastanelerde ve sağlık kuruluşlarında din ve moral hizmetlerinin başlatılmasına karşın, değişik gerekçeler gösterilerek mahkeme yoluyla bu uygulamaya 12.12.1995 tarihinde son verilmiştir. (Altaş, 1999: 599-600; Özdemir, 2004: 200-201).

nun da göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Zira bireylerin maddi ihtiyaç ve tatminleri yanında manevi ihtiyaç ve tatminleri de bulunmaktadır. Kişilerin içsel ve özgün bir kapasite olarak sahip oldukları maneviyat olgusunun karşılanması, onlara hayatın her alanında cesaret ve güven veren çok önemli bir motivasyon aracıdır (Cebeci, 2010: 59).

Değişen dünya üzerinde değerleri ve ihtiyaçları da değişen insan ve toplum yapıları bulunmaktadır. Değişimi iyi okuyup, yaygın din eğitimini ve din hizmetlerini buna göre tanzim etmek gerekmektedir. Buradaki değişim, dinin özünde değil, mesajın ulaştırılmasına dair şartlar ve metotları çerçevesinde gerçekleştirilmelidir (Aydın, M.Z., 2008: 25,29). Doğru, geçerli ve güvenilir bir din hizmetinin, din eğitiminin ve din danışmanlığının gerçekleştirilebilmesi iyi yetişmiş personelle mümkün olabilecektir.

Yaygın Din Eğitimi Uygulamalarında İlahiyat Fakülteleri

Bireylerin ve toplumların dinî düşünce ve yaşantılarının oluşmasında, bireylerin dini algılama ve anlama biçimleri etkili olsa da, din adına ortaya konulan öğretiler ve öğretim biçimleri ile bilimsel dinî bilgi ve bunun üretildiği eğitim kurumlarının büyük önemi bulunmaktadır. Bu nedenle, hayatın hızlı bir şekilde aktığı ve değer yargılarının değişime uğradığı günümüzde, dinî hayatın bilimsel ve nitelikli dinî bilgilerle sağlıklı bir uygulama temeline dayandırılması bir zorunluluktur (Akdoğan, 2008: 89-90).

Toplumların sahip oldukları bilgi ve değerleri yeni yetişen nesillere aktarma ve kazandırmada en etkili yol eğitimidir. Bu nedenle, eğitim sistem ve kurumları, birey ve toplumların değer sistemlerinin korunması ve geliştirilmesi açısından çok önemli bir işleve sahiptir Eğitim-öğretim kurumlarının en üst basamağını üniversiteler oluşturmaktadır. Bu kurumlar, öğrencilere hazır bilgiler vermek yerine, karşılaştıkları sorunları bilimsel yöntemlerle çözebilecek, araştırmacı özelliklere sahip, ülkenin ve çağın gereklerine uygun öğrenciler yetiştirme görevini üzerine almışlardır (Mehmedoğlu, 2006: 142).

Ülkemizde yüksek öğretim düzeyinde din eğitim ve öğretimi gerçekleştiren kurumlar İlahiyat Fakülteleridir. İlahiyat Fakültelerinin tarihi sürecinin ele alınması, üstlendikleri misyon, taşıdıkları sorumluluk ve görevlerinin fark edilmesi açısından önemli görünmektedir. İlahiyat Fakülteleri bir taraftan akademik çalışmalar yaparken, diğer yandan da Milli Eğitim Bakanlığı ve Diyanet İşleri Başkanlığı'nın insan gücünü karşılamaya çalışmaktadır (Ev, 2003: 2).

İlahiyat programının yetiştirmek istediği öğrenci ve bu öğrencinin icra edeceği meslek açısından amacının belirlenmesi gerekmektedir (Aydın, M.Ş., 2004: 20-21). Bu nedenle Özbek'e göre "Nasıl bir İlahiyatçı yetiştirmek istiyoruz?" sorusuyla işe başlanılmalıdır (Özbek, 2004: 306). İstanbul Darü'l-Fünûnu'nda açılan İlahiyat Fakültesi'nin kuruluş amacı, Tevhîd-i Tedrîsât Kanunu'nun dördüncü maddesinde "yüksek dîniyât mütehasısları yetiştirmek" olarak ifade edilmiştir (Doğan, 1999/2: 3).

İlahiyat lisans programının hedeflerinde belirsizlik olduğu bir gerçektir. İlahiyat programı, araştırmacı yetiştirme, yaygın din eğitimi alanına personel yetiştirme ve yeni başlayan uygulamaya göre öğretmen yetiştirme gibi çoklu hedeflere sahiptir (Aşıkoğlu, 2005: 7). Belki de bu çok çeşitli beklentiler, bu fakültelerde net olarak bir alana yönelmede problemler oluşturabilmektedir. Bu bağlamda lisans öğretimi esnasında örgün ve yaygın din eğitimi alanlarına personel yetiştirilmesi konusunda bölümleşme ve ihtisaslaşmaya gitme gereği ortaya çıkmaktadır.

Bu kurumlarda yüksek öğrenimini tamamlayan öğrencilerin öncelikli olarak, örgün ve yaygın din eğitimi alanında görev almaları beklenmektedir. Dolayısıyla, başlangıçta göz önünde bulundurulması gereken husus bu olmalıdır (Aşıkoğlu, 2005: 2).

1949 yılında Ankara Üniversitesi'ne bağlı olarak açılan İlahiyat Fakültesi'nin amacı, açılmasına dair kanun tasarısında şu şekilde ifade edilmiştir: "Din meselelerinin sağlam ve ilmi esaslara göre incelenmesini mümkün kılmak, mesleki bilgisi kuvvetli ve düşüncesinde ihatalı din adamlarının yetişebilmesi için lüzumlu şartları sağlamak maksadıyla memleketimizde de garptaki örneklerine benzer bir İlahiyat Fakültesi kurulması" (Aydın, M.Ş., 2004: 21) Ancak bu fakülte daha çok, din bilimsel ve teolojik araştırma yapan ve din dersi öğretmeni, Yüksek İslam Enstitülerine ve İmam-Hatip Liselerine meslek dersleri öğretmeni yetiştiren bir çalışma sistemi içerisindeydi (Tosun & Doğan, 2004: 488). Diğer yandan 1971 yılında açılan Erzurum İslami İlimler Fakültesi (Buyrukçu, 2004: 511) ise, daha çok İslam-bilimsel araştırmalar yapan yüksek öğrenim kurumu özelliği taşımaktaydı (Tosun & Doğan, 2004: 488).

Yüksek İslam Enstitüleri, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ile birlikte öğretmen yetiştirme görevleri yanında Diyanet İşleri Başkanlığı'nın ihtiyacı olan müftü ve vaiz gibi din görevlilerini de yetiştirmiştir. Yüksek İslam Enstitüleri, 1982 yılında çıkarılan 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Milli

Eğitim Bakanlığında alınıp üniversitelere bağlanmış ve “İlahiyat Fakültesi” olarak yapılandırılmıştır (Kaya, 2003: 90-91).⁶

İlahiyat Fakültelerinde 1982 yılından itibaren gerçekleşen yapılanmada, tek tip öğretim uygulamaya geçirilmiştir. Mezun olan öğrencilerin görev alabilecekleri muhtemel alanlar göz önünde tutularak, her alanın bilgi ve becerisini vermeye dair dersler programa konulmaya çalışılmıştır. Böylece programda ders sayısı ve kredi açısından ciddi bir artış ortaya çıkmıştır. Ancak bu durum, öğrencilerin görev alacakları yaygın din eğitimi/din hizmetleri alanında uzmanlaşmalarında yeterli olmamıştır (Kaya, 2004: 213).

1980 yılında Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nde hazırlanan bir raporda “Mezunların hem Diyanet İşleri Başkanlığı’nda hem de Milli Eğitim Bakanlığı’nda görev aldıkları; her ikisi için de pedagojik formasyona ihtiyaç duyulduğu” belirtilmiştir. Bu rapora dayanılarak alınan karar doğrultusunda, Üniversite Senatosu’nun da onayıyla öğrencilere pedagoji eğitimi vermek üzere “Din Eğitimi Kürsüsü” kurulmuştur. (Aşıkoglu, 2004: 3)

Mezunların istihdam alanlarına göre yetiştirilmelerine dair bazı teklifler yapılmıştır. Bunlardan bir tanesi, İlahiyat Fakültesi programlarının % 20-25 civarında seçmeli derslere ayrılarak uzmanlaşma sağlanması olmuştur. Bu öneri, 1991-1992 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuş ancak, seçmeli derslerde bir sistem bütünlüğünün geliştirilememesi ve bunların dönem sonunda geçilmesi mümkün dersler olarak anlaşılması sebebiyle, uzmanlaşmaya ciddi katkı sağlamamıştır (Kaya, 2004: 213-214).

İlahiyat mezunları önceki programlarda (1998-1999 eğitim-öğretim yılına kadar uygulanan program) pedagojik formasyon derslerini aldıktan sonra öğretmen olabilirken, 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren formasyon uygulamasına son verilmiştir (Özdemir, Ş., 2004: 204). Bu düzenlemeler neticesinde, “İlahiyat Lisans Programı” ve “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

⁶ Not: Ülkemizde daha sonraki süreçte, 1987’de Şanlıurfa’da (Gaziantep Üniversitesi), 1993’te Sakarya’da (Sakarya Üniversitesi), Rize’de (Karadeniz Teknik Üniversitesi) Darendede (Malatya İnönü Üniversitesi), Diyarbakır’da (Dicle Üniversitesi), Isparta’da (Süleyman Demirel Üniversitesi), Van’da (Yüzüncü Yıl Üniversitesi), 1994 yılında Çorum’da (Gazi Üniversitesi), Elazığ’da (Fırat Üniversitesi), Adana’da (Çukurova Üniversitesi) ve Sivas’ta (Cumhuriyet Üniversitesi), 1995’te Çanakkale’de (Onsekiz Mart Üniversitesi), 1996’da İstanbul’da (İstanbul Üniversitesi), 1997’de Kahramanmaraş’ta (Sütçü İmam Üniversitesi), Eskişehir’de (Osmangazi Üniversitesi) yeni İlahiyat Fakülteleri açılmıştır. (Kaya, 2003: 91). 1992’de Antalya’da (Akdeniz Üniversitesi), 2008’de Iğdır’da (Iğdır Üniversitesi), Şırnak’ta (Şırnak Üniversitesi), 2010’da Gümüşhane’de (Gümüşhane Üniversitesi) İlahiyat Fakülteleri açılmıştır. Ayrıca alanda ilk vakıf üniversitesi İlahiyat Fakültesi olma özelliği taşıyan İstanbul’da Fatih Üniversitesi İlahiyat Fakültesi de 2010 yılının sonu itibarıyla kurulmuştur.

Öğretmenliği” programları İlahiyat Fakültelerinde uygulamaya konulmuştur (Özdemir, Ş., 2004).⁷ Öğretmenlik formasyon derslerinin yer almadığı İlahiyat lisans programı, %47.49 alan bilgisi dersleri, %3.31’i felsefe grubu dersleri olmak üzere %12.70 genel kültür dersleri, %23.20 Arapça dersleri ve %16.57 seçmlik derslerden oluşmaktadır (Ev, 2003: 71).

1998 yılına gelindiğinde, İlahiyat Fakültelerinin programlarında çok köklü bir değişime gidilmiştir. Buna göre bazı fakültelerde sadece İlahiyat programı kalırken, diğer bazılarında ise, İlahiyat programı ile birlikte, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Programı uygulamaya konulmuştur (Aşıkoğlu, 2005: 4; Okumuş, 2007: 60). Bu değişikliğin öğretmenlik mesleği açısından getirileri olmakla birlikte, öğretmenlik bölümü bulunan fakülteler ile sadece İlahiyat Lisans programının uygulandığı fakültelerde yaygın din eğitimi alanına dair formasyon eksikliği ortaya çıkmıştır.

İlahiyat Lisans Programı’nda eğitim gören ve mezun olan öğrencilerin önemli bir kısmının, Diyanet İşleri Başkanlığı birimlerinde yaygın din eğitimi alanında birer eğitimci olarak görev almaları mümkün olmuştur. Bu programdan mezun olan öğrencilerin seçilen bir kısmının lise ve dengi okullarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmeni ve İmam-Hatip Liselerine meslek dersleri öğretmeni yetiştirilmek üzere, tezsiz yüksek lisans programında üç dönem öğretmenlik meslek derslerini almaları Yüksek Öğretim Yürütme Kurulu’nun 11.07.1997 tarihli kararı ile kabul edilmiştir (Kaya, 2003: 92-93, Ev, 2003: 70).⁸ 2006-2007 öğretim yılında yeni ve farklı bir uygulamayla İlahiyat Fakültelerindeki öğretmenlik bölümleri, bu fakültelerden alınarak Eğitim fakülteleri’ne devredilmiştir (Okumuş, 2007: 60).

1998-1999 Eğitim-Öğretim yılında uygulamaya konulan İlahiyat Lisans Programı’nda yaygın din eğitimi alanına yönelik formasyon derslerinin olmasına karşın, Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 2001/08 tarihli Fakülte Kurulu kararıyla programdaki 30 saatlik seçmeli dersleri “alan seçmeli” dersleri haline dönüştürmüştür. Buna göre öğrenciler, zorunlu dersleri

⁷ Bu uygulamaya göre, Ankara, Atatürk, Çukurova, Dicle, Dokuz Eylül, Erciyes İstanbul, Marmara, Ondokuz Mayıs, Selçuk, Uludağ Üniversiteleri İlahiyat Fakültelerinde İlahiyat Lisans programına ilave olarak İDKABÖ bölümü açılmıştır (Özdemir, 2004: 205).

⁸ 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren, isteğe bağlı olarak Türkiye’deki tüm İlahiyat Fakültelerinin mezunları arasından, belli kriterlerle (Les puanı ve lisans mezuniyet ortalaması) seçilen öğrenciler, üç dönemlik tezsiz yüksek lisans programına kabul edilmiştir. Bu programda üç dönemde 36 kredilik pedagojik formasyon ve özel alan öğretimi derslerini tamamlayan öğrenciler, girişteki tercihlerine göre, lise ve dengi okullara Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni ve İmam-Hatip Liseleri’ne meslek dersleri öğretmeni adayı olarak mezun olmuşlardır (Kaya, 2004: 216; Koç, 2004: 278).

diğer İlahiyat Fakültelerinde olduğu şekliyle alırken, seçmeli dersleri, üç alana göre seçeceklerdir. Bu alanlar, İmam-Hatiplik ve Vaizlik alanı, Yurtdışı Din Hizmetleri alanı, Hafızlık ve Müezzinlik alanıdır. Böylelikle Diyanet İşleri Başkanlığı'nın farklı çalışma sahalarına göre öğrencilerin kendilerini yetiştirmeleri amaçlanmıştır. Ayrıca her üç alanda VIII. yarıyılıda "Meslekî Uygulama" dersi yer almaktadır (Kaya, 2004: 209-211).

Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi de programında "Din Hizmetleri Deneyimi" ve "Din Hizmetleri Uygulaması" gibi derslere yer vermiştir (Buyrukçu & Asri, 2007: 84). Diğer yandan Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi de benzer bir çalışma gerçekleştirmiştir. 2003-3 Sayılı Fakülte Kurulu Kararıyla, Fakültede Din Hizmetleri Programı kararı alınmıştır (Kılavuz, 2004: 385).

Yaygın din eğitimi alanı, örgün din eğitimine öğretmen yetiştirmede olduğu şekliyle tanzim edilmiş değildir. Her biri farklı formasyonlara sahip uzmanlar tarafından ifâ edilmesi gereken İmamlık, vaizlik, müftülük gibi mesleklere dair formasyonun hala göz ardı edildiği görülmektedir. Yaygın din eğitimi çalışanlarının tümü, fark gözetilmeksizin mesleğe aynı programla hazırlanmaktadır. Bu nedenle İlahiyat programının içerik, müfredat ve derslerin söz konusu çalışma alanlarına göre yeniden düzenlenmesi gereği ortaya çıkmaktadır (Aydın, M.Ş., 2004: 24).

Fakültelerimizde yaygın din eğitimi formasyonu için doğrudan eğitim dersleri mevcut değildir. 2009-2010 eğitim-öğretim yılından itibaren, *İlahiyat Lisans Programı*'nin uygulandığı fakültelerin bağlı olduğu üniversitelerde, pedagojik formasyon paket programının belli şartlar dahilinde başlatılması kararlaştırılmıştır. (Bu uygulamaya Danıştay tarafından verilen yürütmeyi durdurma kararıyla son verilmiştir)⁹ Fakat bu formasyon dersleri, örgün eğitime öğretmen yetiştirmeye dair öğretmenlik meslek derslerini içermektedir. Yani yaygın din eğitimi alanına dair, formasyon dersleri bu fakültelerin programların-

⁹ Yükseköğretim Genel Kurulu'nun Fen-Edebiyat ve İlahiyat Fakültesi öğrencilerine öğrenimleri sırasında pedagojik formasyon verilmesine ilişkin 27.8.2009 gün ve 15 sayılı kararına karşı yürütmeyi durdurma ve iptal istemiyle bir eğitim sendikasının açtığı dava neticesinde, Yükseköğretim Genel Kurulu'nun vermiş olduğu bu hak, Danıştay 8. Dairesi 20.10.2010 gün ve E: 2010/2741 sayılı kararıyla yürütmeyi durdurma kararı verilerek, iptal edilmiştir. Söz konusu karar, formasyon eğitimini tamamlayan öğrencileri etkilemezken; üçüncü ve dördüncü sınıfta formasyon eğitimi gören öğrencileri olumsuz yönde etkilemiştir. Söz konusu karar, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinde alana ve mesleğe ilişkin umutsuzluğa neden olmuştur. <http://www.zaman.com.tr/haber.do?haberno=1066716&keyfield=666F726D6173796F6E>; http://www.egitimsen.org.tr/icerik.php?yazi_id=3424

da yer almamaktadır.¹⁰ Burada gözden kaçan durum, İlahiyat Fakültelerinden mezun olan öğrencilerin büyük bölümünün, uzun yıllardır büyük ölçüde, yaygın din eğitimi kurumlarının koordinasyonunu üstlenmiş olan Diyanet İşleri Başkanlığı'nda görev almaya devam etmekte oldukları gerçeğidir. Ayrıca bu fakültelerin 3. ve 4. sınıf öğrencileri arasında halen din görevlisi olarak görev yapan öğrencilerin varlığı da söz konusudur.

Yaygın din eğitimi alanında hizmet verecek olan "İLS" programı mezunlarının gerçekleştirecekleri din eğitimi faaliyetlerine dair pedagojik bir formasyona tabi tutulmamaları, bu alanda yetişecek eğitimciler açısından büyük bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir (Kaya, 2003: 93). Araştırmanın gerçekleştirildiği dönemde (bir önceki program), İlahiyat Fakültelerinin programında öğrencilerin yaygın din eğitimi alanında yetişmeleri için Din Eğitimi (zorunlu), İslam Eğitim Tarihi, Halkla İlişkiler, Dinî Hitabet (zorunlu seçmeli) dersi gibi seçmeli dersler bulunmaktaydı.¹¹ Geliştirilen yeni programda ise, bu derslere ilave olarak, Gelişim Dönemleri ve Din, Din Hizmetleri Mesleğine Giriş ve Sosyal Kurumlarda Din Hizmetleri derslerine seçmeli olarak yer verilmiştir (Hitit Üniversitesi: 3-5).

Eğitim derslerinin İlahiyat Lisans Programı'nda seçmeli ders olarak yer alması olumlu bir gelişmedir. Ancak bu derslerin seçilip seçilmeme durumu dikkate alındığında, eğitimci aday olarak öğrencilerin tamamının, bu dersleri almadan mezun olmaları durumu söz konusudur. Ayrıca çok şubeli sınıflarda bölümlerce teklif edilen bir dersin, sadece tek şube ve sınırlı sayısı ile açılıyor olması, bütün öğrencilerin bu dersleri almasında bir engel teşkil etmektedir.

Günümüzde gerçekleştirilen yaygın din eğitimi çalışmalarına baktığımızda, din görevlilerinin yaz Kur'an kurslarında, sürekli Kur'an kurslarında, akşam yetişkinlere yönelik kurslarında görev aldıklarını görmekteyiz. Ayrıca, vaaz, hutbe gibi hitap şekilleri de yaygın din eğitiminin uygulamalarından bazılarıdır. Örgün eğitim dışında olsa bile, hizmet verilen kitle ilköğretim 5. sınıftaki çocuklardan, yaşlılık döneminde olan kişilere kadar çeşitlilik göstermektedir. Hangi yaş dönemine yönelik çalışma yapılırsa yapılsın, gerek dinî bilginin yapısı, öğretilebilirliği ve gerekse muhatapların bireysel özelliklerinin tanınip bi-

¹⁰ Bu durumun bir istisnası olarak, Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde, alana dair bazı dersler, programa konulmuştur.

¹¹ Bu derslere ek olarak bazı İlahiyat Fakültelerinde yaygın din eğitimine dair dersler seçmeli olarak verilme çalışılmıştır. Bu örneklerden birisi Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin, "Din Hizmetleri Deneyimi" ve "Din Hizmetleri Uygulaması" dersleridir (Buyrukçu & Asri, 2007: 84).

linmesi amacıyla, yaygın din eğitimi alanına yönelik formasyon programına İlahiyat Fakültelerinde yer verilmelidir.

1990'lı yıllarda yeni açılan İlahiyat Fakültelerinin sayısının artması ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndaki atamalarda, alana dair kontenjanların azalması sonucu, İlahiyat mezunlarının önemli bir kısmı, Diyanet İşleri Başkanlığı'na atanılan imam-hatiplik ve vaizlik görevlerine yönelmişlerdir (Kaya, 2004: 217). Bir nevi İlahiyat Fakültesi mezunlarının yaygın din eğitimi alanında ağırlık kazanmaya başlaması bu dönemle birlikte olmuştur. Önceki dönemlerde ağırlıklı olarak müftülük ve vaizlik gibi sınırlı sayıda kontenjanlar için alana yönelen İlahiyat Fakültesi mezunları, bu dönemden sonra Diyanet İşleri Başkanlığı'nın İmam-hatiplik ve Kur'an kursu öğreticiliği kadrolarına girmeğe başlamışlardır.

İlahiyat Fakülteleri ile Diyanet İşleri Başkanlığı arasında yaygın din eğitiminin daha nitelikli ve verimli bir şekilde gerçekleştirilmesi için işbirliği yapılması önem taşımaktadır. Ancak bu konuda iki kurum arasında işbirliğinin yeterli düzeyde olmadığı eleştirileri de dillendirilmektedir (Aşık, 2008: 457).

Bu fakültelerde öğrencilerin alana dair yetişmeleri için "Din Eğitimi", "İslam Eğitim Tarihi", "Halkla İlişkiler" ve "Dinî Hitabet" gibi dersler bulunmaktadır. Dolayısıyla yaygın din eğitimi formasyonu için doğrudan eğitim derslerinin bulunmadığı söylenebilir. İlahiyat Fakülteleri bir yönüyle yaygın din eğitimine nitelikli elaman yetiştirme görevini üstlenmiş ise, programda bu yönde değişikliklerin yapılması gerekmektedir (Aşık, 2008: 457).

Yaygın din eğitiminin en önemli ayağını din görevlileri, Kur'an kursu öğreticileri ve vaizler oluştururken (Yıldız, 2008: 53), bu kişilerin yetişmelerinde herhangi bir şekilde formasyon dersleri yer almamaktadır. Öğretim içeriğinin mükemmel oluşu, personelin iyi yetişmiş olmasının yanı sıra, nasıl öğretileceği de verimli ve başarılı bir yaygın din eğitimi için önem taşımaktadır.

Bir toplumun din ihtiyacının karşılanması için organize edilen kurumların varlığı her zaman olumlu sonuçların alınmasına imkân tanımayabilir. Bunun nedenleri arasında, o kurumun sahip olduğu eğitim-öğretim programının belirlenen amaçlara hizmet edebilme yeterliliğinin olmaması, programın kurumlarda uygulayıcısı olan öğretmenlerin programı tanımamaları, mesleki yeterliliklere sahip olmamaları gibi farklı etkenler yer almaktadır.

Yaygın din eğitimi alanının başarısındaki en önemli unsur, nitelikli din görevlilerine sahip olmaktır. Söz konusu başarı ancak, mesleki yeterliliğe sahip olma,

ihlâslı ve fedakâr olmak gibi hususiyetlere sahip din görevlileriyle sağlanabilecektir. Diyanet İşleri Başkanlığı dinî yükseköğrenim görmüş; dinî, kültürel ve mesleki yeteneklere sahip; görev alanıyla ilgili özel eğitimden geçmiş personel ile nitelikli, verimli ve etkili bir sonuca ulaşabilecektir (Aydın, M.Z., 2008: 32).

Son yıllarda ortaya çıkan tartışmalarda baktığımızda, İlahiyat programındaki mesleki eğitime kâfi oranda yer verilmediği eleştirisi yapılmaktadır. İlahiyat Fakültesinde verilen eğitimde, özel alan bilgisi kazandırma amacı ağırlık kazanmaktadır. Ancak, genel kültür ve eğitime dair yeterliliklerin mevcut İlahiyat programlarıyla karşılanması oldukça zor görünmektedir. Genel kültür ve pedagojik formasyon gereksinimlerinin bir kısmı hizmet öncesi (büyük ölçüde fakülte) bir kısmı da hizmet içi eğitim çalışmalarısıyla karşılanabilecektir (Aşkoğlu, 2004: 24).

Ayrıca, son zamanlarda İlahiyat Fakültesi mezunlarının Diyanet İşleri Başkanlığı'nın açmış olduğu sınavlarda yetersiz oldukları ifade edilmeye başlanmıştır (Kılavuz, 2004: 384; Yıldız, 2008: 61). Bu düşüncenin oluşmasına din hizmetleri ve yaygın din eğitimi alanı için açılan yeterlilik sınavlarına mezunlar tarafından lisans döneminde yeterli ağırlığın verilmemesi sebep olarak gösterilebilir. İlahiyat Fakülteleri, büyük ölçüde hala Diyanet İşleri Başkanlığına eleman yetiştiren kurumlardır. Ancak fakülte programları Diyanet'teki görevlere dair tasarlanmış değildir. Bu nedenle, Diyanet İşleri Başkanlığı işe başlatma sınavlarında personelini seçerken ve daha sonraki aşamada gerekli gördüğü ölçüde personelini sınıfına göre hizmet içi eğitim programına tabi tutmaktadır (Bakkal, 2004: 190).

Burada, fakültelerin yaygın din eğitimine dair ne tür eğitim müfredatı ve içeriği hazırladığı sorusu gündeme gelmektedir. Bu noktada şunu belirtmeliyiz ki, kurumlarımızda, Temel İslam Bilimlerinin bu alana dair dersleri, zorunlu “Din Eğitimi” ve “Dinî Hitabet” dersleri dışında zorunlu ders söz konusu değildir. Bu sebeple, son zamanlarda İlahiyat programının, yaygın din eğitimi ve din hizmetleri açısından desteklenmesi gündeme gelmiş durumdadır. Son geliştirilen İlahiyat Lisans Programı'nda seçmeli de olsa bu türden derslerin yer alması, olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Fakat öğrenciler tarafından seçmeli derslerin seçilip seçilmemesi dolayısıyla, bu derslerden mahrum olmaları gibi problemlerin varlığı da bir gerçektir.

Günümüzün din hizmetleri ve yaygın din eğitimi ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla İlahiyat Fakültelerinde farklı uygulamalara gitmek mümkündür. Bu

konuda dile getirilen önerilerin başında, “Yaygın Din Eğitimi Bölümü” veya “Din Hizmetleri Bölümü”nün açılması gelmektedir (Koç, 2004: 282; Buyrukçu, 2004: 517; Kaymakcan, 2003: 51; S. Özdemir, S., 2004: 538; Özdemir, Ş., 2004: 206; Kaya, 2004: 224). Ayrıca alana dair “İlahiyat Sosyal Hizmetler Alanı Bölümü” de öneriler arasında yer almaktadır (Cengil, 2004: 245). Bu konuda Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi bünyesinde açılan “Yaygın Din Öğretimi ve Uygulamaları Bölümü” bu konuda bir başlangıç olması bakımından olumlu bir gelişmedir.

Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi bünyesinde 2007-2008 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan Yaygın Din Öğretimi ve Uygulamaları Bölümü, yaygın din eğitimi alanına dair bağımsız ilk bölüm olma niteliği taşımaktadır. Bu bölümün bir İlahiyat Fakültesi bünyesinde yer alması, alanın teorik ve pratik yönden gelişmesi ve ülke insanına katkı sağlaması bakımından önemli bir gelişmedir. Ancak, geride kalan İlahiyat Fakültelerinin, mevcut İLS programıyla yaygın din eğitimi alanına dâir pedagojik formasyon dersleri olmaksızın öğrencilerini eğittikleri ve neredeyse mezunlarının tamamına yakını yaygın din eğitimi ve din hizmetlerinde istihdam edildiğini göz önüne alırsak, sağlanan gelişmenin yetersiz olduğunu belirtmemiz gerekir.

İkinci olarak ise, lisans programı içerisinde branşlaşmaya gidilmesi yönündeki tekliflerdir. Buna göre dört yıllık İlahiyat lisans eğitimi içerisinde örgün ve yaygın din eğitimi alanlarına dair farklı programlarının oluşturulması mümkündür.

İlahiyat Fakültelerinde belli bir sınıftan sonra örgün ve yaygın din eğitimine dair alan ayrımının yapılması, her iki alanın gerekli niteliklere sahip elamanı bulabilmesi için faydalı görünmektedir. İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin yaygın din eğitimi alanına dair yetiştirebilmelerinin bir yolu da, öğrencilerin uygulamalara katılmalarıdır (Özdemir, S., 2004: 206).¹² Öğrencilerin üçüncü sınıftan itibaren alan uygulamalarına katılmaları bir nevi mesleğe dair pratik yapımlarıdır. Bu nedenle, gerek bölümleşme ve gerekse branşlaşma denemelerinde mesleğin farklı boyutlarıyla ilgili (namaz kıldırma, vaaz etme, cenaze yıkama, konferans verme gibi) uygulama dersleri konulmalıdır. Fakültelerin bulunduğu müftülüklerle irtibata geçilip, her bir öğrencinin yeterli bir din görevlisi, vaiz

¹² Aşık bu konuda İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin yaygın din eğitimi uygulamalarının yanı sıra nikah, sünnet, mevlid gibi dini tören ve uygulamalar konusunda da tecrübeye sahip olması gerektiğini savunmaktadır. Zira Ona göre toplumun önüne geçen mezunlar en çok bu konuda sıkıntı yaşamaktadırlar (Aşık, 2008: 459).

veya müftü nezaretinde uygulamaya katılması ve neticede “Okul Uygulaması” derslerinde olduğu gibi bir öğretim üyesinin öğrencilere danışmanlık yapması sağlanmalıdır. Böylece öğrencilere gerekli tecrübe ve birikimin kazandırılması sağlanmış olacaktır.

Sonuç

Değişen yaşam koşulları, toplum profili ve eğitim düzeyinin yükselmesi nedeniyle, İlahiyat Fakülteleri yaygın din eğitimi alanı için vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Bu önemin temelinde mevcut uygulamalar çerçevesinde halen İlahiyat programı mezunlarının, esas itibarıyla mezuniyet sonrası Diyanet İşleri Başkanlığı'nın farklı birimlerinde görev alacak olmaları bulunmaktadır. Gerek alanın teorik altyapısının oluşturulması gerekse, alana iyi yetişmiş nitelikli personelin yetiştirilmesinin en verimli vasıtası İlahiyat Fakülteleridir.

Arapça hazırlık programı, 2009-2010 Eğitim-Öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmış ve 2010-2011 eğitim-öğretim yılından itibaren de tüm İlahiyat Fakültelerine yayılmıştır. Bu gelişmenin, yaygın din eğitimi alanında görev yapacak İlahiyat mezunlarının daha nitelikli olarak yetiştirilmesinde iyi bir imkân olduğu düşüncesini taşımaktayız. Ancak bu programın dile getirilen alanın amaçlarına hizmet etmesi yönünde şekillendirilmesi ve hedeflere sahip olması gereği bulunmaktadır. Bu bağlamda hazırlık sınıfında gerçekleştirilecek Arapça eğitiminin yaygın din eğitimi uygulamalarına dair mesleki bir niteliğe sahip olması gerekmektedir.

Diğer yandan, İlahiyat Fakültesi öğrencilerine tanınmış olan pedagojik formasyon programının yapısı meselesidir. Söz konusu program iptal olmakla birlikte, örgün eğitimde öğretmenlik mesleğine dair bir programdır. Bu programın, özellikle, yaygın din eğitimi uygulamaları için de tanzim edilmesi gerekmektedir. Zira en azından mevcut uygulamada öğrencilerin çok önemli bir bölümü yaygın din eğitimi alanında görev aldıkları için, bu alanın ihmal edilmesi, uygulamada problemlerin ortaya çıkmasına neden olacaktır. Bu bakımdan en pratik yol, hazırlık sınıfının akabinde, ilk iki yıl ortak bir İlahiyat eğitimi, üçüncü ve dördüncü sınıflarda ise, bölümlenmeye gidilmesidir. Buna göre, öğrenciler örgün ve yaygın din eğitimi alanlarından hangisini kendileri için daha uygun buluyorlarsa ona göre, İlahiyat programının geri kalan dersleri ve seçtikleri alanın eğitim dersleriyle tamamlamaları söz konusu olacaktır.

Yaygın din eğitiminin problemlerinin çözümü ve verimin artırılması amacıyla yaygın din eğitimi uygulamalarının kurumsal/resmi yüklenicisi Diyanet İşleri Başkanlığı ile yükseköğretimde yaygın din eğitimine personel yetiştirme yetkisini elinde bulunduran İlahiyat Fakülteleri arasında işbirliği kaçınılmaz görünmektedir. Bu nedenle, kurumların karşılıklı görev alanı tanımlamalarından hareketle, alana katkı sağlamak ve sağlanan imkân ve sarf edilen çabaların sonuç vermesi amacıyla nitelikli bir işbirliğine gidilmesi gerekmektedir.

Son olarak, İlahiyat Fakülteleri, problem ve eksiklikler ile birlikte, yaygın din eğitimine personel yetiştiren yükseköğretimdeki yegâne kurumlardır. Problemlerin çözülmesi ve eksikliklerin giderilmesinin akabinde bilimsel bilgiyi temel alan ve dinimizin temel kaynaklarından hareketle, halkımızın dinî bilgi donanımını sağlayacak mezunlar yetiştirmek, bu fakültelerin en önemli hedefleri arasında olmalıdır. Bunun da alana dair formasyon derslerinin programa konulmasıyla mümkün olacağı kanaatindeyiz.

Öneriler

Yukarıda dile getirilen sonuçlardan hareketle, İlahiyat Fakültelerinin yaygın din eğitimi alanına yönelik daha yeterli ve verimli bir akademik çalışma gerçekleştirilebilmesi için şu önerilerde bulunmamız mümkündür:

İlahiyat Fakülteleri sadece yaygın din eğitimi alanına dâir çalışmalar gerçekleştirilmesine rağmen, bu alana ilgisi olan ve alanda görev almak isteyen öğrenciler için seçmeli ders sistemi paket ya da münferit tarzda düzenlemelidir.

İlahiyat Fakültesi mezunlarının yaygın din eğitimi alanında uzmanlık sağlayabilmeleri için üçüncü ve dördüncü sınıftan itibaren bölümleşme yoluyla alana yönelik daha yoğun bir akademik çalışma sürecine katılması sağlanmalıdır.

Özellikle dördüncü sınıfta öğrencilerin vaizlik, imam-hatiplik, Kur'an kursu öğreticiliği gibi çalışma alanlarında uygulama yapmalarına imkân sağlanmalıdır.

Yaygın din eğitiminin problemlerinin çözümü ve daha iyi bir düzeye ulaştırılması için alanın kurumsal sorumlusu olan Diyanet İşleri Başkanlığı ile İlahiyat Fakülteleri arasında teorik ve pratik hususlarda işbirliği sağlanmalıdır.

Kaynaklar

Akdoğan, A. (2008). Dinî hayat açısından İlahiyat Fakülteleri ve Diyanet teşkilatının fonksiyonu. *Diyanet İlmî Dergi*, 44(3), 87-110.

- Altaş, N. (1999). Hastanelerde dinî danışmanlık hizmetleri (Türkiye uygulaması üzerine deneysel bir araştırma). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 39, 599-659.
- Aşık, N. (2008). İlahiyat Fakültelerinin pratik din hizmetlerine katkısı. *I. Din Hizmetleri Sempozyumu*, C: 2, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Aşıkoğlu, N. (2005). İlahiyat Fakültelerinin eğitim öğretime katkıları ve kaliteye yolculuk. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9(1),1-9.
- Aşıkoğlu, N.Y. (2004). Vaizlerde aranacak temel yeterlilikler üzerine. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(2), 17-24.
- Aydın, M.Ş. (2004). İlahiyat lisans programının amaç sorunu. *Türkiye’de yüksek din eğitiminin sorunları: Yeniden yapılanması ve geleceği sempozyumu*. Isparta: SDÜ İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Aydın, M.Ş. (2008). *Bir din eğitimi kurumu olarak Kur’an kursu*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Aydın, M.Z. (2008). Verimli ve kaliteli din hizmeti nasıl olmalıdır? *I. Din Hizmetleri Sempozyumu*, C: 1, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Bakkal, A. (2004). Vaizlik müessesesinin fonksiyonel hale getirilmesi. *Türkiye’de Yüksek Din eğitiminin sorunları: Yeniden yapılanması ve geleceği sempozyumu* içinde (ss. 171-191). Isparta: SDÜ İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Bilgin, B. (1999). *Din öğretimi*, Ankara: Gün Yayıncılık.
- Buyrukçu, R. (2004). İlahiyat Fakültelerinin yeniden yapılandırılması problemi. *Türkiye’de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu* içinde (ss. 509-520). Isparta: SDÜ İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Buyrukçu, R., & Asri, S. (2007). İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin Diyanet İşleri Başkanlığı taşra teşkilatı din hizmetlerine bakışı: Süleyman Demirel Üniversitesi örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19, 81-106.
- Cebeci, S. (2010). Bir din öğretimi yaklaşımı olarak dinî danışma ve rehberlik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 53-69.
- Cengil, M. (2004). İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin istihdamı ve bu bağlamda ders programı üzerine bazı öneriler. *Türkiye’de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu* içinde (ss. 243-275). Isparta: SDÜ İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Dam, H. (2004). Yaygın din eğitimine ilişkin bazı temel sorunlar ve çözüm önerileri, *Türkiye’de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları: Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu* içinde (ss. 425-445). Isparta: SDÜ İlahiyat Fakültesi Yayınları.

- Doğan, R. (1999). Cumhuriyet öncesi dönemde yaygın din eğitimi açısından hutbeler, *AÜİFD*, 39, 491-533.
- Doğan, R. (1999). Cumhuriyetin ilk yıllarında Tevhid-i Tedrîsât çerçevesinde din eğitim-öğretimi ve yapılan tartışmalar. *Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi*. Ankara: Türk Yurdu Yayınları.
- Eğri, O. (2003). *Bektâşilikte tasavvufî eğitim*, İstanbul: Horasan Yayınları.
- Ev, H. (2003). *Türkiye’de yüksek din öğretimi kurumları ve öğretmen yetiştirme*, İzmir: Tibyan Yayıncılık.
- Evkuran, M. (2009). Yüksek din öğretimi ve dini kurumsallaşmanın yakın tarihi. *Türkiye’de İlahiyat Fakültelerinin Konumu ve Dini Bilginin Niteliği Uluslararası Sempozyumu*, Ankara.
- Gözütok, Ş. (2004). İlahiyat Fakülteleri için alternatif program. *Türkiye’de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu* içinde (ss. 559-566). Isparta: SDÜ İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 2010-2011 eğitim-öğretim yılı ders seçme kılavuzu.
<http://ilitam.ankara.edu.tr/>
<http://ilitam.atauni.edu.tr/sayfa.aspx?sayfaId=1>
http://inuzem.inonu.edu.tr/web/index.php?islem=program_ilitam
<http://www.diyamet.gov.tr/turkish/dinegitimi/din-egitimi-dairesi-baskanligi---icerik-personelin-egitim-seviyelerinin-yukseltilmesi-196.aspx>
<http://www.ilitamport.sakarya.edu.tr/>
<http://www.zaman.com.tr/haber.do?haberno=1066716&keyfield=666F726D6173796F6E>; http://www.egitimsen.org.tr/icerik.php?yazi_id=3424
- Kaya, M. (2003). Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi son sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması ile öğretmenlik mesleğine dair tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14-15, 89-115.
- Kaya, M. (2004). İlahiyat Fakültelerinin istihdam alanlarına uygun eleman yetiştirme problemi. *Türkiye’de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu* içinde (ss. 211-241). Isparta: SDÜ İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Kaymakcan, R. (2003). Yaygın din eğitiminde yöntem. *İslâmî İlimlerde Metodoloji/ Usûl Mes’elesini* içinde (ss. 51-72). İstanbul: İsav Yayınları.
- Kılavuz, M.A. (2004). İlahiyat Fakültelerinde din hizmetleri bölümü oluşturulmasına duyulan ihtiyaç, *Türkiye’de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden*

- Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu* içinde (ss. 382-408). Isparta: SDÜ İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Kılavuz, M.A. (2005). *Kur'an kurslarında yetişkin din eğitimi*, İstanbul: Düşünce Kitabevi Yayın Dağıtım.
- Koç, A. (2004). İlahiyat lisans programı ve mezunlarının istihdam sorunları üzerine bazı mülahazalar. *Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu* içinde (ss. 277-284). Isparta: SDÜ İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Mehmedoğlu, A.U. (2006). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin değer yönelimleri ve dindarlık-değer ilişkisi (M. Ü. İlahiyat Fakültesi örneği). *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 30(1).
- Okumuş, E. (2007). İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin problemleri: Dicle Üniversitesi örneği, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(13), 59-94.
- Özbek, A. (2004). Müzakere, *Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu*. Isparta: SDÜ İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Özdemir, S. (2004). İstihdam alanlarına göre İlahiyat Fakültelerinin yeniden yapılandırılması: din hizmetleri bölümü önerisi. *Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu* içinde (ss. 537-558). Isparta: SDÜ İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Özdemir, Ş. (2004). Avrupa birliğine giriş sürecinde İlahiyat Fakültesi mezunlarının çalışma alanları ve bu alanlara eleman yetiştirmek üzere ilahiyat lisans programında yapılması gerekli düzenlemeler. *Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu* içinde (193-210). Isparta: SDÜ İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Özdemir, Ş. (2006). *Cezaevlerinde din eğitimi*, İstanbul: Arı Sanat Yayınevi
- Öztürk, V. (2004). İlahiyat Fakülteleri ile Diyanet İşleri Başkanlığı arasındaki ilişkilerin tarihi gelişimi bağlamında bazı çözüm önerileri. *Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu* içinde (ss. 105-142). Isparta: SDÜ İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Parladır, S. (1998). Öğrencilere göre İlahiyat Fakültesi eğitiminin başarı durumu. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9, 1-32.
- Sancaklı, S. (2008). Değişen ve gelişen toplumsal hayatta din hizmetlerini yürütenlerin misyonu ve nitelikleri. *I. Din Hizmetleri Sempozyumu* içinde (ss. 345-371), C: 2, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

- Sarıkcıoğlu, E. (2004). Sempozyum açış konuşması, *Türkiye’de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu* içinde (ss. 9-15). Isparta: SDÜ İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- T. C. Diyanet İşleri Başkanlığı, *Faaliyet Raporu 2009*, Nisan 2010, http://www.diyanet.gov.tr/turkishtanitimrapor_ms2009.pdf.
- Tan, Z. (2008). Yaşlıya din hizmeti sunarken onların yaşam kalitesini artırma ve yaşlılığı anlamlı kılmada dinin tanıdığı pozitif ayrımcılığın boyutları. *I. Din Hizmetleri Sempozyumu* içinde (ss. 273-302). C: 2, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Toktaş, F., & Acuner, Y. (2004). İlahiyat Fakültelerinde felsefe dersleri: Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneği, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17, 159-176.
- Tosun, C. (2005). *Din eğitimi bilimine giriş*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Tosun, C., & Doğan, R. (2004). İlahiyat Fakültelerinin yeniden yapılanması üzerine. *Türkiye’de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu* içinde (ss. 487-507). Isparta: SDÜ İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Yazıcıoğlu, M. S. (2001). İlahiyat önlisans programı. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 42, 1-9.
- Yıldız, İ. (2008). Cami hizmetlerindeki sorunlar bağlamında din görevlisi yetiştirmeye dair çabalar. *I. Din Hizmetleri Sempozyumu* içinde (ss. 45-62). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Value and Status of Theology Faculties in the Common-Public Religious Education

Adem Korukçu*

Abstract- One of the most important functions of the Theology Faculties is to educate staff at the level of higher education for the field of common religious education. Students who graduated from those institutions, if provided certain qualifications, have received task in different positions at The Presidency of Religious Affairs which coordinates the institutional and formal common religious education and other special areas (TV, radio, internet media and so on.)

Because of changing life conditions, the profile of community and rising level education level of society, the significance of Theology Faculties have gradually risen in the field of common religious education. Therefore, those faculties have an important task in educating graduates both in the basic Islamic resources and scientific knowledge. In this way, the need for religious education of the public will be supplied. The realization of this goal will be possible by placing pedagogical formation courses about the field in the education program. There are structures of human and society whose values and needs are changing according to changing World. Reading the change rightly, common religious education and religious services should be in accordance with this. The change should be done within the framework of the conditions and methods of transporting the message, not in the core of religion. Realizing an accurate, current and reliable religious service, religious education and religious advice will be possible by well-educated staff.

* Asist. Prof. Dr., Hitit University Faculty of Theology

Address for correspondence- Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Mimar Sinan Mahallesi, 19100 Çorum-Turkey.

E-mail- ademkorukcu@hotmail.com.

Compulsory Arabic language program started from 2009-2010 academic year on and in the 2010-2011 academic year it has spread all of the Theology Faculties in Turkey. This development is considered a good chance for the education of more qualified graduates of Theology who will serve in the field of common religious education. But, this programme must require aims that will serve the goals of the raised area. In this context, learning Arabic in the compulsory preparatory programme should have a professional quality about the practice of common religious education.

Another issue is the structure of pedagogical formation programme used for the students of Theology Faculties. That programme had been for the professional teachership in the formal education before it was cancelled. This Programme, in particular, need to be prepared for the practice of common religious education. Neglecting this area, it will give rise to problems in practice. Because of, at least in the current practice, a very important part of the students have participated in that field. The most practical way in this regard, following the preparatory class, the students must have a common education of Theology in the first and second class; and in the third and fourth class they should be divided into branches. For the purpose of solving the problems, common religious education and increasing its efficiency, there should be cooperation between The Presidency of Religious Affairs of the Republic of Turkey and Theology Faculties.

Keywords- Education, religious education, common-public religious education, Faculty of Theology, The Presidency of Religious Affairs.

Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri*

Aysel Memiş** Esmâ Güney Gedik***

Özet- Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin değer yönelimlerinin tespiti amaçlanmıştır. Tarama modelli araştırmaya Zonguldak Ereğli ilçesinde 2008-2009 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan 295 sınıf öğretmeni katılmıştır. Değer yönelimleri Schwartz'ın geliştirdiği, Demirutku (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Portre Değerler Anketi ile ölçülmüştür. Sonuçlara göre; sınıf öğretmenleri en çok Evrensellik değerine önem vermektedir. Bunu sırasıyla güvenlik, öz-yönelim, yardımseverlik, uyma, geleneksellik, yaşamdan haz alma, başarı, uyarılım değerleri takip etmekte ve en az güç değerine önem verilmektedir. Tüm alt değişkenlerde evrensellik ve güvenlik en önem verilen değerken güç en az önem verilen değer olmuştur. Cinsiyete göre yaşamdan haz alma, başarı değerleri dışında aralarında anlamlı farklılık yoktur ($p<.05$). Yaşa bakıldığında uyarılım, evrensellik, geleneksellik değerlerinde anlamlı farklılıklar görülmüştür ($p<.05$). Medeni duruma yönelik yapılan incelemede, başarı ve uyma değerlerinde aralarında anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($p<.05$). Çocuk sahibi olma durumlarına göre başarı değerinde anlamlı farklılık ($p<.05$) çocuğu olmayan sınıf öğretmenleri lehinedir.

Anahtar Kelimeler- Değerler, Schwartz değer listesi, Sınıf öğretmenleri.

Giriş

Toplumun bir ferdi olarak öğretmen; değerleri, tutumları, tavırları, duygusal yönleri, hayat felsefesi ve davranışları ile okulda bulunmaktadır ve taşıdıkları

* Bu çalışma; 2010 yılında ZKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Yard. Doç. Dr., Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

*** Sınıf Öğretmeni, Orhan Oğuz İlköğretim Okulu

değerler zaman içerisinde toplumun değerleri olmaktadır. “Öğretmenler, yeni nesil sizin eseriniz olacaktır.” ifadesi öğretmenlerin mevcut değerlerini daha önemli hâle getirmektedir (Özensel, 2003). Akbaş (2004) değerleri; bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda içselleştirdiği ve davranışlarını yönlendiren standartlar; Demirutku (2007) ise, “hangi bireysel veya sosyal ihtiyaçların istenir olduğunu belirten, zaman içinde kalıcı olan ve davranışlarla durumlar içinden tercih yapmamızı sağlayan hiyerarşik olarak yapılanmış inançlar” olarak tanımlamıştır. Amoroso’ya (1995: 62) göre değerler öznel yargılardır, kişiden kişiye değişir. Her ne kadar kişiye özgü değerler olsa da zamanla bir toplumu oluşturan kişilerin değerleri o toplumun değerlerini oluşturmaktadır. Yapılan tanımlar dikkate alındığında değerlerin bireysel ve toplumsal yönleri olduğu, inançlardan oluştuğu, tutum ve davranışları etkiledikleri görülür. Değerler aynı zamanda inanç ve tutumlara göre daha kapsamlı ve organize. Bu açıdan insanın tutum ve davranışları değerlerine bağlıdır. Toplumların var olmaları, devamlılıklarını sağlamaları ve birlik içinde işleyişlerini sürdürmeleri açısından önemlidir. Bu özellikleri ile toplumun üyelerince kabul görür ve korunup yeni nesillere aktarılır. Değerler bireysel ve toplumsal yaşantılar sonucu oluşan ilişkiler sonucu ortaya çıkan soyut ürünler ve kabullerdir. Bu kabuller davranışlara dönüştürülerek somutlaştırılırlar (Tokdemir, 2007: 17). Değerler, hayatı anlamlandıran olgulardır (Ruyter, 2002: 32), aynı zamanda insan davranışlarının rehberidir. Olumlu değerlere sahip olan insanlar pozitif bir yaşam sürerler (Walker, 1993: 13).

Değerler, mevcut sistemin yarattığı yeni işlevler, üretim biçimi, politik ortam, yaşam ve düşünme biçimiyle farklılaşır. Örneğin; küresel sorunların üstesinden gelmek için çevre bilinci, toplam kalite, insan hakları, eşitlik, işbirliği, hoşgörü vb. değerler insanlarda değişen dünya ile baş edecek özellikleri ortaya çıkarılmayı hedeflemektedir (Mehmedoğlu, 2006: 233). Toplumsal yapıyı oluşturan ekonomi, siyaset, aile, hukuk, eğitim, din gibi temel kurumların hepsi kendisine ait değerleri de içerir. Ancak, nasıl bu kurumların işleyişini birbirinden bağımsız düşünemiyorsak, değerleri de birbirinden bağımsız düşünmek mümkün değildir. Değerler, kişilerin bilişsel kurgulamalarının başlıca unsurlarıdır. Değerler arasında üst düzeyde bir ahengin oluşumu, kişinin çevreye uyumunun zorunlu şartlarından biridir. Bu yüzden bireylerin toplumsal uyumları ve davranışları arasında bir tutarlılık söz konusu olabilmektedir. Aksi takdirde bireyler aynı konuda sürekli farklı tutum geliştirip farklı davranışlar sergileyebilirlerdi (Özensel, 2003: 227).

Değerlerin İşlevleri

Birey, kendine ve topluma faydalı, sonucu olumlu, kişiyi mutlu kılan, huzuru sağlayan, kendi için iyi olan şeyleri, çocuğa veya toplumun diğer üyelerine aktarır. Yetişkinlerin büyük bir çoğunluğu bunu yapar. Bütün toplumlarda yaygın olarak ortak anlama gelen değerler kullanılır. Örneğin, altın kural (kendine yapılmasını istemediğin bir şeyi başkasına yapmama) bütün toplumlarda vardır. Başkalarının varlığına saygı da başka bir evrensel değerdir. Özgürlük, adalet, cesaret ve kendine hakim olma gibi değerler Antik Yunandan beri görülür. Böylelikle değerler, toplumun sosyal dokusunu gelecek nesillere aktarır (Ryan, 1999: 7). Rokeach değerlerin üç işlevi olduğunu belirtmiştir. Bunlardan ilki değerlerin düzeltici ve ayarlayıcı işlevidir. Bu işlevde; kişi kendisi ya da diğer insanlar için kötü bir biçimde, bir değere sahip olmayı bekleyemeyeceği için, bu değerleri öncelikle bilişsel, sosyal ve kişisel olarak daha savunulabilir olan değerlere dönüştürmelidir. İkincisi, Rokeach değerlerin benlik koruyucu gereksinimlere hizmet edebileceğini belirterek değerlerin ego koruyucu işlevinden bahsetmiştir. İnsanların erdem, başarı algısı gibi son durumlar ile bağımsız, tutarlı ve yeterli olarak davranış tarzlarına önem vermeleri ise değerlerin üçüncü işlevi olan bilgi veya kendini gerçekleştirme işlevidir (Akt. Demirhan İşcan, 2007: 27-28). Tezcan (1974: 15-16), değerlerin bireyin, doğru ve yanlış, haklı ve haksız, hoş giden ve gitmeyen, ahlâkî ile ahlâkî olmayı ayırt etmesine yaradığını ifade etmiştir.

Değerler ve Öğretmen

Değerlerin benimsenmesinde önce aileye sonra da eğitim kurumlarına önemli görevler düşmektedir. Okul, öğrencinin eğitim amaçları ile belirlenmiş davranışlara sahip olma sürecini yönlendirirken bu süreçte bireyin davranışlarını etkileyecek ve örnek alınacak kişi öğretmendir. Öğretmen davranışları, öğrenci davranışlarının belirleyicisidir. Değerlerin kazandırılmasında bu nedenle öğretmenler önemli bir belirleyici unsurdur. Eğitim sürecine giren kişinin bu süreç içinde değerleri kazanması, yaşatması, yine ancak bu süreç içinde bu değerleri hissetmesi ve yaşatması ile mümkündür. Unutulmamalıdır ki, iyi bir yaşam için toplumu oluşturan tüm bireylere değerler kazandırılmalı ve bu değerleri koruma ve sahip çıkma ruhu verilmelidir (Şen, 1997: 601). Öğretmenlerin, okul ortamında ve dışında değerleri doğru yansıtan örnek model olmaları, ahlâkî sınıf ortamları oluşturmaları, değişik stratejiler kullanarak formal olarak sınıf içinde, informal olarak da sınıf dışında değerlerin kazandırılmasına ilişkin çeşitli

uygulamalar yaptırılmaları gereklidir. Değer eğitimi konusunda yeterli donanıma sahip öğretmenlerin yetiştirecekleri bireyler kazandıkları olumlu değerler ile içinde buldukları topluma gerekli katkıları sağlayacaklardır (Yıldırım, 2009: 165-166). Tüm okullarda çocukların temel değer eğitiminin her yönüyle tanışmaları için yaşam değerlerine yönelik bir değer eğitimi programı geliştirilmelidir. Öğretmenler, programın içeriğini her yönüyle açıklayan, okullarda bunu kullanmak için bir yola ulaşarak programı uygulayan ve programın sorumluluğunu taşıyan bireylerdir (Arweck & Nesbitt, 2003: 245).

Değerlerden arındırılmış ve değerleri kapsamayan bir eğitim olamayacağı için insan davranışlarına rehberlik eden ve diğer duygu, tutum, tavırlarda olduğu gibi öğrenme sonucunda oluşan değerler, eğitim ve öğretim açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle, günümüz programlarında ön plana çıkan ve her ders kapsamında ele alınan değer eğitiminde öncelikli olarak öğrencilere model olacak öğretmenlerin değer yönelimlerinin tespiti önemlidir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin değer yönelimlerini tespit etmektir. Aynı zamanda, “Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri cinsiyete, yaşa, medeni durumuna, çocuk sahibi olup olmamasına, büyüdüğü aile türüne göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Yöntem

Evren ve Örneklem

Tarama modelindeki araştırmanın evrenini, Zonguldak İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Ereğli ilçe merkezinde, 2008–2009 eğitim-öğretim yılında resmî ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 327 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmış, 300 sınıf öğretmeninden veri toplanmıştır. Verilerin normalliği için basıklık ve çarpıklık değerleri (Altunışık ve diğerleri, 2007: 155) incelenmiş, çarpıklık katsayısının ± 1 arasında olması gerektiğinden (Büyüköztürk, 2007: 40) sınıf öğretmenlerine uygulanan anketlerden 5 adet anket çıkarılarak analizler 295 adet anket üzerinden yapılmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olup olmama, doğum yeri, görev yaptığı okul türü, yetişirken anne babasını kaybedip kaybetmediği ve büyüdüğü aile türüne ilişkin bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1
Sınıf öğretmenlerinin kişisel özelliklerine ilişkin dağılımı

Değişkenler	Alt Kategoriler	N	%	Toplam
Cinsiyet	Erkek	93	31.5	295
	Bayan	202	68.5	
Yaş	20-30	95	32.2	295
	31-40	139	47.1	
	41 ve üzeri	61	20.7	
Medeni Durum	Evli	251	85.1	295
	Bekâr	44	14.9	
Çocuk Sahibi Olma	Çocuk sahibi olan	220	74.5	295
	Çocuk sahibi olmayan	75	25.5	
Büyüdüğü Aile	Çekirdek aile	239	81.0	295
	Geniş aile	56	19.0	

Araştırma grubunun %31.5'ini erkekler, %68.5'ini bayanlar oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %32.2'si 20-30 yaş arasında, %20.7'si 41 yaş ve üzeri iken, grubun yarısına yakınının (%47.1) 31-40 yaş arasında olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin %85.1'i evli, %14.9'u bekârdır ve çocuk sahibi olanların oranı %74.5'tir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %81'i çekirdek ailede, %19'u geniş ailede büyümüştür.

Veri Toplama Aracı

Portre Değerler Anketi

Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimlerini belirlemek amacıyla Schwartz ve arkadaşlarının 1992 yılında geliştirdiği, Demirutku (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Portre Değerler Anketi kullanılmıştır. Portre değerler anketi, 40 adet iki cümlelik maddeden oluşmaktadır ve her maddede, on değerden biriyle ilişkili hedeflerin veya isteklerin temelinde kurgusal bir kişi betimlenmektedir. Altı noktalı likert tipi ölçek kullanılarak, katılımcıların her bir cümledeki kişinin kendilerine ne derece benzediğini belirtmeleri istenmektedir. Alt boyutlara ve içeriğine ilişkin bilgiler Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2
Schwartz Değer Sınıflaması

Değer Grupları	Değerler
Güç: Toplumsal konum, prestij, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücü ya da üstünlüktür.	Sosyal güç sahibi, otorite sahibi ve zengin olmak. Toplumdaki görüntüyü koruyabilmek ve insanlar tarafından benimsenmektir.
Başarı: Toplumsal standartları temel alan kişisel başarı yönelimidir.	Başarılı, yetkin, muktedir, olmak, sözü geçen biri ve zeki olmaktır.
Yaşamdan Haz Alma: Bireysel zevk ve kişinin kendisi için keyif duyması, duyguları okşayıcı memnunluktur.	Zevk ve hayattan tat almak, keyif.
Uyarılm/ Dürtü: Heyecan, yenilik arayışı ve hayata meydan okumaktır.	Cesur olmak, değişken bir hayat yaşamak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak.
Öz yönelim: Düşünce ve eylemde bağımsızlıktır. Yaratma ve keşfetmedir.	Yaratıcı, bağımsız, özgür ve kendine saygısı olmaktır. Merak duyabilmek ve kendi amaçlarını seçebilmektir.
Evrensellik: Anlayışlılık, hoşgörü ve tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetmek, korumaktır.	Açık fikirli ve erdemli olmak, toplumsal adalet ve eşitlikten yana olmak, dünyaya barış istemek, güzelliklerle dolu bir dünya istemek, doğayla bütünlük içinde olma, çevreyi koruma, iç uyum.
Yardımseverlik: Kişinin yakın olduğu kişilerin iyiliğini gözetmesi ve geliştirmesidir.	Yardımsever olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak, gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, manevi bir hayat, anlamlı bir hayat, alçak gönüllü olmak.
Geleneksellik: Kültür ya da dinsel töre ve fikirlere saygı ve bağlılıktır.	Alçakgönüllü, dindar olmak, hayatın bana verdiklerini kabullenmek, geleneklere saygılı olmak, ılımlı bir hayat, soğukkanlı ve sakin olmak.
Uyma: Başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlanmasıdır.	İtaatkar olmak, anne babaya ve yaşlılara değer vermek, kibar olmak, kendini denetleyebilmek .
Güvenlik: Toplumun var olan ilişkilerinin ve kişinin kendisinin huzur ve sürekliliğidir.	Ulusal güvenliğin, toplumsal düzenin sürmesini istemek. Temiz olmak, aile güvenliğine önem vermek, iyiliğe karşılık vermek, bağlılık duygusu, sağlıklı olmak.

Baş (2001:185) ön uygulama için, anketin uygulanacağı hedef kitle ile benzer özellikler taşıyan 50–60 kişinin yeterli olacağını belirtmektedir, 51 sınıf öğretmeni ile yapılan ön uygulama sonucunda anketin Cronbach's Alpha güvenilirlik değeri .85 bulunmuştur. Güç .72, başarı .85, yaşamdan haz alma .71, uyarılm .70, öz-yönelim .77, evrensellik .74, yardımseverlik .80, geleneksellik .70, uyma .70, güvenlik .81'dir.

Uygulama

Araştırmada kullanılan ölçeklerin uygulanması 2008–2009 öğretim yılı güz yarımında gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimlerini belirlemek için öncelikle güç, başarı, yaşamdan haz alma, uyarılım, öz-yönelim, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik alt boyutları ile ilgili maddelerin aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır. Bulunan değerlerin araştırmada kullanılan değişkenlere göre farklılıkları test edilmiştir. Farklılıkların ortaya çıkarılmasında, parametrik (ilişkisiz örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi) istatistik teknikleri kullanılmıştır. Değerler ölçeği içerisinde yer alan alt boyutlarla ilgili varyansların homojenliğine ait varsayım Levene testi kullanılarak kontrol edilmiştir. Varyans analizi sonucunda ortaya çıkan farklılığın yönünü belirlemek amacıyla Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizi ve yorumlarda $p < .05$ anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

Bulgular

Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri

Sınıf öğretmenlerinin “PDA Ölçeği”ne verdikleri cevaplara göre değer yönelimleri Tablo 3’ de verilmiştir.

Değerler	N	\bar{X}	S
Güç	295	3.68	.96
Başarı		4.34	.95
Yaşamdan haz alma		4.43	1.03
Uyarılım		4.29	.95
Öz-yönelim		5.10	.57
Evrensellik		5.42	.44
Yardımseverlik		5.08	.57
Geleneksellik		4.46	.83
Uyma		4.86	.75
Güvenlik		5.27	.51

Sınıf öğretmenlerinin en fazla önem verdikleri değer; anlayışlılık, hoşgörü ve tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetmek ifadelerine sahip olan evrensellik ($\bar{x}=5.42$) değeridir. İkinci sırada, toplumun var olan ilişkileri ve kişinin kendisinin huzur ve sürekliliği olarak tanımlanan güvenlik ($\bar{x}=5.27$) değeri yer almaktadır. Sınıf öğretmenlerinin en fazla önem verdikleri değerler sıralamasında üçüncü sırayı ise, düşünce ve eylemde bağımsızlık anlamına gelen öz-yönelim ($\bar{x}=5.10$) değeri almakta, kişinin yakın olduğu kişilerin iyiliğini gözetmesi ve geliştirmesi olarak ifade edilen yardımseverlik ($\bar{x}=5.08$) değeri onu takip etmektedir. Bunu sırasıyla; başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlandırılması olarak tanımlanan uyma ($\bar{x}=4.86$), kültür ya da dinsel töre ve fikirlere saygı ve bağlılık olarak nitelendirilen geleneksellik ($\bar{x}=4.46$), bireysel zevk ve hazzı yönelim olarak tanımlanan yaşamdan haz alma ($\bar{x}=4.43$), toplumsal standartları temel alan kişisel başarı yönelimi olarak nitelendirilen başarı ($\bar{x}=4.34$), heyecan ve yenilik arayışı olarak tanımlanan uyarılma ($\bar{x}=4.29$) değerleri izlemektedir. Sınıf öğretmenlerinin en az önem verdikleri değer ise; toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücü ifadelerine sahip olan güç ($\bar{x}=3.68$) değeridir.

Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönelimlerinin Bağımsız Değişkenler İle İncelenmesi

Cinsiyetlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri

Sınıf öğretmenlerinin “PDA Ölçeği”ne verdikleri cevaplara göre değer yönelimlerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4’de görülmektedir.

Tablo 4
Cinsiyetlerine göre sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri

		N	\bar{x}	S	Sd	t	p
Güç	Kadın	202	3.64	.97	293	-1.04	.296
	Erkek	93	3.77	.94			
Başarı	Kadın	202	4.35	.98	293	.227	.821
	Erkek	93	4.32	.91			
Yaşamdan Haz Alma	Kadın	202	4.57	1.02	293	3.642	.000
	Erkek	93	4.11	.96			
Uyarılma	Kadın	202	4.32	.96	293	.790	.430
	Erkek	93	4.22	.92			
Öz-yönelim	Kadın	202	5.14	.58	293	1.741	.083
	Erkek	93	5.01	.53			

Evrensellik	Kadın	202	5.45	.42	293	1.931	.054
	Erkek	93	5.34	.47			
Yardımsverlik	Kadın	202	5.08	.60	293	.238	.812
	Erkek	93	5.06	.51			
Geleneksellik	Kadın	202	4.46	.83	293	.161	.873
	Erkek	93	4.44	.83			
Uyma	Kadın	202	4.90	.79	293	-1.367	.173
	Erkek	93	4.78	.65			
Güvenlik	Kadın	202	5.33	.48	293	2.763	.006
	Erkek	93	5.15	.54			

Cinsiyete göre sınıf öğretmenlerinin değer tiplerinde gözlenen önem ortalamaları karşılaştırıldığında, her iki cinsiyetinde en önem verdiği değerler sırasıyla evrensellik, güvenlik en az önem verdiği değer ise güç olarak belirlenmiştir. Yaşamdan haz alma ve başarı değerleri dışında değer ortalamalarında anlamlı bir farklılık yoktur ($p<.05$).

- Güç değerine erkek sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=3.77$) kadınlara göre ($\bar{X}=3.64$) daha çok önem vermektedir.
- Hırslı olmak, sözü geçen biri olmak gibi alt ifadelerle sahip başarı değerinde, kadın (4.35) ve erkek (4.32) sınıf öğretmenleri benzer önem ortalamalarına sahiptir.
- Kadın sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=4.57$) yaşamdan haz alma değerine erkeklerden ($\bar{X}=4.11$) daha çok önem vermektedir ve farklılık anlamlıdır ($t(293)=3.642; p<.05$).
- Cesur olmak, değişken bir hayat yaşamaya istekli olmak gibi alt ifadelerle sahip uyarılım değerine, kadın sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=4.32$) erkeklere ($\bar{X}=4.22$) oranla daha fazla önem vermektedir.
- Yaratıcı olmak, özgür olabilmek, kendi amaçlarını seçen bireyler olmak gibi alt ifadelerle sahip öz-yönelim değerine, kadın sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=5.14$) erkeklere ($\bar{X}=5.01$) oranla daha çok önem vermektedir.
- Evrensellik değerine bakıldığında; kadın sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=5.45$) erkeklere ($\bar{X}=5.34$) oranla daha fazla açık fikirli ve eşitlikten yana olduklarını, dünyayı güzelleştirmek adına daha fazla istekli olduklarını ifade etmişlerdir.
- Yardımsverlik ve geleneksellik değerlerinde kadın ve erkek sınıf öğretmenlerin puanları birbirine çok yakındır.
- Kibar ve itaatkâr olmak, yaşlılara değer vermek gibi alt ifadelerle sahip uyma değerine, kadın sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=4.90$) erkeklere ($\bar{X}=4.78$)

oranla daha fazla önem vermektedir. Daha uyumlu ve itaatkâr oldukları, toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerden uzak durmaya çalıştıkları görülmektedir.

- Ulusal güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek, temiz olmak gibi alt ifadelerle sahip güvenlik değerinde; kadın sınıf öğretmenlerinin ortalaması ($\bar{X} = 5.33$) erkek sınıf öğretmenlerine ($\bar{X} = 5.15$) oranla daha yüksektir ve farklılık anlamlıdır ($t(293) = 2.763$; $p < .05$).

Yaşlarına Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri

Tablo 5

Yaşlarına göre sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri

			N	\bar{X}	S	Sd	F	p	Bonfer-roni
Güç Levene= .823 p=.375	1	20-30 Yaş	95	3.73	.97	2	.983	.375	--
	2	31-40 Yaş	139	3.71	.95	292			
	3	41 ve Üzeri Yaş	61	3.53	.98	294			
Başarı Levene= .158 p=.497	1	20-30 Yaş	95	4.38	.92	2	.700	.497	--
	2	31-40 Yaş	139	4.37	.92	292			
	3	41 ve Üzeri Yaş	61	4.21	1.08	294			
Yaşamdan Haz Alma Levene= .250 p=.201	1	20-30 Yaş	95	4.58	.93	2	1.615	.201	--
	2	31-40 Yaş	139	4.34	1.09	292			
	3	41 ve Üzeri Yaş	61	4.37	1.00	294			
Uyarılımlı Levene= .170 p=.050	1	20-30 Yaş	95	4.40	.82	2	5.425	.005	1-3
	2	31-40 Yaş	139	4.36	.99	292			
	3	41 ve Üzeri Yaş	61	3.93	.96	294			
Öz-yönelim Levene=.423 p=.477	1	20-30 Yaş	95	5.09	.58	2	.743	.477	--
	2	31-40 Yaş	139	5.13	.56	292			
	3	41 ve Üzeri Yaş	61	5.03	.57	294			
Evrensellik Levene=.248 p=.063	1	20-30 Yaş	95	5.32	.49	2	3.349	.036	1-3
	2	31-40 Yaş	139	5.45	.39	292			
	3	41 ve Üzeri Yaş	61	5.46	.47	294			
Yardımsızlık Levene=.516 p=.800	1	20-30 Yaş	95	5.11	.58	2	.223	.800	--
	2	31-40 Yaş	139	5.06	.56	292			
	3	41 ve Üzeri Yaş	61	5.06	.59	294			
Geleneksellik Levene=.068 p=.053	1	20-30 Yaş	95	4.56	.71	2	3.385	.035	1-3
	2	31-40 Yaş	139	4.49	.82	292			
	3	41 ve Üzeri Yaş	61	4.22	.97	294			
Uyuma Levene=.268 p=.609	1	20-30 Yaş	95	4.92	.72	2	.496	.609	--
	2	31-40 Yaş	139	4.82	.71	292			
	3	41 ve Üzeri Yaş	61	4.86	.88	294			
Güvenlik Levene=.037 p=.068	1	20-30 Yaş	95	5.18	.52	2	2.716	.068	--
	2	31-40 Yaş	139	5.34	.44	292			
	3	41 ve Üzeri Yaş	61	5.26	.60	294			

Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimlerinin yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 5’de görülmektedir.

Yaş bağımsız değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin ortalamaları incelendiğinde; tüm yaş gruplarının en düşük değer ortalaması güç, en yüksek ise değer ise evrensellik ve güvenlik olmuştur. Uyarılım, evrensellik ve geleneksellik değerlerinde anlamlı farklılıklar vardır ($p<.05$).

- Güç değerine 20-30 yaş ($\bar{X}=3.73$) ile 31-40 yaş arası ($\bar{X}=3.71$) sınıf öğretmenleri 41 ve üzerinelere ($\bar{X}=3.53$) nazaran daha çok önem vermektedir.
- Başarı değerinde de güç de olduğu gibi 20-30 yaş ile ($\bar{X}=4.38$) ile 31-40 yaş arasındaki sınıf öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{X}=4.37$) birbirine çok yakındır, 41 ve üzeri yaştakiler ($\bar{X}=4.21$) bu değere daha az önem vermektedir.
- Yaşamdan haz alma değerine 20-30 yaş arasındaki sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=4.58$) diğer yaş gruplarına göre daha fazla önem vermektedir.
- Sınıf öğretmenlerinin yaşları arttıkça uyarılım değeri ortalama puanlarında azalma olmuştur. 20-30 yaş ($\bar{X}=4.40$) ile 41 ve üzeri yaş ($\bar{X}=3.93$) arasında, 20-30 yaş arasındaki sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık vardır ($F(2,292)=5.425; p=.005$).
- Öz-yönelim değerinde ortalama puanlar birbirine çok yakındır, 31-40 yaş arasındaki sınıf öğretmenlerinin ortalamalarının diğer yaş gruplarına nazaran küçük farkla da olsa yüksek olduğu görülmüştür ($F(2,292)=.743; p=.477$).
- Öğretmenlerinin yaşları arttıkça evrensellik değerine verdikleri önemde artmaktadır. Evrensellik değerinde; 20-30 yaş ($\bar{X}=5.32$) ile 41 ve üzeri yaştaki ($\bar{X}=5.46$) sınıf öğretmenleri arasında yaşı büyük olanlar lehine anlamlı farklılık mevcuttur ($F(2,292)=3.349; p=.036$).
- Yardımseverlik değeri açısından, 31-40 yaş ile 41 ve üzeri yaştaki ($\bar{X}=5.06$) sınıf öğretmenlerinin ortalama puanlarının eşit olduğu; 20-30 yaş arasındaki ($\bar{X}=5.11$) sınıf öğretmenlerinin ise diğer yaş gruplarından az da olsa daha yüksek puana sahip olduğu görülmüştür.
- Sınıf öğretmenlerinin yaşları arttıkça geleneksellik değerine verdikleri önemde azalma görülmüştür. 20-30 yaş ($\bar{X}=4.56$) ile 41 ve üzeri yaştaki ($\bar{X}=4.22$) sınıf öğretmenleri arasında yaşı küçük olanlar lehine anlamlı farklılık olması dikkat çekicidir ($F(2,292)=3.385; p=.035$).

- Uyma değerinde, 31-40 yaş ($\bar{X} = 4.82$) ile 41 ve üzeri yaştaki ($\bar{X} = 4.86$) sınıf öğretmenlerinin ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmekte, 20-30 yaş arasındaki ($\bar{X} = 4.92$) sınıf öğretmenleri bu değere diğer yaş gruplarına oranla daha çok önem verdiği görülmektedir.
- Güvenlik değerine 31-40 yaş arasındaki ($\bar{X} = 5.34$) sınıf öğretmenleri diğer yaş gruplarına nazaran daha çok önem vermekte, bunu 41 ve üzeri yaştaki ($\bar{X} = 5.26$) ve 20-30 yaş arasındaki ($\bar{X} = 5.18$) sınıf öğretmenleri takip etmektedir.

Medeni Durumlarına Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri

Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimi alt boyutlarında medeni durumlarına göre farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

Medeni durumlarına göre sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri

		N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Güç	Evli	251	3.65	.96	293	-1.339	.409
	Bekâr	44	3.86	.99			
Başarı	Evli	251	4.32	1.00	293	-1.125	.002
	Bekâr	44	4.46	.66			
Yaşamdan Haz Alma	Evli	251	4.37	1.05	293	-2.027	.104
	Bekâr	44	4.71	.82			
Uyarılım	Evli	251	4.25	.96	293	-1.703	.481
	Bekâr	44	4.51	.83			
Öz-yönelim	Evli	251	5.09	.57	293	-.486	.718
	Bekâr	44	5.14	.55			
Evrensellik	Evli	251	5.42	.43	293	.561	.248
	Bekâr	44	5.38	.48			
Yardımsellik	Evli	251	5.07	.58	293	-.258	.521
	Bekâr	44	5.10	.49			
Geleneksellik	Evli	251	4.46	.83	293	.107	.699
	Bekâr	44	4.44	.81			
Uyma	Evli	251	4.84	.78	293	-1.504	.004
	Bekâr	44	4.99	.58			
Güvenlik	Evli	251	5.27	.51	293	-.201	.628
	Bekâr	44	5.29	.496			

Sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarına yönelik yapılan incelemede, başarı ve uyma değerlerinde aralarında anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Her iki medeni halde de en önem verilen değerler evrensellik ve güvenlik, en az önem verilen ise güç olmuştur.

- Güç değerine bekâr sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=3.86$) evlilere ($\bar{X}=3.65$) oranla daha çok önem vermektedir.
- Prestij, zenginlik, otorite sahibi olmak gibi alt ifadelere sahip olan başarı değerine bekâr sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=4.46$) evlilere ($\bar{X}=4.32$) oranla daha fazla önem verdiklerini ifade etmişlerdir, aralarındaki farklılık anlamlıdır ($t(293) = -1.125; p<.05$).
- Yaşamdan haz alma değerine bekâr sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=4.71$) evlilere ($\bar{X}=4.37$) oranla daha çok önem vermektedir.
- Uyarılım değerine bekâr sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=4.51$), evli sınıf öğretmenlerine ($\bar{X}=4.25$) oranla daha fazla önem verdiklerini belirtmişlerdir.
- Öz-yönelim, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik ve güvenlik değerlerinde evli ve bekâr sınıf öğretmenlerinin ortalama puanları birbirine çok yakındır.
- Bekâr sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=4.99$), evli olanlara ($\bar{X}=4.84$) oranla uyma değerine daha fazla önem verdiklerini belirtmişlerdir, aralarındaki farklılık anlamlıdır ($t(293) = -1.504; p<.05$). Bekâr sınıf öğretmenlerinin daha uyumlu ve itaatkâr oldukları, toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerden uzak durmaya çalıştıklarını ifade ettikleri görülmüştür.

Çocuk Sahibi Olma Durumlarına Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri

Çocuk sahibi olma durumlarına göre sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri Tablo 7'dedir.

Tablo 7

Çocuk sahibi olma durumlarına göre sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri

		N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Güç	Çocuk Sahibi Olan	220	3.63	.97	293	-1.485	.871
	Çocuk Sahibi Olmayan	75	3.82	.94			
Başarı	Çocuk Sahibi Olan	220	4.27	1.00	293	-2.342	.010
	Çocuk Sahibi Olmayan	75	4.54	.77			
Yaşamdan Haz Alma	Çocuk Sahibi Olan	220	4.35	1.06	293	-2.048	.159
	Çocuk Sahibi Olmayan	75	4.64	.91			
Uyarılım	Çocuk Sahibi Olan	220	4.22	.98	293	-2.103	.083
	Çocuk Sahibi Olmayan	75	4.48	.82			
Öz-yönelim	Çocuk Sahibi Olan	220	5.10	.58	293	.374	.596
	Çocuk Sahibi Olmayan	75	5.08	.52			

Evrensellik	Çocuk Sahibi Olan	220	5.43	.43	293	1.227	.462
	Çocuk Sahibi Olmayan	75	5.36	.46			
Yardıms severlik	Çocuk Sahibi Olan	220	5.07	.58	293	-.204	.916
	Çocuk Sahibi Olmayan	75	5.09	.54			
Geleneksellik	Çocuk Sahibi Olan	220	4.46	.85	293	.136	.324
	Çocuk Sahibi Olmayan	75	4.45	.77			
Uyma	Çocuk Sahibi Olan	220	4.89	.76	293	-1.003	.566
	Çocuk Sahibi Olmayan	75	4.79	.71			
Güvenlik	Çocuk Sahibi Olan	220	5.31	.50	293	2.094	.551
	Çocuk Sahibi Olmayan	75	5.17	.51			

Çocuk sahibi olma durumlarına sınıf öğretmenlerinin sadece başarı değerinde aralarında anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Her iki durumda da evrensellik ve güvenlik en önem verilen değerler iken, güç en az önem verilen değer olmuştur.

- Güç, başarı, yaşamdan haz alma, uyarılım değerlerine çocuk sahibi olmayan sınıf öğretmenleri çocuğu olanlardan daha fazla önem vermektedir. Başarı değerinde aralarında anlamlı farklılık mevcuttur ($t(293) = -2.342$; $p < .05$).
- Öz-yönelim, yardıms severlik ve geleneksellik değerlerine çocuk sahibi olan ve olmayan sınıf öğretmenleri benzer şekillerde önem vermektedir.
- Evrensellik, uyma ve güvenlik değerlerine çocuk sahibi olan sınıf öğretmenlerinin daha çok önem verdiklerini ifade ettikleri görülmüştür.

Büyüdüğü Aile Türüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri

Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimlerinin büyüdüğü aile türüne göre farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8

Büyüdüğü aile türüne göre sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri

		N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Güç	Çekirdek Aile	239	3.62	.97	293	-2.274	.468
	Geniş Aile	56	3.94	.89			
Başarı	Çekirdek Aile	239	4.32	1.00	293	-.827	.052
	Geniş Aile	56	4.44	.72			
Yaşamdan Haz Alma	Çekirdek Aile	239	4.50	1.01	293	2.732	.873
	Geniş Aile	56	4.09	1.03			

Uyarılım	Çekirdek Aile	239	4.31	.96	293	.976	.955
	Geniş Aile	56	4.17	.91			
Öz-yönelim	Çekirdek Aile	239	5.11	.57	293	.694	.930
	Geniş Aile	56	5.05	.57			
Evrensellik	Çekirdek Aile	239	5.43	.42	293	1.475	.230
	Geniş Aile	56	5.34	.52			
Yardımsverlik	Çekirdek Aile	239	5.09	.58	293	.599	.389
	Geniş Aile	56	5.04	.55			
Geleneksellik	Çekirdek Aile	239	4.46	.82	293	.163	.201
	Geniş Aile	56	4.44	.85			
Uyma	Çekirdek Aile	239	4.87	.77	293	.256	.331
	Geniş Aile	56	4.84	.65			
Güvenlik	Çekirdek Aile	239	5.26	.51	293	-.613	.730
	Geniş Aile	56	5.31	.48			

Büyüdüğü aile türüne göre sınıf öğretmenlerinin değer yönelimlerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır.

- Güç ve başarı değerlerine geniş ailede büyüyen sınıf öğretmenleri çekirdek ailede büyüyenlere oranla daha çok önem vermektedir.
- Öz-yönelim, evrensellik, yardımsverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik değerleri açısından çekirdek ailede ve geniş ailede büyüyen sınıf öğretmenleri benzer önem puanlarına sahiptir.
- Çekirdek ailede büyüyen sınıf öğretmenleri yaşamdan haz alma ve uyarılım değerlerine daha fazla önem verdiklerini belirtmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sınıf öğretmenleri en çok, tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetmek, açık fikirli, anlayışlı, hoşgörülü ve eşitlikten yana olmak, dünyayı güzelleştirmek adına istekli olmak gibi alt ifadelerle sahip olan evrensellik değerine önem vermekte, bunu sırasıyla güvenlik, öz-yönelim, yardımsverlik, uyma, geleneksellik, yaşamdan haz alma, başarı, uyarılım değerleri takip etmekte ve en az sosyal güç ve otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki görüntüyü koruyabilmek, insanlar tarafından benimsenmek gibi ifadelerle açıklanan güç değerine önem vermektedir. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı tarafından 2000 yılında 183 ortaokul ve lise öğretmenin değer yönelimlerinin tespiti amacıyla yapılan araştırmada; öğretmenlerin en yüksek düzeyde evrensellik, en düşük düzeyde uyma değerine önem verdikleri tespit edilmiştir. Karakitapoğlu ve İmamoğlu (2002) eğitimli yetişkinlerin, Mehmedoğlu (2004) öğretmenlerin değer yönelimlerine ilişkin çalışmalarında genel olarak değerler arasından en önemli alanın araştırmayı destekler şekilde evrensellik olduğu sonucunu bulmuşlardır. Thogersen (2002)

araştırmaları sonucunda, Danimarkalıların en çok yardımseverlik ve evrensellik, en az güç ve başarı değerlerine önem verdiklerini belirtmiştir.

Her iki cinsiyetinde en önem verdiği değerler sırasıyla evrensellik, güvenlik en az önem verdiği değer ise güç olarak belirlenmiştir. Yaşamdan haz alma ve başarı değerleri dışında aralarında anlamlı farklılık yoktur ($p < .05$). Kadın sınıf öğretmenlerinin önem ortalamaları erkeklere oranla (küçük farklarla da olsa) genelde daha yüksektir. Erkek sınıf öğretmenlerinin güç değerinde kadınlara nazaran daha yüksek puan alması dikkat çekicidir. Kadın sınıf öğretmenlerinin erkeklere oranla hayattan daha fazla keyif aldıkları, kendi beğenilerine ve isteklerine öncelik verdikleri, ulusal güvenlik, toplumsal düzenin devamlılığı, aile güvenliği, bağlılık duygusunun onlar için daha önemli olduğu söylenebilir. Schwartz (1998), araştırması sonucunda her iki cinsiyetin de en fazla önem verdikleri değerlerin evrensellik, güvenlik ve yardımseverlik; en az önem verdikleri değerlerin ise güç, gelenek ve uyarılım olduğunu belirtmiştir. Karakitapoğlu ve İmamoğlu 2002 yılında eğitimli yetişkinler üzerinde yaptıkları çalışmada, değerlerle ilgili cinsiyetler arası farklılıktan çok benzerliğe dikkat çekmişlerdir. Yapıcı ve Zengin (2003) tarafından üniversite öğrencileri örneklemeyle yapılan çalışmada, kızlarla erkekler arasında her ne kadar değer tercih sıralamalarında farklılık varsa da bunun, anlamlı bir fark oluşturacak derecede olmadığı, dolayısıyla cinsiyetin değer tercih sıralamasında etkili bir faktör olmadığı bulunmuştur. Bu çalışmada da, yaşamdan haz alma ve güvenlik değerleri dışında benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Şener ve Hazer (2007) çalışmasında kadınların evrensellik ve yardımseverlik değerlerine güç, başarı ve yaşamdan haz almaya göre daha fazla önem verdiklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda, bu değerlere sahip kadınların çevre dostu davranışta bulunma ihtimalinin daha yüksek olduğu vurgulanmıştır. Bununla birlikte Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkkılı (2008) tarafından öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen çalışmada evrensellik ve öz-yönelim değerleri boyutunda farklılaşma erkek, güç boyutunda ise kız öğretmen adaylarının lehine farklılık göstermiştir. Uyarılım değeri ortalamalarına bakıldığında, kadın ve erkek sınıf öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık olmamakla beraber; kadın sınıf öğretmenlerinin erkek sınıf öğretmenlerine oranla daha fazla cesur ve yenilik arayışı içinde oldukları, değişken bir hayat yaşamak istedikleri söylenebilir. Oysa Aydın (2003) araştırmasında; cinsiyetin erkekler kategorisini, maceracılık ve ferdiyetçilik ile ilgili değerlerde daha etkili bulmuş ve bu durumu erkeklerin sosyal hayatta kızlardan daha rahat hareket edebilme imkânlarıyla

açıklamıştır. Bacanlı (2002), üniversite öğrencilerinin değer yönelimlerini inceleyen araştırmasında, geleneksellik değerinde erkek öğrencilerin kız öğrencilerden anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucunu bulmuştur. Akbaş (2004) ilköğretim sekizinci sınıf, Gömleksiz (2004) lise öğrencileri ile yaptıkları araştırmalarında, eşitlikten yana olmak, toplumsal adaleti gözetmek, tüm insanların ve doğanın iyiliğini istemek gibi alt ifadelerle sahip olan geleneksellik değerine, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla önem verdiklerini ifade etmiştir. Dilmaç, Deniz ve Deniz (2009) üniversite öğrencilerinin değerlerini incelemiş hazırlık değerinde erkek öğrenciler lehine, öz-denetim, yardımseverlik, uyum ve güvenlik değerlerinde ise kız öğrenciler lehine anlamlı sonuçlara ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin değerleri yaşlarına göre incelendiğinde; tüm yaş gruplarının en düşük değer ortalaması güç, en yüksek ise değer ise evrensellik ve güvenlik olmuştur. Uyarılımlık, evrensellik ve geleneksellik değerlerinde anlamlı farklılıklar vardır ($p<.05$). Uyarılımlık değerine en yüksek 20-30 yaş arasındaki sınıf öğretmenlerinin sahip olmaları ve yaş ilerledikçe uyarılımlık değerine verilen önemin azalması; sınıf öğretmenlerinin yaşları ilerledikçe hayatta heyecan ve yenilik arayışı duygularında azalma olduğu şeklinde yorumlanabilir. Evrensellik değeri açısından 31-40 yaş arası ile 41 ve üzeri yaşta sınıf öğretmenlerinin 20-30 yaş arasındaki sınıf öğretmenlerine nazaran daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin yaşları arttıkça tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetmek, açık fikirli, anlayışlı, hoşgörülü ve eşitlikten yana olmak, dünyayı güzelleştirmek adına istekli olmak gibi ifadelerle verdikleri önemin de arttığı söylenebilir. Geleneksellik değerinde en yüksek ortalamaya 20-30 yaş arasındaki sınıf öğretmenlerinin sahip olması ve yaş ilerledikçe bu değere verilen önem ortalamalarında düşüş görülmesi, sınıf öğretmenlerinin yaşları ilerledikçe kültür ya da dinsel töre ve fikirlere saygı ve bağlılıklarında azalma olması şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarına yönelik yapılan incelemede, başarı ve uyuma değerlerinde aralarında anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($p<.05$). Her iki medeni halde de en önem verilen değerler evrensellik ve güvenlik, en az önem verilen ise güç olmuştur. Bekâr sınıf öğretmenlerinin evlilere nazaran daha hırslı ve sözü geçen, uyumlu ve itaatkar oldukları, toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerden uzak durmaya çalıştıkları söylenebilir. Güç, yaşamdan haz alma, uyarılımlık değerleri açısından medeni durumlarına göre sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılık olmamakla birlikte,

bekâr sınıf öğretmenlerinin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, bekâr sınıf öğretmenlerinin toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücü, bireysel zevk ve hazza yönelim, heyecan ve yenilik arayışı duygularının daha yoğun olduğunu göstermektedir. Öz-yönelim, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik, güvenlik değerlerinde evli ve bekâr sınıf öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur, ancak iki grubun da ortalamaları birbirine çok yakındır. Bu sonuç evli ve bekâr sınıf öğretmenlerinden her iki grubun da düşünce ve eylemde bağımsızlık, anlayışlılık, tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetmek, kültür ve fikirlere saygı ve bağlılık, toplumun var olan ilişkileri ve kişinin kendisinin huzur ve sürekliliği gibi ifadelere benzer derecede önem verdiklerini gösterir.

Sınıf öğretmenlerinin çocuk sahibi olup olmama durumlarına göre yapılan incelemede sadece başarı değerinde aralarında anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiş ($p<.05$), çocuğu olmayan sınıf öğretmenlerinin bu değere daha fazla önem verdiği belirlenmiştir. Evrensellik ve güvenlik en önem verilen değerler iken, güç en az önem verilen değer olmuştur. Güç, başarı, yaşamdan haz alma, uyarılım değerlerine çocuk sahibi olmayan sınıf öğretmenleri, evrensellik, uyma ve güvenlik değerlerine ise çocuk sahibi olan sınıf öğretmenleri daha çok önem vermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin büyüdüğü aileye ilişkin yapılan incelemede aralarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Güç ve başarı değerlerine geniş ailede büyüyen sınıf öğretmenleri, yaşamdan haz alma ve uyarılım değerlerine ise çekirdek ailede büyüyen sınıf öğretmenleri daha fazla önem verdiklerini belirtmişlerdir. Sonuçlar, Kuşdil ve Kağıtçıbaşı'nın (2000) bulgularını destekler niteliktedir. Diğer değer önem ortalamaları benzerdir. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı'nın (2000) yaptıkları araştırmada, geleneksellik ve uyma değerlerinde çekirdek ailede büyüyen öğretmenlerin ortalamalarının geniş ailede büyüyen öğretmenlere göre daha düşük olduğu bulunmuştur.

Araştırma sonuçları göz önünde bulundurularak uygulamaya yönelik şu öneriler getirilmiştir:

- Öğretmenler, ilköğretim MEB programında kazandırılması amaçlanan değerler, değerlerin önemi, değerler eğitiminde izlenebilecek yöntemler ve bu yöntemlerin uygulanışı hakkında eğitilmelidir.
- Değerler ve değerler eğitimi konulu hizmet içi eğitim kursları düzenlenerek öğretmenlerin katılımı teşvik edilmelidir.

- Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki okullarda, değer yönelimini belirlemeye yönelik çalışmalar sıklıkla yapılarak değerlerin önemini daha da artırıcı çalışmalara yer verilebilir.

Kaynaklar

- Akbaş, O. (2004). Türk Milli Eğitim Sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı*. İstanbul: Sakarya Yayıncılık.
- Amoroso, V. (1995). For kids' sake, let's teach values. *Vocational Education Journal*, 70(6), 62.
- Arweck, E., & Eleanor, N. (2003). Values Education: The development and classroom use of an educational programme. *British Educational Research Journal*, 30(2), 245-260.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(3), 121-144.
- Bacanlı, H. (2002). *Değer tercihleri: Psikolojik kavram analizleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Baş, T. (2001). *Anket*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirhan İşcan, C. (2007). İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirutku, K. (2004). *Turkish adaptation of the Portrait Values Questionnaire*. Unpublished Manuscript. Ankara: Middle East Technical University.
- Demirutku, K. (2007). Çocuk yetiştirme tarzları, değerlerin içselleştirilmesi ve benlik kavramı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dilmaç, B., Bozgeyikli, H., & Çıkılı, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 65-92.
- Dilmaç, B., Deniz, M., & Deniz, M.E. (2009). Üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları ile değer tercihlerinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 9-24.

- Gömlüksiz, M. N. (2004). Lise öğrencilerinin toplumsal değerleri benimseme düzeyleri ve bu değerlerin kazandırılmasında karşılaşılan güçlükler. *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyum*, 26-28 Kasım, İstanbul.
- Karakitapoğlu, Z., & İmamoğlu, O. (2002). Value domains of Turkish adults and university students. *Journal of Social Psychology*, 142(3), 333-351.
- Kuşdil, E., & Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı [value orientations of Turkish Teachers and Schwartz's Theory of Values]. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Mehmedoğlu, A.U. (2004). *Kişilik ve din*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Mehmedoğlu, Y., & Mehmedoğlu, A.U. (2006). *Küreselleşme, ahlak ve değerler*. İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 219.
- Ruyter, D. (2002). The right to meaningful education: The role of values and beliefs. *Journal of Beliefs and Values*, 23 (1), 32-42.
- Ryan, K., & Bohlin, K. (1999). *Building character in schools*, Jossey-Bass Inc, California.
- Schwartz, S. (1998). Are there universal aspects in the structure and contents of human Values? *Journal of Social Issues*, 50 (4), 19-45.
- Şen, Ş. (1997). Demokratik değerlerin benimsenmesinde eğitimin rolü. *Yeni Türkiye*, 17, 599.
- Şener, A., & Hazer, O. (2007). Değerlerin kadınların tüketim davranışı üzerindeki etkilerine ilişkin bir araştırma <http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/makaleler-cerceve.html> (Erişim Tarihi: 20.05.2009).
- Tezcan, M. (1974). Türklerle ilgili stereotipler (kalıp yargılar) ve Türk değerleri üzerine bir deneme. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Thøgersen, O. (2002). Human values and the emergence of a sustainable consumption pattern: A panel study. *Journal of Economic Psychology*, 23 (5), 605-630.
- Tokdemir, M. A. (2007). Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Walker, K. (1993). Values, ethics and ethical decision-making. *Adult Learning*, 5(2), 12-14.
- Yapıcı, A., & Zengin, S. (2003). İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin değer tercih sıralamaları üzerine psikolojik bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 173-206.
- Yıldırım, K. (2009). Values education experiences of Turkish class teachers: A phenomenological approach. *Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 165-184.

Value Orientations of Elementary School Teachers*

Aysel Memiş** Esma Güney Gedik***

Abstract- Primarily the values of the family and then the values of the teacher are of great importance in value education. A teacher, as an individual of the society, is present at school with his/her values, attitudes, manners, emotional aspects, life philosophy, and behaviors; therefore his/her values in time become the values of the society (Özensel, 2003). The school manipulates a student's process of having behaviors that are determined with educational purposes, while the teacher is the person who will influence the behaviors of the individual and will be taken as an example in this process. Those individuals who will be educated by teachers who are adequately equipped with respect to value education will make the necessary contributions to the society they are present in, through the positive values they have acquired (Yıldırım, 2009: 165-166). In value education which stands out in the present programs and is considered within the scope of every course, it is primarily significant to determine the value orientations of teachers who will become a model for students. In this research, it was aimed to determine the values of elementary school teachers. At the same time, an answer was sought to the question "Do the value orientations

* This research is part of the master thesis.

** Assist. Prof. Dr., Zonguldak Karaelmas University Faculty of Education

*** Elementary School Teacher

Address for correspondence- Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi 67300
Kdz Ereğli / Zonguldak

E-mail- ayselmemis@gmail.com

of elementary school teachers vary by gender, age, marital status, whether they have children or not, and the type of family where they grew up?”.

Some 295 elementary school teachers working in Ereğli district of Zonguldak during the 2008-2009 academic senesters voluntarily participated in this survey model type research.

To measure value orientation, the Portrait Values Questionnaire developed by Schwartz and then adopted in Turkish by Demirutku (2004) was used. The Portrait Values Questionnaire consisted of 40 items with two sentences, and in each item a fictional person was described on the basis of the goals or wishes associated with one of ten values. By using a six-point Likert scale, the participants were asked to state how much the person in each sentence resembled them.

To determine the value orientations of elementary school teachers, first of all, the arithmetic means of the items concerning the subdimensions of Power, Achievement, Hedonism, Stimulation, Self-direction, Universalism, Benevolence, Tradition, Conformity, and Security were computed. The differences of the found values from the variables used in the research were tested. Parametric (independent sample t-test and one-way ANOVA) statistical techniques were used to reveal the differences. The assumption of the homogeneity of the variances concerning the subdimensions in the values scale was checked using the Levene’s test. To determine the direction of the difference resulting from the analysis of variance, the Bonferroni Multiple Comparison Test was used. The significance level of $p < .05$ was considered in the statistical analysis of the data and in the interpretations.

The results showed that elementary school teachers reported universalism was the most important value for them. Following it, security, self-direction, helpfulness, conformity, tradition, hedonism, achievement and stimulation values were considered important, respectively. Teachers reported that power was the least important value for them. In all variables, universalism and security were regarded as the most important values. There was a significant difference in hedonism and achievement orientations of male and female teachers only, whereas other value orientations were not significantly different ($p < .05$). In terms of stimulation, universalism and tradition values, there were significant differences between the age groups ($p < .05$). Regarding marital status, teachers’ achievement and conformity value orientations were found significantly different. There was a significant difference in achievement orientation scores

between the teachers with children and the teachers without any children, and a difference was found for the teachers without any children. When the families where the elementary school teachers had grown up were examined, no significant difference could be found among them. Those elementary school teachers who had grown up in extended families stated that they attached more importance to the values of Power and Achievement, whereas those elementary school teachers who had grown up in nuclear families stated that they attached more importance to the values of Hedonism and Stimulation.

Keywords- Values, the Schwartz's list of values, Elementary school teachers.

Toplumsal Değişme Dinamiklerinin Eğitim ve Öğretmenlik Mesleği Üzerindeki Etkileri

Vahap Özpolat*

Özet- Modernleşme, küreselleşme, demokratikleşme, bilgi toplumu gibi toplumsal değişme dinamikleri çağın egemen paradigmaları olarak bireysel ilişkilerden sosyal kurumlara kadar hayatın bütün alanlarını etkilemektedir. Eğitim kurumunu ve uygulamalarını da önemli ölçüde etkileyen bu dinamikler, öğretmenlik mesleğini de nitel değişmeye zorlamakta, öğretmenlerin sosyal ve meslek rollerini geleneksel olandan önemli ölçüde farklılaştırmaktadır. Belirtilen değişme dinamiklerinin gerektirdiği toplumsal örgütlenme modeli, sosyal etkileşim biçimi, üretim ve tüketim tarzı, bireysel ve ulusal olanın yanında küresel ölçekte de geçerliliği olan yeni bilgi alanlarını, bilgi anlayışını, zihinsel becerileri ve değerler manzumesini gerekli kılmaktadır.

Bu bağlamda eğitim kurumu ve öğretmenlerden beklenen, yeni toplumsal örgütlenme ve etkileşim modellerinin gerektirdiği zihinsel ve sosyal beceriler ile vatandaşlığı ve insanî değerleri öğrencilere kazandırmaktır. Bu durum öğretmenlerin sosyalleşme uzmanlığı, bilgi yönetimi, değişim liderliği, sosyal adanma, teknoloji okuryazarlığı, öğrenciyle birlikte öğrenme, değer ve beceri eğitimi gibi konularda profesyonelleşmelerini gerektirmektedir. Tarama yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, eğitim kurumu ve öğretmenlik mesleğinin çağımızın etkili toplumsal değişme dinamiklerinden demokratikleşme, küreselleşme ve bilgi toplumundan etkilenecek nasıl bir değişim geçirmekte olduklarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler- Toplum, Toplumsal değişme, Küreselleşme, Demokratikleşme, Bilgi toplumu, Eğitim, Öğretmenlik mesleği, Öğretmen rolleri, Değer, Beceri.

* Dr., Talim ve Terbiye Kurulu Başkan Yardımcısı

Giriş

Mevlâna Celâleddin Rumî evrendeki her şeyin görünmez ağlarla birbirine bağlı olduğunu söyler. Modern zamanlarda kelebek etkisi şeklinde kavramlaştırılan bu olguya göre Amazon ormanlarındaki bir kelebeğin kanat çırpması ile Anadolu'nun herhangi bir kasabasında kopan bir fırtına arasında zayıf da olsa bir illiyet bağı vardır. Doğa olaylarına ilişkin bu örneği, birçok faktöre bağlı olarak hızlı toplumsal değişmelerin yaşanmakta olduğu çağımızda sosyal, siyasal, kültürel, ekonomik ve doğal olarak eğitsel durumlara da uyarlamak mümkündür. Örneğin ABD'de artan faiz oranları veya Hindistan'da yükselen ya da düşen altın fiyatlarının çok geçmeden ev kiramızın miktarını veya soframızdaki zeytinin fiyatını etkilediğini hissedebiliyoruz. Dünyanın herhangi bir yerindeki önemli bir olayın, siyasî veya bilimsel gelişmenin, kültürel bir faaliyetin yankıları, çok geçmeden farklı ülke ve toplumlarda da kendisini hissettirebilmektedir.

Toplumunu inşa edici bir kurum olarak eğitim de diğer sosyal kurumlar gibi bir yandan birçok olay ve olguyu etkilerken, diğer yandan kendisi de çeşitli baskın faktörlerin etkisinde kalıp değişmekte-gelişmekte ve yeniden tanımlanma süreci yaşamaktadır. Eğitimin en önemli unsurlarından biri olarak öğretmenlik mesleğinin de yaşanan bu süreçten etkilenmesi kaçınılmaz olmaktadır.

Geçmişten günümüze kadar insanın yerleşik hayata geçişi, ateşin bulunuşu, yazının ve barutun icadı, yeni dinlerin ortaya çıkışı, coğrafi keşifler, Reform, Rönesans ve aydınlanma hareketleri, Fransız İhtilâli, Sanayi Devrimi ve ulus devlet gibi birçok olgu insanlık tarihinin yönünü tayin eden birer toplumsal dinamik olmuşturlardır. Söz konusu dinamiklerden bazılarının etkileri devam etmekle birlikte günümüzde küreselleşme, bilişim teknolojileri, bilgi toplumu ve demokratikleşme gibi faktörlerin daha etkili olduğu görülmektedir. Bunlar ulusal, bölgesel ve hatta küresel ölçekte ekonomiden eğitime kadar bütün toplumsal kurumları etkilemekte; bireylerin, toplumların karar ve tercihleri hakkında sonucu tayin eden kültürel ve zihinsel çerçeveyi oluşturmaktadır.

Belirtilen toplumsal değişme dinamiklerinin içerdiği tehditler ve fırsatlar ülkeden ülkeye farklılık gösterirken, bazı ülkeler bu sürecin etkili birer aktörü olmak, bazıları da nesnesi olmak hasebiyle sonuçtan etkilenmektedirler. Kaçınılmaz bir durum olarak özel alandan umumî hayata kadar yaşamın her karesinde etkili olan bu olguların, eğitimin ve öğretmenlik mesleğinin niteliğini nasıl

etkilediği, oluşan yeni durumlar karşısında eğitim kurumunun nasıl bir vaziyet alması gerektiği hususu sosyal bilimcilerin ve eğitim bilimcilerin zihnini meşgul eden temel sorulardan biridir.

Aktan (1999)'a göre çağımız toplumsal değişme dinamikleri, birey-devlet ilişkisini geleneksel biçiminden önemli ölçüde farklılaştırmaktadır. Değişim dinamikleri analiz edildiğinde devletten bireye doğru bir güç kayması yaşandığı görülebiliyor. Ekonomide serbestleşme, özelleştirme, yerelleştirme, gönüllüleştirme, demokratikleşme gibi reformlar ile devlet gücünün görev ve fonksiyonlarının giderek daraldığı, buna karşın sivil toplumun gücünün geliştiğini söylemek mümkün. Dünyada bu değişim trendi tüm hızıyla devam etmektedir.

Tarihte ilk devlet örgütlenmesinin ortaya çıktığı zamandan günümüze kadar devlet karşısında edilgen bir durumda bulunan bireyin, birey-devlet ilişkisi bağlamında bu dengesiz ilişkiden bir nebze kurtulmuş olması binyılların en önemli paradigma dönüşümü olarak değerlendirilebilir. İnsanı merkeze alan bu yaklaşımın eğitim yoluyla güçlendirilmesi, eğitim sisteminin aktif ve demokratik vatandaşlık ile demokratik devlet ilişkisinin içerdiği dengenin gereklerini yerine getirebilmesi çağımız insanının belirtilen kazanımı için önem arz etmektedir. Ne var ki eğitim felsefemiz, eğitim mevzuatımız ve okul kültürümüzden öğretmene yüklediğimiz meslekî ve sosyal rollere kadar eğitimimizin birçok bileşeni, henüz bu değişimi yeteri kadar karşılayabilecek ve yönetebilecek nitelikte değildir. Okullarımızın bu niteliğine gönderme yapan Çağlar (1999: 125-144)'a göre bugünkü okullarımız Sanayi Devrimi'nin biçimlendirdiği okullardır. Temel işlevi de öğrenciye bilgi aktarmaktır. Yeni okulda mercek bilginin üzerinde değil öğrencinin üzerinde olmak durumundadır. Temel amaç öğrenciye iletişim, işbirliği, öğrenme, araştırma, sağlıklı yaşama, üretim ve bilinçli tüketim yeterliliği kazandırmak olmalıdır.

Günümüz toplumsal değişme dinamiklerinin eğitimin farklı bileşenleri üzerindeki carî kimi etkilerinin yanında şimdiden öngörülemeyen bazı olumlu veya olumsuz etkileri de olabilecektir. Hızlı gelişen bu süreç bir takım belirsizlikler içerse de, Özden (2002: 17)'e göre küreselleşme ve bilgi toplumunun dinamik ve hâlen devam eden süreçler olduğu dikkate alındığında eğitim, eğitilmiş insan, öğrenme, okul, okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci gibi kavramların yeniden tartışılması gerekmektedir. Küresel çağda eğitim sürecindeki değişimde aşağıdaki hususlar göz önünde bulundurulacaktır:

- Bilgiyi temel alan eğitim programları izlenecektir.
- Çocuklara daha fazla düşünme, tartışma ve araştırma ortamı hazırlanacak; böylece, serbest düşünen, tartışan, araştıran ve bulduklarını değerlendirebilen bir toplum yapısı oluşturulacaktır.
- Yetişkinler, eğitim süreci dışında bırakılmayacak; eğitim ve teknolojiye uyumları konusunda sürekli eğitilmeleri gerekecektir.
- Dersler ansiklopedik bilgileri yüklemek yerine, konuları ve olayları derinliğine anlamayı ve eleştirel düşünmeyi esas alacaktır.
- Okullar, öğrencileri gelecek için gerekli bilgiyle yüklemek yerine, okulda verilen bilgilerin yaşam boyu yetmeyeceği görüşünden hareketle öğrenmeyi öğrenmeye geçecektir.
- Eğitimde sadece sözel ve sayısal zekâyı geliştirmek yerine, görsel, kinestetik, ritmik ve benlik gelişimini de içine alan çok yönlü zihin gelişimi hedeflenecektir.

Günümüzde yaşanmakta olan ve gelecekte etkisi giderek artması beklenen küreselleşme, demokratikleşme ve bilgi toplumu odaklı toplumsal değişme süreci eğitimin diğer bileşenlerinin yanında öğretmenlik mesleğinin de yapısında ve icrasında önemli değişimler meydana getirmektedir. Bu durum doğal olarak devletin ve toplumun öğretmenden beklediği rolleri de çeşitlendirmekte ve/veya farklılaştırmaktadır. Hemen hemen her ülkede eğitim ve öğretmen ile toplum arasındaki izdüşüm ilişkisi dikkate alındığında bu değişimin izlenmesinin, doğru okunmasının ve toplumsal kurumların buna uyarlanması önemi daha iyi anlaşılacaktır.

Toplumsal değişme dinamiklerinin sunduğu fırsat ve tehditler nedeniyle giderek daha çok eğitim bilimci ve sosyal bilimcilerin ilgisini çeken “nasıl eğitim?”, “nasıl öğretmen?” gibi soruların cevaplarına katkıda bulunma ve belirtilen dinamiklerin eğitime ve öğretmenlik mesleğine etkileri bağlamında oluşan sonuçların tartışıldığı bu çalışma, literatür tarama yöntemiyle ulaşılan verilerin analizini ve bunlara ilişkin projeksiyonları içermektedir. Çalışmanın, Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumları, okul yöneticileri, öğretmenler ve öğretmen adayları için mevcut veri tabanına bir katkı sağlaması beklenmektedir.

Küreselleşmenin Eğitime Etkileri

Toplumsal değişme dinamiklerinden küreselleşme, yerel/ulusal olanın alanını daraltmak suretiyle millî kültür ve kimlikler için bir tehdit oluşturmanın yanında, bireyler ve toplumların bağlılık göstermesi gereken ilke ve değerler bağlamında “evrensellik” fikrini güçlendirmek suretiyle de küresel ölçekte “birlikte varoluş”un fırsatlarını içermektedir. Uluslar üstü bir kültür paradigması olma iddiasına dayanan küreselleşme, doğası gereği bireylerde ve toplumlarda değer ve tutum benzerliğini hedeflemektedir. Bu özelliğiyle küreselleşme, kültürel çoğulculuğun sorgulanması, dünya devleti, dünya dili, dünya vatandaşlığı gibi sonuçları doğuracaksa insanlık için bir felakettir. Zira farklılık ve çoğulculuk olguları insanın, toplumun ve tabiatın doğasındandır. Bunun yadsınması insanın kendi doğasından koparılmasıdır ki sonucu insan için olumsuzdur.

Bununla birlikte küreselleşme, dünyada artan din, dil, ırk, milliyet, cinsiyet, kültür, sosyal sınıf/tabaka gibi kimlik ve aidiyetler bağlamında oluşan ayrımcılık ve ötekileştirmeler karşısında “insan” üst kimliği ve “insaniyet” ilkesi ile insanın hakları, özgürlükleri ve onuru temelinde dünyadaki bütün farklılıklara var olma imkânı sunan bir çerçeveyse; başka bir ifadeyle küreselleşme, “insancıl” bir uygarlığın inşası ise -ki bu konuda ciddi kuşkular da bulunmaktadır- insanoğlunun geleceği için olumlu ve acil bir ihtiyaçtır. Bu açıdan bakıldığında günümüzde hümanistik paradigmalardan yana olan aktörlerin yapması gereken, küreselleşmenin risklerini minimize ederek küresel ve hatta evrensel ölçekte insan ve insaniyet değerlerini öne çıkarmaktır.

Küreselleşme enerji, ticaret, turizm vb. alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da ülkelerin birbirlerinin deneyimlerinden yararlanmalarını zorunlu hâle getirmiştir. Artık herhangi bir ülkenin eğitim alanında kendisini dünyadan izole ederek varlığını sürdürmesi, en azından küreselleşmenin gerektirdiği rekabet olgusu dikkate alındığında, mümkün görülmemektedir. Bu nedenle, bütün olumsuz etkilerine rağmen, hemen hemen her ülkenin, küreselleşmenin içerdiği fırsatlardan daha çok yararlanmak için onun gerektirdiği yeterlilikleri kendi vatandaşlarına kazandırma çabası içine girdiği görülmektedir. Bu durum, toplumun kendisini yeniden konumlandırmasını ve toplumsal kurumların amaç ve işleyişinin yeniden tanımlanmasını gerektirmektedir ki, bu bağlamda en önemli rol de doğal olarak eğitime ve öğretmenlere düşmektedir. Çayır (2009: 1659-1690)’a göre küreselleşme ve modernleşme süreçleri bağlamında ortaya çıkan tüm gelişmeler, farklı kimlikleri barışçıl ve eşit şekilde bir arada tutacak bir siyasal ve toplumsal dil ve düzeni geliştirmeyi zorunlu kılmaktadır. Bu hususta

mevcut siyasal yapılar, algılamalar, dil ve ulusçuluk ile şekillenen hafızadan kaynaklanabilecek zorlukları aşmak için “biz ve öteki”, yerel ve evrensel, modernleşme/Batılılaşma ve bağımsız bir ulusal kimlik oluşturma ikilemlerinin sorgulanması gerekir. Bu yoldaki önemli araçlardan biri olan eğitimin sunduğu fırsatların ve eğitimdeki reform hareketlerinin bu açıdan ele alınması gerekir.

Günümüzde birçok ülkede eğitimin küreselleşmeye uyarlanmasında, küresel ölçekte geçerli olan bilgi, beceri ve değerlerin bireylere kazandırılması ihtiyacı ile ulusları aşan ölçekte bölgesel veya küresel sorunların ortaya çıkmasının etkili olduğu görülür. Bu iki nedenden birincisi daha çok ulus üstü şirketleri, ikincisi ise uluslararası örgütleri neden-sonuç ilişkisi açısından ilgilendirmektedir. Dolayısıyla sözü edilen aktörlerin, birçok alanda olduğu gibi ülkelerin ulusal eğitim sistemlerinin de küreselleşmeye uyarlanması hususunda birinci dereeden etkili oldukları söylenebilir. Zira savaş, terör, çevre gibi sorunların çözümlerinin ulusları aşan organizasyonları gerektirmesi; emek ve bilgi pazarının küresel ölçekte büyümesi gibi nedenler, özellikle bu sürecin aktörü olmaya çalışan ülkelerde, küresel bazı temaların eğitime konu edilmesini zorunlu hâle getirmiştir.

Son yıllarda zorunlu eğitimin süresi, okullar bazında program türü ve süresi, ölçme ve değerlendirme, sertifikalandırma ve denklik, öğretmen yetiştirme, öğrenci/öğretim elemanı değişimi gibi hususlarda evrensel standartların önem kazanmasıyla eğitimde küreselleşme sürecinin ivme kazandığı görülmektedir. Bu süreçte etkili rol oynayan uluslararası örgütlerin son 20-30 yıl içinde birden çok ülkede yürüttükleri eğitim çalışmalarının niteliği, hem küreselleşmenin eğitimdeki etkisini hem de süreçte uluslararası örgütlerin rolünü gözler önüne sermektedir. Bu bağlamda şu durumları/faaliyetleri örnek göstermek mümkündür.

- 1- İLO'nun öğretmenliğin mesleki standartlarını küresel ölçekte belirlemesi (Gülmez, 1991).
- 2- UNESCO tarafından 5 Ekim tarihinin “*Dünya Öğretmenler Günü*” olarak kutlanması.
- 3- UNESCO tarafından 1997 yılında Uluslararası Eğitim Standardı Sınıflandırması (ISCED'97)'nin geliştirilmesi.
- 4- Sivil ve gönüllü bir kuruluş olarak 1970'te Amerika'da WCCI (World Council for Curriculum and Instruction-Dünya Öğretim Programı ve Öğrenim Konseyi) kurulması (Matriano, 1997: 26-33).
- 5- AB ve OECD ülkelerinin yanında dünyanın birçok başka ülkesinden okul öncesi eğitimden doktora derecesine kadar “8 Seviyeli Yeterlilikler Çerçevesi”nin esas alınması.

- 6- Ortaöğretim düzeyinde farklı ülkelerin bazı okullarında uluslararası geçerliliği olan IB (uluslararası bakalorya) programının uygulanması.
- 7- Onlarca ülkede aynı yeterlilikleri ölçmeyi esas alan PISA, PIRLS, TIMSS gibi uluslararası nitelikte başarı değerlendirme sınavlarının yapılması.

Diğer yandan ekonomik, askerî ve stratejik nedenlerle ülkeler/toplumlar arasında rekabet, bağımlılık, örgütlenme ve/veya iş birliğinin artması; bilim, kültür, sanat ve spor ile ilgili etkinliklerin küresel boyutta yürütülmesi; bilgi teknolojileri ve kültür endüstrisinde (görsel ve yazılı medya, sinema, çeşitli sahne sanatları, müzik vb.) sonuçları ulusları aşan derecede gelişmelerin yaşanması, ülkelerin eğitim sistemlerinde küreselleşme olgusunun etkisini artırmaktadır.

Eğitim üzerinde küreselleşmenin etkileri tabii olarak öğretmenlik mesleği üzerinde de kendini göstermektedir. Öğretmenliğin geleneksel rol ve yeterliliklerinin daha ilerisinde bir uzmanlık mesleği olmasını ve profesyonelleşmesini gerektiren küreselleşme sürecini, çağımızın diğer önemli toplumsal değişme dinamikleri olan “demokratikleşme” ve “bilgi toplumu”ndan bağımsız düşünmek mümkün değildir. Bu nedenle öğretmenlik mesleği üzerinde her toplumsal değişme olgusunun etkisini ayrı ayrı tartışmak yerine bunların sonuçlarının birlikte ele alınmasının daha uygun olacağı değerlendirilmektedir.

Demokratikleşmenin Eğitime Etkileri

Eğitimle demokrasi arasındaki ilişki hakkında yaygın kanaat odur ki, bir ülkede fertlerin eğitim seviyesi yükseldikçe o ülkede demokrasi daha iyi yerleşir (Celkan, 1991: 160-161). Buna göre diyebiliriz ki eğitim ile demokrasi arasındaki ilişki çoğunlukla birbirini tamamlama/güçlendirme potansiyelini içerir. Mutlak bir yargı olmaksızın, eğitilmiş toplumlarda demokrasinin, demokratik toplumlarda eğitimin daha iyi durumda olduğunun birçok örneğini farklı ülkelerde görmek mümkündür.

Çağımızın egemen paradigmalarından biri olarak demokrasi, toplumsal değişimin yönünü ve niteliğini önemli ölçüde belirlediği gibi eğitimin de egemen unsurlarından biri hâline gelmektedir. Günümüzde artık demokrasi sadece bir siyasal sistem olmanın ötesinde, bireyin ve toplumun yaşamında da bir hayat tarzı ve zihniyet biçimi olarak kendini göstermektedir. Özellikle geleneksel ilişkilerin zayıflamasına bağlı olarak meydana gelen sosyal denetimsizliğin neden olduğu değer boşluğunu doldurmak için birçok ülke birlikte yaşama imkânını, demokrasinin içerdiği farklılıklara ve insan onuruna saygı, diyalog, hoşgörü,

eşitlik, adalet, hukukun üstünlüğü gibi değerlere dayalı olarak sağlayabilmektedir. Bu durum, özellikle modernleşme sürecini yaşayan veya bunun etkisi altında kalan toplumlarda demokrasi ve insan hakları temalarının daha kapsamlı bir şekilde eğitime konu edilmesini zorunluluk hâline getirmektedir. Bu nedenle birçok ülke, eğitiminin içeriğini demokrasi ve insan hakları paradigması bağlamında yeniden gözden geçirmektedir.

İnsan hakları ve demokrasinin gelişmesi eğitimde genelleşme ve özelleşmeyi gündeme getirmiştir. Bu gelişmeler sonucu eğitim sisteminin, yeni yapı kazanması ve yeni değerler yüklenmesi zorunlu hâle gelmiştir (Özden, 2000: 179). Eğitim yoluyla demokratik bireylerin yetiştirilmesi, demokratik toplumun ve demokratik kültürün oluşturulması, demokratik siyasetin yaşatılması için hemen hemen her demokratik toplumda çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bu bağlamda ülkemizde de son 10 yılda eğitim sisteminin demokratik standardının yükseltilmesi yönünde çalışmalar yapıldığı bilinmektedir. Bu hususta, uluslararası ölçekte özellikle, 2002 yılından beri 47 ülkede Avrupa Konseyi tarafından yürütülmekte olan “*Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi*” temalı çalışmalar dikkat çekicidir.

Demokrasinin ülkemizde bir siyasal sistem olarak benimsenmesi, devletin nitelikleri arasında tanımlanması doğal olarak onun eğitime de konu edilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmış ve bunun gereği olarak “demokrasi eğitimi” 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanun’unda temel ilkelere biri olarak yer almıştır. Bunun yanında öğretim programlarının da referans kaynaklarından biri olarak kabul edilmiştir. Nihayet 2004 yılında Millî Eğitim Bakanlığı’nın başlattığı öğretim programlarını yenileme çalışmalarında Tebliğler Dergisi yoluyla kamuoyuna yapılan açıklamada demokrasi ve insan haklarına şöyle vurgu yapıldığı görülür: “Programlar, demokrasinin bir hayat biçimi hâline gelmesi için çaba gösterir. Ayrıca, demokrasinin insanlara sunduğu haklar kadar bireylerin de sorumlulukları olduğunu dikkate alır... Programlar, felsefe ve uygulama bağlamında, temel insan hakları olarak kabul edilen kişi dokunulmazlığını (hayat hakkı, seyahat özgürlüğü vb.), düşünce haklarını (din ve vicdan özgürlüğü, düşünce ve ifade özgürlüğü, iletişim özgürlüğü vb.), hakların güvence altına alınmasına ilişkin hakları (kişi özgürlüğü ve güvenliği, yargılanma hakkı, sanık hakları vb.), sosyal ve ekonomik hakları (çalışma hakkı, sosyal güvenlik hakkı, sağlık hizmetlerinden yararlanma hakkı vb.), siyasal hakları (seçme ve seçilme, vatandaşlık hakları vb.) dikkate alır. Ayrıca programlar, ırk, renk, cinsiyet, dil, din, milliyet, köken, siyasal görüş, toplumsal sınıf ve kişilerin fiziksel/zihinsel

sağlık durumları gibi farklılıklara karşı ayrımcılığa izin vermez” (Tebliğler Dergisi, 2004/2563).

Demokrasi sadece içerik boyutunda değil öğrenci merkezlilik, aktif öğrenme, veli katılımı, katılımcı eğitim yönetimi, seçenekli ve seçmeli ders uygulamaları, durumsalın ve yerel olanın daha çok dikkate alınması, insan odaklılık, saydamlaşma ve hesap verme, esnek muhteva yaklaşımı, rasyonelleşme, yerelleşme, katı hiyerarşiden kaçınma, eğitimin kitleleşmesi/okullaşmanın yaygınlaşması, fırsat ve imkân eşitliği, bireysel farklılıkların daha çok dikkate alınması, diyalog, uzlaşma kültürü vb. şekillerde de eğitimde kendini göstermektedir.

Günümüzde okullarda tek tip elbise veya üniforma giyme zorunluluğunun sorgulanması, öğrenci ve velilerin okuldaki süreçlere daha etkili katılımı, önemli oranda velinin *eti senin kemiği benim* şeklindeki geleneksel yaklaşımını terk etmesi, öğretmenlerin sendikal örgütlenmeler yoluyla kamu politikalarını daha çok etkilemeye çalışması, okullarda demokrasi odaklı çeşitli projelerin yürütülmesi, Millî Eğitim Bakanlığı’na demokrasi, demokratik vatandaşlık, insan haklarına saygı, ayrımcılıkla mücadele ve farklılıklara saygı gibi konulara öğretim programlarında, ders kitaplarında ve çeşitli mevzuat hükümlerinde güçlü vurgu yapılması ülkemiz boyutunda demokrasinin eğitim üzerindeki somut etkileri olarak görülebilir. Eğitimin farklı bileşenleri üzerinde demokratikleşmenin özetlenen etkileri tabii olarak öğretmen rollerinde de bir dizi değişim/yenileşme talebini meydana getirmektedir.

Bilgi Toplumu ve Bilişim Teknolojilerinin Eğitime Etkileri

Enformatik yüzyıl ya da bilgi çağı, bilginin üretim için temel kaynak olduğu, bilgi üretimi ve paylaşımının yaygınlaştığı, bilgi üretimi ve dağıtımında çalışanların çoğunlukta olduğu, sürekli öğrenme ve bilgilenme yoluyla değişim ve gelişmenin kaçınılmaz hâle geldiği yeni toplumsal ve ekonomik örgütlenme dönemini işaret etmektedir (Öğüt, 2003: 5). Son çeyrek asırda kültür endüstrisi, bilişim teknolojileri, telekomünikasyon ve medya sektöründe meydana gelen muazzam gelişmelere bağlı olarak yaşanmaya başlayan bilgi toplumuna geçiş süreci, toplumların kendilerini “yeniden kültürel” üretime tabi tutmalarını gerektirmektedir.

Çağımızda bilginin çok önemli bir “stratejik güç” olması, gelecek on yıllarda ülkeler/toplumlar arası egemenlik ilişkilerinin bilgi eksenli şekilleneceğini göstermektedir. Bilginin üretiminde yaşanan ölçülemez artışa bağlı olarak

maliyetinin düşmesi, erişim ortam ve araçlarının (İnternet, radyo, tv, gazete vb.) çeşitlenmesi gibi faktörler, hayatın birçok alanında olduğu gibi eğitim kurumu boyutunda da insan-bilgi münasebetini çeşitli şekillerde etkilemektedir.

Günümüzde insan hayatını kuşatan bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı ile ilgili bilgi ve becerilere sahip olmadan, bireylerin sağlıktan eğitime kadar birçok alanda vatandaşlık haklarından yeteri kadar yararlanmaları imkânsızdır. Küreselleşme süreci açısından bakıldığında da bilgi toplumunun gerektirdiği yeterlilikleri vatandaşlarına kazandırmayan toplumların, kültür ve kimliğini koruyarak varlığını sürdürmesi zor olacaktır. Bu durum, eğitimin, teknoloji okuryazarlığı ve bilgi yönetimi becerilerini bireylere kazandıracak şekilde yeniden yapılandırılması ihtiyacını doğurmaktadır.

Ülkemizde de bir devlet politikası olarak benimsenen bilgi toplumu düzeyine ulaşma çabalarının başarılı olması için her şeyden önce eğitim sisteminin buna duyarlı hâle getirilmesi, örgün eğitim, yaygın eğitim ve informal öğrenme süreçlerinde bilgi toplumu modelinin gerektirdiği öğrenme nesnelere ve araçlarının hazırlanması, yöntemlerin kullanılması, öğrenme ortam ve fırsatlarının oluşturulması gerekir. Kocacık (2003: 1-10)'a göre insana ve bilgiye yatırım yapmadan Türkiye'nin bilgi toplumu olması çok zordur. Türkiye insana ve bilgiye yatırım yaparken de kaynaklarını öncelikle eğitime ayırmalıdır. Toplumsal hayatta bilgiyi egemen kılamadığımız için sorunlar yaşamaktayız. Bilginin kaynağı eğitim kurumları ve özellikle de üniversitelerdir. Eğitim sistemimizin bilgiyi egemen kılacak biçimde düzenlenmesi ve eğitime daha fazla kaynak ayrılması kaçınılmazdır.

Eğitimin pratiği açısından okullarda video, kamera, bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta vb. teknoloji destekli eğitim; web tabanlı öğrenme, web tabanlı karar destek sistemleri, data bankları, e-imza ve elektronik ortamda yazışma gibi birçok alanda kendini gösteren bilişim teknolojileri, bir yandan öğrenmeyi kolay ve kalıcı kılarken diğer yandan bilişim temasının hakim olduğu bir kültür ve hayat tarzını üretirken bilgi toplumu paradigmasını beslemektedir. Bilişim teknolojileri öğrenme konseptlerine de etki ederek okul dışında da mobil veya uzaktan eğitim imkânını sağlamak suretiyle zaman ve mekân bağlamında okula bağımlılığı azaltmakta ve hayat boyu öğrenme için gerekli koşulları desteklemektedir. Bu durum teknoloji okuryazarlığı ve bilgi yönetimi becerisini toplumun bütün bireyleri için bir ihtiyaç hâline getirirken, eğitim sistemlerinin de bilgi toplumunun gerektirdiği örgütlenme, üretim, tüketim, güvenlik, iletişim vb. modeller paralelinde yeniden ele alınmasını zorunlu kılmaktadır. Bu durum,

eğitim kurumunun diğer bileşenlerinde olduğu gibi öğretmenlik mesleği, öğretmenlerin sosyal ve mesleki rollerinde de önemli değişimler getirdiği ve getireceği muhakkaktır.

Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Rollerinde Beklenen Değişmeler

Öğretmenlik mesleği ile kurumsal eğitimin tarihi paralellik arz eder. Tarihin her döneminde toplum ve eğitim alanında yaşanan her önemli değişme öğretmenlik mesleğinde de kendini göstermiştir. Bir sosyal kurum olarak eğitim ve bir meslek olarak öğretmenlik çoğunlukla toplumsal değişme sürecinin edilgen unsurları olarak görülmele birlikte, eğitim kurumu ve onun insan kaynağı olarak öğretmenlerin aynı zamanda toplumsal değişimin aktif unsuru oldukları dikkate alındığında, eğitim/öğretmenlik ile toplumsal değişim arasındaki ilişkinin birbirini tamamlama ilişkisi olduğu söylenebilir. Zira değişime direnen bir eğitim kurumunun başarılı olması mümkün olmayacağı gibi, eğitim kurumunun direndiği bir değişim sürecinin de toplumda etkili olmasını beklemek hayaldir.

Meslekî bağlamda toplumsal değişim sürecinin bir nesnesi, ancak eğitimin insan kaynağı olma bağlamında da bu sürecin öznelereinden biri olan öğretmenlerin çağımızın etkili toplumsal değişim dinamikleri karşısındaki durumu nedir? Tarihte yaşanmış önemli toplumsal değişimlerden/gelişimlerden bağımsız ele alınması mümkün olmayan bu konuya tarihsel bir derinlik içinde bakıldığında, birçok toplumda öğretmenlik mesleği, geçerli ve güvenilir bilgiyi temsil etmesi ve insanları eğitici misyonu bulunması nedeniyle yaygın bir şekilde Tanrı mesleği olarak nitelendirilmiştir. Bu genel kabulün yanında, geçmişten günümüze kadar bazı faktörler bu mesleğin ve mensuplarının niteliği, önemi, rolü ve statüsü üzerinde çeşitli şekillerde etkili olmuştur. Örneğin, dine dayalı toplumsal örgütlenmenin geçerli olduğu zaman ve toplumlarda dindar öğretmen tipi ön plana çıkarken buna karşılık her açıdan eğitimi ve öğretmenleri bir sosyal kuvvet olarak algılayan Fransız İhtilali, ihtilalin getirdiği ilkelerin toplumda hızlı yayılması için öğretmenlik mesleğinde sekülerlik hususunu ön plana çıkarmıştır.

Daha sonraki dönemde sanayi toplumu modelinin, öğretmenlik mesleğinin niteliği üzerinde etkili olduğu görülür. “Sanayi toplumunu belirleyen özelliklerin başında büyük ölçekli üretim, büyük sermaye ihtiyacı, gelişmiş bir teknoloji ve iyi değerlendirilmiş bir organizasyon” (Şener, 1996: 113) geldiği için

bu toplum modelinde Durkheim'in, işaret ettiği gibi işbölümü farklılaşmış ve çeşitlenmiştir. Bu durum toplumsal sistemin parçalarını karşılıklı olarak birbirini tamamlayıcılığa yöneltmiştir. Buna bağlı olarak, sanayileşmenin getirdiği teknik-mekanik kültürün kullanımı ve yeniden üretilmesi de üstün beyin gücünü, uzmanlığı ve profesyonelliği gerektirmiştir (Özpolat, 2002). Sanayileşme, uzmanlaşmaya ekonomik bir değer atfettiği için her alanda meslekî profesyonelleşme hız kazanmış, doğal olarak öğretmenlik mesleğinin de bu yönü önem kazanmıştır. Buna karşılık, paralel tarihsel süreçte gelişen ulus-devlet olgusu da ulusal bilincin gelişmesini sağlamak ve eğitim yoluyla ulus yaratmak amacına odaklandığı için öğretmenlik mesleğinin misyonerlik yönünün ön plana çıkmasına neden olmuştur.

Günümüzde ise bütün toplumlar için eğitimin, dolayısıyla da öğretmenlik mesleğinin nihaî amacı, eğitim yoluyla, birlikte yaşama kültürünü üretmek, bilim ve uygarlığın gelişmesine katkıda bulunmak, bireylerin potansiyel olarak sahip oldukları yeterlilikleri ortaya çıkarmak ve bunları geliştirmektir. Son yüzyılda toplumların karşılaştıkları sosyal çözülme sorunu, coğrafi ve kültürel bölünmeler, bireyselleşme, yabancılaşma gibi olgular eğitimin "birlikte yaşama kültürünü üretme" bağlamındaki rolünü ön plana çıkarmaktadır.

Yüzyılımızın egemen toplumsal değişme dinamikleri olarak küreselleşme, demokratikleşme ve bilgi toplumu modeli, her toplumun kendisi için birlikte yaşama kültürünü üretmesi ve bunu yaşamasının ancak bilgi ve hümanistik değerler zemininde mümkün olabileceği savını desteklemektedir. Bu durum, eğitimin kapsamına çevre, hayat boyu öğrenme, barış eğitimi, insan hakları ve demokrasi, demokratik vatandaşlık, teknoloji, tasarım, etik değerler, düşünme eğitimi, sosyalleşme ve sosyal sermaye gibi konuların dâhil edilmesini gerektirmektedir ki bu, eğitimin içeriğinin önemli ölçüde farklılaşması anlamına gelmektedir.

Eğitimin amacı ve içeriğinde meydana gelen bu farklılaşma doğal olarak öğretmenlik mesleği ve bu mesleğin mensuplarının rol ve uygulamalarında da değişimi zorunlu kılmaktadır. Çünkü program, materyal, mevzuat vb. eğitime dair ne varsa hemen hemen her şey sonuç itibarıyla öğretmenin elinde anlam kazanıyor. Zira "*pahalı insan artı ucuz donanım*", her zaman "*pahalı donanım artı ucuz insandan daha verimlidir*" (Avcı, T.y.: 180). Bu açıdan bakıldığında toplumların yaşam kalitesi ile onların aldıkları eğitimin kalitesi ve öğretmenlerinin yeterlilikleri arasında güçlü ve anlamlı bir ilişkinin bulunduğu şüphesizdir. Bu durum, egemen toplumsal değişme dinamiklerinin öğretmenlik mesleği uygulamaları bağlamında ne gibi yenilikler gerektirdiği sorusunu önemli kılmaktadır.

Yüzyılımızın baskın toplumsal değişme dinamiklerinin içerdiği tehditlerden toplumu korumak, sunduğu fırsatlardan ise maksimum düzeyde toplumun yararlanmasını sağlamak için eğitime düşen roller bağlamında günümüzde öğretmenlerin, bilinen geleneksel sosyal ve meslekî rollerinin yanında ilave ve çağın gereği olmak bağlamında aşağıda sıralanan rol ve yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir.

Meslekî Profesyonellik: Çağımızın etkili bütün toplumsal değişme dinamikleri öğretmenliğin profesyonel bir meslek olmasını gerektirmektedir. Sanayi toplumu modelinin mesleki standartlaşmayı öne çıkarmasına bağlı olarak son yüzyılda öğretmenlik mesleğinde de bir profesyonelleşme süreci başlamış olmakla birlikte, bu, daha çok bilgi öğretiminin yöntem ve stratejileri boyutunda şekillenmiş olup bilgi toplumu ve demokratik toplumların beklentilerini karşılamakta kâfi gelmemektedir. Sadece geleneksel öğretim yöntem ve stratejilerini kullanarak bir öğretmenin, yeni toplum modelinin gerektirdiği donanımı genç kuşaklara beklenen düzeyde kazandırması olası değildir. Günümüz insanında beceri ve değerlere dayalı yeterliliklerin giderek önem kazanması ve bunların, bilgi öğretiminden daha ileri derecede uzmanlık bilgisini gerektirmesi öğretmenlik mesleğinin profesyonellik düzeyinin yükseltilmesini bir zorunluluk hâline getirmektedir. Zira günümüz öğretmenin çeşitli bilgilerin yanında öğrencilere adil olma, dürüstlük, saygı, sevgi, barış, hoşgörü, sorumluluk, çalışkanlık, misafirperverlik, dayanışma, doğal çevreyi koruma, vatanseverlik, yardımseverlik, farklılıklara saygı gibi ulusal ve evrensel değerler ile eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme, araştırma yapma, sosyal katılım, girişimcilik, iletişim ve empati kurma, değişim ve sürekliliği algılama gibi zihinsel ve sosyal becerileri kazandırabilecek donanımına sahip olması gerekmektedir. Oysa ülkemizde öğretmenlerin akademik evveliyatları ve meslekî ezberlerine bakıldığında kişisel ve tekil örneklerin dışında bu konunun karşılığının bulunmadığı görülmektedir. Ülke olarak bu konudaki açığımızın giderilmesinde özellikle öğretmen yetiştiren kurumlara önemli görevler düşmektedir.

Sosyal Adanma: Öğretmenlerin hedef kitlesinin insan olması, bu mesleğin profesyonelliğin yanında misyonerlik mesleği olmasını da gerektirmektedir. Özellikle küreselleşmenin ulusal değerleri etkisizleştirilmesi, bilişim teknolojilerinin bireyselleşmeyi özendirilmesi, bireyselleşmenin de toplumda sosyal sorumluluk bilincini zayıflatması gibi sonuçları karşısında öğretmenliğin misyonerlik özelliğinin duyulan ihtiyacı artırmaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlik önemli ölçüde kamuya adanma yani misyonerlik mesleğidir. Ne var ki mesleğin

bu yönü “sosyal adanma” bağlamında işe koşturulmak yerine, çağlar boyunca kimi egemen tezlerin, ideolojilerin, doktrinlerin meşru kılınmasının etkili bir aracı olarak değerlendirilmiştir. Günümüzde ise öğretmene verilen bu olumsuz rolü artık giderek artan ölçüde görsel ve yazılı medya üstlenmiş görünmektedir. Öğretmelerin bu sevimsiz ve dayatmacı rolden bir ölçüde de olsa kurtulmaları hem bu mesleğin profesyonelleşmesi hem de onların gerçek anlamda kamuya adanmalarına imkân vermesi açısından sevindirici bir gelişmedir. Bu, öğretmenlerin toplumu aydınlatma, ona idealler yükleme, kuşaklar arası iletişimi ve etkileşimi sağlama, sosyal sermayeyi geliştirme, çeşitli sosyal projelerde yer alma, toplumda güven tesis etme, etkili kanaat önderleri arasında yerini alma, kamu politikalarını etkileme gibi misyonerlik yönlerinin gelişmesi fırsatını içermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin, kendilerini artık çeşitli tezlerin tarafı veya karşıtı olarak değil, tarafsız birer “toplum ve kamu hizmetleri gönüllüsü” olarak tanımlaması gerekmektedir. Öğretmenlerin hem meslekî hem de sosyal rolleri kapsamına giren bu husus, öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünü de güçlendirici sonuçlar doğurabilecektir.

Teknoloji Okuryazarlığı: Bilgi toplumu paradigması ve bilişim teknolojilerinin neredeyse hayatın her alanının vazgeçilmezi hâline gelmesi nedeniyle günümüz öğretmenlerinin sahip olmaları gereken yeterliliklerden biri de teknoloji okuryazarlığıdır. Bu konuda ülkemizde geçmişte yapılan önemli yanlışlardan biri, teknik düşünme ve günlük hayatta teknolojiden yararlanma becerisini bireylere kazandırmak yerine, adeta teknolojiyi amaçlaştıran uygulamaların varlığıdır. Bunun birçok örneğini, yıllarca kilitli kapılar ardında kullanılmadan demode edilen bilgisayar laboratuvarlarında görmek mümkündür. Bu konuda yapılması gereken, Türk Eğitim Derneği'nin “Öğretmen Yeterlilikleri” adlı bir çalışmasında (2009: 9) Grant ve Gillette'den aktarmayla belirtildiği gibi “Öğretmenlerin bilişim teknolojilerinin öğretimini esas alan bir yaklaşım yerine, teknolojinin öğretimin geliştirilmesinde, bilgiye erişme, bilgiyi yorumlama ve bilginin paylaşılmasında etkili bir şekilde kullanılması ve öğrencilerin teknolojiyi kullanmalarının yönlendirilmesine yönelik bir yaklaşım benimsemeleri beklenmektedir.” Özellikle teknoloji destekli eğitim, uzaktan eğitim, e-öğrenme, mobil öğrenme gibi çok seçenekli öğrenme fırsatlarından yeni kuşakların etkili bir şekilde yararlanabilmeleri, herkesten önce öğretmenlerin bu konuda öncülük yapabilecek kadar donanımlı olmalarını gerektirmektedir. Öğretmen, teknolojinin kullanımı ile ilgili becerileri öğretirken, aynı zamanda teknoloji-insan, teknoloji-çevre, teknoloji-etik ilişkisi bağlamında da öğrencilere bir kültür ve bakış açısı kazandırmalıdır.

Sanatsal Duyarlılık: Sosyal hayatta bütün toplumun özlemini duyduğu ve giderek kaybolmasından korkulan değerlerden biri “nezaket”tir. Özellikle toplumda giderek artmakta olan kuşaklar ve kültürler arası farklılaşmadan kaynaklanan iletişim ve sosyal etkileşim problemleri bu değerın önemini daha da artırmaktadır. Nezaketin gerektirdiği ince ruhluluğu öğrencilere kazandırmanın en etkili yolu ise sanat eğitimidir. Sanatçı ruhlu olmadan bir öğretmenin öğrenciler üzerinde ince zekâ ve gönül işçiliği yapması beklenemez. Bu nedenle çağımız öğretmenlerinin amatör düzeyde de olsa en az bir sanat dalıyla ilgilenmeleri, sanatsever ve olabildiği kadar sanatın herhangi bir dalında kendilerini geliştirmeleri ve öğrencilere estetik duygu kazandırma ülkü ve becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Çünkü estetik duygusu gelişmeyen, sanatın ince işçiliği ile gönül dünyalarını inşa edilmeyen bireylerden oluşan toplumlarda sevgiyi, nezaketi, hoşgörüyü, diyalog ve uzlaşma kültürünü yaşatmak imkânsızdır. Diğer yandan sanatın artık günümüzde sadece amaç botunda değil, araç boyutunda da ele alınması, tıpkı teknoloji destekli eğitim gibi sanat destekli eğitimin de imkân ve şartlarının tartışılması gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenler her zamankinden daha çok sanatla ilgilenmeli ve bir sanat eğitimcisi olmalıdırlar.

Sportif İlgi: Kitle sporu günümüzde giderek küresel bir ilişki biçimi ve uluslararası rekabette etkili bir araç hâline gelmektedir. Bu durum ülkelerin siyasi ve stratejik amaçlarla da olsa spor kültürünü daha yüksek oranda eğitime konu etmeleri sonucunu doğurmaktadır. Bu ihtiyaca binaen ülkemizde de son beş yılda sayıları 30’a varan spor liselerinin açıldığı görülmektedir. Küreselleşmenin yanında kentleşme çeşitli sonuçları da spor eğitimi ve kültürüne daha çok yer verilmesini gerektirmektedir. Zira kentleşme, çağımız insanını giderek daha yüksek oranda apartman bloklarına hapsetmekte, onun fiziksel dinamizmini sınırlandırmakta ve buna bağlı olarak sağlıklı bir hayat sürdürebilme kültürü ve koşullarını tehdit etmektedir. Bu sorunu aşmanın yolu sporu bir kültür ve hayat tarzı olarak yeni nesillere benimsetmektir. İnsanın doğayla fiziksel temasını güçlendirmek, bedensel, zihinsel, duygusal coşkusunu, hareketliliğini artırmaktır. Bu ihtiyaç okullarda spora daha çok önem verilmesini ve öğretmenlerin bu konuda öncülük yapmalarını gerektirmektedir. Bu nedenle sadece beden eğitimi öğretmenleri değil bütün öğretmenler profesyonel veya amatör olarak en az bir spor alanına ilgi duymalı, sporu hayat tarzı olarak öğrencilere benimsetme misyonunu üstlenmeli, onu çocuklarımıza sevdirmelidirler.

Sosyalleşme Uzmanlığı: Öğretmenlerin en önemli mesleki rollerinden biri de sosyalleştirmedir. Akyüz (1978: 3)’ün Durkheim’den aktardığı gibi “Özellikle

ilkokul öğretmenlerinin çocuğun “toplumsallaştırılması” görevi vardır. Bu, her toplumda ve hangi sosyal sınıftan olursa olsun öğrencilere toplumun ortak değerlerini, mirasını aktarmak, öğretmek, onlara toplumun kendilerinden beklediği fizikî, zihnî, ahlakî ve sosyal sorumluluk kazandırmak görevidir.” Bütün zamanlarda öğretmenlerin öncelikli görevlerinden olan bu hususun, günümüzde modernleşme, kentleşme, bireyselleşme gibi sosyal olgulardan kaynaklanan çeşitli sorunlar karşısından geçmişe oranla önemi daha da artmaktadır. Zira ailenin çekirdekleşmesi ve geleneklerin zayıflaması, aile ve çevrenin sosyalleştirici etkisini önemli ölçüde azaltmakta ve ailenin bu bağlamdaki geleneksel rolünün kısmen okula devredilmesine neden olmaktadır. Çünkü asosyallik sorunu günümüzde artık eğitilmiş ebeveynleri bile aciz düşürmekte ve onları dahi, sosyalleşme konusunda okuldan daha çok çözüm beklemeye zorlamaktadır. Bu durum, eğitimin sosyalleşmeye daha güçlü vurgu yapmasını, öğretmenlerin de birer sosyalleşme uzmanı olarak yetiştirilmelerini gerektirmektedir.

Bilgi Yönetimi: Bilgi toplumu paradigması, eğitimin geleneksel “bilgi öğreticiliği” görevine “bilgi yöneticiliği”nin de ilave edilmesini gerektirmektedir. Çünkü çağımızda artık insan hafızası bilgi depolama merkezi olarak görülmektedir. Esas olan bireyin sahip olduğu bilgileri işlemesi ve yönetmesidir. Zira “Yarının cahili okuma-yazma bilmeyen değil, nasıl öğrenmesi gerektiğini bilmeyen kişi olacaktır” (Ergün, 1994: 247). Günümüz toplumunda üretilen yoğun bilgi, sunduğu birçok imkânın yanında bilginin kullanımı ve yönetiminin güçlüğü sorununu da beraberinde getirmektedir. Bu sorun bireylere bilginin korunması, kategorize edilmesi, rafine edilmesi, taşınması, kritik edilmesi, güncellenmesi, özetlenmesi, sunulması, bağlama uyarlanması ve amaca uygun kullanılması gibi konularda çeşitli becerilerin kazandırılmasını gerektirmektedir. Bilgi yöneticiliği olarak niteleyebileceğimiz bu husus, hem bilgi toplumu modelinin gerektirdiği vatandaşlık yeterlilikleri hem de küreselleşmenin doğurduğu uluslararası rekabet açısından önemlidir. Eğitim kurumu ve öğretmenler üzerinden toplumda yaygınlaştırılması mümkün olan bu beceri, bilgi toplumuna geçiş bağlamında önemli bir aşamayı ifade etmektedir.

Demokratik Duyarlılık: Demokrasi hem bir hayat tarzı hem de bir siyasal sistem olarak yaşamın birçok alanını etkilerken, varlığının sürekliliği açısından da önemli ölçüde demokratik niteliği yüksek bir eğitim modeline borçludur. Bu ilişki boyutunda bireye ve topluma bakıldığında “Yurttaş olmanın olmazsa olmazlarından biri siyasal okuryazarlıktır. Öğrenciler demokratik bir toplumda katılımcı yurttaşlar olarak yaşayabilmeli, değişimin aracı olabilmeli. O zaman,

demokratik okula, demokratik sınıfa, demokrat öğretmene gerek var ki, öğrencinin yaşamı için olan soru(n)lar ele alınabilsin, soru sorma diyalog-müzakere ortaya çıksın, sorun çözme, karar verme süreçleri işlesin, çağcıl öğrenme-öğretme sürecinin tam da ortasında yer alan eleştirel düşünme olanaklı kılınabilsin, öğrenci kısıtlanmamış düşünce özgürlüğünü tadabilsin, kendine güvenle ve donanımla güçlenebilsin” (Gürkaynak, 2008: 256-266). Diğer yandan pedagojik, demokratik ve hümanistik bir yaklaşım olarak son yıllarda yaygın kabul gören öğrenci merkezli eğitim anlayışı, eğitimin içeriği ve ortamının öğrencinin ihtiyaçlarına cevap vermesini, öğrencinin eğitim sürecinin aktörü olmasını, onun birey olarak değerli görülmesini, şahsiyetine saygı duyulmasını gerektirmektedir. Bu gereklilik ancak öğretmenin demokratik değerleri benimsemesi ve demokrasi kültürünü yaşaması ile karşılanabilir.

Değişimi Algılama ve Yönetme: Demokratikleşme, küreselleşme, bilgi toplumu ve diğer toplumsal değişme dinamiklerine bağlı olarak yaşanmakta olan hızlı değişmeler karşısında günümüzde eğitimden ve öğretmenlerden beklenen rollerden biri de değişimi algılama ve yönetme becerisinin öğrencilere kazandırılmasıdır. Elbette öğretmenlerin bunu başarabilmeleri için her şeyden önce kendilerinin bu yeterlilik düzeyini yakalamış olmaları gerekir. Eğitim uygulamalarının değişim süreciyle paralel gelişmesi, bilgi ve teknolojiye hızlı gelişme ve değişmelerin zamanında izlenmesi, bunlardan doğru yararlanılması, günlük hayattaki etkilerinin değerlendirilmesi, varsa risklerinden öğrencilerin korunması için öğretmenlerin, değişimi algılayacak kadar yenilikçi olmaları ve aynı zamanda bu değişimi eğitim süreçleri boyutunda yönetebilmeleri gerekmektedir. Değişimi algılayabilme ve yönetebilme kapasitesi, öğretmenlerin sürekli dinamik olmalarını, olaylar karşısında edilgen değil aktif bir duruş göstermelerini, toplumsal liderlik üstlenmelerini, kamu politikalarına daha çok müdahil olmalarını mümkün kılacak, böylece onların toplumsal statü ve itibarlarının yükselmesine de katkı sağlayacaktır.

Karşılıklı Öğrenme ve Öğretme: Çağdaş yaklaşımlar öğretmenin, bazı hallerde öğrencisinin öğrencisi olmayı gerektirmektedir. Günümüzde ansiklopedik öğretmen modeli önemini yitirmiştir. Öğretmenin artık, kendisi dâhil sınıftaki herkesi (öğrencilerin) hem öğretmen hem öğrenci olarak kabul edecek bir mantaliteye sahip olması beklenir. Öğrencilerine bir şeyler öğretirken onlardan da bir şeyler öğrenmeye açık olmayan öğretmenin çağımızın gerektirdiği çok yönlü, etkileşimli eğitim yaklaşımını uygulaması mümkün değildir. Bu nedenle öğretmen, sınıf ortamında bir anlatıcıdan çok bir muhabbet (sohbet) arkadaşı

gibi davranmalıdır. Muhabbet ise “Dinleme saygısının, anlama, anlaşma (anlaşmama da anlaşma olabilir) isteğinin, beklentisinin, umudunun yönlendirdiği bir iletişim, bir *irtibat* biçimidir. Bir topluluk ruhu, bir ortaklık duygusuyla yürütülür. ...muhabbete giren canlar, muhabbet erbabı, kendilerini kayıtsız ve şartsız otoritelere, yöneticilere, yönetenlere, buyuruculara teslim etmiş kişiler değildir... Muhabbet ortamı bir öğrenme, *karşılıklı öğrenme* ortamıdır. Öğrenme bir arama, araştırma serüvenidir. Orada eğiten, eğitilenden öğrenir. *Karşılıklılık* ilkesi egemendir. Orada her öğretmen bir öğrenci, her öğrenci bir öğretmendir. Eğitici, eğitirken eğitilir” (İnam, 1994: 225-228).

Kolaylaştırıcılık-Moderatörlük: “Eğitimin bireylerde istendik davranış değişikliği sağlama süreci” olduğunu savunan geleneksel eğitim tanımlarındaki *istendik davranış* vurgusu günümüzde ciddi bir sorgulama geçirmektedir. Kimin neyi, niçin istediği sorusunu cevapsız bırakan bu tanımdan hareketle on yıllarca, eğitim ve öğretmenlerin çeşitli tezlerin, görüşlerin, ideolojilerin, doktrinlerin meşrulaştırılması ve topluma empoze edilmesinin aracı olarak değerlendirilmesine neden olmuştur. Eğitimin tanımı böyle yapılıncaya tabii olarak zımnen de olsa öğrenci daha başta, düzeltilmesi gereken çeşitli yanlışların öznesi, öğretmen de bu yanlışları düzeltmek üzere devlet tarafından resen görevlendirilen ve yetkilendirilen kişi olarak kabul edilmiş sayılır. Öğreten-öğrenen ilişkisinin doğallığına aykırı olan bu yaklaşım, eğitim sürecinde “bilgi” boyutunda katı bir hiyerarşi yaratarak öğrencilerin zekâ ve yeteneklerini öğretmenin belirlediği sınırlara hapsedmektedir. Oysa eğitim bireye herhangi bir şey olmayı dayatmak yerine “insan” olmayı, “kendisi” olmayı mümkün kılmalıdır. Bireyin kapasitesi ne/neler olabilmeye elverişliyse okullara ve öğretmenlere düşen görev, bunun için gerekli ortamı, kültürü, imkânları ve fırsatları yaratmaktır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenin temel rolü, çocuğun zekâ ve kabiliyetlerinin gelişmesi için uygun ortamı hazırlayarak, seçenek sunarak, rehberlik yaparak öğrenme sürecini kolaylaştırmaktır. Eğitim uygulamaları, okul kültürü ve öğretmen-öğrenci ilişkisinde yaşanması beklenen bu değişim, toplumda yaşanmakta olan demokratikleşme sürecinin bir gereği olarak karşımıza çıkmaktadır.

Vicdan ve Değer Eğitimi: İnsan etik, yani ahlakî bir varlıktır. Bütün dinler, inanç sistemleri ve felsefeler insanı ahlakî bir varlık olarak kabul etmektedir. Ahlakî yanıyla insan biyolojik yanını aşmakta, birtakım sorumluluklara yönelmektedir (Doğan, 2007: 251). İnsanın ahlakî bir varlık olması, eğitimde vicdani ve ahlakî boyutun gereğini ortaya koymaktadır. Zira çağımızda alanı oldukça genişleyen bireysel özgürlükler ve artan sosyal denetimsizlikten

kaynaklanabilecek suiistimallerle başa çıkmanın en etkili yolu vicdan ve değer eğitimidir. Özkan (2005: 33-42)'ın aktardığına göre ABD'de bir lise müdürünün her yıl okulun açılışında öğretmenlerine gönderdiği şu mektup oldukça düşündürücüdür: *“Bir toplama kampından sağ kurtulan insanlardan biriyim. Gözlerim hiçbir insanın görmemesi gerekenleri gördü; iyi eğitilmiş mühendislerin inşa ettiği gaz odaları, iyi eğitilmiş doktorların zehirlediği çocuklar, işini iyi bilen hemşirelerin öldürdüğü bebekler, lise ve üniversite mezunu insanların vurduğu, yaktığı kadın ve çocuklar. Eğitimden bu nedenle kuşku duyuyorum. Sizlerden isteğim şudur: Öğrencilerinizin insan olması için çaba harcayın. Çabalarınız bilgili canavarlar, becerikli psikopatlar üretmesin. Okuma, yazma, matematik çocuklarınızın daha fazla insan olmasına yardımcı olursa, yalnızca o zaman önem taşır.”* Günümüz dünyasında küresel ölçekte insanlığın karşı karşıya kaldığı şiddet, terör, savaş, ayrımcılık ve ötekileştirme gibi uygulamalara bakıldığında, “Önce insan!..” anlayışını öne çıkaran ve insan olmanın sorumluluklarını öğreten bir eğitim anlayışına duyulan ihtiyacın aciliyeti daha iyi anlaşılacaktır. Bu nedenle günümüz öğretmeni branşı ne olursa olsun “insanlık” eğitimini de hedeflemeli ve bunun gerektirdiği aklı, kalbî ve vicdanî donanıma sahip olmalıdır.

Sonuç ve Öneriler

İnşa edici bir toplumsal kurum olmasına rağmen eğitim de toplumdaki çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Bu faktörlerin başında gelen küreselleşme, demokratikleşme ve bilgi toplumu biri diğerinden bağımsız olmayan birer paradigma olarak sadece eğitim kurumunu değil, aynı zamanda hayatın bütün alanlarını etkilemektedir. Eğitimin, belirtilen toplumsal değişme dinamiklerinin içerdiği fırsat ve tehditleri dikkate alarak toplumsal inşa görevini layıkıyla yerine getirebilmesi için öncelikle kendisini öğretmen, amaç, program, mevzuat, yönetim, materyal, yöntem vb. bileşenleriyle yeniden üretmesi gerekir. Kendisini bu bağlamda içe kapayan ve güncellemeyen bir eğitim kurumunun toplumsal değişme dinamiklerine ayak uydurması mümkün değildir.

Eğitim ile toplumsal değişme dinamikleri arasında tesis edilmesi gereken karşılıklı tamamlayıcılık ilişkisinin olumlu sonuçlar doğurması, eğitimin en önemli unsuru olarak öğretmenlerin de bu değişimi doğru algılamasıyla mümkündür. Bunun için, bir yandan eğitimin programı ve felsefesi değişim dinamiklerine uyarlanırken -ki bu hususta ülkemizde son yıllarda önemli bir mesafenin alındığı söylenebilir- diğer yandan öğretmenlerin de meslekî ezberleri sorgulanarak onların kendilerini toplumsal değişme dinamiklerinin gereklerine uyarlamaları sağlanmalıdır.

Bu bağlamda ve öneri niteliğinde olmak üzere;

- Eğitim sistemimizin demokratik standardı yükseltilmelidir. Okullarda sadece demokrasi eğitimi vermekle yetinilmemeli, eğitim ve demokrasinin karşılıklı birbirlerini tamamlayan, geliştiren ve başarılı kılan olgular hâline gelebilmeleri için bizzat eğitim sisteminin kendisi ve uygulamaları demokratikleştirilmelidir.
- Bilgi toplumu modelinin eğitim kurumları üzerinden daha çok desteklenmesi için bilgiye erişimi katı merkezî denetime bağlayan mevcut hukukî düzenlemeler esnetilmelidir. Öğrencilerin alternatif ve çoklu veri kaynaklarından etkili yararlanabilmeleri ve okulların bilgi üretimine ve kullanımına ilişkin küresel rekabete etkili katılabilmeleri için bu bir zorunluluktur. Zira, bilginin bir stratejik güç olduğunun farkında olan her toplum bilgiye erişimi özgürleştirici ve özendirici tedbirler alırken, ülkemizde okullarda bir kaynak kitap bulundurmanın dahi katı kurallara bağlanması, eğitim sisteminin bilgi toplumu paradigmasına ne kadar uzak olduğunu göstermektedir.
- Eğitim sistemimiz küreselleşmenin olası tehditlerine karşı ulusal kültürümüzü ve millî kimliğimizi korumalı, ama aynı zamanda insanımızın çeşitli bağlamlardaki küresel rekabete etkili katılımını sağlayacak donanıma sahip olması için de gerekli imkânı sunmalıdır.
- Bu açıdan bakıldığında öğretmenlik mesleğinin, yukarıda tartışılan toplumsal değişme dinamiklerinin gereklerine uyarlanması da bir ihtiyaç hâline gelmektedir. Bu nedenle hem öğretmen yetiştiren yüksek öğrenim programlarına devam etmekte olan öğretmen adaylarının hem de hâlen sistem içinde aktif öğretmenlik görevini sürdürmekte olan öğretmenlerin, belirtilen değişim dinamiklerinin gerektirdiği meslekî ve sosyal yeterlilikleri kazanmaları için Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu tarafından gerekli tedbirler alınmalıdır.

Kaynaklar

- Aktan, C. (1999). *Toplumsal dönüşüm ve Türkiye*. İstanbul: Milliyet Yayınları.
- Akyüz, Y. (1978). *Türkiye’de öğretmenlerin toplumsal değişmedeki etkileri (1848-1940)*. Ankara: Doğan Basımevi.

- Avcı, N. ve diğ. (T.yok). *Enformasyon toplumu ve eğitim sistemine etkileri*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Celkan H.Y. (1991). *Eğitim sosyolojisi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Matbaası.
- Çağlar, A. (1999). 75 yılda eğitim. 75. yılında Cumhuriyetin ilköğretim birikimi içinde. (ss.125-144). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Çayır, K. (2009). “Avrupalı olmadan önce biz olmalıyız” Yeni öğretim programları ve ders kitapları ışığında Türkiye modernleşmesine dair bir okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(4), 1659-1690.
- Doğan, İ. (2007). *Modern toplumda vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları-insan haklarının kültürel temelleri*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ergün, M. (1994). *Eğitim sosyolojisine giriş*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Gülmez, M. (1991). Öğretmenlerin statü tavsiyesi, (1966 İLO/UNESCO ortak belgesi). Ankara: Eğitim İş Yayını
- Gürkaynak, İ. (2008). 80. yıl uluslararası eğitim forumu. *Okulun değişen rol ve işlevi* içinde (ss. 256-266) Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayını.
- İnam, A. (1994). Bir muhabbet olarak eğitim. *1. Eğitim Felsefesi Kongresi*, 5-8 Ekim 1994, (ss. 225-228), Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Kocacık, F. (2003). Bilgi toplumu ve Türkiye; *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 1-10.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2004). *Tebliğler Dergisi*, 2563.
- Şener, S. (1996). *Sosyoloji*. İstanbul: Deha Yayınları.
- Öğüt, A. (2003). *Bilgi çağında yönetim* (2. Baskı), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özden, Y. (2000). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde dönüşüm: Eğitimde yeni değerler*. (4. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özkan, R. (2005). Birey ve toplum gelişiminde öğretmenlik mesleğinin önemi, *Millî Eğitim Dergisi*, 33, 166, 33-42.
- Özpolat, A. (2002). Sosyolojik açıdan öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin toplumdaki yeri. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye.
- Türk Eğitim Derneği. (2009). *Öğretmen yeterlilikleri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayını.

Effects of Dynamics of Social Changes on Education and Teaching Profession

Vahap Özpolat*

Abstract- Prevailing paradigmas of our age, Social change dynamics such as modernization, globalization, democratization and information society affect all fields of our lives, from individual relationships to social institutions. By its nature, globalization which is claimed to be a supra-national cultural paradigm, aims at a similarity of value and attitude in individuals and societies. Globalization which contains big risks for humanity, at the same time, offers new opportunities regarding construction of humane civilization in the face of discrimination and otherings which have been increasing in the world, in terms of identity and belonging such as religion, language, race, nationality, gender, culture, and social class.

Democracy, one of the prevailing paradigms, with its values such as respect to differences and human dignity, dialogue, tolerance, equality, justice, rule of law, offers opportunity for the compensation of social disorder which has been increasing with the weakening of traditions in the societies in the process of modernization.

Recently, information society paradigm which comes along with the enormous developments in cultural industry, information technologies, sectors of telecommunication and media drives societies to “cultural reproduction”. Today the saying that information is a “strategic power”, indicates that the international/ intersocial relations of sovereignty will be shaped on the knowledge-based terms

* Dr., Republic of Turkey Ministry of National Education

Address for correspondence- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Teknikokullar 06330 Ankara / Türkiye

E-mail- vahapozpolat@gmail.com

in the next decades. Factors such as cost reduction in the face of ever increasing production of information and various communication settings and tools (internet, radio, TV, newspaper etc.) affect the human-information relationship in terms of education.

Social organization model, mode of social interaction, the way of production and consumption required by the stated paradigms necessitate fields of knowledge, concept of knowledge, mental skills and system of values which has validity in global as well as individual and national levels. The paradigms in question support the thesis that the future of societies will be possible on the basis of skills and humanistic values. For this reason, it is necessary to include themes such as environment, lifelong learning, peace education, human rights and democracy, democratic citizenship, technology, design, ethical values, thinking education, socialization, and social capital into the scope of education. Therefore, it also becomes necessary for the teaching profession and roles and implementations of teachers to adapt to new developments in parallel with the variation of the aims and content of education.

The afore-mentioned paradigms which affect the educational institutions and implementations considerably compel teaching profession to change qualitatively and differentiate the occupational competence of career employees from what is traditional. In other words, the threats and opportunities which these paradigms contain, bring an unavoidable change in teaching profession. Nevertheless the expectations of society and government require teachers' qualifications to be beyond their traditional roles in our day.

In this context, what is expected from educational institutions and teachers are to make students gain civic and humanist values, and mental and social skills required by to the new models of social organization and interaction. This situation requires teachers to be professionalized in the fields such as socialization expertise, information management, change leadership, social commitment, and technology literacy, learning with students, value and skills education. In this study, scanning method has been used and it is aimed to introduce how educational institutions and teacher profession are changed by democratization, globalization and knowledge society which are effective social change dynamics of our age.

Keywords- Society, social change, globalization, democratization, information society, education, teaching profession, teacher roles, value, skill.

Ahmed-i Dâ'î'nin Vasiyyet-Nâme-i Nûşirevân'ındaki Eğitici Değerler

Hasan Kavruk* – Hülya Sönmez**

Özet- Nasihat-nâmeler, Türk ve dünya edebiyatının önemli türlerindedir. Bunlar, özellikle çocuk gelişimini çok yönlü desteklemesi itibariyle çocuk edebiyatının da vazgeçilmez kaynakları arasında kabul edilir. Bu çalışmada 14-15. yüzyıl şairlerimizden Ahmed-i Dâ'î'nin 115 beyitlik Vasiyyet-i Nûşirevân adlı mesnevisi incelenmiş; tespit edilen değerler İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (MEB, 2006) belirtilen değerlerle karşılaştırılmıştır. Programda bu değerlerle ilgili kazanımlar da tespit edilmiş olup bu kazanımları destekleyen bölüm ve beyitler ilgili değer başlığı altında toplanmıştır.

Elde edilen bulgulardan hareketle mesnevide; çocuğun zihin, kişilik ve sosyal gelişimine ne gibi katkılarda bulunduğu belirlenmiştir. Çalışmanın bir sonraki basamağında ise mesnevide dinleme ve konuşma becerilerini destekleyen beyitler de ilgili becerinin başlığı altında toplanmıştır. Türkçe Öğretim Kılavuzu'nda dinleme ve konuşma becerileriyle ilgili kazanım ifadeleri ile mesnevide bu ifadeleri destekleyen beyitler ilişkilendirilmiştir. Yapılan analizlerde mesnevide işlenen değerler ile Türkçe Öğretimi Kılavuzu'nda hedeflenen kazanımların birçok yönden uyduğu görülmüş ve özellikle bu ortak unsurlar üzerinde yoğunlaşmıştır. Eserin bu dersi desteklemesi ve çocukların gelişimlerini çoğu yönden olumlu etkilemesinden dolayı *bulgular ve öneriler* bölümünde de Vasiyyet-i

* Prof. Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi

** Arş. Gör., İnönü Üniversitesi / Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Nûşirevân'ın dili günümüz Türkçesiyle yeniden uyarlanarak çocuklara okutulması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler- Değer eğitimi, mesnevi, Ahmed-î Dâ'î, Vasiyyet-i Nûşirevân.

Giriş

Çocuk eğitiminin vazgeçilmeyen unsurlarından biri de değer eğitimidir. Araştırmacılar, günümüzde okullarda çocuklar arasında şiddet olaylarının artmasının değer eğitiminin ihmal edilmesi ve unutulmasına bağlamaktadır (Yıldırım, 2009:181-182). Bu konuyla ilgili çalışmaların az olmasının yanı sıra millî ve evrensel değerlerin çocuklara öğretilmesinde de eksiklikler ve aksaklıklar vardır. Küreselleşen dünyada değer eğitime daha da ihtiyaç duyulmaktadır. Değer eğitimi sadece Türkçe dersinde değil, çocuğun gelişim sürecinde etkili bütün öğrenme ortamlarında verilmeli, sorumluluğu da sadece eğitimde yer alan tüzel kişilere değil bütün topluma benimsetilmelidir. Çünkü değer eğitimi kolektif ve disiplinli bir ekip çalışması gerektirmektedir. Türkçe öğretiminin genel amaçlarının 11. maddesinde yer alan *Millî, manevî ve ahlâkî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmakta* (MEB, 2002:4) ifadesi değer eğitime verilen önemi belirtmektedir.

Ahmed-i Dâ'î

Ahmed-i Dâ'î, Anadolu sahasında nasihat-nâme geleneğinin önemli şahsiyetlerindedir. 14. yüzyılın sonu ve 15. yüzyılın ilk yarısında yaşamış olan (ö. 824/1421'den sonra) Dâ'î'nin asıl adı Ahmed'dir. Doğum tarihi ve yeri ile ilgili bilgiler kesin olmamakla birlikte, kaynaklar şairin Germiyanlı olduğunu belirtir (Kut, 1989: 2/56-58). Eserlerinden hareketle *I. Murat, Germiyan Beyi, II. Yakub, Yıldırım Bayezid'in oğlu Emir Süleyman ve II. Murat* (Daşdelen, 2008: 3) dönemlerinde yaşadığı bilinir. Dâ'î, Germiyan'da bir süre kadılık yapmıştır. Germiyan Beyi Süleyman Şah'ın kızı Yıldırım Bayezid'le evlenince Kütahya'nın çeyiz olarak Bayezid'e verildiği, bundan sonra da Da'î'nin orada kadılık yaptığı (Vursun, 2008:2) söylenir. Dâ'î ile ilgili ciddi çalışması olan isimlerden birisi de İsmail Hikmet Ertaylan'dır. "*Ahmed-i Dâ'î'yi inceleyenler arasında yer alan İsmail Hikmet Ertaylan, Ahmed-i Dâ'î'nin oldukça verimli bir şair olduğunu söyler. Ahmed-i Dâ'î tefsir, hadis, matematik, sözlük, tarih ve tıp konularında eserler vermiştir. Bu kadar çok ve başarılı eserler vermesi Ahmed-i*

Dâ'î'nin çok iyi bir eğitim almış olduğunu gösterir." (Vursun,2008: 16). Tunca Kortantamer ise Dâ'î ile ilgili yukarıda verilen bilgilerin çoğunun yanlış ve ek-sik olduğunu belirtir. (dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/12/840/10639).

Ahmed-i Dâ'î'nin sanatkâr kişiliğinin yanında manzum ve mensur eserle-rinde *tefsir, akaid, sözlük, rüya tabiri, tıp, astronomi* gibi konulara yer verdi-ği görülür. Şairin mensur eserleri: *Tercüme-i Tefsîr-i Ebu'l-Lays-i Semerkandî, Miiftâhü'l-Cenne, Tercüme-i Kitâbü't-Ta'bîrnâme, Tercüme-i Eşkâl-i Nasîr-ı Tûsî, Teressül, Tercüme-i Tezkiretü'l-Evliyâ, Tercüme-i Tıbb-ı Nebevî, Cinân-ı Cenân, Vesiletü'l-Mülûk li Ehli's-Süluk* oluştururken manzum eserleri: *Türkçe Divan, Farsça Divan, Ukûdü'l-Cevâhir, Câmasb-Nâme, Vasiyyet-i Nûşirevân, Çeng-Nâme, Mutâyebât, Yüz Hadis Çevirisi'dir*. Dâ'î'nin eserleri üzerine çok sayıda çalışma yapılmıştır. Bu alanda çalışma yapan bazı önemli isimler: Ke-nan Akyüz, Mehmet Özmen, Rabia Aksu, Mahmut Kaplan, Emine Yeniterzi, Fahir İz, Ali Çiçek, Gürer Gülsevin, Önder Çağınan, Zeynep Korkmaz ve Gü-nay Kut'tur. Ayrıca Ahmed-i Dâ'î'nin bazı şiirlerini Hammer Almacaya, Gibb de İngilizceye tercüme etmiştir.

Vasiyyet-i Nûşirevân-ı Âdil Be-püseriş Hürmüz-i Tâc-dâr

Arapça *nasihat*, Farsça *nâme* sözcüklerinin birleşiminden oluşan nasihat-nâme insanlara yol göstermek, öğüt vermek maksadıyla yazılan manzum veya men-sur türlerin genel adıdır (Devellioğlu, 1997:808). Nasihat-nâmeler, pend-nâme veya *öğüt-nâme* olarak da adlandırılır. Türk edebiyatında bu türde te'lif ve çeviri çok sayıda eser verilmiştir. Güvahi'nin *Pend-nâme*'si (Hengirmen,1983) bu alanda yayımlanan önemli eserlerdendir.

Edebiyatta nasihat-nâmeler, vasiyyet-nâmelerle yakın bağlamda işlenmiştir. Ahmed-i Daî'nin Vasiyyet-i Nûşirevân'ı, aynı zamanda manzum bir nasihat-nâmedir. Mesnevîdeki beyitlerde İran hükümdarı Nûşirevân'ın oğlu Hürmüz'e yönelttiği öğütleri hâkimdir.

Vasiyyet-i Nûşirevân, Anadolu sahasında çocuk hedef alınarak çocuğa ahlâkî gelişim sürecinde ders vermek amacıyla yazılan ilk eserlerden birisi olması iti-bariyle (Kaplan, 1993: 19) bu çalışmada inceleme konusu olarak seçilmiştir. Vasiyyet-i Nûşirevân'la ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bunlardan birisi Mahmut Kaplan'a aittir. Kaplan (1993: 19), Vasiyyet-i Nûşirevân'ı bir nasihat-nâme ve siyaset-nâme hassasiyetiyle inceleyerek eserdeki bazı öğütleri değerlendirmiştir. Emine Yeniterzi (2006) de Vasiyyet-i Nûşirevân'da bulunan ayet,

hadis, atasözleri ile mesnevinin kafiyelerindeki cinasları incelemiştir. Aynı çalışmasında Yeniterzi, mesneviyi dil özelliği itibarıyla inceleyerek 14. ve 15. yüzyıllarda, Eski Anadolu Türkçesiyle yazılmış olan eserde yer alan arkaik sözcüklere ait bir sözlük oluşturmuştur. Eserde 14-15. yüzyılın duru ve güçlü Türkçesi görülmektedir. Mesnevinin bu güçlü dili Dâ'î'nin almış olduğu iyi eğitimle ilişkilendirilebilir. Özkan, Dâ'î'nin şiir dilinin gücüyle ilgili düşüncelerini şöyle ifade eder: “*Dâî Türkçeyi başarı ile kullanmış, Türkçenin kaba ve ifadeye elverişsiz olduğunu söyleyenlere karşılık, meydana getirdiği pek çok eserle onun Arapça ve Farsça karşısındaki ifade kabiliyetini ispat etmiş ve Türkçenin bir edebiyat ve ilim dili olarak gelişmesinde büyük rol oynamıştır.*” (1995:204).

Dâ'î'nin eserde kullandığı cinaslar, eseri hem dil hem de anlam açısından zenginleştirmiştir. Şair, anlatımı güçlü kılmak için yer yer deyim, atasözü, ayet ve hadislerle de başvurmuştur. Şair, mesnevide sözcük tasarrufunda bulunarak az sözle çok şey söylediği için beyitlerdeki cümleler genellikle kısadır. Eserde 1236 sözcük kullanılmıştır. Mesnevide Yeniterzi'nin (2006) aktardığı bilgiye göre Eski Anadolu Türkçesine ait arkaik sözcükler şunlardır: *Ağu, aşsı, ayruk, azıklan, baş, belüsüz, bile, biliş, bilü, bilülü, boyun şun, çerici, deber-, deyer, dölek, dükel, dünle, düpdüz, dürüş-, düz, eyle, güç it, irak, ilenç, ilgin, ilt-, imdi, iñen, irgür-, issi issüz, ivek, iyle- (egle), kaçan, kanı, kayur, kendüzi, key, kiçi, nite, od, oğut-, oñ-, ölçer-, şağ, şayru, sıgnu gel, sin, tanışık, tek, uşlu, uş, yad, yalıñ, yalıncağ, yavuz, yig, yil-*. Bu arkaik kelimeler mesnevideki tüm kelimelerin 100/2.2'sine denk gelmektedir.

Vasiyyet-i Nûşirevan'da tüm nasihat-nâmelerde ortak olan iki önemli unsurun vurgulandığı görülür. Bunlar, *nasihat ve hikmet* kavramlarıdır. Mesnevinin giriş kısmında *nasihat*, kişiyi olabilecek olumsuz durumlar karşısında uyarmak, ona yol göstermek amacıyla kullanılmıştır. Dâ'î, mesnevisinin başında sadece oğluna değil herkese ders vermek amacıyla “*Gel iy hikmet naşihat işidenler*” diye seslenmektedir. Mesnevinin bu mısra ile başlaması dahi mesneviye, kişiyi olumsuzluklara karşı (eğitici amaçla) uyaran tehlike çanı imajını verir. Mesnevide kullanılan önemli unsurlardan olan “*hikmet*” ifadesi Arapça kökenli bir sözcük olup Arapçada; bilgelik, hâkimlik, hakikat ve ahlaka müteallik kısa söz anlamlarında kullanılır. (Parlatır, 2011: 635) Başta mesnevinin giriş bölümünde olmak üzere mesnevinin genelinde *hikmet* sözü *nasihat* sözü ile aynı bağlamda kullanılmıştır.

Mesnevinin ilk yedi beyti esere giriş olduğu gibi aynı zamanda nasihatlerin önemini ve amacını da açıklayan bilgiler mahiyetindedir. Şair, bu bölümde “*söz*”

diyerek nasihatler üzerinde durmaktadır. Ahmed-i Dâ'î'nin aşağıdaki beyitlerde kullandığı söz ve nasihat göstergeleri sırayla *öğüt, ders almak, sözün değeri, sözün anlamı ve söz ile akılla ilişkilidir.*

1. Gel iy hikmet naşihat işidenler // Naşihat hikmetile iş idenler ¹
Gel ey hikmet, nasihat dıyanlar (duydukları) hikmetle, nasihat ile iş görenler.
2. Nazar kııl 'ibret al hikmet sözinden // Ne aşşı âdemüñ hikmetsüzinden
Bak, hikmetli sözden ders al, hikmetsiz insan neye yarar.
3. kulağ dut söz güherden kıymet'dür // kulağında bulasın kıymet-i dür
(İyi) dinle, (ki) söz cevherden kıymetlidir. (Dinle ki) kulağında (bu) kıymetli inciyi bulasın.
4. Çü söz bildüñ biligör ma'nîsin de // Sözün hod varlığıdur ma'nîsinde
Söz söylemeyi bildiğin gibi manasını da bil. Çünkü sözün asıl varlığı manasındadır.
5. Ne söz kim söyleye 'âkıl bilülü // Anuñ nesri güherdir nazmı lü'lü
Akıllı ve bilgili her ne sözü söylerse onun nesri cevher, şiiri incidir.
6. Kimüñ [kim] 'ilm ile hikmet işidür // Dükeli halk anuñ sözün işidür
Her kim ilim ve hikmet ile iş görürse bütün halk onun sözünü dinler.

Vasiyyet-i Nûşirevân'daki Eğitici Değerler

Vasiyyet-i Nûşirevân, eğitici değerler açısından oldukça zengin bir muhteva-ya sahiptir. Her beyitte birden fazla değer olması, mesnevideki beyitlerin ilgili değer başlığına alınmasında ve sınıflandırılmasında zorluklar oluşturmuştur. Değer eğitimiyle ilgili kaynaklar tarandığında bir kaynağın değer olarak kabul ettiğini, diğerlerinin değer olarak adlandırmadıkları görülmektedir. Başta Türkçe Programı ve Öğretim Kılavuzu (2006) esas alınarak konuyla ilgili diğer kaynaklar da incelendikten sonra mesnevide şu değerler tespit edilmiştir: **Bilimsellik ve bilimselliğin önemi, çalışkanlık, danışarak çalışma, doğa ve hayvan sevgisi, insan sevgisi, dürüstlük, hoşgörü-tevazu, misafirperverlik, nezaket-ölçülülük, sorumluluk, özdenetim sağlama, adalet, kötülük ve kötü kişilerden uzak durma, yaşamın faniliği** (MEB, 2006; Gökçe,2008; Kavcar,1988). Tespit edilen bu değerler üzerinde sırasıyla durulacaktır.

¹ Bu çalışmada verilen Vasiyyet-i Nûşirevân mesnevisinin örnek beyitleri: "Yeniterzi, Emine (2006). Ahmed-i Dâ'î'nin Vasiyyet-i Nûşirevân Adlı Mesnevisi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, S. 19, Bahar s.1-25." künyeli çalışmadan alınmıştır.

Bilimsellik ve Bilimin Önemi

Aklın kılavuzluğunda yol almak, hakikati akıl ile aramayı esas almak bu değerlerin temelini oluşturmaktadır. Bilimselliğin karşıtı ise cehalet ve dogmatik düşüncelere aklı bir yana bırakarak körü körüne inanmak ve bağlanmaktır. Bilimsellik konusu, Dâ'î'nin eserinde sıklıkla işlediği konulardandır. Şair, bu değere çeşitli açılardan bakıp onu ayrıntısıyla değerlendirmiştir.

5 Ne söz kim söyleye 'âkıll bilülü // Anuñ nesri güherdür nazmı lü'lü

Akıllı ve bilgili her ne sözü söyleyse onun şiiri inci, nesri ise cevher (gibi)dir.

Burada bilginin insanın diline ve edebî anlayışına etkisinden söz edilmektedir. Bilen kişinin söylediği ister şiir, ister nesir olsun paha biçilmez değerdedir. Nasıl ki inci görünüşte diğer taşlardan farklı ise bilgili kişinin sözleri de birçok anlamsız, yersiz, boş ve gereksiz laf kalabalığı arasında yıldız gibi ışıldayarak kendini fark ettirir.

6. Kimüñ [kim] 'ilm ile hikmet işidür // Dükeli halk anuñ sözün işidür

Her kim ki ilim ve hikmet ile iş görürse bütün halk onun sözünü dinler.

İlim, insanı yüceltir. İlimle uğraşan kişi, halk arasında değer kazanır. Çünkü ilim, insanların sorularına doğru ve en uygun cevabı bulmada başvurulması gereken sağlam bir kılavuzdur. Bundan dolayı insanlar ilimle uğraşanları dinler. Bu beytin derin yapısında yer alan “ilim insanların sorularına ve sorunlarına cevap olmalı” iletisi Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu'nun 10. maddesinde belirtilen “Yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri” (MEB, 2006:4) kazanımını da desteklemektedir.

7. Şu kim istedi buldı 'ilmi Çinde // Bugün oldur muhaqqıq 'ilm içinde

Bugün gerçek ilme ulaşanlar, ilmi arayıp da Çin'de bulanlardır.

Şair, “Şu kim istedi buldı 'ilmi Çinde“ dizesinde “İlim, Çin'de de olsa arayınız.” hadisinden ilham almıştır. Bilime ulaşamamak diye bir imkânsızlık yoktur. Ona ulaşmak zahmetli olsa da ilme ulaşım onunla uğraşan kişi, bugünün hakiki bilim adamıdır.

8 Bilenle bilmeyenler bir olur mı // Bilüsüz hiç işe tedbir olur mı

Bilen ile bilmeyen bir olur mu, bilgisizce yapılan işe hiç tedbir olur mu?

Dâ'î, mesnevinin bu bölümünde “Hiç bilenle bilmeyen bir olur mu?” (Zümer, 39/9) ayetinden hareketle okuyucuyu uyarırken bu iki tezat arasındaki farkı görmesi için okuyucunun aklında bir düşünce halkası oluşturmaktadır.

9. Eyü ad isteseñ olma bilüsüz // Cihānda olmasun aduñ belüsüz
İyi bir adının olmasını istiyorsan bilgisiz olma (ki) dünyada adın da belirsiz olmasın.

9. beyitte eserin başkahramanı Nûşirevân, ergenliğin ilk dönemlerinde olan Hürmüz'den hareketle aslında bütün çocuklara doğru kimliğe sahip olmaları için bir nasihatte bulunmaktadır: Eğer ilerde iyi bir adla anılmak istiyorsan çalış ve bilgilene, yoksa insanlar seni bilgisiz olarak anacaklar. Bu nasihat, Türkçe Öğretim Kılavuzu'nun 6. maddesinde okutulacak metinler için hedeflenen “Öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunacak ve onlara estetik bir duyarlılık kazandıracak nitelikte olmalıdır.” (MEB,2006) kazanımını da desteklemektedir.

36 Çü ‘aql oldı sa‘âdetler ulusı // Dutanlar ‘aql ile dutdı ulusı
Mutlulukların en büyüğü akıl olduğu için akli esas alanlar ulusa hâkim oldu.

13. Ulu oğlu ki şāhuñ Hürmüz idi // Kemāl-i ‘aql içinde gürbüz idi
Şahın büyük oğlu Hürmüz idi (O)aklın olgunluğuyla kahramandı.

Bu beyitte “ulu ve gürbüz” özelliklerine sahip olabilmenin ön koşulu olarak kemal ve akıl özellikleri verilmektedir. Çünkü Nûşirevân, büyümenin ve belirtilen güçlenmenin bilim ve akılla olabileceğini düşünür. Bu düşüncüyü önemsemesinden dolayı şair, aşağıdaki beyitlerde de bu durumu tekrar vurgulamıştır.

34. Çü sensin pāk-sîret ‘aqlı kāmīl // Her işde ‘aql ile olğil mu‘āmīl
Sen temiz ahlaklı ve tam akıllısın, her işte akılla hareket et.

54. Kimüñ kim ‘aqlı var baş beynisinde // Ağır başlıdır işler beyni sinde
Her kimin başında akli varsa ağırbaşlıdır, hayatındaki işleri doğru olarak yürütür.

63. Anuñ kim yok beğāsı i‘tibārı // Nesine aldanur ‘aql issi bārı
Akıllı insan geçici ve değersiz dünyanın nesine aldanır?

Yukarıdaki beyitlerde birbirinin zıddı ve olumsuz olan akıl ve akılsızlık kavramları üzerinde durulmaktadır. Birinci beyitte Nûşirevân, akli olanın işleri de yolunda yürür mesajını verir. Bundan dolayı ağır, sözcüğü burada işi aceleye getirmeden sabırlı ve temkinli çalışmayı belirtir. Birinci mısradaki şiiirin derin yapısındaki bu sözcük, ikinci mısradaki şiiirin yüzey yapısında kullanılarak bu özellik pekiştirilmiştir.

105. Dürüş haqdan seçe gör bāṭıl ismin // Ki bāṭıl şanmayasın haq tılısmin
Gerçekle batıl olanı ayırt edebilmek için gayret göster. İlahî sırları batıl sanma.

106. Şular kim haqkı bāṭıl eylediler // Ol olmaz lakin anlar eyle diler
Gerçeği batıl eylediğini zannedenler ki öyle bir şey olmaz ama onlar öyle ister.

Gerçeği yalandan ayırmanın tek yolu bilimin ışığında çalışmaktır. Yoksa gün gibi görünen gerçekler kişinin cehaletiyle yanlışla dönüşebilir. Bundan kurtulmanın yolu da doğru bilgiye kaynağından ulaşılmasıdır. Şairin bu rahatsızlığı ve şikâyeti aşağıdaki beyitte de vurgulanmıştır.

107. haqı ister iseñ bul kendüzünden // Bilesin giceñi tā gündüzünden
Gecenin (gelişini) ta gündüzünden bilmek gerekir. Allah'ı istersen (arıyor-san) onu kendinde bul.

Çalışkanlık

Öncelikle bireysel olarak başlayıp daha sonra bütün toplumu etkileyen bu davranış, çocukların kişilik gelişiminde etkili olan değerler arasındadır. Çalışkanlık, bu eserde Dâ'î'nin üzerinde itina ile durduğu önemli değerlerdendir. Dâ'î, çalışkanlık değerini, bu değerın zıddı olan bazı olumsuz tutumları eleştirerek eserine konu etmiştir.

20 Dürüş kim dünyede ıalsun eyü ad // Añılduqça disünler āferin bād
Çalış ki dünyada iyi adın kalsın (ismin) anıldıkça (sana) aferin desinler.

Davranışçı eğitim anlayışında, birey davranışının sonucunun olumlu biteceğini bilirse o davranış kazanmak için oldukça yoğun bir çaba gösterir. Özellikle bu kazanım esnasında bireye çeşitli olumlu pekiştireçler verildiğinde davranışın öğrenme hızı artmaktadır (Senemoğlu, 2009:150-153). Öğrenmenin koşullanma ile oluştuğunu savunan davranış bilimcilerin ortaya attığı bu tezi 14-15.yüzyılda Ahmed-i Dâ'î yukarıdaki beyitte açıkça belirtmiştir. Dâ'î, dünyada *iyi ad* kazanma davranışını çalışma koşuluna bağlar. Şiirde, kişiye iyi ad davranışı kazanmak için verilen *aferin*'i de olumlu pekiştirici olarak görür.

49 Ne iş kim başlasañ anı tamām it // Ki işler yüz duta saña tamāmet
Hangi işe başlarsan onu tamamla ki işlerin tamamlansın (toparlansın).

104. Şular kim Tañrîyî hâzır görürler // Her işi âhîrine irgürürler

Allah'tan sakınanlar her işi (olumlu) sonlandırırlar, sonuca ulaştırırlar.

Bir işe başlamak önemli olduğu kadar o işi olumlu sonuçlandırabilmek de önemlidir. Burada hükümdarın Hüzmüz'e verdiği öğütlerden birisi de “İş insanın aynasıdır.” (Parlatır, 2008: 333) atasözünden hareketle kişinin çalışırken seçtiği çalışma yöntem ve stratejisini belirtmektedir. Bir sonraki beyitte de Allah'tan sakınanların işlerini zamanında bitirdikleri vurgulanır.

50. Eyü olsun işüñ çün sen eyüsin // Eyüler her işüñ işler eyüsin

İyi olduğun için işin de iyi olsun, (çünkü) iyiler her işin iyisini yapar.

52. İvek olma dölek ol her bir işde // Ki tā reşk eylesün senden ferişte

Yaptığın her işte aceleci olma temkinli ol ki melek(ler) dahi seni kaskansın.

73. Egerçi cümle ‘âlem cevher ister // Neyise cevherüñ sen anı göster

Cümle âlem senden bir şeyler ister, (sen) cevherin ne ise (onlara) onu göster.

İyi iş, kişiye itibar kazandırır. Bundan dolayı Ziya Paşa, “*Âyinesi iştir kişinin lâfa bakılmaz / Şahsın görünür rütbe-i aklı eserinde*” diyerek iyi işin kişinin akıl eseri olduğunu vurgular. Ziya Paşa'dan yüzyıllar önce yaşamış olan Ahmed-i Dâ'î, bu durumu yukarıda verilen üç beyitte çocuklara verdiği nasihatinde dile getirmektedir. Aynı zamanda şair, “*Acele işe şeytan karıştır.*” (Parlatır, 2008: 51) atasözünden hareketle iş yaparken aceleci olmamak ve her işte temkinli olmak gerektiğini de vurgulayarak doğru çalışma stratejisini belirtmektedir. Üçüncü beyitte ise yeteneksiz kişinin olmadığı, önemli olan kişinin yeteneklerinin farkında olması gerektiği mesajı verilmektedir. Kişideki yetenek ona has olan bir cevherdir. Bundan dolayı Nûşirevân, oğluna eğer insanlar ondan bir cevher isterse onlara kendinde bulunan yeteneğini sergilemesini öğütler

80. Hüner ehlin gözet ‘aybına bakma // Güher kıymetlüdür boncuğa dağma

Hünerli kişinin aybına bakma (onları) gözet, boncuğa takma, (aldanma ki) cevher (ondan daha) kıymetlidir.

84. Niçe kim kıymeti olmazsa āhîr // Ayağ altında kalmaz hōd cevāhîr

(Cevherin)kıymeti olmaz (yok gibi görünse) ise de sonuçta saf cevher yerde kalmaz.

101. Şu kim kullukda hoş hizmet eridür // Ne deñlü hoş dutarsañ key yiridür

Hizmette iyi iş yapan insanı, ne kadar hoş tutarsan o kadar yerindedir.

Yukarıdaki beyitlerde de hünerli kişilerin korunup kollanması gerektiği vurgulanmaktadır. Şair, bu düşüncesini son beyitte bulunan “*Ne deñlü hoş dutarsañ key yiridür*” cümlesi ile dile getirir. “*Ayağ altında kalmaz hod cevahir*” diyerek hünerli kişileri mücevhere benzetmiştir. Cevher yere düşse de cevherdir. Dâ’î’nin bu teşbihi, 19. yüzyılda Namık Kemal, Hürriyet Kasidesi’nde belirttiği “*Yere düşmekle cevher sâkıt olmaz kadr ü kıymetten*” (Kaplan, 2002: 39) sözünü hatırlatmaktadır. Her iki şair de şartlar kötü olsa dahi hünerli insanların değerlerinden bir şey yitirmediklerini vurgulamıştır.

96. Deminde iş ider bir er yüz erlik // Egerçi ‘üd işin itmez yüzerlik
Yüzerlik ağacı, üd ağacının özelliklerini gösteremese de zamanı gelince bir er yüz erlik iş yapa(bili)r.

Buradaki mübalâğa ile çalışkanlık vurgulanmıştır. Aynı şekilde her ne kadar yüzerlik ağacı üd ağacından daha değerli olsa da onun işini göremez. Bu bağlamda her insan sahip olduğu yeteneği sergiler. Bir işi yapabilmek o iş için sahip olunan bilgi, beceri ve yetenekle mümkündür.

53 Şu kim elinden iş gelmez deyerdür // İşine girmedün işi deberdür
Elinden iş gelmez kişi, daha (o) işe girmeden işi mahveder.

Bu bölümde son olarak Nûşirevan, kötü iş yapanlardan yakınmaktadır. İşin ehli olmayan insanlara iş verildiğinde onlar bunu eline yüzüne bulaştırarak o işi mahvederler. Bundan dolayı 96. beyitte de vurgulandığı gibi işi ustasına teslim etmek gerekir.

Danışarak Çalışma

Toplumun birbiriyle yardımlaşmasını esas alan bu değer, toplumsal beraberlik ve bütünlükte önemli unsurlar olan yardımseverlik, kadirşinaslık gibi alt değerlerin pekiştirilmesini sağlamaktadır. Aşağıdaki beyitlerde devletin yüz yıllarca dayanışma ve danışma ile nasıl yürütüldüğüne değinilmiştir.

18. Geçürdüm nevbeti nevbet senüñdür // Giderven ‘ömr ile devlet senüñdür
Ben (yönetme) sıramı geçirdim (yönetim) sırası senindir, ben gidiyorum devlet ile ömür senindir.

Bu beyitte Nûşirevân, devlet yönetimini dayanışmaya dayalı bir nöbetleşme olarak görür. “*Geçürdüm nevbeti nevbet senüñdür*” diyerek kendinden öncekilerin yıllardır dayanışma ile yönettikleri ülkeyi, mülkü yönetme nöbetini tamamladığını bu bayrağı oğluna bıraktığını belirtir.

46 Ulular tanışıklı tağ aşar dir // Bilüsüz âdem issüz tağa şâr dir
Büyükler; danışan (kişi) dağ aşar , bilgisiz adam ise ıssız dağa şehir der derler.

Bu bölümde Ahmed-i Dâ'î ilgili konuyu irsal-i mesel ile aktarır. “*Danışan dağı aşmış, danışmayan(in) yolu şaşmış .*” (Parlatır, 2008:174) atasözüne istinaden danışmaya dayalı işlerin başarısından bahseder. Bu durum şirde anlam itibari ile *tağ aşar ve tağa şâr dir* tezatları ile ifade edilmiştir. Danışan kişi, öündeki işler dağ gibi çok ve zor olsa da bunu aşmasını bilir. Oysaki danışmadan iş yapan kişi, ıssız ve cansız dağı dahi şehir olarak görür.

7. İş işler dünle yoksul tanışıkda // Ki gündüz işlemez sultân ışıkda
Yoksul danışarak gece bile iş yaparken, sultan danışmazsa gündüz bile iş yapamaz.

Bu bölümde de danışarak ve danışmayarak iş görenler arasındaki farka değinilmiştir. Mesnevinin genelinde olduğu gibi bu durum da birbirine zıt unsurlarla belirtilir. Bu zıtlık, yoksul ve sultan tezadıdır. Ahmed-i Dâ'î, anlamsal yönden tezadın da tezadını yaparak mesajını verir. Çünkü şair, iyi vasıf olan danışarak iş görme davranışını yoksulla ilişkilendirmişken, şiirin yüzey yapısında olmayan ama derin yapısında *dün ve gündüz* tezatlarıyla desteklenen danışmadan iş yapma olumsuz davranışını da sultanla ilişkilendirmektedir. Şiirin ikinci mısraında danışmadan iş yapanlar sultanlar gibi iyi şartlarda çalışsa dahi yaptıkları işin olumlu sonuçlanmayacağı vurgulanmıştır.

Doğa-Hayvan Sevgisi

Doğaya ve hayvana bağlılık onu sevmekle mümkündür. Herkese bir armağan olan doğanın her zaman korunup kollanması gerekir. Doğa ve hayvan sevgisi, günümüzde artan teknolojik gelişmelerle birlikte sadece çocuklara değil tüm topluma aşılması gereken önemli değerlerdir. Mesnevide bu değer, yapılan söz sanatlarıyla örtük olarak verilmiştir.

60. Karıncadan işit hakkın kelâmuñ // Süleymân gibi meşhûr ola nâmuñ
Hakk'ın sözünü karıncadan işit (ki) Süleyman gibi adın meşhûr olsun.

97. Şu kim aslan olur düşmenlerine // sıçan olur girür düşmenler ine
Kişiler, düşmanlarına aslan kesildiklerinde, düşmanları sıçan olup deliklerine kaçarlar.

Yüzyıllar boyu hayvanlar çeşitli özellikleri itibariyle edebiyata konu olmuştur (Şahin, 2008:177-191). Özellikle konuşan hayvan motifi masallarda olduğu kadar şiirlerde de sıklıkla kullanılmıştır. Klasik Türk şiirine daha çok benzetmelerle malzeme olan hayvanları Ahmed-i Dâ'î, bu mesnevide Hz. Süleyman telmihi ile işlemiştir. Hz. Süleyman, denilince insanların aklın “Hz. Süleyman ve karınca hikâyesi“ başta olmak üzere hayvanlarla konuşabilme kerameti gelir. Bundan dolayı Hz. Süleyman, tarihe ve edebiyata hayvan dostluğunu ve sevgisini temsil eden bir simge olarak yerleşmiştir. Dâ'î, mesnevisinde “*karıncadan işit haqqın kelâmuñ*“ diyerek hayvanların insan hayatındaki yerini bir kez daha vurgulamaktadır. Hayvanlar, bazı özellikleri itibari ile de insanlarda bazı değerlerin sembolü haline gelmiştir. Nasıl ki sadakat denilince köpek, kurnazlık denilince tilki akla geliyorsa yukarıdaki örnekte olduğu gibi aslan denilince akla güç, azamet gelir. Ayrıca hayvanlar olumlu tutum kazandıran değerleri temsil ettikleri gibi olumsuz tutum kazandıran değerleri de temsil etmektedir. Şiirde “*şıçan olur girür düşmenler ine*“ denilerek sıçan benzetmesiyle korkaklık vurgulanmıştır.

İnsan Sevgisi

Artan savaş, kavga ve şiddet olaylarından sonra önemi pek fazla vurgulanmayan değerlerden birisi de insan sevgisidir. İnsanlığın esası olan sevgi, hayatı anlamlı kılan ve kolaylaştıran bütün değerlerin başında gelmektedir. Türk edebiyatının önemli simalarından olan Mehmet Emin, insan sevgisini “*Ben hayatımda iki gaye takip ettim: birincisi halkçılık, öbürü milliyetçilik ve heyet-i mecmuasıyla insanîyetçiliktir*” (Kavcar, 1988: 126) diyerek onu, milliyetçilik ruhuyla bütünleştirir.

70. Kime kim va‘de kılsañ kıl vefâsın // Dimesünler gönüldeñ bî-vefâsın
Her kiminle zaman geçirirsen ona (karşı) vefalı ol (ki) demesinler gönülden vefasızsın.

Vefakârlık, insan sevgisinde ve ilişkisinde var olan temel olgulardan birisidir. Burada “*Dimesünler gönülden bî-vefâsın*“ cümlesi ile Nuşiveran dostluğa verdiği önemi vurgular. Oğluna, münasebette olacağı insanları unutmamasını, bundan dolayı insanların ilerde onu “*gönülden bî-vefâsın*“ ithamıyla yargılamamasını öğütler. Buna istinaden insanları anmak ve geçmişe saygılı olmak gerekir. Çünkü gelecek geçmişin hamuru ile yoğrulur. Yaşadığımız mekân, soluduğumuz hava geçmişimiz olduğu gibi tanıştığımız ve belki bir daha hiç görmeyeceğimiz insanlar da geçmişimiz olacaktır.

108. Gönül ele getir elden gelürse // Müsülmân olsun ol yâ gebr ü tersâ
İster Müslüman olsun, ister Mecusi, ister Hıristiyan elinden geldiğince gönül kazan.

İnsanlar farklı coğrafyalarda, farklı dinlerde, farklı renklerde olsalar da hepsinde ortak olan özellik, insan olmalarıdır. Bu özellik Türkçe Öğretim Kılavuzu'nda dinlenecek/izlenecek materyallerin içeriğinde bulunması gereken özellikler arasında şöyle vurgulanmıştır: “*Siyasî kutuplaşmalara ve ayrımcılığa yol açacak bölücü, yıkıcı ve ideolojik ifadeler yer almamalıdır.*” (MEB, 2006: 57). Bu beyitte de Nûşirevân, hükümdar adayı oğluna insanların inanış biçimlerine bakmadan yani insanları Müslüman, Mecusi, Hıristiyan gibi tabakalara ayırmadan onları sevmesini öğütleyen fikirleriyle programdaki bu kazanımla paralellik göstermektedir. Nitekim “*Müsülmân olsun ol yâ gebr ü tersâ*” çağrısını Dâ'î'den yaklaşık iki yüzyıl önce Mevlânâ, “Gel, gel, ne olursan ol yine gel ister kâfir, ister mecûsi ister puta tapan ol yine gel.” diyerek bütün dünyaya seslenmektedir.

110. Za'îf olanların gönüli kavîdür // Sakın yıkma gönül Tanrı evidür
Zayıf olanların gönüli güçlüdür, gönül Tanrı evidir, onu sakın yıkma

Şiirde kullanılan za'if ve kavi tezatları insanın dış görünümüne aldanmamak gerektiği mesajını verir. Bu dış görüntü müşahhas olduğu gibi mücerred de olabilmektedir. Yani insan gerek manevî gerekse fizikî olarak za'if olabilir. Bu kıstas insanı ölçmede kullanılacak doğru bir ölçme aracı değildir. Esas olan manevî güç, yani kalp gücüdür. Alttaki beyitte de *gönül* sözcüğü tekrar edilerek insan kalbinin *Tanrı evi* olduğu hususu vurgulanmıştır. Bu bağlamda kalp kırma gerektiği öğütlenmiştir.

111. Bağışla suçları 'afv it günâhı // Ki tâ 'afv eyleye sende İlâhî
Suçları bağışla günahı affet ki Allah da seni affetsin.

109. Esirge hâlikuñ halkına rahm it // İder rahm idene hâlik da rahmet
Yaradan'ın halkını esirge, onlara rahmet et (ki) Yaradan da rahmet edene rahmet eder.

İnsan olmanın meziyetlerinde birisi de güçlü olanın güçsüz olanı bağışlamasıdır. Özellikle adaletiyle tanınan Nûşirevân oğluna insanları bağışlamasını öğütler. “*Kim bağışlar ve barışı sağlarsa, onun mükâfatı Allah'a aittir.*” (Şûrâ, 42/40) ayetinden hareketle Nûşirevân oğluna Allah'tan affedilmeyi dileyenlere kendisinin de bağışlayıcı olmasını öğütler.

Dürüstlük

Sağlam bir kişiliğin ön koşullarından birisi de dürüstlüktür. Bu değer, insanoğlunun var olmasıyla birlikte her zaman önemini korumuştur. Başta kişinin kendisine, ailesine ve yaşadığı topluma karşı sorumluluğu olan dürüstlük değeri, çocuga erken dönemde verilmesi gereken ahlakî gelişimin önemli unsurlarındandır. Nasihat-nâmeler, daha çok ahlakî gelişim dikkate alınarak yazıldığı için bu nasihat-nâmede de ahlakî gelişimin vazgeçilmez unsuru olan dürüstlük kavramı itinayla işlenmiştir.

72. İçün taşuñ bir olsun şırf u sâde // Ne fi'lüñ kem ne hüd kavlüñ ziyâde
İçin dışın bir, saf ve sade olsun; ne davranışın kötü ne de sözün (insanlarla olan ilişkin) gereğinden fazla (olsun).

74. Kimüñ nefsinde hâliş cevheri var// Añadur cevheri kıatında miqdâr
Kimin nefsinde temiz, pak cevheri varsa; onun değeri, cevheri miktarıncadır.

Dâ'î, bu eserinde atasözlerine yer verdiği kadar deyimlere de yer vermiştir. Şair, "İçün taşuñ bir olsun" (Parlatır, 2008: 481) diyerek insanın ikiyüzlülükten kaçmıp dürüst olması gerektiğini vurgular. Mısram devamında *şırf u sâde* sözcükleriyle bu durum pekiştirilir. Ayrıca Nûşirevân, ikinci mısradaki oğluna gerek davranışında gerekse sözünde ölçülü olmayı öğütlemektedir.

76. İdingil şıdk ile ihlâşî pîşe // İşüñ ihlâş u şıdk olsun hemîşe
Doğru söz ve saflıkla meşgul ol (ki) yaptığın iş temiz ve doğru olsun.

Burada vurgulanmak istenen ana konu dürüstlüğün insan için yaşam tarzı olması gerektiğidir. Nûşirevân, "İdingil şıdk ile ihlâşî pîşe" diyerek dürüstlük değerinin bir süreçle kazanılacağını vurgular. Bu ifadeyle, çağdaş eğitim kuramcılarının da esas bir özellik olarak kabul ettiği süreç sonucundaki ürünün kalitesi (Sever, 1994:125-127) vurgulanır. Şair, bir süreç olan dürüstlüğün ihlâş u şıdk özelliklerine sahip olması gerektiğini belirtir.

Hoşgörü-Tevazu

Kişilik gelişiminin önemli unsuru olan hoşgörü ve tevazu, bireyin yaşadığı toplumla barışık yaşamasını da sağlamaktadır. Bu iki değer kişilik gelişimini desteklediği gibi insanlar arasındaki ayrımcılık temayüllerini de ortadan kaldırdığı için sosyal hayatın oluşumunda da önemli bir rol oynamaktadır. Mesnevide Nûşirevân, oğluna halka hoşgörü ve tevazuyla yaklaşmasını öğütler.

75 Saķıngıl zerķ ile kibr ü riyādan // Utan ‘izz ü celāl-i Kibriyādan
Cenab-ı Allah'ın celalinden ve izzetinden utan, ikiyüzlülük, kibir ve yalandan sakın.

77 Nice kim tahtuñı eyler yüce haķ // Tevāzu‘ birle olsun gönlüñ alçak
Her ne kadar Allah tahtını (makamını) yüce eylemişse de (sen) tevazu ile gönلünü alçak tut.

Kibir, insanı bulunduğu ortamdan yabancılaşmaya götüren olumsuz tutumlardan birisidir. Nûşirevan, oğlunu kibirden uzak durması için uyarır. Ayrıca şairin, başarılı şekilde kullandığı *kibr ü riyādan*, *Kibriyādan* cinasları da her iki durum arasındaki alçaklık ve büyüklük tezağını belirtir. İkinci beyitte ise bu durumda gerçekleşen amaç-sonuç ilişkisine değinilmiştir. Burada Nûşirevân, oğluna eğer tahtının yüksek (yönetim gücünün kudretli) olmasını amaçlıyorsa alçak gönüllü olması gerektiğini öğütler.

78 Kimi görseñ sen ikrām u selām it // Olasın dillerinden tā selāmet
Kimi görürsen ikram ve selam et (ki sen de) onların dillerinde selamette anılasın.

79 Gerek olsun melik yā kul kıl ikrām // kula ikrām ile olur melik rām
İster hükümdar, ister kul olsun ikram kıl; (çünkü) melik kula ikramı ile bağlanır.

Dâ'î, 78. beyitte *selām it* ve *selāmet* cinaslarını kullanarak sebep ve sonuç ilişkisinden hareketle mütevazı olma değeriine vurgu yapmaktadır. Çünkü insanlara ikramda bulunmak ve onların hâl-hatırını sormak, onlar tarafından iyi anılmayı sağlayacaktır. İnsanlar tarafından iyi anılmak da kişiyi selamete kavuşturur. 79. beyitte ise Nûşirevân, oğluna bey ve kul (köle) ayırımına gitmeden tevazu ile herkese aynı derecede hizmet etmesi gerektiğini belirtir. Eğer böyle davranırsa halk arasındaki sınıf farklılığını ortadan kaldırarak eşitliği sağladığı için halkının da ona daha büyük bir bağlılıkla bağlanacağını tembihler.

81 Dikensüz gerçi kim ‘ālemde gül yok // Velî gülsüz diken vardur degül yok
Her ne kadar dünyada gülsüz diken olsa da dikensiz gül yoktur.

85 Kimesne ‘aybına ta‘n itme zinhār // Kişi bilmez ki bu yolda neler var
Kimseyi ayıbıyla kınama sakın, kişi bu yolda ne olduğunu bilmez.

Gül, edebiyatımızda hemen her dönemde sanatçılara ilham kaynağı olagelmiştir. Gerek sevgiliye benzetilmesi, gerekse Hz. Muhammed’i simgelemesi itibari ile şairler tarafından kullanılan zengin bir imgedir. Ahmed-i Dâ'î, *kusursuz*

insan olmaz mesajını vermek için gülü bir imge olarak kullanmıştır. Ayrıca Dâ'î, bu imgesini güçlendirmek için de “*Dikensiz gül olmaz*“ (Parlatır, 2008:186) atasözünden yararlanır. Diğer beyitte “*Kimesne ‘aybına ʔa'n itme zinhâr*“ diyerek insanların sırlarını saklamak için mütevazı olmayı, Mevlânâ'nın “*Ayıpları örtmede gece gibi ol*” sözünü yineleyerek vermektedir. Nûşirevan, oğluna *insanların kusurlarıyla alay etme ki günü geldiğinde onlar da senin kusurlarınla alay etmesinler* öğüdünü vermektedir. Şair, bu öğüdü şiirin derin yapısında bulunan “*Kişi bilmez ki bu yolda neler var diyerek Ne oldum deme, ne olacağım de*” (Parlatır, 2008:439) atasözünden ilhamla verir.

Misafirperverlik

Dâ'î, *misafir, Tanrı misafiridir* felsefesinden hareketle Türk toplumuyla bütünleşen bir değer olan misafirperverliği bu eserinde ele almayı unutmamıştır. Şair, bu değeri aşağıdaki beyitte şöyle ifade eder:

94 Saña kim sığın gelse hoş dut anı // Ki Tañrı hoş dutar hem hoş dutanı
Birisi sana sığınrsa onu hoş tut ki Tanrı hoş tutanı hoş tutar

Şiirin yüzey yapısına bakıldığında misafirperverlik değerini veren “*sığın, gelse, hoş dut, Tañrı hoş dutar hoş dutanı*” metaforları bize şiirin derin yapısında bulunan misafirperverlik metonomisini (Yavuz, 2010: 55) vermektedir. İlk bakışta şiirde her ne kadar *sana mecbur olana sen de elini uzat* iletisi verilmiş olsa da ikinci mısradaki “*Ki Tañrı hoş dutar hem hoş dutanı*” mısraı, Türk milletinin başta İslamiyet'in etkisiyle yüz yıllardır misafirlik için taşıdığı duygu ve düşüncülerini dinî hassasiyetle hayatının temel eksenine yerleştirdiği görülür. Şair, misafirperverlik değerini bu yolla ifade eder.

Nezaket–Ölçülülük

Nezaket ve ölçülülük, iletişimin önemli unsurlarıdır. Bu unsurların varlığı kişide özgüven ve cesaret oluşturduğu gibi çevrenin de kişiye saygı göstermesini ve itibar etmesini sağlamaktadır. Bundan dolayı bu iki değere sahip olan kişiler çevreyle olumlu iletişim kurarlar. Ayrıca bu iki unsur kişide özdenetim mekanizmasını sağlaması itibarıyla da önemlidir.

55 Şu ten kim olmaya anda ağır baş // Yüregi ʔan olur dāyım bağır baş
Eğer (kişinin) şu teninde ağır başlılık olmazsa, (onun) daima yüreği kan, bağırı yara olur.

Beyitte bir örnek tipten hareketle ağırbaşlı olmamanın kaybı belirtilir. Eğer birey davranışlarında ağırbaşlı ve ölçülü olmazsa o kişinin “*yüregi kan, dâyim bağır baş*” olması kaçınılmazdır. Bu öğüt, sadece Hürmüz’e değil bütün insanlara gönderilmiştir.

Sorumluluk

Sorumluluk duygusu kişilik gelişiminde önemli olan değerler arasındadır. Bu değer kişinin kendine, ailesine, yaşadığı çevreye ve topluma karşı sorumluluğu olarak farklılık arz etmektedir. Mesnevide bu değer hükümdarın halkına karşı olan sorumluluğu şeklinde işlenmiştir.

19 Saña benden baña haqdan emānet // Cihānı ‘adl ile dārü’l-emān it
Dünya sana benden, bana Hak’tan emanet, (onu) adalet ile emniyetli kıl.

Nasihât-nâmenin bu bölümünde okuyucu, babadan oğula geçen bir devir-teslim törenine şahit olmaktadır. Bu törenin temel imgesi padişahın şeh-zâdeye bırakacağı sorumluluk duygusudur. Nûşirevan, yönetimle birlikte oğluna geçen sorumluluk değerini bir önceki beyitte “*Aña ısmarladı hep tâc u dârı*” cümlesiyle vermektedir. “*Saña benden baña haqdan emānet*” diyerek o güne kadar kendisinde olan ağır sorumluluğu (devlet yönetimini) oğluna aktardığını ifade eder. Şiirde devlet için *emanet* sözcüğünü kullanarak devlet yönetiminin önemine ve hassasiyetine dikkat çekmektedir. Bu sözcükten hareketle oğlunun üstleneceği sorumluluğa bir kutsallık yüklemektedir. Çünkü İslami inanişâ göre emanet kutsaldır. Kişinin emanete gözü gibi bakması gerekir. Bu kutsallık dünyanın diğer medeniyetlerinde de görülmektedir. Çünkü eskiden hükümdarların Tanrı tarafından görevlendirdikleri inanişâ hâkimdi. Şair, şiirin derin yapısında bu olguya da uzanmıştır.

Özdenetim Sağlama

Kişinin davranışlarında ölçülülüğü yakalamasının şartı kendini iyi kontrol etmesine bağlıdır. Bireyin söyledikleri ile yaşadıkları arasında istikrarlı bir kararlılığın olması kişiye saygı ve itibar kazandırmaktadır. Çocuklara erken dönemde verilmeye çalışılan bu iki değer genellikle ailenin sorumluluğunda şekillenir.

26 Cihānuñ varlığına gırra olma // Güneşsin himmet içre zerre olma
Dünyanın varlığına gururlanma, sen güneşsin himmet içinde zerre olma.

Dünyanın şaşaasına aldanmayıp güneşin azameti içerisinde zerre olmamak gerekir. Kişi dünyanın süsüne kapılıp yapması gereken vazifelerini unutmaktadır. Çünkü eğer kişi, dünyaya dair aldatıcı süslerle bağlanmayı kontrol edemezse ufak mutlulukların içerisinde kendini kaybeder. Özdenetimsizlikten kaynaklanan bu kayboluşu şair, “*Güneşsin himmet içre zerre olma*“ mısraıyla vermektedir.

56 Ğazab vaktinde key şabr it hâlim ol // hâkîka[t]de şabûr oldur hâlim ol
Öfke zamanında çok sabret, halim ol; gerçek sabır odur, sakin ol.

Nûşirevan, mesnevinin bu bölümünde oğluna iç denetimin nasıl sağlanacağı ile ilgili bir strateji vermektedir. Bu strateji de sabırdır. “*İnsan savaşmakla kahraman olmaz. Asıl kahraman öfkelendiği zaman kendisine hâkim olandır.*” hadisinden hareketle “*hâkîka[t]de şabûr oldur hâlim ol*“ mısrasıyla sabırlı olmanın önemi vurgulanmıştır.

57 Hevâ İskenderin hâdden geçürme // Heves Ye’cücünü sedden geçürme
İskender (gibi) arzunu sınırdan aşırma, Ye’cüc (olan) hevesini (Çin) seddinden geçürme.

Burada insandaki olumsuz bir özellik olan hevâ ve hevese yani geçici arzulara, isteklere bağlanmanın yanlışlığına dikkat çekilmiştir. Şair, bunları tarihten önemli telmihler yaparak aktarmaktadır. İnsanın her istediğini yapma güdüsü çok güçlüdür. Bu yüzden beyitte istekler İskender’e ve Ye’cüc’e benzetilir. İnsan otokontrolle isteklerini sınırlandırmayı bilmeli, olmayacak heveslere kapılmamalıdır. Nûşirevân, oğluna hevesinin (Ye’cüc’ün), benliğini (Çin Seddi’ni) ele geçirmemesini öğütler (Kaplan, 1993: 35). Şair, bu bölümde adeta heves ve ihtirasa karşı soğuk savaş açmıştır.

58 Er iseñ nefsüne hey di birer de // Ki kırk aslan gücü vardır bir erde
Nefsine hâkim olan erde kırk aslan gücü vardır.

59 Erenler nefse meyl eyler degüldür // Şu kim nefse ider meyl er degüldür
Erenler nefse meyletmezler, nefse meyleden ise (gerçek) er değildir.

Nefisle mücadele, cephede düşmanla savaşmaktan daha zordur. Çünkü düşman da dost da, savaşan da savaşılan da, kazanan da kaybeden de sizsiniz. Nûşirevân, bu zorlu mücadeleden galip gelmeyi kırk aslan gücüne sahip olma mübalâğasına ve benzetmesine bağlar. İkinci beyitte de er yani güçlü olmanın meziyetleri arasında sayılan *nefse yenik düşmeme* durumu vurgulanır. Burada da önceki bölümlerde olduğu gibi Nûşirevan, ilk beyitte Hürmüz’e ikinci beyitte ise tüm insanlara seslenir.

Adalet

Bu mesnevinin, aynı zamanda bir siyaset-name olmasından dolayı eserde en çok ele alınan değerlerin arasında adalet değeri gelmektedir. Aslında mesnevinin bu değer üzerinde oluşturulduğu söylenebilir. Çünkü mesnevinin genelinde verilmek istenen mesaj adalet duygusudur. Şair, bu değeri hükümdar adayı Hürmüz'ün şahsında okuyucuya nasihatler şeklinde aktarmaktadır.

21 Şu resme halk ile olma mücâdil // Diyeler kıanı Nûşîrvân-ı 'âdil
Halk ile (haksız)mücadeleye girme (ki senden sonra) "Âdil Nûşîrevân nerede" desinler.

11 Cihâni dutmuş idi 'adl ü dâdı // Eyülük birle meşhûr idi adı
Dünyayı onun adaleti, doğruluğu sarmıştı, adı iyilikle ünlenmişti.

Mesnevinin genelinde sıklıkla işlenen bu değer Türkçe Öğretim Kılavuzu'nda, okuma metinlerinde bulunması gereken özellikler arasında vurgulanmıştır. "Metinlerde insan hak ve özgürlüklerine, insanî değerlere aykırı öğeler yer almamalıdır." (MEB, 2006: 56). Mesnevinin başkahramanı olan Nûşîrevân, yer yüzünde adaletle tanınan bir hükümdardır. Onun bu özelliği mesnevîde "Diyeler kıanı Nûşîrvân-ı 'âdil // Cihâni dutmuş idi 'adl ü dâdı // Eyülük birle meşhûr idi adı" dizeleriyle belirtilmiştir. Bundan dolayı Nûşîrevân, ilk beyitte oğluna adaletli olması konusunda kendisini model almasını ister.

19 Saña benden baña haqdan emânet // Cihâni 'adl ile dârü'l-emân it
(Bu devlet), sana benden, bana Allah'tan emanet, dünyayı (bu devleti) adaletle (yöneterek) emin bir yer haline getir.

88 Düz olsun cümle halka 'adl ü dâduñ // Nuşîrvân gibi meşhûr olsun aduñ
Adalet ve doğruluğun bütün halka aynı olsun (ki) Nûşîrevân gibi adın (adaletle) ünlü olsun.

Birinci beyitte Nûşîrevân, devletin, mülkün gerçek sahibinin Allah olduğunu ve devletin Allah'tan kendisine emanet kaldığını vurgular. Nûşîrevân bu emane-ti yıllarca adaletle koruyup kollamanın gururunu yaşamaktadır. Artık yönetme sırasının oğluna geldiğini ve bunu "Cihâni 'adl ile dârü'l-emân it" diyerek ona adalet ve haktan hiçbir zaman uzaklaşmaması gerektiğini öğütler. İkinci beyitte ise adaletin olmazsa olmazlarından olan eşitlik kavramına değinilmiştir. "Düz olsun cümle halka 'adl ü dâduñ" mısraıyla halkı, yoksul-zengin, avam-havas vb. tabakalara ayırmaktan kaçınmasını tembihler. Ayrıca bu bölümde günümüzde de büyük sorun olan torpil ve iltimasa üstü kapalı şekilde değinilmiştir.

Kötülükten ve Kötü Kişilerden Uzak Durmak

Mesnevîde genellikle olumlu tutum belirten değerlere değinilmiştir. Fakat şair, olumsuz bir tutum olan kötülüğü, kötü kişilerin davranışlarıyla ilişkilendirerek aktarmaya çalışmıştır. Şair, bu davranışları olumsuz sonuçlandırarak okuyucuya kötülükten ve kötü kişilerden uzak durmayı öğütler.

89 Yavuz hırsız kişiye ılma yardım // Dime kim ol uyurdı ben uyurdum
Kötü (ve) hırsız kişiye yardım etme, (sakın) o uyuyordu da ben uyandırdım deme.

90 Eger fırsat bulursa ol yavuzlar // Niçe eyülerüñ adın bozarlar
Eğer o kötüler bir fırsat bulursa nice iyilerin adını bozar.

Şairin Nûşîrevân'ın şahsında bu bölümde vermek istediği mesaj, kötü kişiyle çıkılan yolda kişi yolda kalır iletisidir. Kötü ve de hırsız insanlara yardım etmemek gerekir. Hatta onların olduğu ortamlarda dahi bulunmaktan sakınılmalıdır. Çünkü o kişileri buldukları uyku halinden uyandırdığını sananlar aldanırlar. Bu kişiler, fırsat bulurlarsa kendisine iyilik yapanın adını da bozar. Zira bu insanlar iyiliğin ne olduğunu bilmemekteler. Nûşîrevân, burada belirtilen kötü kişi karakterinden hareketle oğluna bu kişilerden uzak durmasını öğütler.

91 İki yüz gösteren ger biñ eger yüz // Olursa dut yüzünüñ derisin yüz
Bin de olsa yüz de olsa ikiyüzlülük gösterenlerin yüzünün derisini yüz (maskesini düşür).

92 alem tek kimde kim vardur iki dil // Başını kes dağı dilin iki dil
Kalem gibi her kimin iki dili varsa iki dilinin (de) başını kes, dilini iki dilim yap.

Atalarımız “İnsanın alacası içinde hayvanların alacası dışındadır.” (Parlatır, 2008:322) buyururlar. İlk beyitte şiirin derin yapısında bulunan bu ileti şiirin yüzey yapısındaki “İki yüz gösteren ger biñ eger yüz” cümlesiyle verilmiştir. İkinci mısradaki eğer fırsat olursa “dut yüzünüñ derisin yüz” diyerek bu kişilerin maskelerinin düşürölmesi gerektiği öğütlenir. Mısraların sonunda bulunan yüz cinasları da konuyu daha çarpıcı aktarmaya yönelik kullanılmıştır. İlk beyitte riyakârlıktan yakınılıp bunun tedbirleri belirtilirken ikinci beyitte de *iki dil* cinaslarından hareketle yalancı ve dedikoduculuktan yakınılır. Burada yalancı ve dedikoducu insanlar keleme benzetilip bunların susturulması gerektiği öğütlenmiştir.

Yaşamın Faniliği

İslâmî bakış açısı dünyanın faniliğini öğütler ve fani hayata fazla bağlanılmaması gerektiğini vurgular. Nasihat-nâme'de işlenen değerler arasında önemli yeri bulunan yaşamın faniliği değerini şair, mesnevinin sonunda bilinçli olarak vermektedir. Mesnevinin giriş ve gelişme bölümlerinde yaşama gayesi ve dünya hayatına değinilirken mesnevinin son bölümünde ise ahirete ve dünyanın faniliğine vurgu yapılmış, fani unsurlara gereğinden fazla bağlanmanın akıl kârı olmadığı öğütlenmiştir.

27 Niçe Hürmüz gelüpdür bu cihâna // Kim adı girmemişdür dāsitâna
Bu dünyaya adı destanlara geçmemiş nice Hürmüzler gelmiştir.

28 kıanı Ferruḥ Hümâyûn u Ferîdûn // Ne kııldı bunlara bu çarḥ-ı gerdûn
Hani Ferruh Hümâyûn ve Ferîdûn, bu felek onlara neler yaptı.

29 kıanı İskender ü Cemşîd ü Behrâm // Ki 'âlem hükmine olmuş idi râm
Hani dünyanın hükmüne bağlandığı İskender, Cemşîd ve Behrâm (onlara ne oldu)?

30 kıanı Keyḥusrev ü Dâr'ibn-i Dârâ // Felek anlar bile kııldı müdârâ
Hani Keyhusrev ve Dâr'ibn-i Dârâ? Felek onları bile (riyakârlıkla) aldattı.

31 Süleymân kim kıamu âfâḳ u eṭrâf // Cihâni dutmış idi kıâf u tâ-kâf
Süleyman ki (etkisi) bütün göğü ve yeri Kaf'tan Kaf'a bütün dünyayı sarmıştı.

32 Çün ol tahtın yil üzre muḥkem itdi // Anuñçün yil gibi geldi vü gitdi
O tahtını rüzgârın üzerine kurmuştu, ondan dolayı rüzgâr gibi geldi ve geçti.

Şair Nûşirevân'ın dilinden, ilk beyitte “*Niçe Hürmüz gelüpdür bu cihâna*” diyerek kimseye kalmayan dünyanın oğluna da kalmayacağını vurgular. Sonraki beyitlerde, tarihte önemli iz bırakan şahsiyetleri bu bağlamda örnek göstererek bu durumu kuvvetlendirir. Sonraki beyitlerde verilen *Ferruḥ Hümâyûn u Ferîdûn, İskender ü Cemşîd ü Behrâm, Keyḥusrev ü Dâr'ibn-i Dârâ, Süleymân* şahısları fanilik göstergesini veren metaforlardır. Şair bu isimleri bilinçli olarak seçer. Bunlar, saltanatlarıyla tarihte iz bırakan kişilerdir. Nitekim beyitlerin ilk kısımlarında bu şahısların ölmeden önce yeryüzünde yankılanan nidalarıyla, kaçınılmaz son olan ölüm sonrası sessizlikleri birbirine paralel olarak güçlü benzetmelerle belirtilmiştir.

- 62 Bağa gör dünyenüñ yoğdur beğāsı // Beğāsuz dünyeye neyçün bağası
Gör ki bu dünya fanidir, ebedî olmayan dünyaya niçin meyledesin.
- 64 Ecel gelse amān virmez belādūr // Ne tiryāk aşşı eyler ne belādūr
Ecel geldiğinde aman vermez canı alır gider, ona ne panzehir fayda eder;
ne de sadaka.
- 66 Ğanīmet dut yi iç hoş elde varın // Benüm sanma güç idüp il davarın
Ye, iç, hoş yaşa, zengin ol; (bunu ganimet bil) senin olmayanı kendi malın
sanma.

Bu bölümde önemli üç unsur üzerinde durulmaktadır: *Bekāsız dünya, ecel, hoşnutluk*. Birinci beyitte önceki bölümlerde açıklanmış olan dünyanın faniliğine değinilerek fonetik açıdan ahenkli olan *bağa, beğāsı, beğāsuz, bağası* sözcükleri çapraz şekilde kullanılmış. Bu yolla şair, okuyucunun dikkatini fani dünyaya körce bağlanma handikabına çeker. İkinci beyitte ise faniliğin vazgeçilmez imgesi olan ecelden söz eder. Beytin ecel sözcüğüyle başlaması aynı zamanda her şeyin kaçınılmaz bir sonla (bitişle) tamamlanacağını da gösterir. Nitekim şiirin yüzey yapısında bulunan *amān virmez, Ne tiryāk aşşı eyler ne belādūr* ifadeleri ölüm imgesini veren göstergelerdir. Son beyitte ise Nüşirevân, ölüm duygusuyla yaşamaya alışmak gerektiğini belirtir. *Kuşkusuz her canlı ölü mü tadacaktır* (Lokmân, 31/34) ayetinden hareketle ölümün farkında olup yaşamayı da unutmamak gerekir. Ayrıca Nüşirevân “*Ğanīmet dut yi iç hoş elde varın*” diyerek oğluna hayatı sıradan yönleriyle yaşayarak kabullenmesini öğütler. Burada esas olan mesaj, dünyadaki maddiyata ölçülü bağlanma, onu hayatın gayesi yapmamadır.

Yukarıda ayrıntısıyla açıklanan özelliklerden hareketle şair mesnevinin sonunda üç tipe değinir. Bunlardan ilk tip, “*Şu kim kullukda hoş hizmet eridür // Ne deñlü hoş dutarsañ key yiridür*” mısralarında “*kullukda hoş hizmet eridür*” diyerek vurguladığı **çalışkan tiptir**. Şair, ikinci mısradaki bu kişilerin değerinin bilinip, memnun edilmesi gerektiğini belirtir. Mesnevide değinilen ikinci tip de “*Şular kim Tañrıyı hāzır görürler // Her işi āhırine ırgürürler*” cümleleriyle belirtilen **işi Allah görüyormuş gibi ciddiye alıp (zamanında) sonuçlandırılan tiptir**. Bu tipler, “Bugünün işi yarına kalmaz” düşüncesinden hareketle işlerini zamanında hakkıyla bitirirler. Çünkü ilk mısradaki ifade edildiği gibi bu kişiler, Tanrı’dan sakındıkları için yürüttükleri işi sonuçlandırma gayretindedir. Mesnevide değinilen üçüncü tip ise “*Şular kim haqqı bātl eylediler // Ol olmaz lîkin anlar eyle diler*” mısralarında sunulan **cahil tiptir**. Bu tipler cehaletin

kurbanı olup körleşen tiplerdir. Şiirde “*hakkı bâtl eylediler*” sözüyle bu kişilerin gerçekten ve doğruluktan ne kadar bî-haber ve uzak oldukları vurgulanır. Şairin öne çıkardığı bu tipler, olumlu ve olumsuz yönleriyle çocuklar için örnek oluşturan birer model mahiyetindedir.

Mesnevide Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Desteklendiği Bölümler

Vasiyyet-i Nûşirevân'da dilin dört temel becerisinin dolaylı veya doğrudan desteklendiği görülmektedir. Ancak mesnevide, konuşma ve dinleme becerilerine oranla yazma ve okuma becerileriyle ilgili ifadeler fazla bulunmamaktadır. Bu iki beceri daha çok dolaylı olarak işlenip değerlendirilmiştir. Okuma ve yazma becerileri, değerler bölümünde incelenen bilimsellik, çalışkanlık değerlerinin verildiği beyitlerde örtük olarak ifade edilmiştir.

Mesnevide üzerinde sıklıkla durulan iki beceri, konuşma ve dinleme becerileridir. Mesnevinin nasihat-nâme olması özelliği bu iki beceriyi ön plana çıkarır. Özellikle kişilik gelişiminde başvurulacak kaynaklar arasında olan öğütler, daha çok konuşma ve dinleme becerilerine dayandırılmıştır. Mesnevide konuşma ve dinleme becerilerine, geliştirilmesi gereken yetenekler olarak bakılmıştır. Ayrıca bu iki beceri, âdâb-ı muaşeretin koşulları olarak ön plana çıkarılmıştır. Aşağıda tespit edilen beyitler sırasıyla dinleme ve konuşma becerileriyle ilişkili olan beyitlerdir. Bu beyitlerde tespit edilen hususlar, 2006 Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda bu iki beceri için hedeflenen kazanımlarla kıyaslanıp ilgili kazanımın başlığı altında değerlendirilmiştir.

6 Kimüñ [kim] ‘ilm ile hikmet işidür // Dükeli halk anuñ sözin işidür

Bilimsellik esas alınarak yapılan her şey insanlara fayda sağlar. İnsanlar bu sözleri dinler onlardan faydalanırlar. İlmin ışığında söylenen her söz, ‘*millî ve evrensel değerlerin fark edilmesi*’nde (MEB, 2006) kullanılan destekleyici araçtır. Mesnevide bu sözler, insanlar tarafından dikkatle dinlenip bunlara itibar edildiği belirtilmiştir. Bu özellik, dinleme yöntem ve tekniklerinden olan seçici dinlemeye (Özbay, 2007: 73-74) örnek verilebilir.

1. Gel iy hikmet naşîhat işidenler // Naşîhat hikmet ile iş idenler

2. Nazar kıl ‘ibret al hikmet sözinden // Ne aşşı âdemüñ hikmetsüzinden

3 kulağ dut söz güherden kıymetîdür // kulağında bulasın kıymet-i dür

Bu üç beyitte dinleme için verilen hususlar Türkçe Öğretim Programı'nda belirtilen “*Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen millî ve evrensel değerlerin hayatla ilişkisini sorgular/Dinlediklerini-izlediklerini kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır*” (MEB, 2006: 17) kazanımlarını desteklemekte ve bunları pekiştirmektedir. “*Nazar kııl ‘ibret al hikmet sözünden*” mısraında kişinin dinlediklerini hayatla ilişkilendirmesi söz konusudur. *Kişi* hayatla ilişkilendirdiği bu bilgilerden kendine yarar sağlaması amacıyla bazı seçimler yapmaktadır. Şiirdeki *ibret almak* ifadesi de bu özelliği veren göstergelerden biridir. Burada kişinin gördüklerinden ve dinlediklerinden ders çıkararak bilgi edinmeye dayalı (amaçlı dinleme) (Özbay, 2009:113-114) dinleme yöntemi vurgulanmaktadır.

43 Ki ya'nî 'aql olan uşlu kişi de // Sözi bir söyleye iki işide

Akıllı, uslu kişi sözü bir söyler iki dinler.

Şiirin bu bölümünde kullanılan “*Sözi bir söyleye iki işide*” mısraı dinlemeyi etkileyen faktörlerden *dikkate* (Özbay, 2007: 54) değinmiştir. Bu yolla şiirde dinleyicinin konuşmadan önce anlatıcıyı dikkatle dinlemesi, söyleyeceklerini tartması gerektiği belirtilir.

Yukarıdaki beyitlerde mesnevîde dinleme becerisinin işlendiği bölümlere değinildi. Aşağıda ise konuşma becerisinin desteklendiği beyitlere yer verilecektir.

43 Ki ya'nî 'aql olan uşlu kişi de // Sözi bir söyleye iki işide

Akıllı insan, sözü iki dinler bir söyler.

37 kaçan söz söyleseñ fikr eyle evvel // Sözüñ vâzîh gerek yok kim mü'evvel
Her ne zaman söz söylesen önce düşün, sözün açık olması gerekir kapalı olandan fayda yok.

Yukarıdaki beyitlerde konuşmacıya dair iki önemli unsura vurgu yapılmıştır. Bunlar, birinci beyitte belirtilen *'aql* ve ikinci beyitteki *vâzîh* özellikleridir. Akıl, kişinin yaptığı konuşmaya hâkimiyetini temsil ederken ikinci beyitte geçen *vâzîh* sözcüğü de açık ve anlaşılır konuşmayı ifade eder.

İlk beyitte konuşma ile dinleme arasında belli bir hiyerarşinin olduğuna vurgu vardır. Konuşma karşılıklı iletişime dayalı bir süreç olduğu için bireyin dinledikleri konuşmasına da öncülük edecektir. Bundan dolayı, alıcı konuşmadan önce kaynaktan gelen iletiyi iyi algılayıp ondan sonra karşıya dönüt vermedir (Erdem vd., 2007:7). Şiirde geçen, “*kaçan söz söyleseñ fikr eyle evvel*” ve “*Sözi bir söyleye iki işide*” cümleleri, iletişim sürecinde konuşmacının dikkat etmesi gereken *mesajı algılayabilme özelliği* (Erdem vd., 2007: 13) dikkati

çekmektedir. Mesnevideki bu iki cümle bu özelliği itibariyle Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda öğrenciye kazandırmayı hedeflenen “*Konuşma yöntemi ve tekniklerini kullanır*” (MEB, 2006: 23) kazanımıyla da örtüşmektedir.

41 Şu yirde kim gelür sözden melâlet // O yirde dilüni söyletme lâl it
Sana zarar geleceğini bildiğin yerde konuşma, orada dilini tut, sus.

92 kalem tek kimde kim vardır iki dil // Başımı kes dağı dilin iki dil
Her kimde ki kalem gibi iki dil varsa, tıpkı kalem gibi bu iki dilin başını kes(mek ve dilimlemek gerekir).

Eserin bu bölümünde “*Söz var, iş bitirir; söz var baş yitirir.*” (Parlatır, 2008:493) atasözünden hareketle konuşmanın öneminden ve sorumluluğundan söz edilmektedir. Ok gibi, ağızdan bir kez çıkan söz, telafisi olmayan kötü durumlara sebep olabilir. Bundan dolayı bazı yerlerde ve durumlarda “*Söz gümüşse, sükül altın*” (Parlatır, 2008:492) olabilmektedir. Burada da vurgulandığı gibi, kişi konuşmadan önce söyleyeceklerini iyi muhakeme edip değerlendirmelidir. Yoksa her yerde rastgele sarf edilen sözler, insana zarar verebilir. Mesnevide geçen “*Şu yirde kim gelür sözden melâlet*” ve “*Başımı kes dağı dilin iki dil*” cümleleri kişiye konuşmasını kontrol altında tutması gerektiğini öğütler. Bu iki dize “*insan, ya sözünün kölesi ya da efendisi olur*” bağlamından hareketle kişinin söylediklerine karşı yükleneceği sorumluluğu belirtir. Konuşmacının söyleyeceklerine karşı sorumlu oluşunu Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu, “*Söylediklerinin sorumluluğunu taşır.*” (MEB, 2006) kazanımıyla vurgular. Kılavuzda belirtilen bu kazanımın, 6, 7 ve 8. sınıfların tamamına kazandırılması hedeflenmektedir.

40 Dilidür âdemînüñ tercümânı // Ne kim gönlinde var keşf eyler anı
İnsanın tercümanı dilidir, gönülde ne sır varsa (ancak) dil ile ifşa olur.

48 kolayını gözet inen bilişüñ // Ki tā yad olmasun senden bilişüñ
Bildiğini çok kolayca aktar ki dostun sana yabancı kalmasın.

İlk dönemlerden bu yana insanlar dış dünya ile iletişim kurmak için çeşitli yöntemler, teknikler ve araçlar kullanmıştır. Özellikle çağımızda ilerleyen teknoloji sayesinde çevreyle iletişim kurarak kendimizi ifade etmemiz kolaylaşmıştır. Fakat gelişen teknolojiye rağmen insanın en doğal iletişim araçlarından olan dilin önemi hiçbir zaman azalmamıştır. Çünkü “*Dil, bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren kimi sırlarını bugün de çözemediğimiz büyüğü bir varlık*” (Aksan, 2007: 11) olarak tanımlanmakta ve günümüzde de önemini hâlâ korumaktadır. Aksan’ın

konuşma yeteneği (2007: 11) olarak gördüğü dili, Ahmed-i Daî de “*Dilidür âdemîniñ tercümânı*” mısraında değişik bir anlatımla vurgular.

Şiirde dil denilerek aslında konuşma kastedilmiştir. “*Dilidür âdemîniñ tercümânı // Ne kim gönlinde var keşf eyler anı*” mısralarıyla Dâ’î, insanın gönlünde bir sır olan amacın ancak dil ile açıklanabileceğini vurgular. Burada “*Ne kim gönlinde var keşf eyler anı*” mısrasındaki *gönlinde, keşf eyler anı* sözcükleri konuşmacının konuşmak için bir amacının olduğunu örtük olarak simgelemekteler. Bu özellik, Türkçe Öğretim Kılavuzu’nda belirtilen “*Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurar*” ve “*Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.*” (MEB: 2006) kazanımlarını da dolaylı olarak desteklemektedir.

42 kulağ iki durur âdemde dil bir // Gel imdi eyle bu hikmetde tedbîr

Burada birbirini etkileyen ve destekleyen iki beceri olan konuşma ve dinleme arasındaki münasebete değinilmiştir. Bu ilişkiyi şair, anlamsal yönden bir zıtlıkla belirtir. Şairin, “*kulağ iki durur âdemde dil bir*” mısraında kullandığı *iki kulak ve bir dil* unsurları bu zıtlığı nicel olarak vurgulamaktadır. Şair, kişide iki kulak olmasına karşılık bir dilin oluşunu, insanın konuşma becerisinin önemi ile ilişkilendirmiştir. İkinci mısra da “*Gel imdi eyle bu hikmetde tedbîr*” diyerek Aksan’ın da belirttiği gibi dil (konuşma) denen gücün insana ait hikmetli bir özellik olduğunu (2006:5) vurgular. Bu arada “iki dinle bir söyle” ifadesi vurgulanarak konuşmada dikkatli olunmasına da atıfta bulunmaktadır.

Bulgular ve Öneriler

Vasiyyet-i Nüşirevân, 14-15. yüzyıllarda yazılmış olmasına rağmen taşıdığı mesajlar itibariyle günümüzde de güncelliğini korumaktadır. Özellikle mesnevîde verilmek istenen mesajlar konuşma üslubuyla verildiği için şair etkili bir aktarım metodunu kullanmıştır. Eserin bu üslupta yazılışı şiirin dilini canlı kılmıştır. Mesnevînin yüzey yapısında şairin öngördüğü hedef kitlesi her ne kadar ergenlik çağında bir kişi olsa da şiirin derin yapısında verilen mesajlarla şair, her yaş düzeyine hitap etmektedir. Buraya kadar yapılan çalışmadan hareketle mesnevîde eğitici değerlerle ilgili olarak tespit edilen bulgular şunlardır:

1. Vasiyyet-i Nüşirevân’ın değer itibariyle hayli zengin olmasından dolayı eserde bir değer başlığı altında sıklıkla birden çok değer bulunmuştur.

2. Nüşirevân, mesajı oğlunun şahsında bütün insanlara verdiğinden genellikle ilk bölümde Hürmüz’e seslenirken diğer bölümlerde atasözlerinden, hadislerden, tarihi olaylardan veya kişilerden hareketle herkese öğütte bulunur.

3. Vasiyyet-i Nûşirevân, dünyadaki bütün çocuklara hitap etmektedir. Bundan dolayı burada tespit edilen değerler, kılavuzda belirtilen ve Türkçe öğretimin genel amaçlarından olan “*Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımalı*” (MEB,2006:4) maddesiyle örtüşmektedir.

4. Vasiyyet-i Nûşirevân, çocuğun beden, ruh, zihin ve sosyal gelişimini desteklediği gibi Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu'nun “*Metinlerde öğrencilerin sosyal, zihinsel, psikolojik gelişimini olumsuz yönde etkileyebilecek cinsellik, karamsarlık, şiddet ve vb. öğeler yer almamalıdır.*” (MEB,2006: 56) maddesiyle örtüşmektedir.

5. Vasiyyet-i Nûşirevân'da verilen değerler, bireye kazandırılma aşamasında geniş bir süreci kapsayacak şekilde aktarılmıştır.

6. Vasiyyet-i Nûşirevân'ın dili, günümüz Türkçesine göre sadeleştirilerek özellikle ilköğretimin birinci basamağından sonra öğrencilere değer eğitimi aktarmada başvurulacak kaynaklar arasındadır.

7. Vasiyyet-i Nûşirevân'ın, Anadolu sahasında çocukları dikkate alarak yazılan ilk eserlerden olması münasebetiyle bu eser, MEB'in 100 Temel Eser serisine dâhil edilmelidir. Böylelikle çocuklar buradaki değerlerle okulda olmasa dahi okul dışında tanışmış olurlar.

8. Türkçe 6, 7. ve 8. sınıflardaki ders kitaplarında nasihat-nâme türüne yer verilmediği görülmektedir. Çocuk gelişiminde önemli bir yere sahip olmasına ve kılavuzda belirtilen çoğu kazanımı desteklemesine rağmen ders kitaplarında bu türün örneklerine yer verilmemesi bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Kaynaklar

- Aksan, D. (2006). *Şiir dili Türk şiir dili*. Ankara: Engin.
- Aksan, D. (2007). *Her yönü ile dil: Ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK.
- Daşdelen, Ö. (2008). Ahmed-î Dâ'î Tercüme-î Tefsîr-î Ebu'l-Leys-î Semerkandî Hicr, Nahl, İsrâ sureleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Emiroğlu, S. (2010). *Türkçe manzum nasihat-nâmelerin eğitim değeri üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış doktora tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdem, İ. (2007). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.

- Ertaylan, İ.H. (1952). *Türk edebiyatı örnekleri VII – Ahmed-i Dâ’î Hayatı ve Eserleri*, İstanbul, 129-133, 299-308.
- Gökçe, B. (2008). *Gülten Dayıoğlu’nun Çocuk Öykülerinde Değer Eğitimi ve Öykülerin Türkçeye Katkısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hengirmen, M. (1983). *Pend-nâme-i Güvâhi*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Kaplan, M. (1993). Ahmed-i Dâ’î’nin Vasiyyet-i Nûşirevân tercümesi. *Erciyes*, 191, 23-25.
- Kaplan, M. (1993). Ahmed-i Dâ’î’nin Vasiyyet-i Nûşirevân tercümesi. *İslâmî Edebiyat Dergisi*, 1, 19.
- Kaplan, M.(2005). *Şiir tahlilleri I- Tanzimat’tan Cumhuriyete*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kavcar, C. (1998). *İkinci meşrutiyet devrinde edebiyat ve eğitim*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Kortantamer, T. (1977). Ahmed-î Dâ’î’nin “Mutâyebât” adıyla tanınan eseri üzerine. *Türoloji Dergisi*, 7, 139-147.
- Kut, G. (1989). *Ahmed-i Dâ’î. TDV İslâm Ansiklopedisi*.
- MEB. (2006). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar) . Ankara: MEB
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri II. dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özkan, A. (erişim tarihi: 05.05.2010). Ahmed-İ Dâ’î’nin Tefsîr Tercümesi’nin Manzum Mukaddimesi ve dil özellikleri. www.turkiyat.selcuk.edu.tr/pdfdergi/s11/ozkan.pdf
- Özmen, M. (2001), *Ahmed-i Dâ’î divanı*. Ankara: TDK.
- Parlatır, İ. (2008). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Parlatır, İ. (2011). *Osmanlı Türkçesi sözlüğü*. Ankara: Yargı Yay.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sever, S. (1994). *Türkçe öğretiminde uygulanan tam öğrenme kuramı ilkelerinin, öğrencinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki erişime etkisi* (www.education.ankara.edu.tr/ebfdergi/pdfler/1994-27-1/121-171.pdf erişim tarihi: 06.06.2010.
- Şahin, Şi.(2008). Mecmau’l-emsâl’de yer alan ef’al veznindeki hayvan konulu deyim ve atasözleri üzerine bir inceleme. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(1), 177-191.

- Vursun, P. (2008). Ahmed-î Dâ'î Tercüme-î Tefsîr-i Ebu'l-Leys-i Semerkandî [142/188b-195b] [143/01a-50a]. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Yavuz, H. (2010). *Okuma biçimleri*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Yeniterzi, E. (2006), Ahmed-i Dâ'î'nin Vasiyyet-i Nûşirevân adlı mesnevisi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 19, 1–25.
- Yıldırım, K. (2009). Türk sınıf öğretmenlerinin değer eğitimine ilişkin deneyimleri: Fenomonolojik bir yaklaşım. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 35, 165-184.

Educational Values in Ahmed-i Da'i's Vasiyyet-Nâme-i Nûşirevân

Hasan Kavruk* – Hülya Sönmez**

Abstract- Nasihat-nâme is the most special type of the Turkish and World literature. It is regarded, because of supporting the child development in a different manner, as one of indispensable source in child literature. In this study, it is investigated the 115 versed mathnawi called Vasiyyet-i Nuşirevân by Ahmed-i Da'i lived in the 14-15th century; the determined values are compared with the values in the Turkish Course Education Program and Guide. It was stated the acquisition related with these values and it was collected under the title concerned with value supporting parts and verses. By the invention gained, it was determined how kinds of contribution it had made to the intellectual, personality and social development of children. In the next step of the study, the verses supporting the skills of listening and speaking in mathnawi are gathered under the concerned skills title. In the Turkish Education Guide, it is related the acquisition expressions concerned with listening and speaking skills and verses propping up these expressions in the mathnawi in each other. With this association, it was mentioned some methods and strategies bewared in speaking and listening skills in mathnawi and in the last part of the study it was explained the inventions confirmed in the mathnawi. In the first stage of the study, it is presented the life of Ahmned-i Dai, his literary Works and the other researchers studied on the Poet as the main

* Prof. Dr., İnönü University Faculty of Education

** Researcher, İnönü University / Muş Alparslan University Faculty of Education

Address for correspondence- İnönü Üniversitesi Merkez Kampüsü 44280, Malatya, Türkiye
E-mail- hsonmez@inonu.edu.tr

features. In the next title, it is explained the type of vasiyyet-nâme and accessing process of this type being a convention in World literature to Turkish literature and its developments with its significant features. After, it is evaluated the writing process of the literary work of Vasiyyet-i Nûşirevân, its place and importance without going into too much details. The part consisting the value assessment and analysis is the most detailed one in the study. Here in the study through the content analysis, the values are investigated within two categories. These are values emphasizing the positive and negative attitudes. Values causing the positive attitudes, the Poet' focusing on frequently, are handled firstly. The values to positive attitudes in mathnewi are listed below as respectively treatment in the text: *The importance of science and being scientific, diligence, consulting work, love of nature and animals, human love, honesty, tolerance-humility, hospitality, kindness-proportionality, responsibility, self-control provision, justice, transiency of life*. Part emphasizing the negative attitudes is interpreted under the title of *badness and stay away from bad people*. These values are classified under the related verses titles and expounded en detail. While analyzing the literary work, the message disparities between verses are also stated in related parts particularly because the Poet wants to give same value with its different aspects. Besides, since the verses are being listed, the same ordering in the mashnewi is taken into consideration for loyalty to the literary work of the Poet. In the value analysis, it is researched how they are tackled in other resources such as the Holy Quran and hadiths. As a result of the study, by the confirmed data it is not only stated similarities of common values in these resources but also mentioned the relations between these values with the education approach at the present time. Regarding that, it is overemphasized in which aspects these values particularly promote to moral, social and emotional development of students in educational process. The next stage of the study is the three-subtype analysis that the Poet introduced at the end of the mathnewi. These are *hardworking, work completed on time and ignorant subtypes*. In this part, it is discussed as to how the Poet dealt with these subtypes in the literary work. At the end of the study, values discoursed in the literary work and the relation of these values with listening and speaking skills among four basic ones are analyzed. In these analyses, it is observed that values discoursed in the literary and acquisitions aimed in the Guide of Turkish Education are common in many ways and particularly it is focused on these common components. Because of that the literary works promote to the course and affect development of children in many aspects, in the *findings and recommendations* part, it is proposed to educate the language of Vasiyyet-i Nûşirevân to children in present-day Turkish as re-adaptation.

Keywords- Educational values, mashnewi Ahmed-î Dâ'î, Vasiyyet-i Nûşirevân.

Yazarlar Hakkında

Emel Arslan, Yard. Doç. Dr.

Elektronik Posta: emaslan@selcuk.edu.tr ➤ *Yazışma Adresi:* Selçuk Üniversitesi. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü. Okul Öncesi Öğretmenliği A.B.D. Meram Yeni Yol- Konya ➤ *İlgi Alanları:* Bağlanma, bilişsel gelişim, psikososyal gelişim, kimlik ve kimlik gelişimi vs. ➤ *Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:* Arslan E.; Erbay F., & Saygın Y. (2010). Yaratıcı drama ile bütünleştirilmiş iletişim becerileri eğitiminin çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü öğrencilerinin iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi. *SÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 1-8. • Arslan, E.; Erbay, F., & Çağdaş, A. (2009). An investigation of effects of communication with children course on pre-school teacher trainees' emphatic tendencies. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1(1), 474-477 • Arslan, E., & Arı, R. (2010). Analysis of ego identity process of adolescents in terms of attachment styles and gender. *Procedia Social and Behavioral Sciences Journal*, 2(2),744-750.

Aysel Çağdaş, Yard. Doç. Dr.

Elektronik Posta: cagdasaysel@hotmail.com.tr ➤ *Yazışma Adresi:* S.Ü. Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Bölümü. Selçuklu-Konya ➤ *İlgi Alanları:* Aile içi iletişim, anne baba eğitimi, okul öncesi eğitim programları, sosyal gelişim ➤ *Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:* Arslan, E.; Erbay, F., & Çağdaş A. (2009). An investigation of effects of communication with children course on pre-school teacher trainees' emphatic tendencies. *World Conference on Education Sciences 2009, Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 474-477. • Erbay, F., & Çağdaş A. (2007). Annelere ilişkin bazı değişkenlerin 5-6 yaş çocuklarının yaratıcı düşüncelerine etkisi. *TÜ. Sosyal Bilimler Dergisi*, 9/1.

İsmail Demirezen, Dr.

Elektronik Posta: idemirezen@socy.umd.edu ➤ *Yazışma Adresi:* İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Din Sosyolojisi A.B.D. Fatih İstanbul. ➤ *İlgi Alanları:* Din Sosyolojisi, Sosyal Teori, Genel Sosyoloji ➤ *Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:* Demirezen, İ. (2006). *Marx, Weber, Durkheim and Mannheim's epistemological standpoints and their comparisons with each other*. Amerika Sosyoloji Birliği,

101'inci Yıllık Toplantısı Ağustos, 10-15. Montreal, Quebec, Canada. • Demirezen, İ. (2006). *Hardt and Negri's, Ritzer's and Appadurai's approaches to globalization*. Amerika Sosyoloji Birliği, 101'inci Yıllık Toplantısı Ağustos, 10-15, Montreal, Quebec, Canada. • Demirezen, İ. (2005). *Creating Muslim space in the USA or Americanization of Muslim space in the USA: Turkish mosque in Washington D.C.* Amerika Sosyoloji Birliği 100'üncü Yıllık Toplantısı Ağustos 14-17, Philadelphia, Pennsylvania. • Demirezen, İ. (2004). *Islam and suicide in the context of the Middle East*. Amerika Sosyoloji Birliği, 99'üncü Yıllık Toplantısı Ağustos 14-17, San Francisco, CA.

Filiz Erbay, Yard. Doç. Dr.

Elektronik Posta: ferbay@mevlana.edu.tr ➤ *Yazışma Adresi:* Mevlana Üniversitesi. Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü. Okul Öncesi Öğretmenliği A.B.D. Selçuklu- Konya ➤ *İlgi Alanları:* Yaratıcı drama, çocuklarda muhakeme becerileri, okul öncesi eğitim ortamları, yaratıcı düşünme vs. ➤ *Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:* Arslan E.; Erbay F., & Saygın Y. (2010). Yaratıcı drama ile bütünleştirilmiş iletişim becerileri eğitiminin çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü öğrencilerinin iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi. *SÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 1-8. • Koçyiğit S.; Kayılı G., & Erbay F. (2010). Montessori yönteminin beş-altı yaş çocuklarının dikkat toplama becerilerine etkisinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim*, 35(372), 16-21. • Erbay F., & Yıldırım Doğru, S. (2010). The effectiveness of creative drama education on the teaching of social communication skills in mainstreamed students. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 4475-4479.

Esmâ Güney Gedik, Öğretmen

Elektronik Posta: esmagedik@windowslive.com ➤ *Yazışma Adresi:* Orhan Oğuz İlköğretim Okulu Ereğli-Zonguldak ➤ *İlgi Alanları:* Değerler ve değer eğitimi vs.

Akif Hayta, Öğr. Gör.

Elektronik Posta: akifhayta@hotmail.com ➤ *Yazışma Adresi:* Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Fethiye Mah. Nilüfer/Bursa ➤ *İlgi alanları:* Din psikolojisi, Sosyal psikoloji, Din sosyolojisi, İnsan ilişkileri, Psikanalitik

teoriler ve din, Din ve ruh sağlığı, Klasik İslam düşüncesinde insan, Klasik İslam düşüncesi ve sosyal bilimler. ➤ *Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler*: Hayta A. (2006). İbadetler ve ruh sağlığı (Dini pratikler ile psiko-sosyal uyum arasındaki ilişki üzerine bir inceleme), H.Hökelekli (ed.), *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi* içinde, Dem Yayınları • Hayta A., (2000). Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin ibadet ve ruh sağlığı (psiko-sosyal uyum) ilişkisi üzerine bir inceleme, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9 (9), 487-505.

Halil Işık, Doc. Dr.

Elektronik Posta: hisik2000@yahoo.com ➤ *Yazışma Adresi*: Çanakkale On-dokuz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölm. Anafartalar Kampusu Çanakkale 17100 Turkey ➤ *İlgi Alanları*: Eğitim politikası, eğitim yönetimi, denetim, planlama vs. ➤ *Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler*: Işık, H. (2009). Okul güvenliğinin boyutlarına ilişkin kavramsal bir analiz. *İl-köğretmen Eğitimci Dergisi*, 25, 26-31. • Karsli, M. D., Isik, H., Aypay, A., & Arslan, H. (May 20-23, 2009). Educational Research Quality Indicators and Generalizability Issue of Qualitative Inquiry in European Educational Studies. Fifth International Congress of Qualitative Inquiry, University of Illinois at Urbana-Champaign. Abstracts, p. 319. • Maya, İ., Uzman, E. & Işık, H. (1-3 May, 2009). A Study On The Relationship Between The Entrepreneurship Level Of Vocational High School Students and Their Perceptions Of Social Support. Çanakkale / Turkey, Books of Abstract Presentations, p. 263.

Hasan Kavruk, Prof. Dr.

Elektronik Posta: hkavuk@inonu.edu.tr ➤ *Yazışma Adresi*: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Malatya. ➤ *İlgi Alanları*: Türk halk edebiyatı, yeni Türk edebiyatı, eski Türk edebiyatı, Türk sanat müziği, Türkçe, eğitim, el yazmaları, metin incelemeleri, bitki yetiştirme vs. ➤ *Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler*: Eski Türk Edebiyatında Mensur Hikâyeler (1988), Bahtiyar-name, İnceleme-Metin (1988), Şeyhülislam Yahya Divanı (2001), Türkçe Mesnevilerde Sebeb-i Telif (2003), El-Ferec Ba'de's-Şidde I-II (S. Çaldak ve K. Yoldaş ile ortak çalışma) (2000-2003), Niyazî-i Mısırî, Hayatı Sanatı Eserleri, Türkçe Şiirleri (Malatya, 2004), Geçmişten Günümüze Malatya Şairleri (Malatya, 2006), Âşık Beyanî Hayatı Sanatı Bütün Şiirleri (Malatya, 2010),

Bursalı Mustafa Cinanî, Bedayü'l-âsâr (Kazım Yoldaş ile birlikte), Malatya 2011

Adem Korukçu, Yard. Doç. Dr.

Elektronik Posta: ademkorukcu@hotmail.com ➤ *Yazışma Adresi:* Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi Anabilim Dalı, 19100 Çorum ➤ *İlgi Alanları:* Din eğitimi tarihi, yaygın din eğitimi, anlamlı öğrenme, islam ve çevre eğitimi vs. ➤ *Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:* Korukcu, A. (2007). *Kavram haritalarının din öğretiminde kullanımı*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. • Korukcu, A. (2006). Peygamberimizin eğitim uygulamalarında görselleştirme. *İslami İlimler Dergisi*, 1(1), 189-202. • Korukcu, A. (2008). Çevre bilinci oluşturmada yaygın din eğitiminin rolü. *Dini Araştırmalar Dergisi*, 10(30), 169-192. • Korukcu, A. (2004). Din öğretiminde kavram haritası kullanımı. *AÜİFD*, XLIX, (2008), sayı II, 287-326. • Korukcu, A. (2010). Hacı Bektaş-ı Velî düşüncesinde ahlak eğitimi. *Uluslararası Hacı Bektaş Velî Sempozyumu*, Hitit Üniversitesi Hacı Bektaş Velî Araştırma ve Uygulama Merkezi, Çorum. • Korukcu, A. & Davut, I. (2008). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı ve öğretmenlerin programa yönelik görüşleri. *Dini Araştırmalar Dergisi*, 11(32), 237-258.

Aysel Memiş, Yard. Doç. Dr.

Elektronik Posta: ayselmemis@gmail.com ➤ *Yazışma Adresi:* ZKÜ Ereğli Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ABD 67300 Ereğli-Zonguldak ➤ *İlgi Alanları:* İlköğretim okulu öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları, sınıf öğretmeni eğitimi, okuma-yazma öğretimi vs. ➤ *Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:* Memiş (Demiroğlu), A. (2007). Öğrencilerin çalışma oryantasyonlarını etkileyen demografik faktörler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 291-321. • Memiş (Demiroğlu), A. (2007). Ders çalışmaya ilişkin öğrenci görüşleri (İlköğretim 5. sınıf örneği). *Milli Eğitim*, 35(173), 114-126. • Memiş, A., & Pilten, G. (2007). Okuma-yazma güçlükleri ve bunlara sebep olan faktörler. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 79-96. • Akdemir, Ö.; & Memiş, A. (2008). Temel bilgisayar dersinde gösterip yaptırma ve problem çözmeye dayalı öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkilerinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim*, 33(349), 16-22. • Özsoy, G.; Özsoy, S.; Özkara, Y., & Memiş, A. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler. *İlköğretim Online*, 9(3), 910-921. • *Gençtürk, A., & Memiş, A. (2010).*

İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. İlköğretim Online, 9(3), 1037-1054.

Maide Orcan, Dr.

Elektronik Posta: maideorcan@gmail.com ➤ *Yazışma Adresi:* Learning and instruction, 212 Baldy Hall, University at Buffalo, Buffalo, New York, 14226, US. ➤ *İlgi Alanları:* Okul öncesi eğitim programları ➤ *Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:* • Orcan, M., & Kandır, A. (2011). An examination of the effect of supportive educational programs on early learning skills of 61 to72-month-old Turkish children. İlköğretim Online (in press). • Kandır, A., & Orcan, M. (2010). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları. • Çağdaş, A.; Koçyiğit, S.; Orcan, M., & Ünüvar, P. (2009). Examination of the opinions of teachers working in preschool educational institutions about family involvement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 1(1): 789-794.

Vahap Özpolat, Dr.

Elektronik Posta: vahapözpolat@gmail.com. Web: <http://www.vahapozpolat.com/> ➤ *Yazışma Adresi:* MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Teknikokullar, 06330 Ankara. ➤ *İlgi Alanları:* Sosyoloji, eğitim, öğretmen yetiştirme, öğretim programları, demokrasi, insan hakları, birlikte yaşama kültürü vb. ➤ *Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:* Özpolat, V. (2009). *Demokratik vatandaşlık-birlikte yaşama kültürü*. Ankara: Hegem Yayınları. • Özpolat, V. (2007). Yeni müfredatla birlikte değişen sınıf yönetiminin öğretmen davranışlarına yansması. *Milli Eğitim Dergisi*. • Özpolat, V. (2008). İnkılâpçı ve muhafazakâr devlet-toplum anlayışlarının eğitim ve öğretmenlik mesleğindeki yansmaları. *Milli Eğitim Dergisi*. • Özpolat, V. (2008). Birlikte varoluşun imkânı ve ortak iyiler temelinde ötekiyi kapsamak. *20-21 Haziran 2009, 1. Ulusal İyilik Sempozyumu*, Fırat Üniversitesi. • Özpolat, V. (2010). Bir toplumsal değişme paradigması olarak demokrasinin eğitime yansmaları: Demokratik eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*. • Özpolat, V. (2010). Ailede demokratik sosyalleşme. *Aile ve Toplum Dergisi*.

Hülya Sönmez, Ar. Gör.

Elektronik Posta: hulyasonmez49@gmail.com ➤ *Yazışma Adresi:* İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Malatya. ➤ *İlgi Alan-*

ları: Türk sanat müziği, klâsik müzik, ney dinleme, eski Türk edebiyatı, dilbilim, Türkçe, eğitim. ➤ *Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler*: Sönmez, H., & Kavruk, H. (2010). Çocuk gelişimini destekleyen eğitim aracı olarak masal ve Eflâton Cem Güney'in Sırmalı Pabucu. Malatya: • Sönmez H. (2010). Türkçe ders kitabındaki iki temada sık kullanılan sözcükler ve bu sözcüklerin bilişsel şemaları. İzmir: DEDAM (Yayında). • Sönmez H., & Kavruk H. (2010). Çocuk gelişimini destekleyen eğitim aracı olarak masal ve Eflâton Cem Güney'in Sırmalı Pabucu. *Bilgi Çağında Eğitim ve Malatya (Ulusal Malatya Sempozyumları –I)*. • Sönmez H. (2010). Türkçe ders kitabındaki iki temada sık kullanılan sözcükler ve bu sözcüklerin bilişsel şemaları. *III. Uluslar Arası Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Kurultayı*. İzmir.

Değerler Eğitim Dergisi

Yazarlara Notlar

Değerler Eğitimi Dergisi altı ayda bir (Haziran ve Aralık) aylarında yayımlanan disiplinler arası hakemli akademik, süreli bir dergidir. Dergide din, ahlâk, değerler ve karakter eğitimi ile ilgili sosyal bilimlerin tüm alanlarında derleme, deneysel, betimsel 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, yazım kurallarına uygunluk* yönlerinden yayın kurulunca incelenir. Uygun bulunan yazılar bilimsel yetkinlikleri açısından değerlendirilmek üzere alanında uzman iki hakeme, gerekli görüldüğü takdirde üçüncü bir hakeme daha 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 yayın dili Türkçe'dir. Türkçe dışında bir dille kaleme alınmış yazıların çevirisi Yayın Kurulu ve Hakemlerin redaksiyonundan sonra yayımlanır. Çalışmalar, dergide ilk yazarın soyadı esas alınarak sıralanır.

Lütfen yayımlanması için gönderilecek yazıları elektronik posta yoluyla dergi Yazı İşleri Müdürlüğüne gönderiniz.

Yazım 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, sa-

tır 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 kullanılmalrı amacıyla 10x17 cm'lik alanı aşmaması gerekir. Bu nedenle tablo, şekil, resim, grafik vb. unsurlarda daha küçük punto ve tek aralık kullanılabilir. Yazılarda aşğıdaki öğeler bulunmalıdır.

Metnin Hazırlanması

Yazının bir kopyasının recep@sakarya.edu.tr ve ded.dergi@gmail.com e-posta adreslerine 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 kelimedenden az anahtar kelime, yüz elli kelimeyi geçmeyecek özet eklenmelidir. Özetle 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. Ayrıntılar ve örnekler için www.dem.org.tr adresine bakılabilir.

Mektup

Yazılar gönderilirken, tüm yazarların imzasını taşıyan bir mektup da ayrıca aşağıda belirtilen yazışma adresine gönderilmelidir. Bu mektupta; yazının tüm yazarlarca okunduğu, onaylandığı, başka bir dergiye gönderilmemiş olduğu ve yazı yayınlandığı takdirde tüm yayın haklarının yayıncıya devredildiği açık bir şekilde belirtilmelidir.

Tüm haberleşmede aşağıdaki iletişim bilgilerinizi kullanınız.

Süleymaniye Cd. No: 11-13 Fatih, İstanbul, Türkiye

Tel/Faks: (+ 90 212) 513 0309 - 522 4602

e-mail: recepk@sakarya.edu.tr & ded.dergi@gmail.com

2010 Yılı (19 ve 20. Sayılar) Hakemleri*

Referees for the calendar year 2010 (Issues 19 and 20)

Ayşen Bakioğlu (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)

Mustafa Bayrakçı (Yard. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)

Kemal Beydilli (Prof. Dr., İSAM)

Vejdi Bilgin (Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi)

Ali Coşkun (Doç. Dr., Marmara Üniversitesi)

Salih Çepni (Prof. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi)

İsmail Hakkı Demircioğlu (Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Engin Deniz (Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi)

Levent Deniz (Yard. Doç. Dr., Marmara Üniversitesi)

Ahmet Faruk Kılıç (Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)

Murat Gökdere (Doç. Dr., Amasya Üniversitesi)

Hayati Hökelekli (Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi)

Yücel Kabapınar (Doç. Dr., Marmara Üniversitesi)

Recep Kaymakcan (Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi)

Ayhan Kaya (Prof. Dr., Bilgi Üniversitesi)

Macit Kenanoğlu (Doç. Dr., Fatih Üniversitesi)

Emine Keskiner (Yard. Doç. Dr., Marmara Üniversitesi)

Ali Ulvi Mehmedoğlu (Doç. Dr., Marmara Üniversitesi)

Mustafa Otrar (Dr., Marmara Üniversitesi)

Mesut Sağnak (Dr., Milli Eğitim Bakanlığı)

Haşim Şahin (Yard. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)

Ömer Torlak (Prof. Dr., Osmangazi Üniversitesi)

Kadir Ulusoy (Yard. Doç. Dr., z Üniversitesi)

Zeki Salih ZENGİN (Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi)

* Soyadına göre alfabetik sırada / In alphabetical order

Değerler Eğitimi Dergisi

Etkili Annelik Eğitim Programının Annelerin Benlik Saygısına ve
Anne Çocuk İlişisine Etkisinin İncelenmesi

*The Effect of Effective Maternity Training Program on Mothers' Self-esteem and
Mother-child Relationship*

Aysel Çağdaş – Emel Arslan – Filiz Erbay – Maide Orçan

Medeniyetler, Kapitalist Dünya Sistemi ve Dini Hareketler
Religious Movements, Capitalist World-System and Civilizations

İsmail Demirezen

Nesne İlişkileri Kuramı ve Tanrı Tasavvuru Üzerine Eleştirel Bir Değerlendirme
A Critical Evaluation on Object-Relations Theory and God Representation

Akif Hayta

Öğretmen Adaylarının Dürüst Olmayan Davranışlara İlişkin
Görüşlerini Belirlemeye İlişkin Nitel Bir Araştırma

Adequacy of Teachers of Religious Culture and Morals

Halil Işık

Yaygın Din Eğitiminde İlahiyat Fakültelerinin Yeri ve Önemi

Value and Status of Theology Faculties in the Common-Public Religious Education

Adem Korukçu

Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri

Value Orientations of Elementary School Teachers

Aysel Memiş – Esmâ Güney Gedik

Toplumsal Değişme Dinamiklerinin Eğitim ve
Öğretmenlik Mesleği Üzerindeki Etkileri

Effects of Dynamics of Social Changes on

Education and Teaching Profession

Vahap Özpolat

Ahmed-i Dâ'i'nin Vasiyyet-Nâme-i Nûşîrevân'ındaki Eğitici Değerler

Educational Values in Ahmed-i Da'i's Vasiyyet-Nâme-i Nûşîrevân

Hasan Kavruk – Hülya Sönmez