

EĞİTİM BAKIŞ

EĞİTİM-ÖĞRETİM VE BİLİM ARAŞTIRMA DERGİSİ



Modern Eğitimde Yeni Bir Paradigma: Değerler Eğitimi

Prof. Dr. Hayati HÖKELEKLİ



Değer Kavramı ve Gençlerin Dini Değerleri

Prof. Dr. Recep KAYMAKCAN



Okulda Değerler Eğitimi

Prof. Dr. Mehmet Zeki AYDIN



Küresel Bağlamda Değerler Eğitimine Duyulan İhtiyaç ve Batı Dünyasında Din Eğitimi Teorileri

Prof. Dr. Mustafa KÖYLÜ



Kişilik Gelişiminde Eğitim, Din ve Değerlerin Rolü

Doç. Dr. Habil ŞENTÜRK



EĞİTİM-BİR-SEN

Değerler Eğitimi

İnsanlığın ortak aklı, iyiliklerin, güzelliklerin, huzur ve barışın egemen olduğu bir yaşam ortamı arzular. Toplumu meydana getiren bireyler; canının, malının, namusunun, geleceğinin emniyet içerisinde olduğu; huzurlu, başarılı, mutlu, müreffeh bir yaşam ister. İnsanın duygu dünyasına hitabeden dinler ve öğretiler de hep değerleri edinmeyi öne sürer; iyiliklere güzelliklere yönlendirir, kötülüklerden, çirkinliklerden uzaklaşmayı emreder.

Toplumun arzu edilen medeniyet düzeyine erişmesi için, toplumu meydana getiren bireylerin belli ilke ve davranışları değer olarak kabullenmeleri gerekir. Değerler, insan davranışlarına etki ederek iyiyeye, güzele yönlendirmek bakımından bireyi ve toplumu ayakta tutan unsurlardır. Bu değerlerin kazandırılmasına ilişkin süreci de "Değerler Eğitimi" olarak adlandırmak mümkündür.

Toplumda meydana gelen sorunlar, arızalar, bireyleri bunalıma iten çıkmazlar, intihar, uyuşturucu kullanımı, cinayet işleme gibi sapmalar, bir şeylerin eksik bırakıldığına ilişkin sorgulamalara neden olmuştur.

Değerler eğitimine ilişkin sorgulama ve arayışlar son dönemlerde epeyce artmıştır. Bu hususu öteden beri önemle ve özenle ele alan, sempozyumlar/seminerler düzenleyen, yayınlar yapan sivil kurumlar bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı da son yıllarda konuya ilgisini artırmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı, 28-29 Mayıs 2010 tarihlerinde İstanbul'da "Değerler Eğitimi Uluslararası Konferansı" düzenlemiştir. Yine "Değerler Eğitimi" 1-5 Kasım 2010 tarihlerinde yapılacak olan 18. Millî Eğitim Şurası'nda görüşülecek konular arasındadır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanı Nimet Çubukçu, 2010-2011 eğitim-öğretim yılının ilk haftasında, öğrencilerin değerlerle ilgili yeterliliklerini artırmak ve bunların davranışlara yansımaları sağlamak için çeşitli etkinlikler yapılmasını öngören "İlk ders" konulu bir genelge yayımlamıştır.

"Değerler" ve "Değerler Eğitimi" konularının tartışılmasına katkı sunmak amacıyla Eğitime Bakış'ın bu sayısında "Değerler Eğitimi"ni ele aldık. Bu sayımızda, Prof. Dr. Hayati Hökelekli'nin "Modern Eğitimde Yeni Bir Paradigma: Değerler Eğitimi", Prof. Dr. Recep Kaymakcan'ın "Değer Kavramı ve Gençlerin Dini Değerleri", Prof. Dr. Mehmet Zeki Aydın'ın "Okulda Değerler Eğitimi", Prof. Dr. Mustafa Köylü'nün "Küresel Bağlamda Değerler Eğitimine Duyulan İhtiyaç ve Batı Dünyasında Din Eğitimi Teorileri", Prof. Dr. Ejder Okumuş'un "Toplum ve Ahlak Eğitimi", Prof. Dr. Ali Osman Gündoğan'ın "Çokkültürlülük ve Değer Sorunu", Prof. Dr. Mevlüt Uyanık'ın "Demokrasi, Değerler ve Eğitimi Üzerine Felsefi Notlar", Doç. Dr. Şevket Yavuz'un "Post/Modern Bir Köyde Varlık, Oluş ve Umudun "Değneği" ve "Değerlemesi": Değerler, Diğerleri ve Değerler Havuzu", Doç. Dr. Habil Şentürk'ün "Kişilik Gelişiminde Eğitim, Din ve Değerlerin Rolü", Doç. Dr. Hüseyin Yılmaz'ın "Çocuğun Ailede Kazanacağı Önemli Bir Değer: Kanaatkârlık", Doç. Dr. Gülden Uyanık Balat ve Arş. Gör. Burcu Özdemir Beceren'in "Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi", Doç. Dr. Soner Durmuş'un "Matematik Eğitimi ve Değerler", Yrd. Doç. Dr. Yusuf Keskin'in "Sosyal Bilgiler Derslerinde Değerler Eğitiminin Yeri ve Önemi" başlıklı yazıları bulunmaktadır.

Değerler Eğitimi konusunda, yayımlanmayı bekleyen pek çok makaleyi de inşallah önümüzdeki sayılarımızda sizlerle paylaşacağız.

Selam ve sevgilerimizle.

hidiryildirim@egitimbirsen.org.tr

EĞİTİM BAKIŞ'ın bu sayısı 20 bin adet basılmıştır. Kurumlara ve eğitim çalışanlarına dağıtım il ve ilçe teşkilatlarımız tarafından yapılmaktadır.

Değerlerle Yaşamak Ahmet GÜNDOĞDU	1
Modern Eğitimde Yeni Bir Paradigma: Değerler Eğitimi Prof. Dr. Hayati HÖKELEKLİ	4
Değer Kavramı ve Gençlerin Dini Değerleri Prof. Dr. Recep KAYMAKCAN	10
Okulda Değerler Eğitimi Prof. Dr. Mehmet Zeki AYDIN	16
Küresel Bağlamda Değerler Eğitimine Duyulan İhtiyaç ve Batı Dünyasında Din Eğitimi Teorileri Prof. Dr. Mustafa KÖYLÜ	20
Toplum ve Ahlak Eğitimi Prof. Dr. Ejder OKUMUŞ	28
Çokkültürlülük ve Değer Sorunu Prof. Dr. Ali Osman GÜNDOĞAN	33
Demokrasi, Değerler ve Eğitimi Üzerine Felsefi Notlar Prof. Dr. Mevlüt UYANIK	39
Post/Modern Bir Köyde Varlık, Oluş ve Umudun "Değneği" ve "Değerlemesi": Değerler, Diğerleri ve Değerler Havuzu Doç. Dr. Şevket YAVUZ	43
Kişilik Gelişiminde Eğitim, Din ve Değerlerin Rolü Doç. Dr. Habil ŞENTÜRK	50
Çocuğun Ailede Kazanacağı Önemli Bir Değer: Kanaatkârlık Doç. Dr. Hüseyin YILMAZ	55
Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi Doç. Dr. Gülden UYANIK BALAT - Arş. Gör. Burcu ÖZDEMİR BECEREN	59
Matematik Eğitimi ve Değerler Doç. Dr. Soner DURMUŞ	63
Sosyal Bilgiler Derslerinde Değerler Eğitiminin Yeri ve Önemi Yrd. Doç. Dr. Yusuf KESKİN	68



EĞİTİM BAKIŞ

Yıl: 6 • Sayı: 18 • Ekim - Kasım - Aralık 2010



Eğitim-Bir-Sen'in 3 Aylık Ücretsiz Yayınıdır

Eğitim-Bir-Sen
Adına Sahibi
Ahmet GÜNDOĞDU
Genel Başkan

Genel Yayın Yönetmeni
(Sorumlu Müdür)
Hıdır YILDIRIM
Genel Basın Yayın Sekreteri

Yayın Kurulu

Halil ETYEMEZ
Ahmet ÖZER
Erol BATTAL
Esat TEKTAŞ
Ramazan ÇAKIRCI

İdare Yeri

GMK Bulvarı Ş. Daniş Tunalıgil Sk. No: 3/13 Maltepe-ANKARA
Telefon: (0.312) 231 23 06 (Pbx) Faks: (0.312) 230 65 28
Büro/Cell: (0.533) 741 40 26

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

Teknik Hazırlık & Baskı

Hermes Ofset Ltd. Şti.
Kaşım Karabekir Cad. Murat Çarş. No:39/16 - İskitler / ANKARA
Tel: (0312) 384 34 32 - www.hermesofset.com.tr

Baskım Tarihi : 04 Ekim 2010

Değerlerle Yaşamak

Ahmet GÜNDOĞDU *

Dünyayı, birbiriyle bağlantılı bir koşullar dizisi olarak düşünebiliriz. Gerçekten de bu dizi içinde var olan her şey, diğer tüm şeylerle sonsuz bir ilişkiler ağıyla bağlanmış muazzam ve karmaşık bir olgular toplamıdır. Ancak bu yapı içinde adı “bilgi” olan bir şey yoktur. Bilgi, insani bir olgudur ve insandan bağımsız bir bilgi de düşünülemez.

Bu yüzden ‘Ne bilebiliriz?’, ‘Ne bekleyebiliriz?’ soruları hangi işi yaparsak yapalım mutlaka sorulması gereken iki sorudur. Bu soruları cevaplarırken insanlığın birikimini dışarıda bırakmamak hayati önem taşır; ancak bu yolla gerçekçi çözümler üretmek mümkün olabilir. Aksi halde, bilinenler, bilinmeyenler ve bunları ayıran sınırla ilgi olarak yanılma ihtimalimiz yüksektir; çözüm üretmek üzere kafa yordığımız her sorun, temel özelliklerini koruyarak yaşamaya devam eder.

Toplum, ne zaman vicdanını yaralayan, tam da ahlaki çürümenin yansıması olarak nitelendirilebilecek bir olayla karşılaşsa “ahlak, etik ya da bizi biz yapan değerler” den söz etmeye başlıyor. Sonra sarsıcı yeni bir olayla karşılaşınca kadar, değerlerin çözülmesi sonucu ortaya çıkan ve kesintisiz bir şekilde devam edem kirlenmeyi unutmayı seçiyor. Bu arada meslek gruplarının kendi etik değerlerini tespit edip uygulamaya çalışmalarına tanık oluyoruz. Kamu Görevlileri Etik Kurulu, “yönetmelik” çıkararak, kamu görevlilerinin görevlerini yürütürken uymaları gereken etik davranış ilkelerini belirlemek, bu ilkelere uygun davranış göstermeleri açısından onlara yardımcı olmak ve görevlerin yerine getirilmesinde adalet, dürüstlük, saydamlık ve tarafsızlık ilkelerine zarar veren ve toplumda güvensizlik yaratan durumları ortadan kaldırmak suretiyle kamu yönetimine halkın güvenini artırmaya, kamuda etik kültürü yerleştirmeye çalışıyor.

Tüm dünyada neden ahlaki bir erozyondan, değer yitiminden, etik değerlerin yokluğundan söz ediliyor? “Laissez faire laissez passer, le monde va de lui meme” Türkçesi “Bırakınız yapsınlar bırakınız geçsinler, dünya kendini idare eder (dünya kendi kendine gider)” veya “anything goes” “her şey olur” ilkesinin açtığı boşluk; belki iyi yönetilememiş sosyal değişimle birlikte ahlakın geleceği öngörülmemiş; toplumsal yapıda yer alan ilişkilerin, fikir ve düşüncelerin değerler boyutu ihmal edilmiş; toplumun geleceğe yönelik akışını değiştiren, bireylerin davranışlarına yön veren değerler sistematığının alt üst olmasına seyirci kalınmış; belki de kapitalizmin kendi pazar alanı olarak gördüğü insanların, geleneksel değerlerle olan bağlarını yok etmeyi bir yöntem olarak benimsemiş olabilir, çünkü insanlar, değerlerine bağlıken onlara istediği ürünü ve yaşama biçimini satamayacağını görmüş olabilir. Nedenler çoğaltılabilir, ancak bu ülkenin insanları olarak yaşadıklarımızı değiştirmiyor:

28-29 Mayıs 2010 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı İstanbul’da Değerler Eğitimi Uluslararası Konferansı düzenledi. Konferansta konuşan Milli Eğitim Bakanı Nimet Çubukçu, manevi gelişimin, maddi gelişimin çok gerisinde kalmasının dünya düzeninde kaygı verici bir gelişme olarak görüldüğünü; insanlığın geleceğinin adalet, barış, eşitlik, hukukun üstünlüğü,



* Genel Başkan



ahlaki değerlere bağlılık, çalışkanlık ve iyilik gibi değerlerin üzerinde yükseleceğini vurgulayarak eğitim sisteminde yeni bir felsefenin tartışılacağını; sürdürülebilir kalkınmanın egemen olduğu ve insanlığın geleceğine dair iyimserliğin büyük ölçüde yıprandığı bir süreçten geçildiğini belirtiyor.¹

Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Komisyonu “Sürdürülebilir Kalkınma Ahlakı” geliştirmeye çalışıyor. “Ekonomik gelişme ve çevreyi korumanın el ele gittiği yeni bütüncül bir ahlak” için çağrıda bulunuyor. Böylece, sürdürülebilir kalkınma ahlakını global değişimle ilgili ümitlerin tam kalbine yerleştirmeye çalışıyor. Eğer sürdürülebilir kalkınma yeni bir yaşam biçimi olarak başarılı olarsa, moral içeriğinin kapsamlı bir şekilde tartışılmasını ve sonuca varılmasını istiyor.

1 <http://www.meb.gov.tr/haberler/haberayrinti.asp?ID=7844>

Başbakan Recep Tayyip Erdoğan, Harbiye’de incelemelerde bulunurken tanık olduklarını üstü kapalı bir dille eleştiriyor: “Bizler şunu da unutmamalıyız: Dün o tesisleri (İstanbul Harbiye Kongre Vadisi inşaatı) incelemeye gittiğimde maalesef gençliğimizin bir bölümünün halini gördüm. Gerçekten üzüntü vericidir. Bu şekilde sınırsız, kontrolsüz ahlaki erozyonun olduğu yapılanma bizi gerçekten dert-

lendiriyor. Onun için aileye sahip çıkacağız. Ailemiz, çoluğumuz çocuğumuz nereye giderse gitsin diyemeyiz.”²

TV dizilerindeki uygunsuz sahneler için şikâyet yağmuruna tutulan RTÜK, yeni önlemler almaya çalışıyor. Kurumun başındaki isim Davut Dursun, yönetmelik değişikliği yapacaklarını ve uyarıları dikkate almayan dizilere ileri kademede cezaları uygulayacaklarını söylüyor. Yine RTÜK’ün, hazırladığı raporun sonuç bölümünde yer alan tespitler ülkemizin geleceği açısından son derece sarsıcıdır³:

“Televizyon, günlük yaşamda gittikçe daha çok yer kaplamaya başladı. Bu nedenle, televizyonlar bireylerin dünyayı kavrayışları ve verecekleri tepkinin biçimlenmesi üzerinde, her gün biraz daha

2 <http://www.radikal.com.tr/Default.aspx?aType=RadikalHaberDetay&Date=20.07.2009&ArticleID=945833>

3 bk. RTÜK, Televizyon Programlarındaki Şiddet İçeriğinin, Müstehcenliğin ve Mahremiyet İhlallerinin İzleyicilerin Ruh Sağlığı Üzerindeki Olumsuz etkileri

etkili olduğu genel kabul gören bir gerçektir. Bu etkililiği nedeniyle, televizyon programlarında, açık şiddete günlük yaşamda yer aldığından daha yüksek oranda yer verilmesinin, genel olarak bireylerin ruhsal yönden daha çok travmayla karşılaşmasına yol açtığı bilinmektedir. Öte yandan, televizyonun izleyenlere davranış kalıpları oluşturucu etkisi, toplumda bazı davranışların yaygınlaşmasına yol açabilmektedir. Bu durumun, şiddet içeren programların çocukların da televizyon izleyebildiği saatlerde yayınlanmasıyla, çocuklar üzerinde daha da zararlı etkilere yol açacağı kolayca anlaşılabilir. Aynı şekilde, yoğun cinsel ilişki sahneleri içeren programları çocukların izlemesiyle doğacak zarar da tahmin edilebilir.”

Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı’nın hazırladığı “Dokuzuncu Kalkınma Planı Kültür Özel İhtisas Komisyonu Raporu”nda,⁴ kültürümüzün köklü bir geçmişi olduğu, tarihin derinliklerine kadar uzandığı; üzerinde yaşadığımız toprakların, bir yandan Asya’dan Anadolu’ya ve Balkanlar’a kadar taşınmış çeşitli zamanlardaki göçlerin sonucu olan bin yıllık Türk kültür birikimini barındırdığı; öte yandan, Anadolu’nun tarih öncesinden başlayarak pek çok topluluk ve uygarlığın katkı yaptığı kültürel birikimin, bu coğrafya insanını, insanlığın mevcut kültür mirasının temsilcisi ve koruyucusu yaptığı, böylece de günümüz Türkiye’sinin kültürel kimliğini daha geniş ve zengin bir çerçeveye oturttuğu; bu köklü geçmiş ve tarihsel birikimin, bugün tüm bileşenleriyle kültür yapımızda yer aldığını belirtiyor.

4 Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı, Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007 – 2013) Kültür Özel İhtisas Komisyonu Raporu Ocak - 2006

Ancak, adı geçen raporda: “Değişim olgusu, kültürümüzün güçlü yanlarından biri olarak altı çizilmiş bulunan zengin kültürel dokusunu değiştirmiş, küresel iktisadi sistemin tüketim kültürünün zorlayıcı etkisi altında milli ve mahalli kültür öğelerinin kaybolmaya yüz tutmasıyla birlikte kültürel tek tiplilik artmış, buna bağlı olarak toplumumuzda farklılıklara tahammülsüzlük de artmış, toplumdaki katmanlar arasında olması gereken iletişim azalıp giderek hoşgörüsüzlüğe dönüşmüş; daha da öte, bireylerde ve toplumda vicdani ve ahlaki bakımdan zayıflama işaretleri tespit edilmiştir.” gibi düşüncelere yer verilmiştir.

İsimler, kurumlar, örgütler, örnekler çoğaltılabilir. Ancak ortak bir gerçek var ki insanlık, hayal etmediği bir dünyada yaşamak zorunda bırakılmıştır. Aslında büyük ölçüde öngörülmüştür de diyebiliriz. Çünkü Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Komisyonu tarafından hazırlanan, BM Genel Kurulu’nun Paris’te yapılan oturumunda kabul edilen “Evrensel İnsan Hakları Bildirgesi” (1948)’nin içeriğine bakıldığında “Evrensel Ahlak Bildirgesi” ya da “Evrensel Etik” denmeyi hak ediyor. Mesele bu bildirgenin 29. maddesinde yer alan ifadede “Herkes haklarını kullanırken ve özgürlüklerinden yararlanırken, başkalarının hak ve özgürlüklerinin tanınması ve bunlara saygı gösterilmesinin sağlanması ve demokratik bir toplumda genel ahlak ve kamu düzeniyle genel refahın gereklerinin karşılanması amacıyla yalnız yasayla belirlenmiş sınırlamalara bağlı olur” deniliyor.

Yakından baktığımızda her gelişmenin, her çözümün beraberinde sorunlar da ürettiğini görürüz.

Kültür yapımızın güçlü yanlarından biri olarak gördüğümüz, deprem, sel, ekonomik krizlerde bizi bir arada tutan, toplumsal dayanışma ve yardımlaşma anlayışını yaşatan aile, akrabalık ilişkileri çok aşırı bir bağlayıcılık kazandığında bireysel davranma, düşünme ve girişimcilik için engel olabilmektedir. Bu akrabalık ilişkilerine hemşehricilik de katıldığında biz ve ötekiler gibi dışlayıcı, düşünme ve davranmaya yöneltebilmektedir. Bugün modern dünyada benzerine çok az rastlanan “adam kayırma”, liyakatin göz ardı edilmesi gibi etik dışı davranışların da gerekçesi olabilmektedir.

Görünen o ki dünyada değişim, dönüşüm ve ilerleme devam ettikçe ahlak ve değer sistemleri de kendilerini yenilemek zorunda kalacaklardır. Meslek birlikleri de üyelerine, insanlara nasıl davranmaları gerektiği konusunda normlar geliştirmeyi sürdürmelidir. Ahlaki değerlerin-hem yazılı hem de yazılı olmayan yönleriyle toplum olarak hepimizin çıkarına olduğunu bilerek hareket etmeliyiz. Bir norma, bir kurala uygun davranırken, bir defadan ne

olacak demeden ahlaki değerlere de uygun davranmalıyız. Yasalar yapılırken yazılı olmayan evrensel ahlak normları gözetilmelidir. Milli Eğitim Bakanlığı, başlattığı değerler eğitimine ilişkin çalışmalarını pilot uygulamalardan alınan sonuçlara bakarak zaman kaybetmeden yaygınlaştırmalıdır. Bilim adamları yürüttükleri çalışmaların ahlaki boyutunu da mutlaka düşünmelidir. Gücü elinde tutanlar moral değerlere meydan okumak bir yana, sahip olduklarıyla daha iyinin bulunması ve hayata geçirilmesi için çaba sarf etmelidir. Artık “etik değerler” herkes için ‘bulunduğu zaman dört elle tutulması gereken bir kayıp’ olmalıdır. Kalkınma modelleri, insanlığın binlerce yıl boyunca geliştirdikleri içsel değerlerin dışsal değerlere düşman olmadığı kabul edilerek hazırlanmalıdır.

Sokrates’in “hiç kimse isteyerek kötü olmaz”, peygamberimizin “Ben güzel ahlakı tamamlamak üzere geldim.” sözlerini dünyada “varoluşumuzun anlamıyla birlikte düşünmenin” zamanı çoktan geldi.



Modern Eğitimde Yeni Bir Paradigma: Değerler Eğitimi

Prof. Dr. Hayati HÖKELEKLİ*

Modern anlamda okul eğitimi temelde bilgi ve beceriyi esas alan bir insan yetiştirme düzeni öngörmektedir. Bu anlayış, yetiştirdiği bireylerin olumlu karakter özellikleri kazanıp kazanmaması ile fazla ilgilenmez. "Başarı ve ilerleme" onun temel ideolojisidir. Yaşanan bu süreç içerisinde insan bir eşya ve araç durumuna düşürülmüştür. İnsanın mükemmelliği yerine maddesel şeylerin mükemmelliği, onların daha çok nasıl çoğaltılacağı ve iyileştirileceği konusundaki bilgi ve uğraşlar temel ilgi konusu haline gelmiştir. Bu durum, insanın kendini tanıma, anlama ve ıslah edip arındırma çabalarını, insanî yaşama imkanlarını etkisiz kılmak suretiyle tek boyutlu bir hayata mahkum etmiştir.

Tüm geleneksel eğitim anlayışları ise erdemli, iyi insan, olgun(kâmil) bireyler yetiştirmeyi hedef almıştır. İyi, olumlu kişilik ve karakter sahibi insanlar olarak kendileriyle bütünleşmiş, toplumsal görev ve sorumluluklarını yerine getirebilecek bir bilinçle donatmayı en önemli amaç kabul eder. Yunus Emre'nin ifadesinde bu gerçek şöyle dile getirilir: *"İlim ilim bilmektir/ İlim kendin bilmektir/ Sen kendini bilmezsen/ Bu nice okumaktır."*

Dünyamızın son yüzyılına damgasını vuran olaylar, yaşadığımız uygarlığı bir çıkmaza sürüklemiştir. Geldiğimiz şu noktada Batı'lı refah toplumları, insan yetiştirme düzeyindeki yetersizliği ve isabetsizliği fark etmekle birlikte, evrensel in-

sani ve ahlaki değerlerden beslenen olumlu iyi bir karakter yapısı geliştirme yönünde düzenlemeler yapmayı okul eğitiminin bir parçası olarak görmeye başlamışlardır. Bu paradigma değişikliği eğitimde yeni bir anlayış ve uygulamanın yolunu açmıştır. Bunun adı Değerler Eğitimidir.

Değer Kavramı

İnsan iç içe geçmiş olan iki varoluş boyutunda birlikte yaşar: Birincisi gerçekler, ikincisi de anlam ve değerler. Tüm yaşantılarımız iyi-kötü, doğru-yanlış, güzel-çirkin, sevap-günah gibi değerlendirme tarzları ile anlam kazanır. Duyular ve aklımızla gerçeklerle temas kurarız, kalbimiz ve duygularımızla da kendimiz ve tüm insanlık için anlamlı hedeflerin peşine düşeriz. Başkalarıyla ve çevreyle kurduğumuz ilişkilerde değerleri keşfeder ve değerler vasıtasıyla kendi varlığımızın ve kimliğimizin boyutlarını fark ederiz.

Değer, davranışlarımıza yol gösteren, rehberlik eden inançlar ve kurallardır. Eylem ve davranışlarımızın yerindeliğini, etkililiğini, güzelliğini, ahlakliliğini belirlemeye hizmet eden ilke ve standartlardır. Bir

davranışın veya amaç ve hedefin diğerlerinden daha üstün olduğuna, kabul ettiğimiz değerlerle karar veririz. Seçimlerimize ilişkin olarak bizi sürekli tedirgin eden sorumluluğun bir kısmının omzumuzdan kalkması için, güvenebileceğimiz, bel bağlayabileceğimiz yol göstericilere ihtiyaç duyarız. Bireylerin sahip oldukları değerler, politik ya da dini ideolojilerinin tercihinde kriter rolü oynar. Bu bakımdan değerler bireylerin tüm düşünce yapısının oluşmasında etkilidir. Birey, değerlerinin etkisiyle oluşturduğu düşünce yapısı aracılığıyla dünyayı anlamaya, sosyal çevresindeki olayları anlamlandırmaya çalışır. Grupların seçtikleri değerler, kimliklerini tanımlama, kendilerini, etkinliklerini ve hedeflerini değerlendirme ve özellikle diğer grupların asıl hedeflerini ve etkileşim yollarını değerlendirme için ölçütler oluştururlar.



* Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Psikolojisi Öğretim Üyesi

Ahlaki, dini, toplumsal, ekonomik, bilimsel, sanatsal ve siyasi olmak üzere çeşitli değer alanlarından söz edilebilir. Çoğu zaman bunlar iç içe, bir arada var olurlar. Mesela “yaşlılara saygı” gibi bir toplumsal değer, aynı zamanda hem dini hem de ahlaki bir değerdir. Fakat bunlar içerisinde en önemli olanı şüphesiz ki ahlaki değerlerdir. Diğer bütün değerler ahlaki değerlerle ilişkili olmak durumundadır. Ahlaki amaç ve hedeflerden kopuk ne din ne siyaset ne ekonomi ve ne de sanat insanın olgunlaşmasına katkıda bulunabilir.

Değerlerin Önemi

İnsanların bir arada yaşadığı her alanda kurallar, dolayısıyla değerler vardır. Toplum içinde değerlerle birlikte yaşarız. Değerlerden soyutlanmış bir toplumsal hayat düşünülemez. Beğensek de beğenmesek de toplumun büyük çoğunluğunun kabul ettiği değerleri dikkate almak zorundayız. Toplumsal değerler, toplumdan topluma ya da belli bir toplumda zaman içerisinde bazı değişimlere uğrayabilir. Fakat birtakım temel değerler vardır ki, bu yönde gösterilen davranışlar dünyanın her yerinde takdir ve teşvik görür. Nezaket, dürüstlük, adalet, sevgi, saygı, yardımseverlik, cesaret, çalışkanlık bunların başında gelir. Bireyin yaşama hakkı, onuru, özgürlüğü, eşitliği, karşılıklılık (=“kendine yapılmasını istemediğin şeyi sen de başkalarına yapma”) gibi esas itibarıyla adalet ilkesi kapsamında olan evrensel değerler her insanın doğasında var kabul edilir. Çocuk doğduğunda bunları oluşturabilecek bir potansiyele sahiptir.

Toplumsal ve ahlaki değerler hayatın amacı olarak kabul edildiği ve uğrunda çabalamaya değer görüldüğü zaman hem bireyi hem de toplumu yüceltir. İnsan hayatının

bütün bu alanlarında öne çıkan değerlerin birey ve toplum hayatında korunması, geliştirilmesi ve yeterince yaşanması hayat kalitesi açısından büyük önem taşır. Kendine ve toplumsal/fiziki çevresine karşı gerekli değerlerle donatılmamış insanlar, bilgi, beceri ve yeteneklerini insanlığın ve çevrenin yararına olmayan yollarda kullanabilirler.

Değerler; olgun, iyi bir insan, uyumlu ve üretken iyi bir vatandaş olmanın en önemli şartıdır. Değerler, bir insan olarak ne olduğumuz, ne olmamız ve nasıl olmamız gerektiği hususunda bizim yolumuzu aydınlatır. Fakat günümüzde bütün dünyada büyük bir değer bunalımı yaşanmaktadır. Günümüzde, insanın kendisinin unutulması ve unutturulmasına yol açan en temel olgu, insani ve ahlâki değerlerin gündemden düşmesi ya da başka bir deyişle kişilerin, toplumların ve devletlerin özel siyasi ve ideolojik tercihlerine terk edilmesidir. Adalet, merhamet, dayanışma, barış, sorumluluk, hoşgörü, tahammül, sabır, dürüstlük gibi değerler önemlerini yitirmişlerdir. Bu durum, insanın kendini tanıma, anlama ve ıslah edip arındırma çabalarını, insanî yaşama imkânlarını etkisiz kılmak suretiyle tek boyutlu bir hayata mahkûm etmiştir. Yaşadığımız dünyada pek çok genç insan toplumda bunalıyor, acı çekiyor, kendi tanınmasını ve yaşamının anlam ve amacını üretmiyor. Kendisini bir boşluk ve belirsizlik içerisinde buluyor. Her şeye sahip olsa bile gerçek tek bir amaca sahip olamadığı için, kendisini tahrip edecek, kişiliğini zaafa uğratacak işlere yöneliyor.

Bir toplumda güven, barış, adalet, hakkaniyet, merhamet, sorumluluk gibi değerlerin sarsılması, bazı değerlerin kaybolması ve önemini yitirmesi durumunda, çocuk ve

gençler sağlam bir karakter ve bütünleşmiş bir kişilik geliştiremezler. Bireylerin ve toplumun ruh sağlığı ciddi bir tehdit altına girer; toplumsal bütünleşme ve dayanışma zayıflar, kişi kişinin kurdu haline gelir. Yaşanan hayat anlamsız ve değersiz olarak algılanmaya başlanır. Çünkü değerler, davranışlarımıza yön gösteren ilkeler ve standartlardır. Değerler, kişiye kendisini aşma, tek tek olayların üzerinde kalıcı ve tutarlı bir inanç ve tutum sahibi olma imkânı kazandırır. Bir toplumda değerlerin sarsılması ya da yıpranması, o toplumun bireylerini sağlıklı bir gelişmeden yoksun bırakır. Ne için, hangi amaçla yaşadığını bilemeyen ve bulamayan kişilerde “huzursuzluk”, “stres”, “bıkkınlık” “anlam boşluğu” ortaya çıkar. Bu durumda insanın kendinden ve doğadan “yabancılaşma”ından, “hayatın donuklaşması” ve “insanın otomatikleşmesi”nden söz edilir.

Toplumumuzda son zamanlarda giderek güçlenme eğilimi gösteren öğrenciler arasındaki şiddet olgusu, alkol ve uyuşturucu madde kullanımındaki hızlı artış, ana babaya veya öğretmene karşı gelme ve saygısızlık, sahtekarlık, cinsel davranış bozuklukları ve benzeri daha birçok sorunlar aile ve eğitimcileri ciddi olarak kaygılandırmaktadır. Öte yandan, çocuk ve gençleri kendine bağımlı kılan kontrolsüz ve ilkesiz internet kullanımına bağlı, sosyal açıdan uygun olmayan ve sonuçlarını düşünmeden yapılan olumsuz davranışlar, toplumun temel değerlerini sarsacak noktaya ulaşmış bulunmaktadır. Bütün bunlar, yaygın ve etkili bir değerler eğitimini acilen gerekli kılmaktadır.

Son yıllarda toplumumuzun büyük bir değer kaybına uğradığı ve “ahlâki çöküntü” yaşadığı uzmanlar tarafından sık sık dile getirilmekte-

dir. Gerçekten de asırlar boyu insanlarımızı bir arada tutan, hayatımıza anlam ve amaç katan pek çok değer kaybolmaya yüz tutmuştur. Değerlerdeki bu aşınmanın sık sık dile getirilen göstergelerinden bazıları şunlardır:

- Aile mahremiyeti ve kutsallığı zedelenmiş, namus ve iffet anlayışı güç kaybetmiştir.
- Yaygın bir bencillik ve kişisel çıkar diğer amaçların önüne geçmiştir.
- Maddiyatın artan önemine paralel olarak, bu amaca ulaşmada her yol mubah olarak görülmeye başlanmıştır.
- Yolsuzluk, rüşvet, sahtekârlık gibi davranışlar ayıplanır olmaksızın çıkmış, nerdeyse “beceriklilik ve “işbilirlik” olarak görülmeye başlanmıştır.
- Toplumun temel kurumlarına olan güven azalmıştır.
- Bireylerin birbirlerine güvenmemesi, yaygın bir toplumsal güvensizlik duygusu ve tutumu gelişmiştir.

Bazı araştırmalar, bu şekilde dile getirilen değer bunalımının ulaştığı sonuçları gözler önüne sermektedir. Beş yıl arayla tekrarlanan ve pek çok dünya ülkesini içine alan Dünya Değerler Araştırması'nın 1997 verilerine göre; toplumumuzda, “hiçbir kısıtlamaya tâbi olmaksızın cinsel özgürlüğe taraf olanlar”ın oranı %29 olup, bu durum İsveç toplumuyla yaklaşık aynı düzeydedir. Yine aynı araştırmaya göre “yolsuzluk ve rüşvet, çıkarıcılık ve dürüst olmayan insan ilişkilerinin yaygınlığı” konusundaki kanaatlar pek çok ülkedeki insanların çok üzerinde seyretmektedir (%68-76). Daha da etkileyici olanı, araştırma yapılan kırk üç ülke arasında insanların birbirlerine güven

düzeyi en düşük olan ülke (%6.5) Türkiye'dir.¹

Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmaya göre; bir erkeğin evlilik öncesi cinsel ilişkide bulunmasına, bütün öğrencilerin ancak %6'sı karşıdır.² Bir başka araştırmada, üniversite öğrencilerinin %31'i, kızların evlilik öncesi bekarlıklarını korumalarını gereksiz bulmakta, %82.4'ü, “insanın mümkün olduğunca hayatın keyfini çıkarması gerektiğini” düşünmektedir.³

Son araştırmalar okullarımızda uyuşturucu kullanımının %200, uyuşturucudan ölümlerin ise %400 arttığını ortaya koymaktadır. Öğrenciler arasında uyuşturucu kullanımı ve cinsel deneyime girme yaşı 11'e kadar düşmüştür. Büyük illerimizde öğrencilerin yarıya yakını (%45) alkollü içki ile tanışmış olup, %20'lik bir grup 1-2 kez sarhoşluk derecesinde içmiştir.⁴ Üniversite öğrencileri arasındaki alkol tüketimi 15 yılda %45 artmıştır. 1989-2000 yılları itibarıyla intihar edenlerin %28 ile 36 arasında değişen oranlarda, en yüksek intihar oranlarının yer aldığı yaş dilimi 15-24 yaşlarıdır. Son yıllarda genç intiharları arasında bir artma olduğu da gözlenmektedir. Aynı şekilde çocuk ve gençler arasında suç işleme davranışı her yıl daha da artış göstermektedir

Değerler ve Eğitim

Eğitim ve insan yetiştirme düzeyi belli bir insan anlayışı ve tasavvurundan yola çıkar, toplumsal beklenti ve taleplere uygun hedefleri

1 Yılmaz Esmer, “Ahlaki Değerler ve Toplumsal Değişme”, Türkiye'de Bunalım ve Demokratik Çıkış Yolları, Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) Proje Raporu, Ankara 1998, s. 54, 57.

2 Aysel Ekşi, Çocuk, Genç ve Ana Babalar, Bilgi Yayınevi, Ankara 1990, s. 256.

3 Veysel Bozkurt, Püritanizmden Hedonizme Yeni Çalışma Etiği, Bursa 2000, s. 182-185.

4 Birleşmiş Milletler Uyuşturucu ve Suç Ofisi, Madde Kullanımı 6 Şehir, 2003, s. 17, 22, 43

gerçekleştirmeye çalışır. Çocuk ve gençleri “İyi insan ve iyi vatandaş” olarak yetiştirme düşüncesi her toplumda ve her dönemde var olan bir hedeftir. Fakat “iyi” olma standardı, belli bir dönemde doğru kabul edilen ve benimsenen insan anlayışı ile paralel olarak biçimlenmektedir.

Modern dönemde yakın zamanlara kadar genelde felsefe ve insan bilimlerinin, özelde ise psikolojinin insan tasavvuru; kendi içsel dürtülerinin doyumuna yönelmiş (psikanaliz) ya da içinde yaşadığı çevrenin etkilerine tepki vererek kişiliği biçimlenen (davranışçılık), değişim ve gelişime kapalı statik bir yapıya sahiptir. Eğitim anlayışları da bu tasavvura uygun olarak, kişileri dıştan müdahale ve yönlendirmelerle yol alan, otoriter ve totaliter karakterli, tek tip standart insanlar yetiştirmeyi öngörüyordu. Fakat daha sonraları, hızını kendinden alan, gelişim ve değişime açık, oluşum halinde ve kendini gerçekleştirme çabası taşıyan bir insan düşüncesi (hümanist psikoloji) ortaya çıktı. Böyle görülen insanı iç açıdan anlamaya çalışma ve inceleme onu bilimsel çalışmanın bir aracı değil, amacı olarak kabul etme yönündeki anlayışlar güç kazandı. Onu takiben insanın “anlam arayışı” (Logoterapi) ve “aşkınlık” bilincine (Transpersonal ve integral psikoloji) vurgu yapıldı. Eski anlayışa göre insan, bedensel+psiko-sosyal bir varlıktır; yeni anlayışa göre ise bunların üstünde insanın bir manevi (spiritual tinsel) boyutu vardır ve çağdaş dönemde insanın bu yönü unutulmuş ya da ihmal edilmiştir. Oysaki insan bilinenden çok daha yüksek ve aşkın bir doğaya sahiptir.⁵ Karşı karşıya olduğumuz bütün insani ve toplumsal sorunların kö-

5 Abraham H. Maslow, Dinler, Değerler ve Doruk Deneyimler (Çev. H. Koray Sönmez), Kuraldışı Yayınları, İstanbul 1996, s. 24.

keninde işte bu eksik insan anlayışına dayalı yetersiz eğitim ve insan yetiştirme düzeninin yer aldığı fark edilmiştir.

İnsanın kişilik gelişimi ve yapılanması konusundaki bu değişim elbette ki kendiliğinden olmamıştır. Yukarıda söz edegeldiğimiz insanî ve toplumsal sorunlar, bu anlayıştaki yetersizliği zorunlu olarak ortaya koymuştur. Kısaca ifade etmek gerekirse bu değişimi tetikleyen olgular şunlar olmuştur:

- Sahici ilişkilere kendini daha az verme; rol yapma, gösteriş ve kendini başkalarına beğendirme yönündeki tutumların doğurduğu rahatsızlıklar. Kendine ve çevreye yabancılaşma, kendi kendisi olamama.
- İnsan ilişkilerinde aşk ve sevginin yerine cinsel doyumun konulması. Buna bağlı olarak ortaya çıkan cinsel sapmalar, aile kurumunun ve evlilik bağının önemini yitirmesi; cinsiyetler arası ayrımcılık ve güvensizlik tutumunun yaygınlaşması.
- Kendini beğenme, kendini her şeyin merkezinde görme, kendine aşırı değer verme; kendine tapınma (=Narsizim) kültürü. Geleneksel değerlerin terk edilmesi sonucu insan kişiliği büyük yaralar almıştır. Aile, topluluk ve gelenek kaybindan dolayı ortaya çıkan “boş benlik”, psikanalitik bir yaklaşımla kendine yönelen fakat parçalanmayı engelleyemeyen “asgari benlik” ya da post-modern devirde fazla bilgi yüklenmesinden boğulan “doymuş benlik” sahibi kişiliklerden söz edilir olmuştur.⁶
- Refahın artışına bağlı olarak tamahkârlığın artması. Sahip

olma, sınırsızca tüketme kültürünün yaygınlaşması. Lüks, israf ve gösterişçilik, sınır tanımaz zevk ve eğlence çılgınlığı. Zenginliğin küçük bir azınlığın ya da belli toplumların elinde bulunmasına bağlı olarak bölgesel ya da küresel boyutlarda gelir dağılımındaki eşitliksizlikler. Doğal kaynakların ölçüsüzce kullanımı sonucu ekolojik dengenin bozulması ve çevre sorunları.

Toplumsal bütünlük ve huzurun sürdürülebilmesi, ancak değerlerin yeni nesillere aktarılması ile mümkündür. Değerlerden arınmış bir eğitim düşünülemez. Bu yüzden, eğitimin hedeflerinden biri toplumun ortak değerlerini yeni yetişen nesillere aktarmak ve öğretmektir. Değişen değerlerin yerine uygun olan yeni değerler koymaktır. Değerlerini davranış haline getiren bireyler yetiştirmektir. Çocukların ve gençlerin iyi insan, iyi vatandaş; kendi kendisiyle ve çevresiyle barışık ve uyumlu kişilikler, sağlam karakterli bireyler olarak yetişmelerine yardımcı olmaktır.

Değerler eğitiminin en etkili yeri elbette ki ailedir. Aile bireyleri arasındaki yakın ve sıcak iletişim, çocukların maddi ihtiyaçları kadar psikolojik ve manevi yönden tatmini açısından büyük önem taşır. Bu aynı zamanda anne baba ve diğer aile bireylerinin çocuğun ilk rol modelleri olarak çocuğun hayatında yer almasını sağlar. Çocuğun vicdanı, anne, baba ve diğer aile büyüklerinin kuralları ile şekillenmeye başlar. Bu yüzden aile iyinin, doğrunun, güzelin, kutsalın fark edilmesi ve ortak bir yaşam süreci içerisinde öğrenilip içselleştirilmesinde en etkili bir kaynak olarak yerini korur. Çocuk kendi bilişsel ve duygusal kaynaklarını bağımsız olarak yönetme becerisini gösterecek bir zamana



kadar, aile değerlerine bağlı olarak hayatını sürdürür. Hatta çocuğun ailede öğrendiği birçok davranış kuralı ve örneği hayatının sonuna kadar ona rehberlik eder. Bunları zaman içerisinde geliştirip, genişletir; değiştirip yenilerini koyduğu da olur. Fakat günümüzde yaşanan hızlı değişimler ve toplumsal şartlar ailenin çocuklarına rehberlik etme işlev ve görevini büyük ölçüde zaafa uğratmıştır. Çoğu anne baba çocuğuna ne öğretmesi, nasıl davranması gerektiği hususunda büyük tereddütler yaşamaktadır. Aile ve toplum değerleri arasında bir devamlılık ve tamamlayıcılık olması ölçüsünde çocuğun sağlam bir karakter geliştirmesi mümkün olabilir. Günümüzde ise çoğu durumda kopukluk, zıtlık, boşluk bulunmaktadır.

Modern toplumun yaşadığı değer bunalımı, bireyleri kendi başarılarına her konuda neredeyse tek başarılarına tercihler yapma gibi çok sıkıntılı bir yükün altına sokmuştur. Bu durum, günümüzde okulun çocuk ve gençlerin karakter gelişimlerine daha fazla yardımcı olacak bir görev yüklenmelerini zorunlu hale getirmiştir. Her düzeydeki eğitim kurumu öğrencilerine iyi tercihler yapabilmek için ortamlar hazırlamalıdır. Bir toplumun geleceği *iyi yetişmiş ve sağlam karakterli insanla-*

6 Çiğdem Kağıtçıbaşı, Kültürel Psikoloji, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul 1998, s. 88.

ra bağlıdır. Okul öncesi eğitimin de giderek zorunlu hale gelmeye başladığı göz önüne alınırsa, okulun etki alanının daha fazla genişlemesine bağlı olarak değerler eğitiminin de en etkili ve sistemli olarak okul şartlarında yürütülmesinin önem kazandığı bir dönemde yaşadığımız görülmektedir. Öğrenim çağındaki her bireyin olumlu ahlaki ve insani nitelikler kazanması, uygun tercihlerde bulunup doğru kararlar vermesi ve iyi davranışlar ortaya koymasına yardımcı olacak değerler ve becerilerle donanımlı olarak yetiştirilmesi eğitim kurumlarının hedefleri arasındadır.

Psikolojik açıdan ele aldığımızda; insanın *duyuşsal, bilişsel ve davranışsal* olmak üzere üç boyutu olduğunu görürüz. Duygular, inançlar, tutumlar, beklentiler, değerler, ahlaki yönelimler, maneviyat vb. unsurlardan oluşan duyuşsal boyut hem bireysel hem de toplumsal açıdan ihmalî mümkün olmayan bir öneme sahiptir. Okul eğitiminin, öğrencilerin, bilişsel olduğu kadar duyuş ve davranış yönünden de olgun ve doygun kişilikler haline gelmelerine yardımcı olma gibi açık veya örtük bir hedefi vardır. Çünkü çocuk ve gençlerin, iyi insan olmanın anlamını ve hangi davranış özelliklerinin başkaları tarafından beğenilir ve kabul edilir olduğunu öğrenmeye ihtiyaçları vardır. Onun için okul, bilgi kadar doğru davranış ve hissedişin yollarını da öğretmek zorundadır. Aslında öğretmenlerin sınıfta ve okulda oluşturdukları kültür, neye önem verip vermedikleri, neyi iyi ya da kötü olarak algıladıkları öğrenciler için örtük olarak değer eğitimi ni oluşturmaktadır. Kısaca değerler eğitimi okulda her durumda yapılmaktadır. Fakat bu eğitimin örgün eğitimin bir parçası olarak, planlı öğrenme yaşantılarıyla kazandırılması,

etkili ve verimli olması bakımından önemli ve gereklidir. Öğrencilerin kendilerini tanımalarına yardımcı olmak, birbirlerine saygı duymalarını ve iyilik yapmalarını sağlamak, grubun değerli bir üyesi olduklarını hissettirmek gerekmektedir.

Okulların bireylere olumlu davranış eğilimlerinin kazandırılması, geliştirilmesi ve sürdürülmesinde önemli bir görevi bulunmaktadır. Bunun için her şeyden önce öğretmenlerin eğitimin, ahlâki ya da değer boyutunu anlama, içselleştirme ve bunları öğrencilere aktarabilme yeterliliğini gerektirmektedir. Değerleri tanımak ve anlamak için de bütün derslerin üstünde özel bir “eğitim dili” geliştirme ihtiyacı söz konusudur. Bu yüzden öğretmenler, okul eğitiminde öğrencilerin değerleri kazanmasında kılavuzluk edecek unsurların başında gelir. Öğretmenlerin değerlerin öğretimindeki etkin rolü ve önemi hem teorik değerlendirmelerde hem de araştırma sonuçlarına dayalı olarak ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin, okul ortamında ve dışında değerleri doğru yansıtan örnek model olmaları, değişik stratejiler kullanarak hem sınıf içinde hem de sınıf dışında değerlerle ilgili istendik öğrenmelerin gerçekleşmesine yönelik öğrencilere çeşitli uygulamalar yapturmaları gerektiği açık bir gerçektir. Doğal olarak değer eğitimi konusunda yeterli donanıma sahip öğretmenlerin yetiştirecekleri öğrenciler de ahlaki değerleri kazanarak, hem kendi var oluşlarına hem de içinde buldukları topluma gerekli katkıları sağlayacaklardır.

Olumlu ahlaki ve insani özelliklerin, öğrencilerin bilişsel ve akademik gelişme ve başarılarına büyük katkı sağladığı birçok bilimsel araştırma ile kanıtlanmıştır. Değerler, bireylerin, ailelerin, eğitimcilerin

verdiği kararları belirler ve destekler. Kendi değerleri ve amaçlarının farkında olan kimseler, günlük olaylarda daha çabuk ve doğru kararlar verirler. Öte yandan, mutluluğun vazgeçilmez kaynaklarından biri sağlam bir değerler bütününe sahip olmaktır. Gerek geçmişte ve gerekse günümüzde pek çok düşünür ve bilim adamı, mutluluk ile erdem arasındaki yakın ilişkiye dikkatimizi çekmiştir. Bu yüzden eğitim-öğretimde değer boyutu her zaman en önde dikkate alınması gerekli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türk Milli Eğitimi ve Değerler

1973 tarihli Türk Milli Eğitimi Temel Kanunu'nda, “Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları” başlığı altında, öğrencilere kazandırılması hedeflenen bazı insanî değerlerden söz edilmektedir. Türk milletinin bütün fertlerini; “Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duyuş bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek” ifadesine yer verilmektedir. Bu özel amacın yanı sıra, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık Bilgisi, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi gibi bazı derslerin özel amaçları çerçevesinde, bazı insânî ve ahlâki değerlerin kazandırılması hedeflenmektedir.

Ancak bunun teorik bir temenin ötesine geçmediği herkesçe bilinmektedir. Çünkü şimdiye kadar okullarda bu değerlerin kazandırılması için uygulanan özel bir program olmadığı gibi, eğitim-öğretimin bütünlüğü içerisinde bunu sağlayacak bir anlayış ve uygulama

düşünülmemiştir. Dahası, ne öğretmenlerin ne de yöneticilerin bu konuda bir donanımları vardır. Öğrencinin daha çok “bilişsel” yönüne hitap eden ve o yönde bir gelişmeyi teşvik eden, buna karşılık “duygusal” ve “davranışsal” yönünü ihmal eden bir eğitim anlayışı yıllardır uygulanagelmektedir. İnsanlık kalitesini artıracak, sağlam bir karakter ve bütünlüklü bir kişilik gelişimine imkân sağlayacak değerlerin eğitimi okullarımıza henüz yabancı olan bir konudur. Buna karşılık, birçok Batı ülkesi bu konuda önemli mesafeler almış bulunmaktadır.

Bize göre eğitim sistemimiz öncelikle “iyi” insan, sağlam karakterli bireyler yetiştirmeyi hedef almalıdır. Bunun için her şeyden önce öğretmenlerin eğitimin, ahlâki ya da değer boyutunu anlama, içselleştirme ve bunları öğrencilere aktarabilme yeterliliğini taşıyabilmeleri gerekmektedir. Değerleri tanımak ve anlamak için de bütün derslerin üstünde özel bir “eğitim dili” geliştirme ihtiyacı söz konusudur. Okulların bireylere olumlu davranış eğilimlerinin kazandırılması, geliştirilmesi ve sürdürülmesinde önemli bir görevi bulunmaktadır. Amerika başta olmak üzere dünyadaki birçok ülkede eğitim reformlarının en önemli bölümünü “karakter eğitimi” alanı oluşturmakta ve gündemdeki yerini sürdürmektedir.

Son yıllarda kaybolmaya yüz tutmuş değerlerimizi koruma ve yaşatma konusu çocuk ve ergen psikolojisi ve eğitimi ile yakından ilgilenen veli ve eğitimcileri ciddi olarak düşünmeye sevk etmiştir. Anne babalar, öğretmenler ve idarecilerin ortak kanaatleri ve beklentileri yanında, büyük bir dönüşüm yaşayan dünyanın yeni şartları, değerler eğitimine olan ihtiyacı artırmaktadır. Bütün dünyayı kuşatan küreselleşme olgusu, ülkeler arasındaki sınırları kaldırmakta, baskın kültürleri her an ve her yerde mevcut

kılabilmektedir. Bu süreçte, ahlâki kişiliğin oluşmasında oldukça belirleyici olan sosyal ve kültürel çevre ve bu çevrede hâkim olan değerler ve normlar arasındaki farklar zaman içinde ya tamamen kalkacak veya son derece azalacaktır. Buna bağlı olarak da mutlak ahlak değerlerine ve evrensel ahlak ilkelerine sahip olan toplumlar, kimliklerini koruyacaklar, diğerleriye zaman içinde kendi kimliklerini yitirip kaybolacaklardır. Bu durum karşısında yeni yetişen nesiller savunmasız ve çaresiz kalmakta, yabancı kültürel değerlerin bombardımanından kendisini koruyamamaktadır. Çünkü okullarımızda daha çok bilgi yükleyen fakat ahlâki göstergeleri olmayan bir eğitim-öğretim tarzı sürüp gitmektedir. Bu durumun öğrenci davranışlarında meydana getirdiği olumsuzlukların ise her geçen gün arttığı gözlenmektedir.

Bütün bu değerlendirmeleri şu önerilerle tamamlamak uygun olur.

- Eğitim sistemimiz “değer odaklı” bir amacı hedefleyen yeni bir bakış ve anlayışla köklü bir değişime tabi tutulmalı ve bu yönde yeniden yapılandırılmalıdır.
- Çocukta iyi bir karakter yapılmasını amaçlayan değerler eğitimi ayrı bir ders olmayıp, bütün ders programları ve okul içi etkinlikleri içine alan bir müfredat çerçevesinde yürütülmelidir. Okul programında yer alan bütün dersler bu amacı gerçekleştirecek şekilde birbiriyle bağlantılı ve bütünlüklü olmalıdır. Okul, iyi karakterin vücut bulduğu bir yer olmalıdır. Sınıftaki günlük yaşam kadar, kantin, spor salonu, tenefüs alanları gibi bütün okul ortamları da insâni değerlerin yaşandığı mekânlar olmalıdır.
- Değerler eğitimi, “yaşam boyu eğitim” ilkesine uygun olarak anaokulundan başlayıp üniversiteye kadar okul hayatının her kademesinde temel değerleri teşvik

eden maksatlı, insiyatifi ele alan ve kapsamlı bir yaklaşım içerisinde ele alınmalıdır. Ayrıca ana baba okulu ve yetişkinler eğitiminin bir bölümünü de, çocuk ve gençlere kazandırılacak değerlerin eğitimi oluşturmalıdır.

- Manevî kirlenmenin yaygın bir durum aldığı günümüzde etkili bir değerler eğitimi, olumlu değerleri kazandırmanın yanında, çocuk ve gençleri kuşatan olumsuz alışkanlık ve davranış eğilimlerini tedavi edici ve etkisiz kılıcı bir yol izlemelidir. Bu bağlamda popüler kültür ürünlerinin öğrenciler üzerindeki bozucu etkilerini en aza indirebilmek için, bunlara karşı eleştirel ve sorgulayıcı bir bakış açısı kazandırılmalıdır.
- Yapararak ve yaşayarak öğrenme bilişsel alanda olduğu gibi, ahlâk ve değerler alanında da en etkili yöntemdir; öğrenciler en iyi yapararak ve yaşayarak öğrenirler. İyi karakter geliştirmek için öğrencilerin gerçek yaşamdan günlük etkileşim ve tartışmalara ihtiyaçları vardır. İşbirlikçi bir öğrenme grubunda öğrenciler, işlerin nasıl paylaşılacağı, okuldaki kavga-ların nasıl önleneceği gibi gerçek hayat durumları içerisinde temel değer ihtiyaçları hakkında daha pratik bir tecrübe edinirler.
- İşbaşındaki tüm öğretmen ve yöneticilerin, hizmet içi eğitim kursları ve benzeri program ve etkinliklerle değerler eğitimi konusunda bilinçlendirilmeli, konu ile ilgili yöntem ve teknikler hakkında donanımlı kılınmalıdır.
- Öğretmen yetiştiren tüm Fakülte ve bölümlerde, değerler eğitimi zorunlu ders olarak okutulmalıdır.

Değer Kavramı ve Gençlerin Dini Değerleri

Prof. Dr. Recep KAYMAKCAN*

Değerler konusu öteden beri, tartışılmalı ve üzerinde araştırma yapılan alanlardan birisi olmuştur. Dünyada, değerler üzerine yapılan araştırmalar ve konuya kamuoyu ilgisi giderek artmaktadır. Değer konusu, çağlar boyunca filozofların, düşünürlerin ve toplumların gündeminden düşmemiştir. Eski çağlardan beri düşünürler hayatın anlamı ve insanın varoluş nedeni hakkında fikirler ileri sürmüşlerdir. Bütün bunların sonucunda erdemli bir bireyin ve toplumun sahip olması gereken değerlere vurgu yapılmıştır. Zamana ve mekana bağlı olarak değerlerin anlaşılmasında ve öncelik sıralamasında farklılıklar söz konusu olsa da, değerler önemini hiçbir zaman yitirmemiştir.

Toplumsal yaşamda değerlerin rolünün bilincinde olan yetişkinler, genç nesilde değer kaybı ve bozulması olduğu yönünde şikayette bulunmuşlardır. Kimi zaman bu sorun, kuşak çatışması olarak dile getirilmiştir. Küreselleşme ve buna paralel olarak iletişim imkanlarının artması, kültürler arası etkileşimi ve değerler çatışmasını hızlandırmıştır. Değerler ve eğitimi konusunda politika geliştirmenin temel basamaklarından biri ise mevcut durumun tespit edilmesidir. Çünkü herhangi bir toplumu ve bireyi yakından tanımak için onların değerlerini bilmek gerekmektedir. Değerleri bilinen bir toplumun hangi alanlarda başarılı olacağı veya ne tür eksiklerinin ortaya çıkabileceğini tahmin etmek mümkün olacaktır. Yazıda bu kapsamda değerler eğitimine en çok muhatap olan Türkiye'den liseli gençlerin dini değerlerinden bir kesite uluslararası araştırma verilerine

göre diğer ülkelerle karşılaştırmalı olarak yer verilecektir. Bu verilerden önce ise üzerinde tam bir uzlaşımın olmadığı "değer kavramı" ile ilgili farklı anlayışlar üzerinde durulacaktır.

Değer Kavramı

İnsanın davranışı değerleriyle şekillenir. Birey sahip olduğu değerlere uygun tutum ve davranışlar geliştirir. Toplumsal bütünü bir parçası olarak birey hayatını bu kadar derinden etkileyen değerleri



edinirken içinde bulunduğu grup, kurum vb. bağlamlardan ayrı düşünülemez. Hayat boyu birlikte olunan çeşitli grup ve kurumlarda gerçekleşen planlı ya da plansız öğrenmelerin tamamı bireyin değerler sistemini oluşturmasına katkı sunar. Bazen olumlu bir örnek ona neyin yapmaya değer olduğunu anlatırken bazen de olumsuz bir örnek

neyin değersiz olduğu konusunda fikir yürütüp sonuca ulaşmasını sağlayabilir. Toplumsal yapıyı oluşturan ekonomi, siyaset, aile, hukuk, eğitim ve din gibi temel kurumların hepsi kendisine ait değerleri içerirler ve bu kurumların mensuplarından bu değerleri benimsemeleri beklenir.

Değerler; birey davranışlarını yönlendiren güç olmaları yönüyle psikolojiyi, toplumsal bir olgu olmaları yönüyle sosyolojiyi ve kültürden kültüre değişebilen bir yapı arz etmeleri ile de antropolojiyi ilgilendirmektedir. Değerlerin bu çok yönlü yapısı "değer" kavramının tanımlanmasında farklı bakış açılarının oluşmasına sebep olmuş ve birçok değer tanımı yapılmıştır. Dilbilimsel olarak "değer, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan ölçü, bir şeyin değdiği karşılık" eğitime bakan yönüyle de "Bir varlığın ruhsal, toplumsal, ahlaksal ya da güzellik yönünden taşıdığı düşünülen yüksek ya da yararlı nitelik." olarak tanımlanmıştır. (TDK). Öte yandan değer tanımlamaları yapılırken inanç, eğilim, norm, kanaat, normatif standartlar ve tutumlar gibi kavramlara sık sık atıfta bulunulduğu görülmektedir. Değer kavramı bu kavramların her biriyle bir yönüyle ilişkili olsa da nevi şahsına münhasır bir anlam bütünlüğüne sahiptir.

Onurlu bir yaşam için insan eylemlerini yönlendiren korku ve disiplin değil, değerler olmalıdır. Korkudan kaynaklanan disiplin, korku kaynağı ortadan kalktığı zaman kaybolur. Değerlerden kaynaklanan iç disiplin ise, değer değişmediği sürece devam eder. İnsan eylemleri üzerinde güçlü bir etkiye sahip olan

* Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyesi

değerler herhangi bir toplumsal baskıya gerek kalmaksızın davranışa dönüşürler. Bu ise, değerlerin içselleştirilmesidir.

Türkiye’de değerler ile ilgili en eski ve kapsamlı çalışmaları yapan Erol Güngör değerlere insan davranışlarına bakan yönüyle yaklaşmış ve değerleri *bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inanç* olarak tanımlamıştır. Allport, değerleri *benlikle ilişkili olarak algılanan manalar* olarak tanımlanmaktadır. Buna göre değerli tutulan şey madde ya da manevi bir niteliğe sahip olabilir fakat onu asıl önemli kılan husus, psikolojik olarak ona belirli bir değer atfedilmiş olmasıdır. Buradan değerlerin keyfi beğenilere dayalı nitelermeler olduğu sonucuna ulaşılmamalıdır. Bireyin değer atfettiği şeyin onun açısından değer olduğu dilbilimsel açıdan doğru olsa da etik ve pedagojik anlamda değerler hiçbir zaman zevke dayalı kişisel tercihler olarak kalmaz. Etik ve eğitim açısından değerler az ya da çok sosyal onayı ve sosyalleşmeyi gerekli kılar.

Pratik ve kapsayıcı bir bakış açısıyla yukarıdaki değer tanımlarına baktığımızda kişi veya grup için arzu edilir olan şeylerin “değer” sahibi olduğu değerlerin bireyden topluma toplumdaki bireye, karşılıklı etkileşim halinde olduğu görülmektedir. Nitekim Oktay Akbaş da benzer noktaları öne çıkararak değeri, *bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda içsel-leştirdiği ve davranışlarını yönlendiren standartlar* olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, değerlerin birey tarafından kazanılma sürecini ön plana çıkarmaktadır. Değerlerin bireysel yönünde güdü, karar verme, tutum, inanç, ihtiyaç gibi kavramlar ağırlık kazanmaktadır. Toplumsal anlamda değerler ise, toplumca en iyi, en doğru ve en faydalı olduğu kabul edilen şeylerdir. Toplumsal değerlerin tanımlanmasında sosyalleşme, sosyal bilinç, norm ve grup ruhu gibi kavramlar kullanılmaktadır.

Literatürdeki değer tanımlamaları ve değerlerin özellikleri ile ilgili yazılanları inceleyen Bülent Dilmaç değerlerin özelliklerini dört madde de özetlemiştir. Değerler:

1. Toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgulardır.
2. Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir.
3. Sadece bilinç değil, duygu ve heyecanları da ilgilendiren yararıdır.
4. Bireyin bilincinde yer eden davranışı yönlendiren güdülerdir.

Birey veya grupların sahip olduğu değerler birbirinden bağımsız değildir. Değerler bir bütünlük arz eder. Bu bütünlüğe değerler sistemi adı verilmektedir. Değerlerin sınıflandırılması üzerine önemli çalışmalara imza atmış olan Rokeach değer kavramını belirli bir davranış ve varoluş amacının kişisel ve toplumsal olarak karşılarına tercih edilmesine dair kalıcı bir inanç olarak tanımlamakta; değerler sistemini ise varoluş amacı ya da tercih edilen davranış tarzları ile ilgili inançların kalıcı bir organizasyonu olarak tanımlamaktadır. Erol Güngör ise birey veya grubun sahip olduğu bu değerler

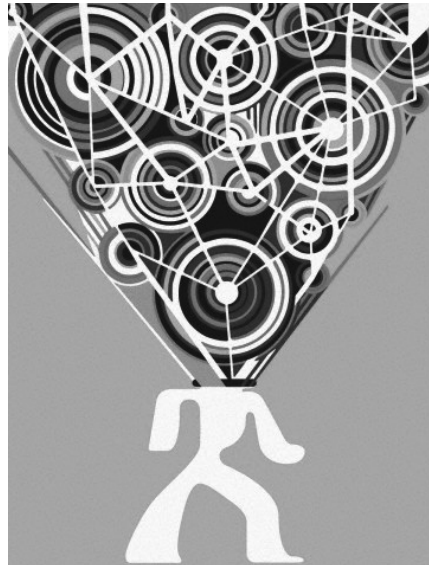
sistemi içerisinde temel bir değer bulunabileceğini bu temel değer diğer tüm değerlerden üstün tutulabileceğini belirtmiştir. Temel değer bir insanın değer sıralamasında birinci veya en üst sırada bulunan değerdir.

Din ve Değerler

Din, bireysel ve toplumsal hayata yön veren önemli öğüt ve taleplere sahip olması yönüyle etkin bir değer sağlayıcıdır. Bireyler dini özümserken dinden gelen değerleri de özümserler; dinin değer verdiklerine değer verir; azımsadıklarını ise azımsamış olurlar. Şahadet kavramının Müslümanlar arasında gördüğü itibar, İslam kaynaklarının anne babaya dair öğütlerindeki vurgunun neticesi olarak toplumumuzda modern hayatın bütün dönüşümlerine rağmen hala gücünü koruyan ebeveyn saygı düşüncesi ya da Müslüman toplumlarda helal, Yahudi toplumunda da koşer gıda arayışları dinin değer sağlayıcı olarak sahip olduğu etkinlik akla gelen örneklerindedir.

Din önemli bir değer sağlayıcı olmakla beraber tek başına bütün değerlerin kaynağı değildir. Özellikle aydınlanma sonrası dinin, değer alanındaki etkin konumunun giderek zayıfladığı kabul edilmektedir. Bu durumu toplumlarda meydana gelen ahlaki çürümeyle ilişkilendirenler de az değildir. Birçok alandan uzman din ve değer arasındaki ilişkiye hala ilgi gösterilmesini; özellikle batı toplumunda meydana gelen dindarlaşmadaki düşüşe bağlı olarak meydana gelen değer kaybına bağlamaktadır. Her ne kadar din, bir ahlaki değerler ve kurallar bütününe indirgenemese de değerler her dinin önemli bir kısmını teşkil eder.

Din ile değer arasındaki ilişki bireysel boyutta birçok araştırmacı tarafından dindarlık ve değer yönelimleri arasındaki bağlantı üzerin-



den ölçülmüştür. Dindarlığın artışı-na bağlı olarak geleneksel değerlere yönelimin arttığı, modern değerlere yönelimin ise dindarlıktaki artışla ters orantılı olarak geliştiği yapılan birçok araştırmada ortaya konmuştur. Din, değerlerin sınıflandırılması sürecinde de etkili olmaktadır. Bazı araştırmacılar değer sınıflamalarında *dini değerleri* ayrı bir kategori olarak ele almaktadır. Bu yazıda bu çerçevede kapsamlı uluslararası ampirik araştırma verisine dayalı olarak Türkiye'deki liseli gençlerin mikro düzeydeki inanç ve dünya görüşleriyle ilgili dini değerleri diğer ülkelerle karşılaştırmalı olarak değerlendirilecektir.

Gençlerin Dini Değerleri¹

“Gençlerin Hayata Bakışı ve Dini Yönelimleri” başlıklı Almanya Wuezburg Üniversitesi'nin koordinatörlüğünü yaptığı ve 10 ülkenin katıldığı kapsamlı ampirik araştırmanın gençlerin mikro düzeydeki dini değerlerine yönelik anket sonuçlarının bazılarını yer verilecektir. Bulgulardan önce kısaca araştırma ile ilgili tanıtıcı bilgiler sunmak istiyorum. Araştırmaya katılan ülkeler: Almanya, İngiltere, İrlanda, Hollanda, Finlandiya, İsveç, Polonya, Hırvatistan, İsrail ve Türkiye'dir. Türkiye proje yürütücüsü Sakarya Üniversitesi'nden Prof. Dr. Recep Kaymakcan'dır. Türkiye'de anket uygulaması 2005 bahar aylarında yapılmıştır. 10 ülkeden yaklaşık 10.000 liseli öğrenci araştırmaya katılmıştır. Türkiye'den örneklem sayısı 901'dir. Araştırmaya katılan ülkelerde örneklem seçiminde akademik olarak başarılı lise öğrencileri ve orta büyüklükteki şehir merkezinde olanlar esas alınmıştır.

¹ Yazının bu bölümündeki ampirik veriler ve yorumlar, Recep Kaymakcan, *Gençlerin Dine Bakışı: Karşılaştırmalı Türkiye ve Avrupa Araştırması*, DEM Yayınları, İstanbul, 2007, başlıklı kitabın “Dindarlık ve Gençlik” adlı bölümüne dayanmaktadır. Kitabın tam metnini pdf dosyası olarak görmek için bakınız: www.recepkaymakcan.com

Dini İnançlar

Aşağıdaki tablo 1, 10 ülke liseli gençlerinin “kendimi inanan birisi olarak kabul ediyorum” sorusuna verdikleri cevaba ilişkin yüzdelerle ilgili içermektedir. Soruda doğrudan bir dine inanıp inanmadığı veya Tanrı'ya inanç konusu sorulmamıştır. Ancak örtük olarak bir dine inanma eğilimi belirlenmeye çalışılmaktadır. Kendini inanan birisi olarak kabul etmede %97.8 ile ilk sırada Türk gençleri gelirken onu az farkla %94.2 ile Polonya ve %91.9 ile İrlanda izlemektedir. Hırvatistan ve İsraili gençlerde inanma düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir. Kendini inanan birisi olarak en az tanımlayan ülkeler ise sıra ile İsveç (%47.6), Finlandiya (%47.9) ve Hollanda (%55.9) gelmektedir. Bu üç ülkede gençlerin kendini inanan birisi olarak kabul etme oranı oldukça düşüktür.

Tablo 1.

Kendini inanan biri olarak kabul edenlerin ülkelere göre dağılımı

Ülkeler	Evet %	Hayır %
Türkiye	97.8	2.2
Polonya	94.2	5.8
İrlanda	91.9	8.1
Hırvatistan	88.4	11.6
İsrail	87.9	12.1
İngiltere	76.6	23.4
Almanya	72.5	27.5
Hollanda	55.9	44.1
Finlandiya	47.9	52.1
İsveç	47.6	52.4

Bilindiği gibi sekülerleşme süreci ile birlikte insanların kutsala olan referansları azalmıştır. Toplum ve fert hayatında kişiler yaşamlarına anlam verirken dine olan ilgileri azalmıştır. İnanma duygusunun ise genelde daha fazla olduğu kabul görmektedir. Yukarıdaki tablo 1'e baktığımız zaman Hollanda, Finlandiya ve İsveç'li gençlerin kendini inanan

biri olarak kabul edenlerin oranının oldukça düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bu ülkelerin Avrupa'da en sekülerleşmiş ülkeler olduğu dikkate alınacak olsa bile gene de bu sonuçların gençlerde dine inanma konusunda ciddi bir düşmenin söz konusu olduğunu ortaya koymaktadır.

Türkiye'de gençlikle ilgili yapılan en kapsamlı ampirik araştırmalardan biri olan “Türk Gençliği 98, Suskun Kitle Büyüteç Altında” başlıklı araştırma verilerine göre, gençlerin (15-27 yaş grubu) %95'i Allah'a ve bir dine inandıklarını belirtmektedirler. Aldınalp'in dindarlıkla ilgili ampirik araştırmaları derlediği ve denekleri yetişkinlerin oluşturduğu çalışma sonuçlarına göre, Allah'a inanma oranı %93 ile %99 arasında değişmektedir. 18 yaş üzeri ülke düzeyinde kapsamlı bir örnekleme sahip 2001 Dünya Değerler Araştırması sonuçlarına göre de Türk halkının %97.6'sı Allah'a inanmaktadır. Diğer ampirik araştırma verileri ile bu araştırma verileri karşılaştırıldığında benzer sonuçların olduğu görülmektedir. Farklı yaş ve coğrafi bölgelerden örneklemlere göre yapılan araştırmalar Türk halkının %90'dan fazlasının Allah'a inandığını göstermektedir. Bu sonuç, yukarıda tabloda belirtilen liseli Türk gençlerinin inançla ilgili sonuçları ile örtüşmekte ve Allah inancı konusunda ülkemizde genel bir kabulün olduğunu ve sekülerleşmenin bu boyutta etkin olmadığını göstermektedir.

Gençlerde Dini Dünya Görüşleri ve Alternatifleri

Dünya görüşü, Cevzici (1999) tarafından “bir bireyin, ya da bir grup insanın evren, Tanrı, insanlık, gelecek ve benzeri konularda sahip olduğu inançlar, düşünceler, tavırlar ve değerler bütününe; bizi çevreleyen dünya ve içinde yaşadığımız toplumla ilgili felsefi, sosyo-politik, estetik, bilimsel görüşlerin tamamına verilen ad” şeklinde tanımlan-

maktadır. Tarihsel olarak dinin dünya görüşlerinin oluşmasında etkin rolünün olduğu bilinmektedir. Bu etki bazen dinî dünya görüşünün benimsenmesi tarzında olacağı gibi dini eleştiri amacıyla da olsa dünya görüşleriyle irtibatlandırılmıştır. Burada dünya görüşlerinin ideolojilerden farklı olduğunu belirtmekte yarar vardır. Her insan farkında olsun veya olmasın bir dünya görüşüne sahiptir, ancak bir ideolojiye sahip olması zorunlu değildir. Bir dünya görüşü kişinin bilinçli çabaları sonucu oluştuğu gibi bir kültür içerisinde farkına varılmadan öğrenilebilir. Dünya görüşleri, insanların hayatını anlamlandırmalarında, kimlik kazanmalarında ve davranışlarını kontrol etmelerinde önemli fonksiyon icra ederler. Ayrıca, fertlerin dünya görüşlerine göre hareket etme eğiliminde olduklarını belirtmek gerekir.

Gençler üzerine yapılan uluslar arası çalışmada dini dünya görüşlerini ve alternatiflerini belirlemek için oluşturulan ölçekte kullanılan kavramlar hakkında kısa bilgiler verdikten sonra ampirik verilere göre 10 ülke gençlerinin dünya görüşleri karşılaştırmalı olarak analiz edilecektir.

Belirli bir dine ait dünya görüşü (İslam, Yahudilik ve Hristiyanlık) bu dinlerdeki Allah algılamasına göre şekillenmektedir. Aslında ölçekteki kavramların neredeyse tamamının Allah tasavvuru karşısındaki pozitif ve negatif tutumlara göre şekillendiğini belirtebiliriz. Hümanizma, hayata anlam vermenin kaynağının insan olduğunu söyleyen dünya görüşüdür. Ölçekte hümanizmi bir anlamda dini hümanizm olarak da isimlendirebiliriz. Kutsal, bir anlamda insan için iyi olana indirgenmiştir. İçkinlik dünya görüşü ise, kutsalın insanın kendinde olduğunu, içsel-manevi bir deneyim olarak yaşanacağını ve bir anlamda insanlığın Tanrı'nın küçük bir yansıması olduğunu savunmaktadır.

Panteizm, Tanrı'yı evrenin içine yerleştiren, Tanrı ile evrenin bir ve aynı olduğunu, Tanrı'nın maddi varlık alanına aşkın değil de, içkin olduğunu öne süren dünya görüşüdür. *Metateizm*, insanüstü üstün bir gücün olduğuna inanıp insanın bunu anlamaktan uzak olduğuna inanma olarak tanımlanabilir. *Evrenselcilik*, bütün dinlerin aynı Tanrıya ulaştırılan yollar olduğunu savunan dünya görüşüdür. Bir anlamda dini çoğulculuk görüşüne benzer bir yaklaşım içermektedir. Seküler karakterli bir dünya görüşü olan *pragmatizm*, hayata insanın anlam verdiğini ve herkesin kendi hayatına anlam vermesi gerektiğini söylemektedir. *Naturalizm*, insan hayatının kaynağının Tanrı değil de tabiatın olduğunu ve tabiatı merkeze alan bir dünya görüşüdür. *Kozmolojik* dünya görüşü, naturalizme benzer şekilde insanüstü yüce bir gücü kabul etmekle birlikte bunun Tanrı olmayıp kozmosun kendisi olduğunu savunmaktadır. Materyalist din karşıtı bir görüş olan *Ateizm*, Tanrı'nın var olmadığını delil göstererek reddetmeye çalışan bir anlayıştır. *Dini eleştircilik* ise, dinin gerçek anlamda insanın hayatına anlam vermesini engellediğini öngören din karşıtı bir söylemdir. *Nihilizm (hiçcilik)*, hayatın herhangi bir anlamı olamayacağını, evrenin ve hayatın anlamsız olduğunu öne süren bir dünya görüşüdür. Ayrıca din karşıtı unsurlar da barındırmaktadır. *Agnostizm (bilinemezlik)* ise, dini gerçeklik ve Tanrı'nın var olup olmadığı konusunda şüphe gösteren bir dünya görüşüdür. Bunlar, kabul ile red arasında şüphe pozisyonu içerisindedirler.

Dini Dünya Görüşleri

Tablo 2'ye göre Türk gençlerinin en çok onayladıkları dünya görüşü 4.56 ortalama ile İslami dünya görüşüdür. Bu onayın oldukça yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. İkinci sırada onaylanan dini dünya görüşü ise, dini hümanizma olarak ad-

landırılacak Tanrı'yı insan için iyi olana indirgeyen bir yaklaşımdır. Bu ölçekteki şekliyle dini bir dünya görüşü olan hümanizmi 4.29 gibi yüksek düzeyde öğrencilerin kabul etmesi ilginçtir. Tanrı'nın insan için önemli olduğunu söyleyen bu yaklaşım Tanrı'nın insanın kendinde olduğunu ve iyinin kaynağı olduğu belirtilmektedir. 3. sırada onaylanan bir dini görüş olan panteizmle hümanizmi birlikte değerlendirdiğimiz zaman insan, kâinat ile Tanrı arasında doğrudan ilişki kuran bu dünya görüşlerinin mistik dini dünya görüşleriyle ilintili olduğu söylenebilir. Resmi din eğitim sistemi içerisinde kelim bakış açısını yansıtan bir Tanrı tasavvurunun etkin olarak öğretilip mistik anlayışa yer verilmediği gözönüne alınacak olursa gençlerin bu tarz bir dünya görüşünü de yüksek düzeyde onaylamaları ilginç bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Liseli öğrencilerin en olumsuz baktığı dünya görüşünün aktif din karşıtlığı içeren ateizm olduğu anlaşılmaktadır (ortalama: 1.26). Neredeyse aynı düzeyde 2. olumsuz dünya görüşü ise dinsel eleştirciliklikler. Dinsel eleştircilikle ateist anlayış arasında benzerliklerin olduğu da gözlenmektedir. Her ikisi de Tanrı'nın var olmadığı düşüncesi sonucuna götürmektedir. Ateizmde bu doğrudan belirtilirken, dinsel eleştircilik görüşünde ise doğrudan değil, Tanrı'yı insanların farklı nedenlerle icat ettikleri ifade edilmektedir. Doğrudan din karşıtlığı içermese de, seküler veya dini açıdan hayatın anlamsız olduğunu savunan nihilist dünya görüşü ise olumsuz bakılanlar arasında 3. sırada yer almaktadır. Sonuçta, Türk lise öğrencilerinin Tanrı, Tanrı-insan ilişkisi ve hayata anlam verme felsefesi esas alınarak hazırlanan 14 dünya görüşünde olumludan olumsuz doğru genel anlamda hiyerarşik sayılabilecek bir algılama içerisinde olduğunu iddia edebiliriz. Buna göre, İslam dini içerikli dini dünya görüşü

ilk sırada yer alırken, onu genel dini dünya görüşleri (humanizm, panteizm vb) takip etmektedir.

Şimdi araştırmaya katılan on ülke gençlerinin dünya görüşlerini

karşılaştırmalı olarak analiz etmeye çalışalım.

Aşağıdaki tablo 2’de araştırmaya katılan 10 ülkede lise öğrenciler tarafından en çok kabul gören dini

ve dünyevi dünya görüşlerinin dağılımı ortalamaları, tablo 3’te ise en olumsuz baktıkları üç görüş sıralanmaktadır.

Tablo 2.

Gençler tarafından en çok kabul gören ilk 3 dünya görüşünün ülkelere göre dağılımı

Ülkeler	1. sırada	Ortalama	2. sırada	Ortalama	3. sırada	Ortalama
Türkiye	Dini (İslam)	4.56	Hümanizm	4.29	Panteizm	4.24
Polonya	Dini (Hristiyan)	4.04	Hümanizm	3.80	Panteizm	3.69
İsrail	Dini (Yahudi)	3.80	Metateizm	3.65	Panteizm	3.60
Almanya	Pragmatizm	4.24	Evrenselcilik	3.63	Metateizm	3.55
Hollanda	Pragmatizm	4.14	Evrenselcilik	3.43	Agnostizm	3.38
İsveç	Pragmatizm	4.11	Naturalizm	3.31	Kozmoloji	3.29
Hırvatistan	Pragmatizm	4.08	Humanizm	3.92	Panteizm	3.82
Finlandiya	Pragmatizm	4.03	Agnostik	3.61	Kozmoloji	3.42
İrlanda	Pragmatizm	3.93	Panteizm	3.61	Dini (Hristiyan)	3.44
İngiltere	Pragmatizm	3.75	Metateizm	3.34	Evrenselcilik	3.29

1 Kesinlikle katılmıyorum, 2 Katılmıyorum, 3 Kararsızım, 4 Katılıyorum, 5 Kesinlikle katılıyorum.

Dini dünya görüşünü birinci sırada onaylayan ülkelerin Türkiye, Polonya ve İsrail olduğu görülmektedir. Bu dini dünya görüşü İslamiyet, Yahudilik ve Hristiyan inancına bağlı olarak şekillenen dini dünya görüşüdür. Bu yönüyle Tanrı kavramı ve insan-Tanrı ilişkisiyle ilgili farklı dinlere bağlı olanlar tarafından ortaklaşa benimsenebilecek veya bir dini geleneğe bağlı kalmaksızın inanmayı ve hayatı anlamlandırırken dine referans yapmayı öngören diğer dini dünya görüşlerinden farklılık arz etmektedir. Diğer bir ifade ile geleneksel anlamda belirli bir dini geleneğe bağlılığı önceleleyen dini dünya görüşüdür. Bir dine bağlı dini görüşü en yüksek seviyede Türk gençlerinin onayladığı (ortalama: 4.54) ve sıra ile Polonya ve İsrail’in onları takip ettiği görülmektedir. Dini dünya görüşünü ilk sırada onaylayan bu üç ülkenin simetrik bir şekilde en olumsuz baktıkları dünya görüşünün de aynı olduğu anlaşılmaktadır. En olumsuz

bakılan dünya görüşü ise ateizmdir. Tanrı’nın var olmadığını delil göstererek reddetmeye çalışan materyalist bir dünya görüşü olan ateizme (tanrıtanımazlık) en olumsuz bakan gençler Türkiye’den olup, onu İsrail ve Polonya’nın gençleri izlemektedir. En çok dini dünya görüşünü onaylayan üç ülkenin ateizme en olumsuz yaklaşımlarının kendi içerisinde tutarlı bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Araştırma ölçeğinde bahsedilen dünya görüşlerinin kendi içerisinde kesin çizgilerle ayrımı mümkün olmasa da, dini dünya görüşünün din karşıtı dünya görüşleri karşısında diğer uçta olabilecek görüş olması beklenen bir durumdur. Dini dünya görüşü aktif olarak belirli bir dinin öğretileri doğrultusunda Tanrı’ya inanmayı öngörürken, ateizm tam tersi belirli deliller göstererek aktif bir tanrıtanımazlık sergilemektedir.

Araştırmaya katılan Almanya, Hollanda, İngiltere, Hırvatistan, İrlanda, Finlandiya ve İsveç’li öğ-

rencilerin ilk sırada benimsedikleri dünya görüşü pragmatizmdir. Pragmatizm ise seküler bir dünya görüşüdür. Çoğulcu bir dünya görüşü olan pragmatizm, hayata insanın anlam verdiğini ve herkesin kendi hayatına anlam vermesi gerektiğini söylemektedir. Pragmatik dünya görüşünü benimseyen 7 ülkeden lise öğrencilerin en olumsuz baktıkları dünya görüşü ise nihilizmdir (hiççilik). Hayatın herhangi bir anlamı olmayacağını, evrenin ve hayatın anlamsız olduğunu öne süren bir dünya görüşüdür. Ayrıca din karşıtı unsurlar da barındırmaktadır. Pragmatizm, dünya görüşü en yüksek seviyede benimseyen gençlerin en olumsuz olarak nihilizmi tercih etmeleri teorik açıdan beklenen tutarlı bir tutumdur. Çünkü pragmatizmde hayatın anlamlı olduğu ve bunun ferdi kendisi tarafından verildiği savunulurken, nihilizmde hayatın ve evrenin seküler veya dini bir anlamının olmadığı iddia edilmektedir.

Tablo 3.
Gençler tarafından en az benimsenen ilk 3 dünya görüşünün ülkelere göre dağılımı

Ülkeler	1. sırada	Ortalama	2. sırada	Ortalama	3. sırada	Ortalama
Türkiye	Ateizm	1.26	Dini eleştiri	1.27	Nihilizm	1.64
İsrail	Ateizm	1.53	Nihilizm	1.60	Dini eleştiri	1.80
Polonya	Ateizm	1.64	Dini eleştiri	1.65	Nihilizm	2.03
Almanya	Nihilizm	1.73	Ateizm	2.33	Dini eleştiri	2.44
İrlanda	Nihilizm	1.76	Ateizm	1.94	Dini eleştiri	2.22
Hırvatistan	Nihilizm	1.82	Ateizm	1.86	Dini eleştiri	1.91
İngiltere	Nihilizm	1.88	Ateizm	2.32	Dini eleştiri	2.55
İsveç	Nihilizm	1.91	Hristiyan	2.43	Dini eleştiri	2.56
Finlandiya	Nihilizm	1.93	Ateizm	2.21	Dini eleştiri	2.33
Hollanda	Nihilizm	2.06	Panteizm	2.47	Dini (Hristiyan)	2.52

1 Kesinlikle katılmıyorum, 2 Katılmıyorum, 3 kararsızım, 4 Katılıyorum, 5 Kesinlikle katılıyorum.

Tablo 3'e göre Avrupalı gençlerin genel anlamda ateizm, nihilizm ve dini eleştiricilik gibi din karşıtı dünya görüşlerine olumsuz baktığı görülmektedir. Ülkelere göre gençlerin din karşıtı dünya görüşlerine olumsuz bakma seviyeleri arasında farklılık bulunmaktadır. Hollanda ve İsveç verileri bu görüşten biraz farklıdır. Hollanda'da olumsuz bakılan 2. ve 3. sıradaki dünya görüşleri dini karaktere sahip panteizm ve Hristiyanlık'tır. İsveçli gençler ise Hristiyan dini dünya görüşüne 2. sırada olumsuz bakmaktadırlar.

Gençlerin insan hayatında Tanrı'yı dışlayan ateizm, dini eleştirelçilik ve nihilizm gibi din karşıtı dünya görüşlerini onaylamadıkları görülmektedir. Dini dünya görüşüne ilk sırada olumlu bakan Polonya, Türkiye ve İsrail'den öğrencilerin din karşıtı dünya görüşlerine diğer ülkelere göre daha olumsuz baktığı ortalama değerlerden anlaşılmaktadır. Aktif din karşıtlığı içeren din karşıtı olan ateizme 10 ülke gençlerinin tamamı olumsuz bakarken, en negatif bakış açısına 1.26 ortalama ile Türk gençleri sahiptir. Türk gençleri, İslami dini dünya görüşü-

ne 4.52 ortalama ile en pozitif bakan grubu oluşturmaktadır.

Tablo 2'ye bakıldığında zaman İsveç ve Finlandiya hariç olmak üzere liseli gençlerin hümanizm panteizm, evrenselcilik ve metateizm gibi dini nitelikli dünya görüşlerini 2 ve 3. sırada onayladıkları anlaşılmaktadır. Ancak yukarıda belirtilen ve kabul gören bu dünya görüşleri İslam, Hristiyanlık gibi belirli bir dine özel olarak oluşan dini nitelikli dünya görüşleri değildir. Genel anlamda Tanrı'nın insan hayatında ve hayata anlam vermesinde önemli olduğunu farklı boyutlarda kabul eden dini karakterli görüşlerdir. Buradan hareketle Hristiyan dini görüşü öncelleyen ülke gençlerinin bile dini karakter taşıyan dünya görüşlerine de olumlu baktıklarının ifadesi olarak algılanabilir. Bu bir anlamda literatürde Batı'da bireyciliğin gelişmesine paralel olarak gelişen din anlayışı olarak adlandırılan 'bağlanmadan inanma' (believing without belonging) ile de uyusmaktadır.

Dini ve din karşıtı dünya görüşleri ülkelere göre karşılaştırıldığında, Türk gençlerinin İslam dinine bağlı dünya görüşünü ilk sırada

onaylamakla kalmayıp diğer ülke gençleri arasında da en önde olduğu anlaşılmaktadır. Aynı şekilde din karşıtı dünya görüşlerini onaylama konusunda da ilk sırada Türk gençlerinin olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca bu veriler Türkiye'deki liseli gençlerin dini dünya görüşleri konusunda Batı Avrupa ülkelerinden daha çok Polonya ve İsrail ile yakın bir yaklaşım içerisinde olduğuna işaret etmektedir. Bu dünya görüşleri bağlamında sorulardan anlaşıldığına göre Türk gençlerinde Tanrı tasavvurunun İslam din anlayışına göre büyük ölçüde şekillendiği görülmektedir. Diğer ülkelerle birlikte bir dine bağlı olmayan dini görüşlere de olumlu bakmakla birlikte liseli Türk gençlerinin diğer ülke gençlerine göre İslam din anlayışına göre şekillenen Tanrı tasavvuru ve din anlayışının etkin olması ve din karşıtı ateist dünya görüşünün ise şiddetle reddedilmesi olarak nitelendirilebilir. Yedi ülke tarafından en çok kabul gören seküler dünya görüşü olan pragmatizme Türk gençleri tarafından 7. sırada ve olumsuz olarak bakılması (ortalama 2.90) ise ilginç sonuçlardan biri olarak değerlendirilebilir.

Okulda Değerler Eğitimi

Prof. Dr. Mehmet Zeki AYDIN*

Giriş

“Çocuklara sorumluluk bilinci vermeliyiz, çevremizi koruyalım, yaşlılara yardım etmek gerekir, dürüstlük önemlidir, her şeyin başı sevgidir, başkasının hakkını almamalı...”. Bu vb. sözleri söylerken, bazılarımız değerler eğitimi, bazılarımız ahlak eğitimi, bazılarımız karakter eğitimi, bazılarımız etik eğitimini kastediyoruz.

“İyi-kötü, doğru-yanlış, güzel-çirkin” gibi kelimeler, davranışlarımıza yön veren ilkelerimizi ve değerlerimizi ifade etmektedir. Dolayısıyla, değer, ahlak, moral, etik, karakter derken, insanın toplum içinde yaşama kurallarını ve bireysel yaşama ilkelerini söylemek istiyoruz.

Değer Nedir?

Değer, arzu edilen, arzu edilebilen şey, olaylarla ilgili insan tutumu demektir. Değerler, ideal davranış biçimleri veya hayat amaçları hakkındaki inançlarımız, davranışlarımıza yön gösteren ölçülerdir. Diğer bir tanımla, değer, bir nesneye, varlığa veya faaliyete, bireysel ve toplumsal açıdan tanınan önem ya da üstünlük demektir.

Bir şeyin sahip olduğu kıymet yani niteliğe değer dediğimiz gibi; arzu edilen, kişilerin hayatlarına kılavuzluk eden, bizim yanımızda önem dereceleri olan hedeflerimize de değer diyoruz. Davranışlarımıza ve hayatımıza yön veren değerlerin, diğer fiziksel varlıklar gibi somut bir

mevcudiyeti yoktur. Değerler ancak eylemle birlikte ortaya çıkar. Biz, adalet ve dostluk değerlerini somut olarak, adil ve dost insanlarda görebiliriz.

Ahlakın değişmeyen değerleri vardır. En önemli toplumsal değerlerin başında saygı, sevgi, sorumluluk gelir. Bütün zaman ve mekânlarda geçerli olan değerlerden bazıları şunlardır: Adalet, alçakgönüllülük, anlayış, arkadaşlık, bağışlayıcılık, bağlılık, barış, cesaret, cömertlik, doğruluk, dostluk, düşünceli olma, empati, güvenilirlik, hoşgörü, istikrarlı olma, işbirliği, itaat, iyilikseverlik, kanaatkârlık, liderlik, merhamet, nezaket, özgüven, paylaşma, sabır, sadakat, saygı, sevgi, sorumluluk, şükran, tutumluluk, vefa,

yardımsızlık, namusluluk (iffet), manevilik, yaşama sevinci, disiplin, söz ve davranışlarda tutarlılık gibi değerler önde gelen değerlerdir.

Değerler Eğitimi

Değerler öğretilir ve öğrenilebilen olgulardır. İnsan değerleri bilmiş olarak doğmamaktadır. Değerlerin değişik toplumlarda değişik şekiller alması ve farklı olarak değerlendirilmesi de onların sonradan öğrenilmiş olduğunu gösteriyor. Biz hangi durumda nasıl davranmamız gerektiğini, içinde yaşadığımız toplumun yetişkin bireylerinden veya yaşlılarımızdan öğreniyoruz. Şu hâlde değerler her şeyden önce bir eğitim konusudur. Bu eğitim, sadece okullarda verilen derslerden



* Sivas Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyesi

ibaret değildir. Bir bakıma, bütün toplumu bir okul ve her insanı da bu okulun hem öğretmeni hem de öğrencisi sayabiliriz.

Okullarda Değerler Eğitiminin Gereği

Günümüz dünyasında, akademik başarı kadar, çağdaş hayatın vazgeçilmez hâline gelen, dürüstlük, saygılı olma, ahlaki değerlere uyma, rahat iletişim kurma, insan ilişkilerine özen gösterme, nezaket kurallarına uyma, inisiyatif kullanma, iş disiplini, temizlik, düzen vb. kavramlar da ön plana çıkmaktadır. Birey bir bütün olarak ele alınmakta, insanı insan yapan özelliklerin geliştirilmesine çaba harcanmaktadır.

Okullar eğitim için çok önemli, vazgeçilmez ve yeri doldurulamaz kurumlar durumundadırlar. Okulları örgün eğitim kurumları olarak nitelendirir, onları yaygın eğitimden ayırırız. Bu ayırım, aslında okulu daha yakından tanımak ve onunla özel olarak meşgul olmak kolaylığı sebebiyledir. Okullar kadar yaygın öğretim hizmeti yapan kurum var mıdır acaba? Okullar, özellikle ilköğretim okulları vatandaşın ayağına kadar gitmekte, zorunlu oluşu sayesinde de yetişmekte olan yeni nesle, ortak değerleri kazandırmaktadır. Ailelerin bir kısmı çocuklarının okula gitmesi ile onlarla birlikte okulun verdiklerinden etkilenmekte, yararlanmaktadır.

Değerleri kazanmada okul öncesi eğitimin önemi çok fazladır. Çocuklarımızın sosyal becerilerini geliştirmek için ev ortamı ve ev ortamı dışında kullanabileceğimiz çeşitli yöntemler ve etkinlikler vardır. Ev içinde değerlerin aile bireyleri tarafından oyunların içinde aktarılması, çocukların değerleri dolaylı yoldan edinmesinde oldukça önem-

lidir. Yine çocuklarla birlikte tarihî mekânların ve büyük zatların yaşadığı yerlerin ziyareti geleneksel değerlerin çocuğa öğretilebileceği ev ortamı dışında gerçekleştirilebilecek etkinliklerdir. Küçük yaşta öğrenilen değerlerin alışkanlık hâline gelmesi ve pekişmesi okulda aldığı eğitimle devam etmelidir. Bunun için okulda başta öğretmenler olmak üzere tüm personele de görevler düşmektedir.

Okul eğitimi çok önemlidir ancak, her ümidi, örgün eğitim kurumlarına, okullara bağlamak doğru bir düşünce değildir. Okul bilgi verir. Bilginin davranış hâline dönüşmesi, bilgili kişinin iyi ahlaklı, karakterli kişi olması, o bilgilerin duygularla bütünleşmesine bağlıdır. Duygular ise okul çağından çok önce insanda vardır ve belli yönlerde şekil almaya başlamışlardır. Eğitim için okul çağını beklemek, okulun başarısını tehlikeye atmak demektir. Eğer okul öncesinde duygular geliştirilmemiş ve doğru yönlendirilmesine çalışılmamışsa, okulun verdiği bilgiler büyük çapta eğreti kalacak, çocuk onları ezberleyecek, fakat kendisine mal edemeyecektir. İyi-kötüyü, doğruyu-yanlış, güzeli-çirkini teorisiz olarak öğrenip kuralları, kanunları ezberlediği hâlde, yalan söylemeyi, rüşvet almayı, çalmayı, kişisel çıkarımı her şeyden üstün tutmayı, başkalarını bertaraf etmek için onlara iftiralar atmayı, ayıplarını araştırarak, hilelerle onlara zarar vermeyi sürdüren, hatta bunları başarı sayan kimselerin varlığı, onların öğrendiklerini benimseyememiş olmalarındandır.

Günümüzde eğitim alanında da değerler eğitimi önemsenmekte, değerlerin çocuklara nasıl aktarılacağı konusunda çalışmalar yapılmaktadır. Sevgi, saygı, dürüstlük, paylaşma, işbirliği, hoşgörü, önyargısız yaklaşma, şiddetten kaçınma

vb. konuları kapsayan eğitim programları geliştirilmeye başlanmıştır. Bu programlarla amaçlanan, çocukları bu kavramlarla erken yaşlarda tanıştırmak, kendi akran grubuyla birlikte çeşitli masal, hikâye ve grup etkinliklerinden de yararlanarak bu kavramlar konusunda düşündürmektir. Doğal olarak, bu, daha çok bilişsel süreçlere hitap eden bir yaklaşımdır. Fakat değerler yaşantıyla öğrenilir. Bu nedenle sadece bu tarz bir eğitimle değerleri öğretmemiz mümkün değildir. Hayatın içinde uygulamalara da ihtiyaç vardır. Sosyal ortam olan okullarda değerler, çocukların davranış ve tutumlarının sonucunda çevrelerinden gördükleri tepki ve yorumlarla gelişirler. Sınıf içinde oluşan ortak bir sosyal doku, çocukların değerlerini geliştirmesinde zemin oluşturur. Öğretmenler de öğrencilere sorumluluk vererek, olumlu ya da olumsuz pekiştireçlerle öğrencilerin değer sisteminin gelişimine yardımcı olurlar.

Okullardaki değerler eğitiminin amaçlarından biri, öğrencilerde sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kişilik oluşturmaktır. Diğer bir amacı ise “her öğrenciyi hem ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamak, hem de “iyi insan”, “iyi vatandaş” olmalarını sağlamak için gerekli bilgi, beceri, tutum, davranış ve alışkanlıklar kazandırıp, onları kendi ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmektir. Bu birinci amaç, yani, “öğrencilerde sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kişilik oluşturmak”, esasen eğitimin en temel amacıdır. Zira o olmadan, belirlenmiş diğer amaçlara ulaşılsa bile çok fazla bir anlam ifade etmez.

Günümüz olayları, birçok veli ve eğitimciyi, akademik başarının tek başına yeterli olmadığını; öğrencinin bilgi anlamında dolu olmasının onu hayatta başarılı kılmaya yet-

meyeceğini; sosyal hayatta başarılı olabileceği özellikleri, hayata dair tercihlerinde sağlıklı kararlar verebilecek bilinci, kendini rahat ifade edebilecek özgüveni, ne pahasına olursa olsun haktan ve doğrudan ayrılmayacak dürüstlüğü kazandırmanın dünyada ona verilebilecek en önemli değer olduğunu; bu güzel hasletlerin değerinin hiçbir şeyle ölçülmesinin mümkün olmadığını düşünmeye ve bu konuda çalışmalar yapmaya itmiştir.

Konuyla ilgili bir okul müdürü şunları söylemektedir:¹ Değerler eğitimi. Bundan soyutlanmış bir eğitim öğrenciye yazık etmek olur. Çünkü tek bir yöne kanalize edilen, kuru bilgiyle zihinleri doldurulan gençler de hayatta başarılı olabilirler. Ama bu başarı her çeşit mahsulün yetişebildiği, verimli topraklardan oluşan bir araziye sadece kış meyvesinin ekilmesine benzer. Hem tek bir çeşit hem de sadece bir mevsim ürün alınarak heba edilmiş olur o tarla. Öğrencilerimiz ahlaki değerleri temel alan bir akademik eğitimden geçerek sosyal hayatta başarılı olmuş, kendi uzmanlık alanında elle gösterilen bir çalışma disiplini kazanmış ve insani özellikleriyle de etrafına sürekli ışık saçan, çevresinin gıpta ile baktığı tertemiz gençler olacaklar.

Ders Programlarında Değerler Eğitimi

Çocuklarımıza değerlerimizin okullarda öğretilmesi sağlıklı bir toplum oluşturmak açısından son derece önemlidir. Onlara Matematik ve Türkçe derslerini öğretmek ne kadar önemliyse değerleri öğretmek de o kadar gereklidir. Öğretimin sadece zihinsel öğrenmelerle sı-

nırlı kalmayıp, öğrencilerin duygu, tutum vb. davranışların hepsinin geliştirilmesi yani eğitimin bütünselliğini tamamlayan unsurlardan biri de değerler eğitimidir.

Yeni yetişen bir insan için hangi davranışların doğru, hangi davranışların yanlış olduğu bir insanın hayatını hangi temel değerlere yönlendirmesi gerektiği okul ders programlarında doğrudan veya dolaylı olarak yer almaktadır. Bu çerçevede, değerlerin öğretimi dünyanın her yerinde okul eğitiminin amaçları arasında bir şekilde bulunmaktadır. Örneğin, ülkemizde 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk millî eğitiminin genel amaçları arasında yer alan 2. madde şöyledir:

“Türk millî eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini;

1. Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasa'da ifadesini bulan Atatürk Milliyetçiliği'ne bağlı; Türk Milleti'nin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasa'nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu

bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek.”

Bilindiği gibi, eğitim programlarında yer alan genel amaçlar, tüm okullarda gerçekleştirilmesi istenen devletin uzak hedeflerine yani devletin eğitim politikasına katkıda bulunmak durumundadır. Yukarıda verilen genel amaçlar, Türkiye'deki tüm okullarda ve tüm derslerde ulaştırılması istenen özellikleri ifade etmektedir. Buna göre, değerlerin öğretimi tüm derslerin veya tüm okul çalışanlarının ortak hedefidir.

Son yıllarda hızla yok olmaya doğru giden değerlerimizi korumak, çocuklarımıza daha yaşanıla-



¹[http://www.yenidunyadergisi.com/index.php?sf=arsivgoku&id1=1579&id2=\(27.03.2010\)Cinar Koleji'nin Kurucu Temsilcisi Veysel Kafalı](http://www.yenidunyadergisi.com/index.php?sf=arsivgoku&id1=1579&id2=(27.03.2010)Cinar Koleji'nin Kurucu Temsilcisi Veysel Kafalı).

bilir bir dünya bırakmak için Millî Eğitim Bakanlığı yeni geliştirdiği öğretim programlarına doğrudan değerlerimizle ilgili konuları yerleştirmiştir. Bu çerçevede, okullarımızda uygulanan mevcut anaokulu programlarında, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Düşünme Eğitimi derslerinde değerlerin öğretimi ayrıntılı bir şekilde yer almaktadır.

Değerler Öğretiminde Kullanılacak Yöntemler?

Bu amaçla da geliştirilen değişik projeler, çalışmalar vardır. Daha çok özel okullarda uygulanan değerler eğitimi, öğretmen asistanlığı programı, akran danışmanlığı ve toplumsal hizmet programı, ahlak eğitimi vb. çalışmalar göze çarpmaktadır. Bu tür çalışmalarla, çocuklara kendilerinden başkalarına karşı duyarlı olmayı, önyargısız yaklaşmayı, hoşgörüyü, yardım etmeyi, sevgiyi ve saygıyı, sorunları iletişim yoluyla çözmeyi öğretecek ortamlar oluşturulmaya çalışılmaktadır.

Son yıllarda ülkemizde, karakter eğitimi, değerler eğitimi çalışmaları yapılmaktadır. Bu çalışmalardan biri de "Yaşayan Değerler Programı"dır. Bu çerçevede, bazı okullarda bu çalışmalara, anne-babaların da katılımını sağlamak amacıyla veli toplantıları ve seminerleri yapılmaktadır. Öğrencilere yönelik yapılan çalışmalarda; okulda her ay için bir değer belirlenmekte ve o ay içinde bu değer işlenmektedir. Bazen ayın değerini yaşama biçimi ya da mesleği ile temsil edebilecek ünlü konuklar davet edilerek sınıf seviyelerine göre sohbet toplantıları düzenlenmektedir. Her sabah hazırlanma saati olarak adlandırılan 10 dakikalık sürede sınıf öğretmenleri sınıflarında o ayın değeri hakkında sorular sorarak öğrencilerin düşünüp tartışmalarına

ortam hazırlanmaktadır. Yapararak, yaşayarak öğrenmenin etkisi düşünülerek öğrencilerin drama yoluyla değerleri özümsemeleri sağlanmaya çalışılmaktadır. Ayın değeri ile ilgili kısa hikâyelerin sınıfta okunması, resim yapmaları, kompozisyon yazmaları sağlanmaktadır. Ayın değeriyle ilgili duvar gazeteleri çıkarılmaktadır. Öğretim yılı başında veya her aybaşında öğretmenler toplantı yapıp programla ilgili uygulama önerilerini ortaya koymaktadır.

Değerlerin davranışlara yansımaları elbette değerlerle ilgili bilgili olmaktan daha zordur. Burada değerler eğitiminde kullanılacak öğretim yöntemleri önem kazanmaktadır. Anlatma yöntemiyle değerler hakkında öğrenciyi bilgilendirmek mümkündür ama o değerleri kazandırmak için daha çok aktif öğretim yöntemleri dediğimiz yöntemleri kullanmamız gerekmektedir. Şayet değerler eğitimini önemsiyorsak, öğretimi ile ilgili, özel öğretim yöntem ve teknikleri geliştirmeliyiz. Bu çerçevede, "örnek olay incelemesi, dramatizasyon yöntemleri ve eğitimsel oyunlar" değerler eğitiminde başarıyla kullanılabilir. Öğretmenlerimizin, gerek hizmet öncesi, gerekse hizmet içi eğitim çerçevesinde değerlerin öğretiminde kullanabilecekleri, öğretim yöntemleri, araç ve gereçleri konusunda yetiştirilmeleri için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Aynı şekilde, öğretmen yetiştiren fakültelerde bu konular üzerinde özenle durulmalıdır. Hizmet içi eğitim programlarında, değerlerin öğretimi de yer almalıdır.

Sonuç

İnsanın hayattaki temel amacı yarına kalmaktır. İnsanın yarına kalmasını istediği şey kendisi dâhil, fark ettiği her şeydir. Öncelikle kendisi, mümkün olduğu kadar uzun

süre hayatta kalmak ister, bunun için kaliteli hayatı önemser. Bizzat kendisinin kalamayacağını bilen insan, genleri yarına kalsın, çocukları, torunları yaşasın ister. Değer verdiği şeyleri, inançları yarına kalsın ister. Eserleri devam etsin ister. Bu varoluş çabası içinde kendisinden sonra gelenlere değerlerini bırakmak ister.

Değer aktarımı konusunda günümüz anne baba ve eğitimcilerinin geçmiştekilere göre işleri daha zor görülmektedir. Eskiden toplumun da desteklediği birçok değer, çocuklara yaşantıyla aktarılabilirken, artık sadece yaşantı yeterli olmamakta, bu konuyu bilinçli olarak çocuklara aktarmak için çaba sarf etmemiz gerekmektedir. Çünkü çocuğun üzerindeki tek etken artık sadece aile değildir, sadece okul ya da arkadaş çevresi de değildir. Çocuklarımız artık tüm dünyadaki değişimleri bizden daha önce fark edip, daha çabuk etkilenmektedirler. Dolayısıyla bizim de dünyayı, yeni eğilimleri takip edip çocuğumuzun bunlardan nasıl etkilendiğini araştırmamız gerekmektedir. Unutmayalım, hepimizi tek tek yöneten hayatın temel değerleridir. Bu değerlerin çocuklarımızda gelişimini tesadüflere ya da sosyal çevreye bırakmayıp, bizzat etkin olmak gerekmektedir.

Toplumumuzdaki ahlaki yozlaşmanın giderek arttığı hemen herkes tarafından dile getirilmektedir. Ancak, bunun nasıl giderileceği konusunda ise fazla durulmamakta ya da genel ifadelerin üstüne çıkılmamaktadır. Elbette, ahlak eğitimi sadece okulda başarılabilecek bir eğitim alanı değildir. Bu sorunun çözümü, tüm toplumun özenle üzerinde durduğu ve uzun yıllar sürececek bir çalışmayı gerektirmektedir.

Küresel Bağlamda Değerler Eğitimine Duyulan İhtiyaç ve Batı Dünyasında Din Eğitimi Teorileri

Prof. Dr. Mustafa KÖYLÜ*

Giriş

İnsanoğlu son birkaç asırdır bilimsel ve teknolojik alanlarda inanılmaz güç başarılar göstermiştir. Bilim, sağlık, iletişim, uzay, savaş ve endüstriyel alanlardaki gelişmelere baktığımızda, hakikaten çağdaş dünyanın hangi aşamaya geldiğini rahatlıkla görmekteyiz. Tüm bu gelişmelerin temelini oluşturan ekonomik gelişme olarak da dünyamız, tarihinin en zengin dönemini yaşamaktadır. Dünya ekonomisi 1950'li yıllarda 4 trilyon dolar iken (Durning, 1992), bu oran 1995 yılında 20 trilyon, 1999'da ise 30.2 trilyon dolara ulaşmıştır (Sönmez, 2002). Yine 1900 yılından beri dünya çapında üretilen mallar ve hizmetlerin değeri 20 kat, enerji kullanımı 30 kat, endüstri üretimi 50 kat ve ulaşım ise belki binlerce kat artmıştır (Durning, 1992).

Ancak bu bilimsel ve teknolojik alandaki göz kamaştırıcı gelişmeler, gerçek anlamda medeniyet alanında her hangi bir gelişmeye neden olmadığı gibi, insanları birtakım manevi ve insani değerlerden de önemli derecede uzaklaştırmıştır. Bunun sonucu olarak, çağdaş medeniyetin meyveleri barış, sosyal adalet, mutluluk, eşitlik gibi insani değerler olacağına; açlık, yoksulluk, sömürü, savaş, şiddet, nefret ve sosyo-ekonomik adaletsizlikler gibi pek çok insanlık dışı değerler olmuştur. Artık bugün çağdaş medeniyetin kurucuları olan, Batılı bilim adamlarının

kendileri de, tüm Batı medeniyetinin, çok derin ve geri çevrilemez bir sosyal kriz içine girmiş olduğunu itiraf etmektedirler. Bunun da en büyük göstergesi, Batı medeniyetinin güç ve enerjisini, gittikçe fakirlerin imhasına, yaşam ve adalet için mücadele edenlerin yok edilmesine, aile ve toplumun yıkımına, ekolojik dengenin altüst edilerek sonunda insan neslinin ortadan kalkmasına doğru kendisini yönlendirmesidir (Holland, Henriot, 1993).

Belki de içinde yaşadığımız çağın bu sosyo-ekonomik, bilimsel ve teknolojik gelişmelerinin ötesindeki en önemli özelliklerinden birisi de onun son derece "değişken" bir yapı arz etmesidir. Çok hızlı değişen modern dünyamızda, gelecek hakkındaki tahminler bile çok kısa sürede demode olmakta, gelecekle ilgili olarak pek çok tez ve anti-tez üretilmektedir. Bu durum dinlerin mevcut durumu ve geleceğiyle de ilgilidir. Elbette bunun çeşitli nedenleri olabilir. Ancak bunlar

arasında özellikle dinle ilgili olarak pek çok sosyal bilimcinin de belirttiği gibi, dünya çapında yaygınlaşan sekülerleşmenin çok önemli bir payı vardır. Dinle siyasetin birbirinden ayrılmasının bir sonucu olarak ortaya çıkan sekülerizm, belki bireylere dini hürriyet, zorunlu eğitim ve kadın hakları gibi alanlarda birtakım haklar getirmişse de, dini, sosyal hayatın hemen hemen tüm alanlarından dışarı atarak, adeta bireylerin yaşamında dine hiçbir yer bırakmamıştır. Böylece dini ve ahlaki değerlerin toplumsal alanda yer bulmasına imkan tanınmamıştır.



* Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyesi

Bu durum ise toplumlarda dini ve ahlaki yozlaşmayı tetiklemiştir. Sekülerizmin bu çeşidini ya da etkisini bugün pek çok Avrupa ülkesinde görmek mümkündür. İnsanların büyük çoğunluğu günlük yaşamlarını etkileyecek birçok şeyi dinden uzak olarak ya da dini hiçe sayarak yapmaktadırlar. Artık din daha çok kişisel bir mesele olarak görülmekte, dine karşı daha ilgisiz kalınmakta ve dini ibadet yerlerine devam konusunda ciddi düşüşler yaşanabilmektedir (Bosh, 1991; Conn, 1993). Sonuçta din, toplumsal hayatta kendi emir ve yasaklarıyla yaşanılması gereken bir kurum olmasına rağmen, sadece kültürel bir değer olarak yer almaktadır.

İşte biz bu makalede küresel bağlamda değerler eğitimine olan ihtiyacı ortaya koyabilmek için sadece bir milleti ya da toplumu değil, tüm insanlığı tehdit eden bazı ahlaki sorunlar üzerinde durmaya çalışacağız. Bunun dışında din ve ahlak eğitimine ilişkin Batı'da uygulanan din eğitimi modellerinden en göze çarpanları hakkında kısaca bilgi de vermeye çalışacağız.

A- Bazı Ahlaki Sorunlar

1- Bireysel Nitelikli Ahlaki Sorunlar

Uzmanlar tarihin hiçbir döneminde dünyamızın bugünkü kadar genç bir nüfusa sahip olmadığını belirtmektedirler. Bugün büyük çoğunluğu az gelişmiş ülkelerde yaşamak üzere, yaşları 10-24 arasında 1.7 milyar genç yaşamaktadır ki, bu oran toplam dünya nüfusunun %27.4'ünü oluşturmaktadır (The World's Youth, 2000). Bu gençlerden %14'ü gelişmiş ülkelerde yaşarken, %86'sı daha az gelişmiş ülkelerde yaşamaktadır. Bugün gençliğin temel ihtiyaçlarını karşılamak gerçekten çok geniş politika ve uygulanacak programlar için kri-

tik bir durum arz etmektedir. Zira genç insanlara verilecek hizmetler ve bu hizmetlerin kalitesi, dünyanın gelecek nüfusunun şeklini, sağlık durumunu, barışını, refahını ve mutluluğunu doğrudan ilgilendirecektir. Ancak günümüz dünya şartları gençleri hem olumlu hem de olumsuz yönde etkilemektedir. Bir taraftan gençlik şimdiye kadar görülmemiş derecede beslenme, eğitim ve sağlık imkanlarına sahip olarak yaşarken, diğer taraftan da, uyuşturucu, alkol, şiddet ve HIV/AIDS de dahil olmak üzere cinsel yolla geçen çoğu ölümcül hastalıklara maruz kalmıştır. Şimdi daha çok gençliğin maruz kaldığı bu bireysel nitelikli ahlaki sorunlara kısa başlıklar altında bakabiliriz.

Cinsel yolla bulaşan hastalıklar: Evlilik öncesi cinsel ilişkinin pek çok zararlı yönleri olmakla beraber en tehlikeli yanı da cinsel yolla geçen hastalıklara maruz kalınmasıdır. Cinsel özgürlüğün en yoğun yaşandığı ülkelerden biri olan ABD'de, yaklaşık olarak her yıl 2,5 milyon genç cinsel yolla geçen bir hastalığa yakalanmaktadır (Clouse, 1991). İşin daha da korkunç yanı, ergenler ve gençler arasındaki bu oranın her yıl bir artış trendi göstermesidir. Bir kaynağa göre, cinsel yolla geçen hastalıklara (sexually transmitted diseases) yakalananların %75'ini yaşları 15-24 olan gençler oluşturmaktadır. Cinsel yolla geçen hastalıklardan bazıları iyileştirilebilir, bazı durumlarda çok acı veren semptomlar hafifletilebilirken, *genital herpes* (tenasüle ait hastalık) ve AIDS türü hastalıklar tedavi edilememektedir.

Şiddet ve cinayet: Gelişmiş ülkeler arasında şiddet ve cinayet konusunda en yüksek oran yine ABD'ye aittir. 15-24 yaşlar arasındaki şiddet ve cinayet oranları Kanada'dan yedi kat, Japonya'dan ise 40 kat daha fazladır. Sadece 1965 ile 1975 yılları arasında Amerika'daki cinayet oran-

ları %200 oranında artmıştır. 1975 ile 1985'te aynı oranda iken, tekrar 1985 ile 1988 yılları arasında %48 oranında tekrar artmıştır (Lickona, 1992). Tüm bunların sonucu olarak özellikle 1980'lerden sonra hapishanelerdeki insan sayısında olağanüstü bir artış görülmüştür. ABD hapishanelerindeki nüfus, son yirmi yılda yaklaşık dört kat artarak iki milyonu aşmıştır. Mahkum nüfusundaki artış eğilimi sadece ABD'de değil, diğer ülkelerde de önemli bir artış göstermiştir (Özdek, 2002).

İntihar: Başta gelişmiş ülkelerde olmak üzere günümüz insanların karşı karşıya geldikleri en önemli sorunlardan bir tanesi de ruhi bunalım ve bunalımın sonucu olarak da bir çıkış yolu olarak başvuru intihar olayıdır. Örneğin ABD'de ergenler arasındaki intihar olayları 1950 yılından sonra tam dört kat artmıştır. Yıllık olarak 4 bin ile 6 bin arasında genç, intihar ederek canına kıymaktadır ki, bu ölüm olayı ve oranı kaza ve adam öldürme olaylarından sonra üçüncü sırada yer almaktadır (Atkinson, 1997). Başka bir araştırma sonuçlarına göre ise, ABD'de intihar olayları son otuz senede %300 oranında artmıştır. Yıllık olarak 500 bin genç intihar olayına teşebbüs etmekte, ancak bunlardan 6 bin tanesi intihar olayını gerçekleştirmektedir. 1988 Amerika İnsan Sağlığı ve Hizmetleri Departmanı tarafından yapılan bir araştırmaya göre, her yedi ergenden birisi (on erkekten biri, beş kızdan biri) intihar olayına teşebbüs etmiştir (Lickona, 1992).

Alkol ve Uyuşturucu Kullanımı: Bugün dünya gençliğini tehdit eden en temel sorunlardan bir tanesi de alkol ve uyuşturucu kullanımıdır. Dünya ülkeleri arasında yine ABD en fazla uyuşturucu kullanan ülke konumundadır. (Mesela Japonya'dan on kat daha fazla). Bu yüzden Amerika Eğitim Departmanı

uyuşturucu kullanımı konusunda şu açıklamayı yapmıştır: “Amerika’da bugün çocuklarımızın iyiliği ve sağlığı için en ciddi tehdit uyuşturucu kullanımıdır.” (Lickona, 1992). 1990 Amerikan Ulusal Raporu, yaşları 12 ile 17 arasında değişen 3.5 milyon çocuğun esrar kullandıklarını belirtmiştir. Yine Hastalıkları Kontrol Merkezi (the Centers for Disease Control) raporuna göre son on yılda, gençler arasında uyuşturucu kullanımı iki kat artmıştır. Uzmanlar uyuşturucu kullanımının, hastalıklara karşı dayanma gücünü de zayıflattığından özellikle AIDS hastalığına yakalanma oranlarının çok daha yükseleceğini belirtmektedirler. İşin daha da düşündürücü tarafı, uyuşturucu kullanım yaşının gün geçtikçe daha küçük yaşlara doğru uzanmasıdır. Amerikan Tıpçılar Derneği Dergisi’ne göre, 1975’ten bu yana altıncı sınıftaki çocukların uyuşturucu kullanım oranı %300 oranında artmıştır (Lickona, 1992).

Dışlanmışlık ve Yalnızlık: Günümüz gençliğinin maruz kaldığı en büyük tehlikelerden birisi de sosyal olarak toplumdaki dışlanmasıdır. Başta aile olmak üzere toplum tarafından dışlanan bu gençler diğer gençlere oranla çok daha fazla cinsel istismara maruz kalabilmekte ve çok daha fazla istenmeyen hamileliklerle HIV ve AIDS hastalığına yakalanma risklerine sahip olabilmektedirler. Bu tip gençlerin diğer çocuk ve gençlere kıyasla normal sağlık bilgisinden, danışmanlıklardan, korunma ve diğer sosyal hizmetlerden çoğunlukla mahrum kaldıkları görülmektedir. Zira zamanlarının çoğunu sokak ve caddelerde ya da köprü altında geçiren bu çocukların çoğunlukla sosyal destekleyicileri de kendileri gibi benzer şartlarda yaşayan akran grubu arkadaşları olmaktadır.

Bu alarm verici sorunların oranları bize mevcut genç neslin gerçekten çok ciddi bir kriz içinde olduğu-

nu göstermektedir. İşin daha vahim yanı ise, bu konuda ciddi olarak her hangi bir iyileştirme çabalarının olmayışıdır. Bugün belki önemsiz gibi görünen bu tür sorunlar, ileride çok ciddi sorunlara neden olabilir. Bunların başında da yalnızlık, depresyon, ümitsizlik, can sıkıntısı, okul problemleri ve aile geçimsizlikleri gelmektedir ki, bu sorunlarda da gün geçtikçe bir artış görülmektedir.

2. Sosyal Nitelikli Ahlaki Sorunlar

Geleneksel Aile Yapısının Yok Oluşu: Günümüzde sosyal nitelikli ahlaki sorunların başında hiç şüphesiz aile yapısında meydana gelen değişimler gelmektedir. Aile yapısında meydana gelen değişimlerin başında ise boşanma olaylarındaki astronomik artışlar gelmektedir. İkinci önemli değişiklik, ailenin tek üye tarafından idare edilmeye başlanmasıdır. Normalde anne, baba ve çocuklardan oluşan ve bir arada yaşayan aileler, artık ya anne ve çocuklar ya da baba ve çocuklar olmak üzere tek üye tarafından idare edilmektedirler. Bunun da nedeni ya yüksek orandaki boşanma olayları ya da hiç evlenmemiş olan annelerdir.

Yabancılaşma: Günümüz insanlarının en önemli sorunlarından bir tanesi de onların yabancılaşmasıdır. Her ne kadar oran olarak gençlerin belki önemli bir kısmı, kendi kimlikleri, toplum ya da her ikisiyle bir sorunları olmasa bile, önemli sayılabilecek bir kısmının da ya kendileriyle ya toplumla, ya da her ikisiyle bir uyumsuzluk içinde yaşadığı araştırmaların ortaya koyduğu bir gerçektir. Bu tür gençlik, dışlanmışlık hissiyle ve stresle başa çıkma noktasında çalışırken, davranışsal bir yabancılaşma çekmektedir. Bir kimlik arayışı içine girmekte ve birey olarak bir kabullenme ve onay yollarını araştırmaktadır (Davies, 1991).

3. Küresel Nitelikli Ahlaki Sorunlar

Ekolojik Denge ve Çevre Kirliliği: Dünyadaki endüstri kuruluşları başta kanser ve diğer kronik hastalıklara neden olmak üzere, her yıl iki milyar kilogramdan fazla 36 kimyasal atık madde ortaya çıkarmaktadır. Bunun sonucu olarak, içme sularının yarısından fazlası toksit kimyasal maddeler içermektedir. Tüm bu olaylar sonucu, atmosfer tabakasının da ısınması neticesinde, ileride ekolojik dengede ciddi sorunların yaşanacağı tahmin edilmektedir (Colaw, 1991). Bilindiği gibi bir kişi altı dakikadan fazla nefes almadan duramaz. Oysa yılda sadece ABD’de 140 milyon tondan fazla kirli hava atılmaktadır. Bu da başta ozon tabakası olmak üzere, gelecekte tüm yaşayan varlıkların hayatlarını tehdit edici bir boyuta ulaşmaktadır (Colaw, 1991). Tüm bu endüstriyel gelişmeler ve insanların ihmali sonucu, dünyadaki kirlenmenin %50’si son 33 yılda (1960’tan sonra) meydana gelmiştir. Diğer bir ifadeyle M.Ö. dönemle 1960 arasında oluşan kirlenme, 1960 ile 1995 arasında meydana gelen kirlenmeye denktir. Bu kirlenmeler sonucu son 100 yılda yaklaşık 30 bin bitki türünün hemen hemen hepsi yok olmuştur (Özdemir ve Yükselmiş, 1995).

Savaş, çatışma ve şiddet: İnsanoğlunun baş vurduğu en organize ve en yıkıcı bir şiddet şekli olan savaş, maalesef insanoğlunun tarih boyunca ayrılmaz bir parçası olmuş ve günümüzde ise hem kesafeti hem de etkisi açısından zirveye ulaşmıştır. Bilim adamları, 1480 ile 1940 yılları arasında geçen 460 yılda 244 önemli savaş yapılırken, (Wright, 1965), sadece İkinci Dünya Savaşı’ndan bu tarafa (1993 yılına kadar) 149 savaşın yapıldığını belirtmektedirler (Sivard, 1993). Bu savaşların sonucu olarak, sadece on altıncı yüzyıldan bu tarafa 142 milyon insan ölmüş-

tür. Bu sayının 108 milyonu yahut %75'i yirminci asırda meydana gelen savaflara aittir (Krieger ve Kelly, 1992). Toplam olarak William Eckhardt'ın hesaplamasına göre, M.Ö. 3000'den beri tüm savaflardaki ölümlerin %73'ü yirminci yüzyılda meydana gelmiştir (Eckhardt, 1993). Ayrıca bu doğrudan savaşla ilgili ölümlerin ötesinde, 40 milyon insan da savaş ya da savaş bağlantılı açlık ve hastalıklar sonucu ölmüştür. Yirminci asırda meydana gelen savafların diğer önemli bir özelliği de, bu çatışma ve ölümlerin büyük oranının gelişmekte olan ülkelerde olmasıdır. Örneğin 1945'ten 1993 yılına kadar meydana gelen çatışmaların %92'si gelişmekte olan ülkelerde meydana gelmiştir (Sivard, 1993). Tüm bu gelişmelerden dolayı geçen yüzyıl "barışı öldüren yüzyıl olarak" nitelendirilmiştir (Helvacı, 2002).

Sosyo-ekonomik adaletsizlik: Bilindiği gibi tarih, tabiatı itibarıyla istikrarlı dönemlere şahit olduğu kadar, değişikliklere, ekonomik ve sosyal krizlere de şahit olmuştur. Ancak Meksikalı sosyal bilimci Velaquez'in belirttiği gibi, "Bugünün krizi önceki dönemlerinkinden farklıdır; zira o, küresel, ilerleyici ve muhtemelen de sonu getirecek bir özelliktedir." (Folk, 1991). Gerçekten de dünyamız geçmişe oranla pek çok alanda büyük ilerlemeler kaydetmesine rağmen, böylesine ekonomik bir baskı, dengesiz bir ekonomik dağılım ve yoksulluk görmemiştir. Zira geçmiş yüzyıllarda tüm dünya ülkeleri arasında belli bir ekonomik denge söz konusuydu. Fernand Braudel'in hesaplamasına göre, 1800'lü yıllarda, Batı Avrupa'da kişi başına düşen milli gelir 213 dolar, Kuzey Amerika'da 266 dolar ve şimdi Üçüncü Dünya Ülkeleri olarak bilinen ülkelerde ise 200 dolardı (Braudel, 1973). Kısacası iki asır öncesinde, hayat standartları dünyanın aşağı yukarı her tarafında aynı iken, (200 dolar civarında), şimdi gelişmiş ülkelerle

geri kalmış ülkeler arasındaki fark o boyutlara ulaşmıştır ki, kıyaslama yapmak bile mümkün değildir. Zira iki asır önce ülkeler arasındaki ekonomik fark, sadece bir kaç kat iken, bu gün bu oran 272 kata kadar çıkmıştır (Bircan, 2002).

Sonuç olarak şunu rahatlıkla söyleyebiliriz ki, dünyada yaygın bir şekilde mevcut olan açlık, yoksulluk, cahillik ve sağlık sorunları kaynak yetersizliğinden dolayı değil, aksine bu kaynakların yanlış yerlerde ve adil olmayan bir şekilde dağıtımından kaynaklanmaktadır. Küresel olarak konuşursak, Renner'in belirttiği gibi, eğer dünya devletleri askeri güçlerini kurmada gösterdikleri ciddiyetin birazını, dünya barışı ve huzuru için gösterecekleri gibi, sağlık, eğitim, barınma, açlık ve çevre sorunları da büyük ölçüde çözmüş olacaklardı (Renner, 1995). İsveç Barış Araştırmaları Enstitüsü'nün (SIPRI) hesaplarına göre, silahlanmaya harcanan paranın her yıl yalnızca %10'u ayrılrsa, sekiz yıl içinde dünyada, beslenme, barınma, eğitim ve sağlık sorunları çözülebilir (Helvacı, 2002). Yine barış için yılda yapılacak küçük bir harcama (20-30 milyar dolar) belki küresel savaş ve barış dengesinde müthiş bir fark yaratabilirdi. Ancak 1995 yılında Birleşmiş Milletlerin dünya barışı gayretleri için harcadığı para sadece 3,36 milyar dolardı ki, bu küresel askeri harcamaların yüzde birinin yarısından daha azdı (Renner, 1996).

B- Batı Dünyasında Bazı Din Eğitimi Teorileri

1- Çoğulcu Din Eğitimi Modeli

Çoğulcu din eğitimi ile ilgili olarak literatür ve mevcut uygulamalara baktığımızda birisi teorik,

ikincisi de uygulamalı olan iki teori/modelden söz edildiğini görmekteyiz. Bunlardan birincisi 1970'li yıllarda Amerikalı din eğitimcisi olan James Lee tarafından geliştirilen "sosyal bilim yaklaşımı" (the social-science approach), diğeri ise daha çok İngiliz John Shepherd'in üzerinde çalışmalarını devam ettirdiği *fenomonolojik* yaklaşımdır.

Sosyal bilim yaklaşımının savunucusu olan James Lee, gerçek bir dinî çoğulculuk eğitim ve öğretimi için sosyal bilimler makro-teorisini önermektedir. Ona göre böyle bir teorinin pek çok üstün yönü vardır ve dinî çoğulculuğun eğitimi de ancak bu şekilde başarılabilir. Sosyal bilimler yaklaşımında herhangi bir din ya da ideolojiye karşı özel bir muamele ve bağlılık yoktur. Bu modelin diğer dinlere karşı nötr bir tutum sergilemesi, onun o dinlere karşı düşmanca bir tavır takındığından ya da onlara karşı muhalif olduğundan dolayı değil, sadece somut öğretim açısından onların tamamını kuşatma kabiliyetine sahip olduğundan dolayıdır. Dinî öğretime ilişkin sosyal bilimler yaklaşımı, herhangi bir dine delalet etmez. Sosyal bilimler yaklaşımı herhangi bir dini aslı olarak, ne savunmaya ne de gözden düşürmeye kalkışmaz. Aksine sosyal bilimler yaklaşımı, her dini ve teolojii kendi kavramları ve özellikleriyle kabul ederek, her din ya da teolojinin eğitimini bir öğretim faaliyeti olarak görür ve onu güçlendirmeye çalışır. Bu modeldeki temel espri, muayyen bir dinin öğretiminin olmayacağıdır. Örneğin bir "Hıristiyan öğretim" ya da "İslâmî öğretim" şeklinden bahsedilemez. Zira tüm mevcut ampirik bilgiler, din ve teolojinin de tıpkı diğer konuların öğretildiği şekilde öğretileneği ortaya koymaktadır. Öğrenme kanunları nasıl din dışı konulara uygulanıyorsa, aynı şekilde dinî konulara da uygulanmaktadır. Sonuç olarak, hiçbir din ya da inanca ilişkin özel

bir öğrenme kuralı ya da kanunu olmaz. O halde gerçek bir dinî çoğulculuk için, en uygun metod sosyal bilimler yaklaşımı metodudur.

Çoğulcu din eğitimine ilişkin ikinci teori de John Shepherd tarafından geliştirilmiş olup, İngiltere'nin bazı yerlerinde uygulanmakta olan *fenomonolojik* yaklaşımdır. (Shepherd, 1988) Bu uygulamayı ve teorik kısmını da şu şekilde özetleyebiliriz.

Kendi çalışmalarımı büyük ölçüde bu konuya hasretmiş olan Shepherd, çoğulcu bir toplumda daha önceki yıllarda olduğu gibi, doktrinel (muayyen bir inanca dayalı) bir din eğitiminden doktrinel olmayan (muayyen bir inanca dayalı olmayan) (confessional, nonconfessional) bir din eğitimi modeline geçilmesi gerektiğini ve son 30-40 yıldır İngiltere'de bu tür uygulamaların olduğunu bildirmektedir. Ona göre iyi bir din eğitimi doktrinel bir durumdan doktrinel olmayan bir duruma geçmelidir. Kendisinin de *fenomonolojik* yaklaşım olarak adlandırdığı bu din eğitimi modeli, temel olarak 1960'lı yılların sonlarıyla 1970'li yılların başında Ninian Smart ve diğerleri tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşımın iki anahtar ögesi vardır: Paranteze alma ve empati. Paranteze alma ile kastedilen şey, kişinin kendi inançlarını mümkün olduğu kadar erteleyerek, onları konuşacağı zaman parantez içine koymasındır. Böyle davranmaktan maksat, bu kişilerin diğer dinlerden bahsederken daha objektif davranarak onlar hakkında doğru bilgiler vermesidir. Paranteze alma ve empatiyle ilgili olarak Shepherd, Kuzey Amerikalı Kızılderililerin şu sözünü nakletmektedir: "Bir insanı, o insanın çarıklarıyla yüz mil yürümedikçe yargılayamazsınız."

Shepherd'e göre, eğer gerçekten bir eğitim yapılacaksa, çocuk için sadece bir dizi çeşitli inanç, uygulama ve deneyimleri öğretmek değil, an-

cak tüm bunları eleştirel bir şekilde analiz etmeyi öğretmekle işe başlamak gerekir.

Acaba Shepherd neden bu yeni modeli önermektedir? Shepherd de bir zamanlar Hıristiyan din eğitiminin büyük ölçüde bir inanca dayalı (*confessional*) mahiyette olduğunu, ancak son otuz kırk yıldır bu çeşit din eğitiminden inanca dayalı olmayan (nonconfessional) din eğitimine geçildiğini vurgulamaktadır. O, *nonconfessional* din eğitimi savunmakta ve şöyle demektedir: "İyi bir din eğitimi, *confessional* olmaya son vermelidir, onun yerine *nonconfessional* olmalıdır." Zira ona göre çoğulcu inançlar tarafından paylaşılan küresel bir kültürün yetişen vatandaşları olarak, "iyi bir Müslüman, iyi bir Hıristiyan, iyi bir Hindu" ancak *nonconfessional* bir din eğitimi metoduyla yetiştirilebilir.

Shepherd'e göre fenomenolojik yaklaşımın bir diğer özelliği de, sorgulayıcı bir özellik taşımasıdır. Dolayısıyla artık sorgusuz bir din eğitimi yerine, sorgulayıcı bir din eğitiminin verilmesi gerekmektedir. Bu görüşünü ortaya koyarken de, önce bu metodu Hıristiyanlık üzerinde denemekte ve aynı şeyin Müslümanlar tarafından da yapılmasını istemektedir.

Sonuçta çoğulculuğu ister bir fırsat ve şans olarak, isterse bir tehdit unsuru olarak kabul edelim, sosyal bir realite olduğu gerçektir. Böyle bir durum karşısında bizi ilgilendiren, onu toptan kabul ya da ret değil, bu gerçek karşısında takınacağımız tavidir. Bu bağlamda, acaba gerçekten çoğulcuların ileri sürdüğü gibi, tüm dinler doğruluk, kurtarıcılık ve insanlara sundukları inanç ve ahlâki esaslar itibarıyla eşit bir statüye mi sahiptirler, yoksa aralarında her hangi bir derece farkı var mıdır? Doğrusu bu soruya verilecek cevap, ilmî bir sorumluluğu gerektirdiği kadar, dinî ve vicdanî

bir sorumluluğu da gerektirmektedir. Kanaatimce, farklı dinlerin ve din mensuplarının varlığını kabul edip, onlara hoşgörülü davranmak ayrı bir olay, bu dinlerin sahip olduğu birkaç ahlâkî prensibe ve ortak noktaya bakarak, hepsinin de eşit olduğunu ileri sürmek ayrı bir olaydır. Her ne kadar çoğulcular, dinler arasında fark gözetmeyi felsefi ve teolojik açıdan doğru bulsalar da, şahsen ben tüm dinlerin eşit olduğuna inanmıyorum ve böyle bir iddianın İslâm dininin saflığına, biricikliğine ve yegâneliğine gölge düşüreceğine inanıyorum. Burada James Lee'nin de belirttiği gibi, gerçekçi olmayan bir uzlaştırma gayretine de girmemek gerekir. Girildiği takdirde, John Shepherd'in ileri sürdüğü, Hz. Peygamberin ahlâkiliği, Kur'ân ayetlerinin doğruluğu ve geçerliliği tartışma konusu yapılır ki, bu samimî bir Müslüman'ın asla kabul etmeyeceği bir durumdur.

O halde ne yapılması gerekir? Kanaatimce olaya tek yönlü ve tek gerçek olarak bakmamak gerekir. Zira çoğulcular arasında da farklı görüşler belirten kişiler vardır. Örneğin Ronald L. Massanari, dışlayıcılığa dayanan dinî çoğulculuk (the religious pluralism of exclusivism), toleransa dayanan dinî çoğulculuk (the religious pluralism of tolerance) ve karşılıklı bağımlılığa dayanan dinî çoğulculuk (the religious pluralism of interdependence) olmak üzere üç çeşit Amerikan dinî çoğulculuğundan bahsetmektedir (Massanari, 1998). Biz de bir Müslüman olarak, elbette katı bir dışlayıcılık tavrını benimsememekle beraber, Kur'ân'ın da ruhuna uygun olabilecek, daha ılımlı çoğulcu bir model geliştirebiliriz.

2- Sosyal Din Eğitimi Modeli

Sosyal din eğitimi modelinin temel sorusu şudur: Din eğitiminin temel hedefi insanları belli bir dine

mi inandırmak, yoksa toplumu daha yaşanır bir hale mi getirmektedir?

Sosyal din eğitimi modelinin gelişimine katkısı olan din eğitimcilerinden Coe'ye göre, eğitimin temel amacı, toplumda eğitim yoluyla sosyal bir reform gerçekleştirerek, toplumdaki tüm insanlar için iyi bir toplum oluşturmaktır. (Coe, 1917)

Sosyal din eğitimi modeliyle yakından ilgilenen kişilerden birisi olan Daniel S. Schipani'ye göre sosyal din eğitimi modelinin şu özellikleri vardır. 1) Bu model temel olarak insanın ızdırabının sosyal içeriği üzerinde odaklaşarak, bu konuda Hristiyan inancı üzerine düşünmeyi önerir. Bu bağlamda onun temel ilgisi, adaletsizlikler, yani baskı ve zulümler sonucu ortaya çıkan acılarla, bunlardan kurtulma yollarının araştırılmasıdır. 2) Bu yüzden bu teolojik düşüncenin odak noktasını alt kesim, yani baskı ve zulme uğrayan, fakir ve dışlanmış kişilerle buna neden olan sosyal kurumlar oluşturmaktadır.

Din eğitimi açısından meseleye bakıldığında, sosyal din eğitimi modelinin, şekil itibarıyla toplumsal; ruhsal açıdan diyalojik; vizyon açı-

sından peygamberi ve eskatolojik; diyalektik ve hermenötik karakteri itibarıyla da birlikte bilinçlendirme ve eylem karakterli olduğu görülmektedir (Schipani, 1995).

Sosyal din eğitimi teorisi sosyal konularda da bazı önemli tespitlerde bulunmakta ve bu konuda çeşitli çözüm önerileri ortaya koymaktadır. Bu teoriye göre, fakirliğin esas nedeni, para ya da kaynak yetersizliği değil, aksine kaynakların eşit olmayan bir şekilde dağıtılması ve sonuçta fakirlerin marjinalleşmesidir. Birçok ülkede, nüfusun büyük çoğunluğu, ne ekonomiye katkı sağlayabilmekte ne de ondan istifade edebilmektedir. Bunun sonucu olarak da gelişmekte olan birçok ülkenin nüfusunun %40'ı veya daha fazlası çok fakir kalmaktadır. Diğer taraftan, gelişimden sağlanan ekonomik kazançtan ve sosyal refahtan, sosyal sınıfın üst kısmını teşkil eden çok az sayıdaki elit tabaka faydalanmaktadır (Holland & Henriot, 1993).

O halde böyle bir toplumda ne yapmak gerekir? Sosyal din eğitimcilerine göre, bunun en önemli vasıtalarından birisi halkı bilinçlen-

dirmektir. Freire'e göre bu bilinçlendirme metodu, toplumda sosyal adaleti gerçekleştirmek için eylemden düşünmeye doğru bir hareketi içerir.

İşte bu anlayışın bir sonucu olarak sosyal din eğitimi teologları toplumsal organizasyona büyük önem vermektedirler. Onlara göre birçok ülkede fakirliğin temel nedeni, yiyecek eksikliği ya da ekonomik zorluklar olmayıp, bu kişilerin dışlanarak ve marjinalleştirilerek ekonomik açıdan sömürülmeleri ve güçlü kişiler tarafından siyasi baskıya maruz kalmalarıdır. İşte böyle bir ortamda kiliseye ve din adamlarına düşen görev, onları organize bir hale getirerek, haklarını aramalarını öğretmektir. Linthicum, tarih boyunca para ve halk olmak üzere temel iki gücün olduğunu, ancak para gücünün çoğunlukla savaşları kazandırmasına rağmen, nihai zafere çok nadir kazandığını, radikal değişikliğin ise ancak, kolektif insan gücüyle olabileceğini ileri sürmektedir (Linthicum, 1991).

Sonuç olarak bu din eğitimi modelinin temel amacı, inançlı insanların sosyal dünya hakkında eleştirel olarak düşünmelerine yardımcı olmak ve somut sosyal durum ve olaylar için eylemler gerçekleştirmesini sağlamaktır. Bu modelde ahlak önemli bir yere sahip olup, ahlaki eylem için normatif prensipler koymak temel hedefidir. Bu modelin başarıya ulaşması için de kuşkusuz bir takım şartlar vardır. Her şeyden önce dini topluluğun tüm üyelerinin eğitimsel teşebbüslere katılması ve aktif olarak görev alması beklenmektedir. Eğitim içeriğinin teolojik boyutu sadece dini liderler tarafından değil, tüm üyeler tarafından düşünülmelidir. Böyle bir modelde eğer din eğitimi, toplumsal bir fonksiyonu yerine getirecekse, din ve eğitim kurumları, kamu yararını hedeflemeli ve onların teolojik



değerleri üzerinde durmalıdır. Yine bu çalışmalar, bu alanda çalışan kişileri, kamusal tartışmalara hazırlayıcı nitelikte olmalıdır. Bu modelin bir görevi de, sadece mazlum durumda olan kişileri kurtarmak değil, aynı zamanda zulmeden kişileri de mevcut durumlarından kurtararak onların da insanileşmesine yardımcı olmaktır.

3- Ekolojik Din Eğitimi Modeli

Din eğitimi alanındaki çalışmalara baktığımızda, çok hayati önem arz etmesine rağmen ekosistem konusunun ihmal edildiğini görmekteyiz. Oysa ideal bir din eğitimi, insan türü ile tabiattaki diğer varlıklar arasındaki ilişkiyi kurabilmeli ve tanımalıdır. Kutsal kitaplar (İncil ve Kuran) insanoğlunun, Allah'ın en kutsal yaratığı olduğunu, onu kendi imajında yarattığını belirtmektedirler. Bununla beraber, insanoğlu kendi değerini koruyamadığı gibi, kendi yaşamı için mutlak anlamda gerekli olan biyoküreyi de tehdit etmektedir. Böyle bir durum karşısında inanan bireyler olarak şu soruyu sormak durumundayız: Bizim yaratılışımızın kutsallığı nerede kalmaktadır? Bizim güvenliğimiz ne durumdadır? Bugün ve gelecek için kutsal bir dinin mensupları olarak bizim öncelik vereceğimiz hususlar neler olmalıdır? Ekolojik Din Eğitimi modelinde din eğitiminin rolü nedir ya da ne olmalıdır?

Daha önce de belirttiğimiz gibi, tür ve nüfusumuza bağlı olarak bizim ekolojik varlığımız, mevcut teknolojik etkilerimize bağlı olarak şimdye kadar görülmemiş derecede çok daha karmaşıktır. İşte ekolojik dengede meydana gelen tüm bu olumsuz durumlar, bizleri yeni bir sorumluluğa itmektedir. İşte bu noktada, din eğitiminin rolü, insanoğluna, kendisinin ne anlama geldiği ve kendi kimliğini korumak için

neler yapması gerektiğini hatırlatarak, inananları bu yeni konuyla tanıştırmak ve onlara sorumluluğunu bildirmektir.

Bu ekolojik sorunlar çerçevesinde neler yapabiliriz ya da yapmamız gerekir sorusuna tekrar dönersek, bu alandaki bazı çabaların bize yardımcı olacağını söyleyebiliriz. Örneğin, daha önce belirttiğimiz gibi, Dünya Dinleri Parlamentosu 1993'te pek çok ekonomik ve sosyal konuyla birlikte, ekolojik sorunlara da değinmiştir. Ekoloji eğitimiyle ilgili olarak da şunları söylemişlerdir: "Önce bireylerin bilinçleri değişmedikçe, yeryüzü daha iyi bir şekilde değiştirilemez... Biz kendimizi, birbirimizi anlamak, sosyal olarak birbirimizden istifade edebilmek, barışı hızlandırıcı ve tabiat dostu bir yaşam için küresel bir ahlaka adanmış bulunmaktayız. Biz tüm insanları ister dindar, isterse dindar olmasın aynı şeyi yapmaya davet ediyoruz." (Küng, 1996)

O halde ekolojik açıdan insanlara nasıl bir din eğitimi verilmelidir? Thomas Berry'in de önerilerini dikkate alarak ekolojik din eğitimi modelindeki önerilen hususları şu şekilde belirtebiliriz:

1. Her şeyden önce doğa ile insan arasındaki ilişkiyi vurgulayarak, insanın da doğanın bir parçası olduğu, doğaya verilecek herhangi bir zararın otomatik olarak insanın kendisine döneceği anlayışı kazandırılmalıdır. Ekosistemdeki bozukluğun en önemli nedenlerinden birisinin, insan-doğa ilişkisindeki bozukluktan kaynaklandığı bilinmelidir.
2. Çevrenin, sosyal, fiziksel ve biyolojik çevre öğeleriyle bir bütün olarak kavratılmasını sağlamak. Daha önce de değinildiği gibi, çevrenin ve ekosistemin bir bütün olduğu ve belli bir düzen ve ölçüye sahip olduğu, bu dü-

zen ve ölçünün bozulmasıyla da çevre sorunlarının ortaya çıktığı bir gerçek olduğundan bu konuda her bilim alanının bu konuya önem vermesi gerektiği bilincinin yerleştirilmesi gerekir.

3. Bireylerin sağlıklı bir çevrede yaşamasının bir *hak* olduğu kadar, böyle bir çevrenin oluşturulması, korunması ve sürdürülmesinin de aynı zamanda bir görev olduğu benimsenmelidir.
4. Sağlıklı bir çevre ile insan sağlığı arasındaki ilişki vurgulanarak, temiz bir çevrenin insan sağlığının hemen hemen en temel şartlarından biri olduğu ve bu nedenle korunması gerektiği benimsenmelidir.
5. Ekosistemin korunmasını sadece belirli organizasyonlardan ya da devletlerden bekleme yerine, herkesin çevrenin korunmasında bir şeyler yapabileceği bilincinin yerleştirilmesine ve çevrenin korunmasında pasif değil, aktif bir insan modelinin yetiştirilmesine çalışılmalıdır.
6. Ekosistemle ilgili olarak, başta çağımızın en etkili iletişim araçları olan TV, radyo ve diğer medya aygıtlarından yararlanarak, daha sağlıklı ve bilinçli bir şekilde kamuoyunu çevre konusunda aydınlatmak ve bilgilendirme görevlerini yapmada onlara yardımcı olmak gerekir.
7. Tabiata saygı bağlamında evren, yeryüzü ve yaşam tarzlarının birbirine bağımlılığı ve insan bilincinin başlangıçtan itibaren fiziki-maddi açıdan olduğu kadar, psikolojik-ruhi açıdan da bir birlikliğinin olduğu bilincini yerleştirmek.
8. Tabiatın hem uysal hem de vahşi yönünün olduğu bilincine varmak. Dolayısıyla tabiatın

kaynaklanabilecek olan hastalıklar, depremler, fırtınalar ve diğer felaketlere karşı korunma yollarının bulunmasını sağlamak.

9. Biyobölgesel bağlamda, yerleşim yerlerini, iklimleri, kaynakları, hayvanları, bitkileri ve o bölgenin genel özelliklerini dikkate alarak, yeni ve tedavi edici teknolojiler üretmek.
10. Bu konuları inşa edecek ve diğer sistemlerle işbirliği sağlayacak teolojiler ışığında Tanrı-tabiat ve insan ilişkisini düzenleyen bir teolojik sistem geliştirmek.
11. Son olarak da, tüm yukarıdakileri gerçekleştirmek için, bir eğitim teorisi ve modeli geliştirerek, teolojiyi arka plan olarak alıp, öğrenenlerde ekolojik sorumluluk bilincini geliştirmeye çalışmak. (Miller, 1995)

Sonuç olarak evren içindeki tüm canlı ve cansız varlıklar birbirine bağımlıdır. Bu varlıklar içindeki her bir varlığın iyiliği ya da kötülüğü diğerleriyle olan ilişkisine bağlıdır. Üzerinde yaşadığımız gezegen, insanların ülkesi, siyasi sistemi ve dini inancı ne olursa olsun hepimize aittir. Onun havası ve suyu, yağmuru, buzu, kuraklığı, kara ve denizden elde edilen yiyecekleri, zehirlenme ve her türlü kirlenmelerden korunması hepsi için geçerli olan sorunlardır. Her ne kadar ilk etapta bazı çevresel sorunlar sadece bir ülke ve o ülkenin insanını ilgilendiriyormuş gibi gözükse bile, kısa sürede onun etkileri tüm insanlığı ve küremizi ilgilendirmektedir. Dolayısıyla küremize ilişkin sorunlardan hiç kimse kendisini sorumsuz hissedemez. Bu yüzden canlı varlıkların, insanların, hayvanların ve bitkilerin birlikteliğine ve dünyanın, suyun ve toprağın korunmasına ihtiyaç vardır. Ancak bunları, sadece birkaç kişinin ya da grubun tek başında düzelt-

mesi mümkün gözükmemektedir. O halde insanların çevreyi güvenli hale getirecek değişimleri yapmak üzere her çeşit meşru yola başvurmaları gerekmektedir. İşte bu noktada hem resmi eğitim kurumlarına hem de dini kurum ve kuruluşlara büyük görevler düşmektedir. Ayrıca kültürler arası eğitim ve öğretim de çevresel etik için temeldir.

Kaynakça

- Atkinson, H. (1997). *Ministry with youth in crisis*. Birmingham, Alabama: Religious Education Press.
- Bircan, İ. (2002). Türkiye'de yoksulluk ve kadınlar. Y. Özdek (Ed.), *Yoksulluk, Şiddet ve İnsan Hakları* içinde (s. 119-127). Ankara: TODAİE Yayınları.
- Braudel, F. (1973). *Capitalism and material life, 1400-1800*, trans. Miriam Kochan. New York: Harper and Row.
- Clouse, B. (1991). Adolescent moral development and sexuality. D. Ratcliff ve J. A. Davies (Ed.), *Handbook of Youth Ministry* içinde (s. 178-213). Birmingham, Alabama: Religious Education Press.
- Coe, A. (1917). *A social theory of religious education*. New York: Scribner's.
- Colaw, E. S. (1991). *Social issues: a bishop's perspective*. Nashville: Discipleship Resources.
- Davies, J. A. (1991). Adolescent Subculture. D. Ratcliff ve J. A. Davies (Ed.), *Handbook of Youth Ministry* içinde. Birmingham, Alabama: Religious Education Press.
- Eckhardt, W. (1991). War-related deaths since 3000 BC. *Peace Research* 23, no 1, 80-86.
- Folk, J. (1991). *Doing theology doing justice*. Minneapolis: Fortress Press.
- Helvacı, N. (2002). Şiddet, yoksulluk ve insan hakları (silahlanma, savaş, terör, işkence). Y. Özdek (Ed.), *Yoksulluk, Şiddet ve İnsan Hakları* içinde (s. 407-414). Ankara: TODAİE Yayınları.
- Holland, J. & Henriot, P. (1993). *Social analysis: linking faith and justice*. W.C.: Orbis Books.
- John J. Shepherd, "Islam and Religious Education: A Non-confessional Approach," *Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri (8-10 Nisan 1988)* (Ankara, 1991), ss. 379-388

- Kriger, D. & Kelly, F. K. (1992). Introduction. (Ed.), *Waging Peace II: Vision and Hope for the 21st Century* içinde (s. Xv-xxii). Chicago: Noble Press.
- Küng, H. (1996). *Yes to a global ethic*, New York: Continuum.
- Lickona, T. (1992). *Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Linticum, R. C. (1991). *Empowering the poor*. California, MARCH.
- Özdek, Y. (2002). Küresel yoksulluk ve küresel şiddet kaskacında insan hakları. Y. Özdek (Ed.), *Yoksulluk, şiddet ve insan hakları* içinde (s. 1-44). Ankara: TODAİE Yayınları.
- Özdemir, İ. & Yükselmiş, M. (1995). *Çevre sorunları ve İslam*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Renner, M. (1995). Nuclear arsenal decline again. L. Starke (Ed.), *Vital Signs 1995: The Trends That Are Shaping Our Future* içinde (s. 106-107). New York & London: W. W. Norton.
- Renner, M. (1996). Nuclear arsenals continue to decline. L. Starke (Ed.), *Vital Signs 1996: The Trends That Are Shaping Our Future* içinde (s. 100-101). New York and London: W. W. Norton, 1996.
- Renner, M. (1996). Peacekeeping expenditures level off. L. Starke (Ed.), *Vital Signs 1996: The Trends That Are Shaping Our Future* içinde (s. 101-103). New York and London: W. W. Norton.
- Roland Miller, "Understanding Muslim Dilemmas in North America," *Word and World*, Vol. XVI, number 2 (Spring 1996)
- Ronald L. Massanari, "The Pluralisms of American 'Religious Pluralism'" *Journal of Church and State*, 40, no 3 (Summer 1998), ss. 589-601.
- Schipani, D. S. (1995). Liberation theology and religious education. In R. C. Miller (Ed.), *Theologies of religious education* (pp. 286-313) Birmingham, Alabama: Religious Education Press.
- Sivard, R. L. (1993). *World military and social expenditures 1993*. Washington, D.C.: World Priorities.
- *The world's youth 2000*, (2000). Washington D.C: Population Reference Bureau, Available at http://www.prb.org/pubs/world_youth_2000/
- Wright, Q. (1965). *A study of war*. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press.

Toplum ve Ahlak Eğitimi

Prof. Dr. Ejder OKUMUŞ*

Değerler

Toplumsal bir olgu olarak *değerler*, toplumun dayanak noktalarını oluştururlar. Grup üyelerinin ortak kabulüyle oluşan ve davranışların değerlendirilmesinde bir standart getiren değerler, toplumsal kurumların varlık ve idame-i hayatları için temeldirler. İnsanlar, üyesi buldukları toplumdan değerleri öğrenmek suretiyle toplumda neyi nasıl yapacaklarını, diğer insanlara karşı nasıl davranacaklarını bilirler. Toplumsal aktörler, statülerine uygun bir biçimde rollerini yerine getirirken, şeyleri, olay ve olguları, tutum ve davranışları anlamlandırma ölçütü olarak değerlerin yön vericiliğine ihtiyaç duyarlar. İnsanların tutum ve davranışları, değerlerle doğrudan ilgilidir. Değerler, insanların, grup ve hareketlerin, toplum ve devletlerin nasıl davranacaklarını, nasıl bir siyaset üreteceklerini, nasıl bir ilişki kuracaklarını, nasıl yaşayacaklarını, neye, nasıl ve ne kadar bağlanacaklarını vs. belirlerler. Toplumsal olay ve olguların gerçeklik bulmasında değerlerin rolü büyüktür. Durkheim'in (1992) bir toplumsal fenomen olarak intiharı toplumsal değerlerle irtibatlı olarak izah etme çabası bu noktada zikre değerdir. O halde denilebilir ki, toplumsal olay ve olguları, toplumun yapısını, toplumsal aktörlerin tutum ve davranışlarını ele alırken toplumda ve grupta geçerli olan toplumsal değerlerin işlev ve rollerini hesaba katmak ve incelemek önemlidir.

İnsan davranışlarının nasıl gerçekleştiğini anlamının yolu değerleri anlamaktan geçer. Çünkü insan, bir takım değerlere dayanarak davranışlarını ortaya koyar. İnsan

*O yüzden başlar izmihlali milletlerde ahlakın.
Fakat, ahlâkın izmihlali en müdhiş bir izmihlal;
Ne millet kurtulur, zârâ, ne milliyet ne istiklâl.
Oyuncak sanmayın! Ahlâk-ı millî, ruh-i millîdir;
Onun iflâsı en korkunç ölümdür: Mevât-i küllîdir.
Olur cem'iyet artık çaresiz pââmâl-i istîla.*

Mehmet Akif Ersoy (Safahat)

eylemleriyle değerler arasında sıkı bağlantı vardır. Denilebilir ki, değerler, insan davranışlarını, insanın eylemlerini yönetirler. Bundan dolayı bir olayın nasıl meydana geldiğini, hangi sebep ve saiklerle gerçeklik bulduğunu, yani arkaplanını tespit etme ve anlamada, o olayın içinde yer alan insanların tutum ve davranışlarını yönlendiren değerleri tespit etme ve anlama, oldukça önemlidir.

Toplumsal bir ilişki olarak (Bkz. Screpanti, 2003: 158) değerler, toplum ve kültüre anlam veren kriterlerdir. Toplumsal hayat, değerler olmadan olmaz. Toplumsal sistem, değerlerle anlam kazanır ve çalışır.

İnsanın yapıp-eden bir varlık oluşu, değerleri duyan bir varlık oluşuyla yakından ilgilidir. İnsanın fiillerini ortaya koyması, değerleri duyan bir varlık oluşuna dayanır. Söz ve fiillerin, doğru ve yanlış, güzel ve çirkin, iyi ve kötü gibi niteliklemlerle nitelenmesi, doğrudan değer ve değer anlayışıyla ilgilidir. Canlılar arasında insana özgü olan değerler, insanın fiillerine yön verirler. Değerler olmaksızın insanla-

rın nasıl davranacaklarını bilmeleri mümkün olmazdı. Bu nedenle değerlerin, insan davranışlarının determinasyon ilkelerinden biri olarak tespiti doğrudur; değerler, insan davranışlarını determine ederler (Mengüsoğlu, 1988: 97-109).

Herhangi bir davranış örüntüsünü inceleyebilmek için toplumda geçerli olan değerleri anlamak gerek. Töre ve adetlerin değersel özelliklerini bilmek, örneğin hangisinin daha zorlayıcı olduğunu öğrenmek gerek.

Toplumsal değerlere bakıldığında, onların bazı özelliklerinin olduğu görülür: Örneğin değerler paylaşılırlar. Toplum aktörlerinin çoğunluğu değerler üzerinde uzlaşma halindedirler. Ayrıca değerler toplum üyeleri tarafından ciddiye alınırlar. Bu nedenle insanlar, değerleri, ortak refahın korunması ve sosyal ihtiyaçların karşılanmasında etkili görürler. Bundan dolayı da toplum katında bazı şeylerin kabul edilebilmesi için değerlerin *meşrulaştırılmasına* başvurma zorunluluğu ortaya çıkar. Değerlerin bir başka özelliği, insanların coşku ve heye-

* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyesi

canla onları anlamlandırmasıdır. İnsanların değerler için her şeyi göze alabilmeleri bundandır (Fichter, ty.: 143).

Değerler, toplumda en güçlü sosyal kontrol araçlarıdır. Değerler sistemi, kişilerden neyin istendiğini, kişilere neyin yasaklandığını, neyin ödüllendirildiğini ve neyin cezalandırıldığını belirler (Fichter, ty.: 146).

Bilindiği gibi en yüksek toplumsal değere sahip davranış örüntüsü, aynı zamanda en geniş ölçüde uyulan ve üzerinde en çok sosyal baskı yapılan değerdir (Fichter, ty.: 145). Kendi toplumumuza bakıldığında bu anlamda dinin, dini davranış kalıplarının ve din ile iç içe geçmiş bulunan ahlakın, ahlaki değerlerin çok yüksek, hatta çoğu zaman en yüksek sosyal değere sahip oldukları anlaşılabilir. Görüldüğü üzere değerler konusu önemlidir. Din ve ahlak da dahil değerler konusunu önemli kılan bir başka husus da, Batı'da kendini gösteren ve XIX. yüzyılda doruk noktasına erişen maddecî, pozitivist bakış açılarından sonra özellikle 2. Dünya Savaşı'ndan itibaren değerlere bir dönüşün baş göstermesidir. Elbette bir sekülerleşme olgusu var; ama tam tersi özellikle manevi değerlere bir yeniden dönüş de var (Ülken, 1998: 317).

Ahlak ve Ahlak Eğitimi

Neden özellikle ahlak ve ahlak eğitimi? Ahlakı ve ahlak eğitimini konuşup yazmanın bugün için anlam ve önemi nedir? Öncelikle bu konuya dair birkaç hususa değinme ihtiyacı bulunmaktadır.

Kısaca ahlâk, kelime olarak huy, mizaç, tabiat, seciye, karakter ve alışkanlık gibi anlamlara gelir. Terminolojik anlamda ise ahlâk, akıl sahibi kişinin iradî olarak, yani kendi özgür iradesiyle bilerek yaptığı davranışları ifade eder. Başka bir ifadeyle ahlâk, insanın karakter yapısını, neyi yapıp neyi yapmayacağına belirleyen, insanın yaptıkları

hakkında iyi ve kötü şeklinde değerlendirilmelerde bulunulmasını sağlayan kurallar bütünüdür. Daha kısa ifade etmek gerekirse, ahlâk, insanların uymak zorunda oldukları davranış kurallarıdır.

Ahlakî değer ve davranışın en ayırt edici özelliğinin insan davranışlarının iyi ve kötü olarak nitelenmesi veya iyi ve kötü hükümleri çerçevesinde değerlendirilmesidir (Güngör, 1993: 17).

Öncelikle ahlâkın, canlılardan sadece insana özgü olan bir inanç ve düşünce sistemi olduğunu unutmamak gerek. İnsanlar birlikte yaşamaları, ahlâktan söz edemedik (Güngör, 1995: 19). Bu tersinden de doğrudur, ahlâk olmasaydı, toplumsal hayat olmazdı. O halde denilebilir ki, güzel/iyi ahlâk, toplumsal hayatın vazgeçilmezidir.

Demek ki toplumsal hayatın devamı için iyi ahlâkın ne kadar vazgeçilmez olduğu bilinen bir gerçektir. Sosyal bir olgu olarak ahlâkın toplum hayatı için bu derece önemli olmasındandır ki öteden beri bilim adamları, düşünürler, filozoflar ve sosyologlar, ahlâk üzerinde yoğunlaşmışlardır. Örneğin ilkçağ fizyofu Sokrates, (469-399) özellikle iyi kavramı üzerinde çokça durmuştur.

Sokrates'in öğrencisi Platon'un felsefesinde de ahlâk önemli bir yer tutar.

Bunların dışında Aristoteles, Stoalılar, Kyrene okulu ve Epikuroscular'dan tutun Montaigne (1533-1592), Francis Bacon (1561-1626), John Locke (1632-1704), İmanuel Kant (1724-1804), William James (1842-1910), Jean Paul Sartre (1905-1980) ve birçok psikolog ve sosyologa kadar Batı'da birçok düşünür ve bilim adamı ahlâk üzerinde ısrarla ve hassasiyetle durmuştur.

Birçok sosyologun, toplumsal boyutu itibariyle ahlâk üzerinde yoğunlaşmalarıyla *ahlâk sosyolojisinin* doğduğunu görüyoruz. Örneğin bunalıma önemli yer veren Saint-Simon, (1760-1825) bunalımı, toplumsal örgütlenmenin çözüldüğü veya yıkım halinde bulunduğu toplumun ahlakî durumu olarak görür. Auguste Comte'a (1798-1857) göre ise ahlâk, başkaları için yaşamak esası üzerinde temellenmiştir. Ahlakî görev, elden geldiğince insanlığın ilerlemesine yardımcı olmaktır; insanın ahlaklı olması da herşeyden önce onun sosyal olmasıdır. Sosyal olmayan ahlâk, ahlakî olana aykırıdır.

Hem Kant'tan, hem de S. Simon ve A. Comte'dan oldukça etkilenen E. Durkheim (1858-1917) de mesaisinin kayda değer bir bölümünü ahlâka ayırmıştır. Ahlak, Durkheim'in temel endişelerinden biriydi. Durkheim; anomi, suç, intihar, meslek ahlakı, ahlak eğitimi gibi kavram ve olguları ele alırken ahlâka ne kadar önem verdiğini göstermiş oldu. Hemen hemen bütün yapıtlarında, özellikle *Ahlak Eğitimi*, *Meslek Ahlakı ve İntihar*'da ahlak konusu üzerinde duran Durkheim, ahlakı sosyal bir olgu olarak ele alır. O'na göre toplumsal olguların doğal olan ahlakî bir parçası vardır ve ahlakî davranış, toplumun bir ürünüdür. İnsan, ahlakî bir varlıktır; gerçi ahlak kişiliğe bağlıdır, ama kişilik de toplumun eseridir. İnsan ne kadar sosyalleşirse o kadar ahlakîleşir.



Ahlâk, insanların hayatında ve ilişkilerinde anahtar bir konumda olduğu içindir ki, bahsedildiği üzre bilim adamları ve düşünürlerin ilgilendiği temel konulardandır. Son çözümlemede şunu diyebiliriz: gerçekten de milletlerin yaşaması bakımından ahlâkın önemi büyüktür. Geçmişte ve günümüzde birçok toplumun geçirdiği bunalım ve huzursuzluğun, nihayet bir ahlâkî çöküşe dayandığı söylenebilir. Ahlâkın, toplumları yaşatan büyük bir güç olduğu tarihi olaylarla ispatlanmıştır. Roma ve Bizans imparatorluklarının çöküşü, bu toplumlarda görülen ahlâk çöküşünün sonucu olarak değerlendirilmektedir. Osmanlı İmparatorluğu'nun yıkılmasında dahi ahlâkî çöküş üzerinde durulmaktadır. Nitekim Osmanlı'nın son iki yüzyıllık dönemi içerisinde ahlâk ilmine çok önem verilmiş, devletin çöküşünde ahlâksızlığın ve toplumdaki çözülmenin de büyük rolünün olduğunu düşünen siyasetçi, bilgin ve aydınlar, birçok ahlâk kitabı yazmışlardır. Denilebilir ki İslam dünyasında en çok ahlâkî eser Osmanlı'nın son döneminde kaleme alınmıştır. Örneğin son dönem Osmanlı düşünce ve devlet adamlarından Said Halim Paşa'nın (1864-1921) bütün eserlerinde ahlâkın merkezi bir yere sahip olduğunu söyleyebiliriz. Özellikle "*Cemiyet Buhranımız*", "*İslam Dünyası Neden Geri Kaldı?*" ve "*İslamlaşmak*" adlı eserlerinde ahlâka büyük bir yer veren S. Halim Paşa'ya göre muntazam toplumları, ahlâkî fazilet ve olgunluklara sahip insanlar oluşturur. Toplumun genel ahlâk ve ruh düzeyi ne kadar yüksekse hürriyet ve eşitliği de, refah ve saadeti de o nispette mükemmel olur. Aksine bu düzey, ne kadar alçak ise, toplumun gerek hürriyet ve eşitliği, gerekse refah ve saadeti o mertebede noksan olur. Osmanlı toplumunun içinde bulunduğu durumu da bu noktada ele almak gerek. Halk, vaktiyle ayıpladığı aydın sınıf gibi, hatta ondan daha aşağı bir ahlâk bozukluğuna ve geri dönülmez bir

çöküşe doğru sürüklenip gitmektedir. Osmanlı toplumunun kuvvet ve canlılığını tam olarak tekrar kazanabilmesi için ahlâkî meziyetlerin, ilim ve bilginin önüne geçirilmesi şarttır. Elbette S. Halim Paşa'nın üzerinde önemle durduğu ahlâk, İslam ahlâkıdır. O'na göre İslam ahlâkının kaynağı, hak olan tek Allah'a imandır; bu ahlâk, bize, insanlığın mutluluğunun, hakikati sevmek, aramak ve uygulamakta olduğunu bildirmektedir. Görüldüğü gibi S. Halim Paşa, Osmanlı'nın çöküşünde ahlâkî yozlaşmaya büyük bir yer ayırmıştır.

Ahlâkın ve ahlak eğitiminin önemini ortaya koyan bir diğer husus şudur: Bugün belki de en fazla şikayet ettiğimiz konuların başında geliyor, ahlâk. İçinde yaşadığımız toplumsal evrende, dine yakın veya uzak bir takım insanların, kendilerinden beklenmediği halde kötü ahlak olarak nitelendirilebilecek tutum ve davranışlarına rastlarız; kötü davranışlarını insanlığıyla ve dindarlığıyla bağdaştıramadığımız insanlar görürüz: Nasıl olur diye şaşırırız. Aslında bu tip insanlar, belki de bütün devirlerde, tüm zamanlarda vardır; ama sanki modern zamanlarda bu insanlarda daha fazla belirginlik söz konusu.

İslam'ın ahlaka yaklaşımı, ahlak ve ahlak eğitiminin önemini anlamak için çok mühimdir. İslam, tek tek bütün insanların iyi ahlâk sahibi olmalarını ister ve hedefler; ancak sosyal açıdan güzel ahlâkın azami ölçüde egemen kılınmasını, toplumun bekası için şart görür. İslâm, toplumun ayakta kalmasının şartı olarak gördüğü güzel ahlâkın, toplumda hâkim durumda olmasını ister. Çünkü toplumda iyi ahlâk hakim olmadığında, toplumsal ilişkilerin huzur içinde gerçekleşmesini sağlayan güven ortamı da olmayacaktır. Güven ortamının olmadığı toplumda, ilişkilerin zedelenmesi ve huzursuzluğun baş göstermesi kaçınılmazdır.

Güzel ahlâkın ve dolayısıyla güvene dayalı ilişkilerin egemen olmadığı toplumlarda, insanların birbirlerine iyiliği tavsiye etmeleri, birbirlerini kötülüklerden alkoymaları mümkün değildir. İyiliği yayma ve kötülüğü engelleme işinin, yani emr bi'l-marûf ve nehy ani'l-münker ameliyesinin olmadığı bir toplumda huzursuzluk hakim olur.

Bütün bunları düşündüğümüzde, güzel ahlâkın toplum için ne kadar önemli olduğunu anlayabiliriz. Güzel ahlâkın toplum için hayatîliğini, Kur'an ayetlerinin pek çoğunda bulmak mümkündür. Diyebiliriz ki Kur'an'da birey ve toplumun iyi ahlâk sahibi olması birinci plandadır. Kur'an'ın yaklaşımında güzel ahlâk, inanç ve ibadetin ayrılmaz bir parçası olarak görülür. Kur'an'da güzel ahlâkın olmadığı yerde iman ve ibadetin anlamsızlığını vurgular (Bkz. 2/Bakara, 177). Kur'an, insanın Allah'a, kendine ve topluma ilişkin güzel ahlâka dayalı sorumluluk alanlarını belirleyen bir Kitap'tır. Ahlâk kavramının bir insanın bütün davranışlarını kapsadığı hesaba katılırsa, onun inanç, ibadet ve insanın diğer boyutlarıyla ayrılmaz bağı anlaşılır. Nitekim Hz. Muhammed, "İman bakımından mü'minlerin en kâmilî, ahlâk bakımından en güzel ve çoluk çocuğuna karşı en lütüfkâr olanıdır" (et-Terğib, 4/182) hadîsinde iman ve ahlâk ilişkisini ortaya koymaktadır.

Peygamberler de güzel ahlâktan uzaklaşan insanları yeniden güzel ahlâkla buluşturup bütünleştirmek amacıyla gönderilmiştir. Nitekim güzel insan, en mükemmel ahlâk sahibi Hz. Muhammed de, kendisinin Peygamber olarak gönderilişinin sebebinin güzel ahlâkî tamamlamak olduğunu belirterek (İmam Malik; Muvatta, Husnu'l Hulk, 8, II/904) güzel ahlâkın insanlık için hayatî olduğunu ortaya koymuştur. Kur'an'da da Peygamberimize hitaben "Sen kuşkusuz yüce bir ahlak üzeresin" (68/Kalem, 4) buyurula-



rak bu gerçek teyit edilmiştir. Ayrıca Hz. Aişe bir sözünde, eşi Hz. Muhammed'in ahlakının kaynağının Kur'an olduğuna işaret etmiştir.

Bu ve benzeri hususlar, bizi ahlâkın ve dolayısıyla ahlak eğitiminin önemini daha iyi anlamaya itmektedir. Sağlıklı bir toplumun varlık bulmasında iyi ahlâkın olması, iyi ahlâkın varlık ve idamesinde ise toplumun bütün kurum, organizasyon, grup ve birimlerini kapsayacak şekilde ahlak eğitiminin olması kaçınılmazdır.

Okulda Ahlak Eğitimi

Toplum ve bireyler için çok önemli olduğu anlaşılan ahlâk eğitimi, insanların toplumda birbirleriyle ilişkilerini, birbirlerine nasıl davranmaları gerektiğini öğreten bir eğitim biçimidir, aynı zamanda bir davranış bilimidir.

Ahlâk eğitimi, toplumun her alanında, bilimsel, teknik, kültürel, zihinsel, siyasal ve toplumsal boyutların tamamını içine alacak şekilde yapılmalıdır.

Ahlâkın birey ve toplum açısından önemini, imanla ayrılmaz bir bütün olduğunu ve de Hz. Peygamber'in güzel ahlâk yönünün ağırlığını anladığımız zaman, ahlâk eğitiminin birey ve toplum için ne kadar önemli olduğunu da anlamakta gecikmeyiz.

Ahlâk eğitimi, toplumun inanç, düşünce, tutum ve davranışlarını besleyen, güçlendiren ana damardır.

Genelde değerler, özelde ise ahlâkî değerler, bireysel gelişimin başından itibaren ailede kazanılmaya başlar ve toplumsal hayatta insanın ölümüne kadar etkili olur. O halde değerler eğitimi bütün hayatı içine alır. Ayrıca ahlâk eğitimi toplumumuzun bütün kesimleri, hedef kitle içinde yer alır, okulda, camide, sokakta karşılaştığımız, evine ziyarete gittiğimiz ve evimize ziyarete gelen herkes, ahlâk eğitimimizin kapsamındadır: Çocuklar, ergenler, gençler, yaşlılar, erkekler, kadınlar, aileler, işçiler, memurlar, yönetenler, yönetilenler, suçlular, suçsuzlar, cezaevinde olanlar, hastalar, engelliler ve sağlıklılar, örgün eğitime katılanlar, yaygın eğitime katılanlar, yani herkes. Hedef kitleyi böyle belirlersek, hem formel eğitimde hem de informel eğitimde söz ve davranışlarımızın ahlâk eğitimi açısından ne kadar önemli olduğu ortaya çıkar.

Bütün bu hususları belirttikten sonra işaret edilebilir ki, değerlerin kazanılması, eğitimle öğrenilmesi ve sosyal ilişkilerde etkili olmasında aileden sonra belki de en önemli kurum okuldur. Ahlaki değerlerin kazanılmasında okulların merkezi önemi haiz olmasına karşın ülkemizde okulların değer eğitimi konu-

sunda iyi durumda olmadığı, ahlak eğitimine yeterince önem vermediği, daha çok teorik, hatta ezberci bilgi verme merkezleri olduğu göz önüne alınırsa, okullarımızda değerler eğitiminin ne kadar önemi alınması gereken bir konu olduğu daha iyi anlaşılabilir.

Okulda öğrenciye bütün eğitim sürecini içine alacak şekilde değerler eğitimi verilmesi ilke olarak benimsenir ve o doğrultuda hareket edilirse, öğrencinin sağlıklı bir biçimde değerleri öğrenmesi, bu noktada davranış değişikliklerini tecrübe ederek toplumda üzerine düşen rolü icra etmesi mümkün olur.

Değerler eğitiminin okulda topyekün eğitimi içine alacak şekilde verilmesinde hiç kuşkusuz, eğitim yöneticileri olarak okul müdür ve yardımcılarına, eğitim rehberleri olarak öğretmenlere, eğitim çalışanları olarak diğer memur ve teknik elemanlara ve hizmetlilere, ahlâkî bir kurum olarak okulda çalışan herkese görev düşmektedir.

Okulda ahlak eğitiminde öncelikle güzel ahlâkın, güzel ahlâkî ilke ve esasların, iyi ahlâkî tutum ve davranışların ve de iyi ahlâkla kötü ahlâkın ölçütünün toplumun değerleri içindeki yeri ve anlamının davranış değişikliği sağlayacak şekilde öğrenicilere verilmesi son derece önemlidir. Bunun yapılması durumunda, toplumsal hayatta insanların tutarlı kişilik, inanç, düşünce ve davranış kalıplarıyla hareket etmeleri ve böylece insanların birbirlerinin davranışlarını güven içinde önkestirmeleri ve doğru anlamlandırmaları mümkün olur.

Bütün okullarımızda sistematik olarak hayata geçirilmesi elzem olan ahlak eğitiminin, öğrenciyi en ideal biçimde etkileyebilmesi için okulun vizyon, misyon, amaç ve hedeflerinin ahlak eğitimini mümkün olduğunca bütün ima ve içerikleriyle görünür kılabilecek şekilde düzenlenmesi ve pratize edilmesi de oldukça önemlidir.

Ahlâk Eğitiminde Örneklik/ Söz-Eylem Bütünlüğü

Ahlâk eğitiminde eğitimcinin örnekliliği ve söz-eylem bütünlüğü oldukça önemlidir. Esasen söz ve eylem bütünlüğü, kişilik sahibi, yani tutarlı ve olumlu kişiliğe sahip insanı bize verir. O halde insanların karşısına şahsiyet sahibi eğitimciler olarak çıkmak, ahlâk eğitiminde temeldir. Buna göre genelde toplumda etkileyen konumunda bulunan bütün herkesin, özelde ise okuldaki başta öğretmenler olmak üzere bütün yetişkinlerin öğrencilere karşı tutarlı kişilikli, söz-davranış bütünlüğüne dikkat eden insanlar olmaları, kısaca öğrencilere örnek olmaları, hayatidir.

Alman filozof Goethe'nin dediği gibi, *çağımızın ahlâksızlığından niçin şikayet ediyorsunuz. Siz ahlâklı olursanız çevrenizdekiler de ahlâklı olur...*

Sonuç

Özetle ahlak eğitimi, bütün birey ve toplumlar için olduğu gibi kendi birey ve toplumlarımız için de hayattır. Aile ve diğer toplumsal kurum ve grupların yanı sıra okullarda ahlak eğitimi, toplumun ahlak eğitiminin başarısı için kaçınılmazdır. Çocuk ve gençlerin okullarda geçirdikleri zaman hesaba katıldığında, okul öncesinden üniversitelere kadar bütün eğitim-öğretim kurum ve birimlerinde ahlak eğitimine gereken önem verilmelidir. Bunun yapılması durumunda, okullarımızın eğitim yuvaları olduğundan ve toplumumuzun geleceğine güvenle bakılabileceğinden bahsedilebilir.

Seçilmiş Kaynakça

- Kur'an-ı Kerim
- Adams, James Luther ve Mikelson, Thomas (1987). "Legitimation". *The Encyclopedia of Religion*. Ed. Mircea Eliade. c. 8. New York: Macmillan Publishing Company, ss. 500-508
- Aydın, Mustafa (2000). *Kurumlar Sosyolojisi*. 2. bs. Ankara: Vadi
- Barbier, Maurice (1999). *Modern Batı Düşüncesinde Din ve Siyaset*. Çev. Özkan Gözel. İstanbul: Kaknüs
- Bauman, Zygmunt (1999). *Sosyolojik Düşünmek*. çev. A. Yılmaz. 2. bs. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Berger, Peter L. (1993). *Dinin Sosyal Gerçekliği*. Çev. Ali Coşkun. İstanbul: İnsan.
- Draz, M.A. (1993). *Kur'an Ahlakı*. Çev. E. Yüksel-Ü. Günay. İstanbul: İz
- Durkheim, E. (1992). *İntihar: Toplumbilimsel Bir İnceleme*, Çev. Ö. Ozankaya. Ankara: İmge
- Durkheim, E. (1986). *Meslek Ahlakı*. Çev. Mehmet Karasan. İstanbul: MEGSBY.
- Fazlurrahman (1987). *Ana Konularıyla Kur'an*. Çev. Alpaslan Açıkgenç. Ankara: Fecr
- Fındıkoğlu, Ziyaeddin Fahri (1976). *Karl Marx ve Sistemi*. 2. bs. İstanbul: Ötüken
- Fichter, Joseph (ty.). *Sosyoloji Nedir?* Çev. Nilgün Çelebi. Konya: Toplum
- Geertz, Clifford (1973). *The Interpretations of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books.
- Güngör, Erol (1993). *Değerler Psikolojisi*. Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı.
- Güngör, Erol (1995). *Ahlâk Psikolojisi ve Sosyal Ahlâk*. İstanbul: Ötüken
- Güngör, Erol (1991). *İslâmın Bugünkü Mesaleleri*. 8. bs. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- İbn Haldun (1996). *Mukaddime*. Tah. D. el-Cüveydi. 2. bs. Beyrut: el-Mektebetu'l-Asriyye
- İzutsu, Toshihiko (1991). *Kur'an'da Dinî ve Ahlâkî Kavramlar*. Çev. Selahattin Ayaz. 2. bs., İstanbul: Pınar
- Kindî (1994). *Felsefî Risaleler*; Çev. Mahmut Kaya, İstanbul: İz
- King, Robert H. (2001). *Tanrı'nın Anlamı*. çev. Temel Yeşilyurt. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Luckmann, Thomas (1972). *The Invisible Religion*. 2. bs., New York: The Macmillan Company.
- Marx, Karl and Engels, F. (1987). "On Religion", *Religion and Ideology*, Ed. R. Bock and K. Thompson, Manchester: Manchester University Press.
- Mengüşoğlu, Takiyettin (1988). *İnsan Felsefesi*. İstanbul: Remzi
- Morris, B. (1987). *Anthropological Studies of Religion*. New York: Cambridge University Press.
- Okumuş, Ejder (2002). Bir Din İstismarı Olarak Gösterişçi Dindarlık". *İslâmiyât*. 5/4, ss. 193-205.
- Okumuş, Ejder (2005a). *Dinin Meşrulaştırma Gücü*. İstanbul: Ark Kitapları.
- Okumuş, Ejder (2005b). *Gösterişçi Dindarlık*. 2. bs. İstanbul: Ark Kitapları.
- Okumuş, Ejder (2008). "The Debate on the Exploitation of Religion in Turkish Politics". *Religion Crossing Boundaries, 70th Annual Meeting of Association for the Sociology of Religion. the USA, 31 July-2 August 2008*.
- Okumuş, Ejder (2007). *Kur'an'da Toplumsal Çöküş*. 3. bs. İstanbul: İnsan
- Okumuş Ejder (Ağustos 2007). "Ahlâk Aşınması Karşısında Bilgiye Dayalı Güzel Ahlâk". *Diyanet Aylık Dergi*. Sayı: 200, ss. 22-24
- Okumuş Ejder (Ocak 2010). "Ahlak Eğitiminin Vazgeçilmezliği". *Diyanet Aylık Dergi* Sayı: 229, ss. 26-29
- Okumuş Ejder (Aralık 2007). "Toplumsal Çöküşte Kötü Ahlâkın Rolü". *Diyanet Aylık Dergi*. Sayı: 204, ss. 15-18
- Özensel, Ertan (2003). "Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer". *Değerler Eğitimi Dergisi*. 1 (3), ss. 217-239.
- Reati, Angelo (2005). "Value and Exploitation: a Comment". *Review of Political Economy*. C. 17, Sayı: 4, October 2005, ss. 609-617.
- Roberts, Keith A. (1990). *Religion in Sociological Perspective*. 2. bs. California: Wadsworth Publishing Company.
- S. Halim Paşa (1993). *Buhranlarımız ve Son Eserleri*. (Haz. M. E. Düzdağ). 2. bs. İstanbul: İz
- Screpanti, Ernesto (2003). "Value and Exploitation: a Counterfactual Approach". *Review of Political Economy*. c. 15, Sayı: 2, ss. 155-171.
- T.C. Anayasası.
- Ülken, Hilmi Ziya (1976). *Tarihî Maddeciliğe Reddiye*. 3. bs. İstanbul: İstanbul Kitabevi.
- Ülken, Hilmi Ziya (1998). *İnsanî Vatansızlık*. İstanbul: Ülken
- Weber, M. (1985). *Protestan Ahlâkı ve Kapitalizmin Ruhu*. Çev. Z. Aruoba. İstanbul: Hil

Çokkültürlülük ve Değer Sorunu*

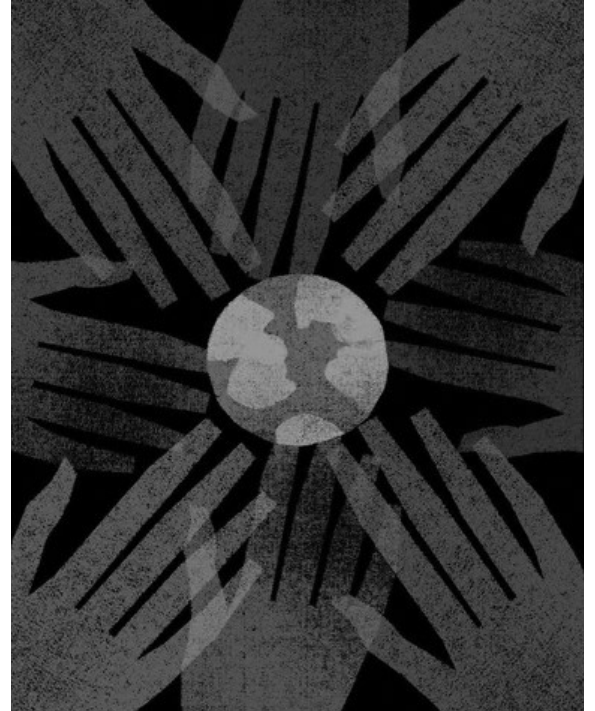
Prof. Dr. Ali Osman GÜNDOĞAN**

Günümüz dünyası, küreselleşme ve post-modern durumun birlikte yaşanmasıyla çokkültürlü toplumsal ve siyasal organizasyonların varlığını iyice hissetmeye başladı. Bu yeni durum, yeni talepleri ve değer tartışmalarını da beraberinde getirdi. Evrensel olan ile yerel olanın birlikte yaşandığı ve her türlü gümrük duvarlarının ortadan kalktığı bir durumda, farklı olanların yan yana ve yüz yüze yaşamak zorunda olduğu bir dünyada değer çatışmaları kaçınılmaz olarak ortaya çıktı. Küreselleşen ve bütün ülkelere kendisini dayatan değerlerin yanında, özgül kimliklerin temsil edildiği yerel değerlerin muhafazakâr tavır alışları, dünya ile entegrasyonu sağlamak adına bazı olumsuz sonuçlara da neden oldu. Entegrasyon güçlüğü'nün, asimilasyon ya da tecrit edilme korkusuna yol açtığı toplumsal birliklerde sorun daha da derinleşti. Böyle bir durumda, evrensel olan ile yerel olan arasındaki dengeyi kurabilmenin ve çokkültürlü ve çoğulcu toplumsal yapılarda ortaya çıkabilecek olan çatışmaların önüne geçebilmenin, insan haklarından kaynaklanan ve bütün insanlık için ortak olduğu düşünülen evrensel değerlere vurguyu yapan bir eğitim modelinden geçtiğini düşünmek gerekiyor. Çünkü farklı olan ile birlikte olduğumuzda anlaşıyoruz, ayrı olduğumuzda da yalnızlaşıyoruz. Devletler de, küreselleşmenin etkisiyle ya kendi yerel değerlerine daha fazla bağlıyorlar veya evrensel değerler adına kendi yerel ve

ulusal değerlerini temsil eden insanlarına karşı yabancılaşıyorlar. Kendi içine kapanma veya yabancılaşma gibi olumsuz durumları bertaraf edecek olan, temsil ettiğimiz değerlerin ve kültürel kimliklerin mutlak olmadığını, kültürel yapıların insanın bütün ihtiyaçlarına cevap veremediğini bilmek ama bununla birlikte bütün insanlar için ortak ve vazgeçilemez ilke, ide ve değerlerin varlığını haber verecek, daha çok da felsefe eğitimine dayanacak yeni modelleri gündeme getirmek gerekiyor.

Çokkültürlülük, tek başına alındığında sadece politik bir sorun gibi görünmektedir. Çünkü çokkültürlülük olgusu çerçevesinde çokkültürcülüğün, farklı kültürel grupların kamusal alanda eşit tanınma talebini dile getirmeleri ve bu taleplerin muhatabının devlet ve devlete ait kurumlar oluşu, sorunu politik bir tartışma haline getirmektedir. Ancak çokkültürlülüğün ortaya çıkardığı sorunların ve tartışmaların etik zeminde bağımsız bir biçimde yapılmasının, çokkültürlülüğü anlamada ve politik de olsa kimi sorunların çözümünün en büyük engeli olduğunu düşünmek gerekiyor. Çünkü küreselleşme ve çokkültürlülüğün orta-

ya çıkışıyla birlikte dünya algısının değişmeye başladığını, buna bağlı olarak her alanda olduğu gibi etik alanda da global bir etiğin imkânının tartışıldığı ama bu etiğin de bir eğitimi zorunlu kıldığını inkâr etmek mümkün değildir. Zira kötülük küreselleşmiştir ve bununla mücadele de küresel olmak zorundadır. Bu, küresel bir iyilik idesi oluşturmak anlamına gelmez. Küresel bir iyilik idesi oluşturmak ve bu ideye uygun eylemler beklemek, daha değişik kötülük uygulamalarına neden olabilir. Dayatılmış bir etik, etik muhtevaya sahip olamaz. Burada söylemek istediğim şudur: Çokkültürlülüğün ortaya çıkardığı sorunların tartışılmasında etik zemini dikkate almak gerekir. Bu ise, etiğin



* Bu makale, 19 Haziran 2009 tarihinde Bahçeşehir Üniversitesi'nde yapılan Eğitim Felsefesi Konferansları I -Küreselleşen Dünyada Eğitime Etik Bakış- konulu toplantıda yaptığım konuşmaya dayanmaktadır.

** Muğla Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü Öğretim Üyesi

temel merkezi kavramı olan değer sorunuyla çokkültürlülük sorununu ilişkilendirmek demektir. Bu ilişki kurma da, eğitimi ve bilhassa değer eğitimini zorunlu kılmaktadır. Bu eğitim, etik-çokkültürlülük ilişkisini kurmaya yarayacak ve çokkültürlülüğün sorunlarının çözümünde anahtar rol oynayacak değerleri başat değerler halinde ortaya koyacak bir eğitim olmalıdır.

Çokkültürlülük, farklı kültürel grupların sahip oldukları değer sistemleri arasındaki farklılıklara, ihtilaflara dikkat çeker ve buna bağlı olarak da bu farklılık ve ihtilafları doğal gördüğü için de hiçbir kültür ve değer sisteminin mutlak olarak anlaşılmasa, her kültür ve değer sisteminin içinde eksiklikler barındırdığı, buna bağlı olarak da herhangi bir kültür ve değer sisteminin insanın bütün ihtiyaçlarını karşılayamayacağını açığa çıkarır. Bu, aynı zamanda, farklı olan bir kültür ve değer sisteminde değerli olan bir taraf olduğunu iddia etmek anlamına gelir. Öyleyse hiçbir kültür ve değerler sistemi mutlak iyi veya mutlak kötü değildir. Çokkültürlü toplumlar, içinde açık anlaşmazlıklar ve ihtilaflar barındıran toplumlar olarak anlaşıldığı için, anlaşmazlıkların da doğal olduğunu anlamak gerekmektedir. Bu ise, insanı anlamaya bağlıdır.

Bireyin kendisini tanımlamasında ve kimliğini belirlemede iki unsur etkilidir. Birincisi genetik unsurdur. Genetik unsur, doğuştan getirilen bireysel nitelikleri ifade eder ve bu bireysel nitelikler, bire-



yin içinde bulunduğu toplumsal grubu oluşturan diğer bireylerden farklı tarafı gösterir. Cinsiyet, renk, sahip olunan potansiyel yetenekler bu unsurla ifade edilir. Kazanılmış olmayan ve hiçbir emek harcamadan sahip olunan bu niteliklerin oluşturduğu fark, asli değildir ve kendimizi tanımlamada asıl unsuru oluşturmaz. Ama bu fark oldukça önemlidir ve bireyi aynı toplum içerisinde olan diğer bireylerden hem ayırır hem de birey, diğer bireylerle ilişkisini bu fark ile kurar ve sürdürür. Bireysel bilinç, bu fark ile oluşur. Ancak kimlik, sadece bireysel bilincin oluşturduğu bir yapı değildir. Kimliği kuran ikinci unsur ise genel olan bir unsurdur ve bu unsur bireyde, bireysel bilincin dışında ortak bir bilinç oluşmasını sağlar. Bu bilinç, en genel olarak ortak toplumsal bilinçtir ki, bunu oluşturan da kültürdür. Kişi, kültürel unsur ile bireysel unsurun oluşturduğu manevi bir varlıktır. Bu manevi varlık, bireysel bilinç ile kendini başka bireylerden ayırır; kültürel bilinç ile de aynı kül-

tür içerisinde olanlarla birliktelik bilincine ulaşır ama başka kültür insanlarından da ayrılır. “Niçin bazı insanlar bazı insanlarla ortak hareket ediyor?” sorusunun cevabı, bu ortak kimlikte bulunur. Öyleyse kimlik, iki bilincin ortak bulunuşunun ürünüdür. Sadece bireysel kimlik veya sadece kültürel kimlik kendimizi tanımlamada yeterli değildir. Sadece bireysel kimliğe bağlı bir tanımlama, kişiyi, yalıtılmış ve biricik bir varlık olarak görme sonucunu doğurur.

Her insan biricik olmakla birlikte kendi içine kapalı bir monad da değildir. Kendini biricik ve tek olarak algılamak ve anlamlandırmak, bilincin kendi içine kapanması ama dünyayı kendisi için bir dünya haline getirmesi demektir. Gerek Heidegger gerekse Marcel’de olduğu gibi var olmak, birlikte var olmaktır. Biricik ve tek olarak kalmak suretiyle var olmak mümkün görünmemektedir. Sadece ontolojik olarak değil, epistemolojik olarak da biricik ve tek olmak, kendini tanımaya en büyük engeldir. Goethe’nin dediği gibi kişi, kendini başkasında tanır. Öyleyse insan, ontolojik ve epistemolojik olarak kendi dışına çıkmak zorunda olan bir varlıktır. Kendi dışına çıkmak, kendini kendisi olmayan bir yerde gerçekleştirmek olarak düşünebileceğimiz yabancılaşma olgusuna denk düşmez. Bu, daha ziyade kendini aşmak anlamında alınmalıdır. Çünkü insan, kendini aşarak var olur. Ancak sadece kültürel kimliğe dikkat çekmek ve bireysel kimliği göz ardı etmek, kişi kavramını, için-

de bulunduğu toplumsal ve kültürel çevrenin bir determinasyonuna tabi kılmak anlamına gelir ki, bu da bireysel varlığımızın silinmesi, varlığımızın birey olarak ortadan kalkması demektir. Birey, önemli ölçüde içinde var olduğu kültürel bir ortamda kendini aşmayı denemek suretiyle kültürel ortamı da aşmaya ve bu ortamı da geliştirmeye yönelir. Bu suretle de Gadamer'in, "ufukların kaynaşması" adını verdiği daha üst bir organizasyona katılmasının yolu açılır. Bu ise, insanlıktır. Böylece üçlü bir organizasyon ortaya çıkar: Birey, toplum, insanlık. Kültür, birey-toplum ilişkisiyle oluştuğu ve bir kültürel görecelik doğal olarak gerçekleştiği halde bireyi insanlığa yani hangi kültürden olursa olsun kendi türüne etik ilkeler bağlar ve böylece etik sayesinde kültürel görecelik aşılmaya ve evrensel tarzda eylemde bulunmaya geçiş sağlanır.

Her kültürün bir anlam dünyası ve bu anlam dünyasına ilişkin bir değer sistemi ve kavrayışı vardır. Bundan dolayı da farklı kültürler, farklı anlam dünyalarını temsil ederler. Bir kültürde anlamlı olan başka bir kültür insanına anlamsız gelebilir. Bergson'un, Gülme adlı eserinde verdiği örnek ilginçtir: Herkesin ağladığı bir vaazda bulunan ama ağlamayan bir adama, "sen niçin ağlamıyorsun?" diye sorulunca, "ben onların cemaatinden değilim ki" cevabını vermiş.¹

Birey, bir toplumun üyesi olmakla aynı zamanda bir kültürün de üyesi olmaktadır. Toplumu ve kültürü bireyler oluşturduğu halde toplum ve kültür, geri besleme yaparak bireyleri de oluşturur. Öyleyse her birimizde davranan ortak toplumsal-kültürel bir yan vardır ve her birey bu ortak toplumsal-kültürel yanını, içinde bulunduğu toplum

ve kültüre borçludur. Çokkültürlülük denilen fiili durum, içinde farklı toplumsal-kültürel yanlar bulunan pek çok bireyin yan yana, yüz yüze, komşu olarak birlikte yaşamak durumunda olduğu bir gerçekliği ifade etmektedir. Bu gerçeklik; bütün dünya çapında yaşanan göçler, kitle iletişim araçlarının ilerlemesiyle mesafelerin ortadan kalkması, farklı kültürel grupların, ister dinsel ister dilsel veya başka gerekçelerle olsun, taleplerini kamusal alanda, "tanınma politikası"² ile dile getirmeye başlaması ve insan haklarının itiraz edilemeyecek ve evrensel ölçülerde kabul edilmesi ve elbette küreselleşme ile birlikte kendisini tam olarak hissettirmiş durumdadır.

Küreselleşme farklı, tekil ve yerel olanları gündeme getirmek suretiyle çatışmacı bir görünüm sunduğu gibi birleştirici bir tarafa da sahiptir: Tek başına ele alınan bir toplum da, bütünüyle dünyamız da farklılıklardan meydana gelmektedir. Farklılık ve ayrılık, her zaman ister farkında olunsun isterse olunmasın, çatışmanın kaynağı olmuştur. Ama farklı olanlar, birbirlerine de bağımlıdır. Bu bağımlılık, küreselleşmenin gösterdiği olumlu bir durum olarak da düşünülebilir. Edgar Morin'in, bir Avrupalının bir günlük hayatında yaşadıklarına veya yaşaması muhtemel olanlara ilişkin verdiği örnek, çokkültürlülük ile küreselleşmenin birleştirici ve bütün insanların birbirine bağımlılığına güzel bir örnek oluşturur:

"Böylece, örneğin Avrupalı her sabah Japon malı radyosunu açarak uyanıyor ve dünyadaki gelişmeleri buradan alıyor: Yanardağ patlamaları, depremler, darbeler, uluslar arası konferanslar, Seylan, Hint ya da Çin çayını, belki de Eti-

yopya moka veya bir Latin Amerika arabicasını yudumlarken kendine ulaşıyor; Mısır ya da Hindistan pamuğundan dokunmuş kazağını, donunu ve gömleğini giyiyor; Manchester sonra Roubaix-Tourcoing'da işlenmiş Avusturalya yününden yapılmış ceket ve pantolonunu ya da ABD stili bir kot üstüne Çin'den gelmiş bir deri montunu geçiriyor. Saati, İsviçre ya da Japon malı. Gözlük çerçevesi ekvator kaplumbağası kabuğundan. Kışın masasında Arjantin ya da Şili'nin çilek ve kirazlarını, Senegal'in taze yeşil fasulyesi, Afrika'nın avokado ya da ananaslarını, Guadeloupe'un kavunlarını bulabilir. Martinik romu, Rus votkası, Meksika tekilas, Amerikan burbonu şişeleri elinin altında. Evinde Koreli bir şefin yönettiği bir Alman senfonisini dinleyebilir, olmadı video ekranından siyahî Barbara Hendricks'i, İspanyol Placido Domingo'yu izleyebilir."³

Edgar Morin'in bu örneği, dünyanın bütün farklılık ve zenginliklerinin bir tek kişide nasıl bir araya geldiğinin bir ifadesi olmak bakımından önemlidir. Daha çok ekonomik bakımdan bir bağımlılık örneği olarak algılsa da, bu ekonomik ilişkiler bütünü, farklı yaşam pratiklerini ve değer sistemlerini de dünyanın gündemine taşımakta araç durumdadırlar

Çokkültürlülük ile değer tartışmaları arasında nasıl bir ilişki vardır? Çokkültürlü bir toplum ve dünya, değerler alanında bir karmaşaya ve değer çatışmasına neden olmayacak mıdır? Şayet kültürler arasındaki farklılık, kültürlerin etik anlayışlarında da bir farklılık oluşturacak olursa bu durum, etik rölativizmi ve buna bağlı olarak da her kültür insanının kendi eylemini etik bakımdan meşrulaştırma girişimi,

1 Bergson, Gülme, çev., Mustafa Şekip Tunç, İstanbul: MEB Basımevi, 1989, s. 16.

2 Daha geniş bilgi için bakınız: C. Taylor, "Tanınma Politikası", çev., Yurdanur Salman, Çokkültürlülük, hazırlayan: Amy Gutmann, İstanbul: YKY, 1996.

3 Edgar Morin, Geleceğin Eğitimi İçin Yedi Bilgi, çev., Hüsnü Dilli, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2003, s. 42-43.

çözünsüz etik sorunları da beraberinde getirmeyecek midir?

Çokkültürlü anlayışlar, istenen tek bir iyi bulunduğunu öne süren monist ahlâk görüşlerine zıt olarak birçok iyi bulunduğunu, bir tek iyinin peşine düşmek yerine birçok iyinin peşine düşülmesi gerektiğini savunurlar. İyi, tek tek bireyler için farklı olabileceği gibi farklı kültürel gruplar için de farklıdır. Bu durumda, her kültürel grubun kendine özgü bir iyisi olduğu mu kabul edilmelidir? Bu soru, değer kavramını tartışmayı gerektirir.

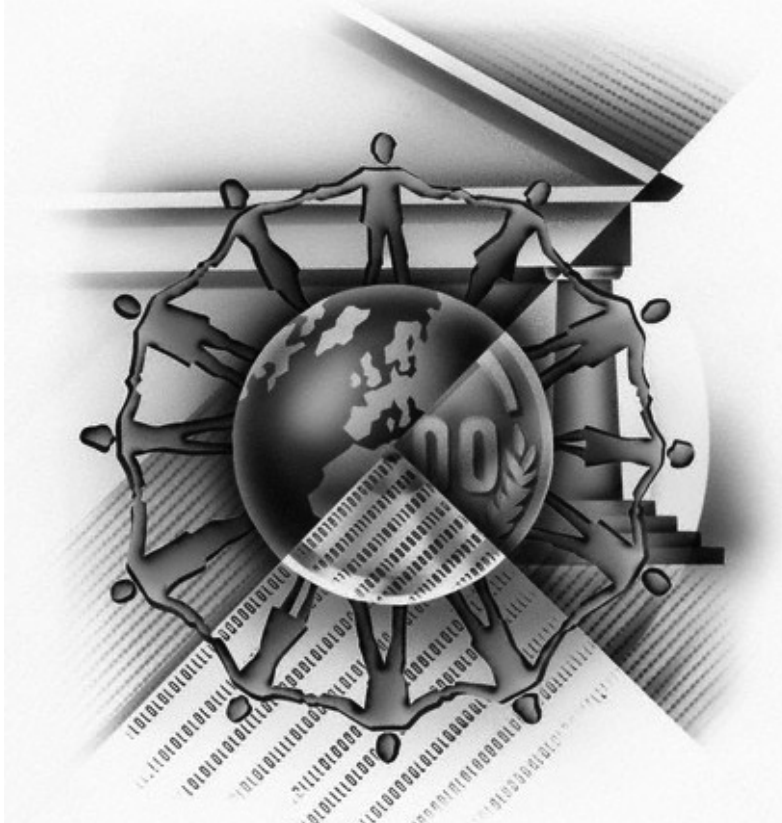
Değer sorunu değer ne olduğu, kaynağı, özneliği ve nesneliği, değer-olgu ilişkisi gibi sorular üzerine odaklanmıştır. Değer, öncelikle eylemlerimizin, varlığımızın ve genel olarak eylemlerin, varlıkların ve olguların anlamına işaret eder. Çünkü tek başına eylem, olgu ve varlığın anlamından bahsetmek güç görünmektedir. Aslında tam anlamıyla değer varlık-eylem ve olgu ile ilişkisini gündeme getiren bu durum karşısında varlığın, olgunun ve eylemin kendinde bir anlam taşımadığını savunanlar değer insan tarafından olguya, eyleme ve varlığa yüklenildiğini, kaynağının öznel olduğunu ve nesnel bir değer nitelemesinden bahsedilemeyeceğini belirtirler. Nitekim sınırın bu tarafında kahramanlık sayılan bir eylem sınırın öte tarafında cürüm olarak nitelenebilmektedir. Oysa eylem, sahibi, eylemin niyeti ayındır. Böyle

olmakla birlikte farklı anlamlar içermesi ve farklı değerlendirmelere tabi tutulması, aynı eylemin bir tarafta iyi, diğer tarafta kötü olarak anılması ahlâki anlamda bir değer göreceliğine neden olmaktadır. Bu görece değerlendirme biçimi, değer yargılarının, olgu yargılarından farklı olarak yargıda bulunan öznenin inanç, tutum ve eğilimlerine göre gerçekleştiğini ima eder. Oysa olgu yargılarında böylesi değer içeren anlamlar bulunmaz ve bu durum olgu yargılarını nesnel olarak nitelenebilmeye imkân tanır. Değerin özne tarafından olguya yüklenen bir anlam olduğunu iddia edenlerin karşısında olgunun değerden bağımsız olmadığını, olgunun değer içerdiğini ve buna bağlı olarak da varlık hiyerarşisine paralel bir değer hiyerarşisi bulunduğunu savunanlar değer özneliğini kabul etmezler. Değerler konusunda öznelci yaklaşımlar mutlak değerlerden bahsedilemeyeceğini savundukları yerde değer nesneliğine vurgu

yapanlar ise mutlak değerler sisteminin varlığına imkân tanır.

Nesnelci değer anlayışları, değeri, yargıda bulunan insandan bağımsız olarak ele aldıkları için değer konusunda ortaya çıkacak olan olumsuz sonuçları bertaraf ederler. Olumsuz olarak ortaya çıkabilecek sonuç ise bir değer göreceliği ve buna bağlı olarak her türlü değerden kuşku duymak ve nihilizme kapıyı açmaktır. Çünkü kaynağında değişmeyen, sabit ve mutlak değerler bulunmayan bir ahlâk sistemi nihilizme giden yolun üzerinde bulunur. Nihilizm ise değerlerin değersizleşmesi ve sahip oldukları anlamları yitirmesi durumunda ortaya çıkan bir değer yok-sayıcılığıdır. Değerin yok-sayılması, anlamın yok-sayılmasıdır. Oysa insan eylemleri söz konusu olduğunda değer, eylemin anlamının meşruiyet ve geçerlilik kazanmasıdır. Değer, bireysel veya toplumsal kaynaklı olarak kabul edildiğinde her birey ya da toplum, kendi değerler sistemine meşruiyet

kazandırmakta güçlük çekmez. Hatta her eylem, ahlâk bakımından meşruiyeti savunulabilecek bir anlamla yüklü olarak düşünülebilir. Çünkü birey, eylemlerinin anlam garantisini kendi anlam dünyasında, toplum da kendi anlam dünyasında temellendirir. Farklı bireyler ve toplumlar için meşruiyet kazanmış değerler sistemi çokluğunun doğal sonucu ise değerler karmaşası ve çatışması olur. İşte bu karmaşa ve çatışma hali, değerlerin özneliğinin nihi-



lizm ile birlikte doğurduğu bir diğer olumsuz sonuçtur. Bu iki olumsuz sonuçtan nasıl kaçınabilir ve buna bağlı olarak değer kavramını nasıl temellendirebiliriz?

Elbette değerlerin, yaşandığı tarihsel/toplumsal/kültürel zemin ile sıkı bir ilişkisi vardır. Söz konusu zeminin değişmesi, değerlerin de değişmesi anlamına gelir. Yaşanan değerlerin zamanla değişmesi, olan ile olması gereken arasındaki boşluktan kaynaklanır. Eğer değer, olanda değil de olması gerekende düşünülecek olursa, değer aşkın ve ideal olan bir yerde bulunduğu kabul edilecek olursa yaşanan değerlerin ideal/aşkın değerlerin bir çeşit gerçekleşme biçimleri olduğu düşünülmelidir. İdeal/aşkın değer tek iken, onun sayısız mümkün gerçekleşme biçimleri vardır. Toplumsallık/tarihsellik/kültürel farklılıkları, idealde tek olanın gerçekleşme biçimindeki farklılıklarına işaret eder. Çünkü en son amaç olarak bütün ahlâk öğretileri en iyiyi gerçekleştirmeyi amaçlar. Ancak en iyinin gerçekleştiricisi olan bireyler ve toplumlar kendi güçleri ve algılama kapasiteleri nispetinde bunu gerçekleştirme imkânına sahiptirler.

Burada dikkatimizi çeken şudur: İyinin bizzat kendisi ile onun gerçekleşme biçimi arasında mesafe vardır. Bu mesafe hiçbir zaman mutlak olarak kapatılamaz. Her gerçekleşmiş değer, ideal/aşkın olanın bir biçimidir. Dolayısıyla farklı olarak gerçekleşmiş değerlerin birbirleriyle karşıtlık oluşturmadıkları ama birbirlerini tamamlayan sistemler oldukları düşünülmelidir. Aynı şey, kültürler için de söylenebilir. Çünkü kültür de insanın inşa ettiği bir alan olduğu için herhangi bir kültür, farklı kültürden birine bütünüyle yabancı olamaz. Bunu anlamak, insanı anlamaya bağlıdır. İnsanı, onun karmaşıklığını ama aynı zamanda sahip

olduğu potansiyel zenginlikleri, bir insanın bütün bir evrenin bir özeti, mikrokosmos olduğunu anlamaya gayret göstermeyen bir eğitim, kültürler ve değerler arasındaki farkın mutlak olmadığını, sadece bir derece farkı olduğunu anlamakta zorlanacaktır. Burada eğitim, insan türü için olan bir etiği hedef almalıdır. Bir bakıma “eğitim, *bir gezeni anlama etiği* içermelidir.”⁴ Çokkültürlü anlayışa da uygun olarak, insan türünü anlamayı hedef alan eğitim, türün birliğini, kültür ve değer sistemleri arasında hiyerarşi bulunmadığını; adalet, yüce gönüllük, dürüstlük, merhamet, yardımseverlik, cömertlik gibi erdemlerin herhangi bir insan zümresinin tekelinde olmadığı düşüncesine dayanır. Her kültür ve değerler sisteminde haklı bir taraf olduğunu göstermek zorunda olan eğitim, politik bakımdan demokrasi, etik bakımdan da kendisi de bir değer olan hoşgörü ve ona bağlı değerleri başat değerler olarak ele almalıdır.

Farklılıklarımızla birlikte yaşamayı bize öğretecek olan ve “ötekini kabul etmenin bir yolu” olarak tanımlanan demokrasi, “en çok sayıda bireye en büyük özgürlüğü veren, olası en büyük çeşitliliği tanıyan ve koruyan”⁵ yönüyle zaten farklılık temeline dayandığı için oluşturduğu kültür ile yani çeşitlilik kültürü ile değer çatışmasını önlemenin bir yolu olarak düşünülmektedir. Çünkü çeşitlilik ve çoğulculuk olmadan demokrasi var olamaz. Demokrasi, kişisel özgürlüklere ve tasarımlara bir saygıdır ve demokrasiyi tanımlayan şey, çeşitliliklerdir. Ekonomik ilişkilerin yoğun yaşandığı ve yüceltildiği bir çağda, farklılaşmış kültürel kimliklerin çoğaldığı tüketim toplumunda her birey ötekini tanımadığı ve öteki tarafından tanınmadığı müddetçe

demokrasi imkânsız olur. Bu yönüyle demokrasi, Taylor’un tanınma politikası ile bağdaşır. Bu tanınma, demokratik kültürde, siyasal kurumları ötekini tanıdığı başlıca yerler olarak görmekle mümkün olur yani demokratik yönetim biçimi, çeşitliliği bir takım hukukî düzenlemelerle koruma yoluna gider. Ama çeşitliliği koruyacak ve farklı değerlere saygıyı besleyecek olan ahlakî bir değer bulunmalıdır. Bu değer, hoşgördür.

Hoşgörü, çoğu durumda olumsuz bir kavram olarak düşünülür ve onun bir eşitsizliği ifade ettiği iddia edilir. Nitekim kim, kimi, neden hoş görür? Hoş gören ve hoş görülen ilişkisinde hoş gören, yanlış, eksik olan bir düşünce ya da eylemi hoş görmekte değil midir? Büyük, küçük tarafından değil de; küçük, büyük tarafından hoş görülür. Böyle bir hoşgörü, hoş görüleni küçümseyici, aşağılayıcıdır. Sanki hoş görenle hoş görülenin sahip oldukları değerler arasında bir hiyerarşi vardır. Her kültürün, her kimliğin ve değerlerin eşit ölçüde saygıdeğer görüldüğü ve kabul edildiği bir sistemde, aslında yukarıda söz konusu ettiğimiz bir hoşgörü örneğine rastlanmaz. Çünkü eşitlik fikrinin egemen olduğu bir siyasal sistemde hiyerarşik bir yapı yoktur. Bundan dolayı da, Taylor’un tanınma politikası bir kültürün üstünlüğüne dayalı hiyerarşik yaklaşımı bünyesinde taşıyan hoşgörü anlayışına karşıdır. Oysa hoşgörünün olabilmesi hiyerarşik bir yapıya değil; farklılığa ve çeşitliliğe bağlıdır. Çünkü “hoşgörü farklılığı mümkün, farklılık da hoş görüyü zorunlu kılar.”⁶

Hangi tutumların hoşgörü olduğu konusunda birkaç ihtimal üzerinde durulabilir. Birincisi, basit olarak, barış uğruna farklılığa katlanmaktır. Bu 16. ve 17. yüzyıllar-

4 Morin, a.g.e., s. 52.

5 Elaine Touraine, Demokrasi Nedir? çev., Olcay Kunal, İstanbul: YKY, 1997, s. 25.

6 Michael Walzer, Hoşgörü Üstüne, çev., Abdullah Yılmaz, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1998, s. 10.

da dinsel hoşgörünün kaynaklarını oluşturan bir ihtimaldir. Farklılık karşısında edilgin ve rahat olmak, iyi niyetle umursamamak ikinci ihtimal olarak sayılabilir. Bir tür ahlâkî stoacılık yani kayıtsızlık üçüncü ihtimal olarak düşünülebilir. Dördüncüsü ise ötekine karşı açıklık, merak, hatta belki de saygı duymadır.⁷

Hoşgörü, birinci ihtimalde belirtildiği gibi, bir katlanma tavrı değildir. Özellikle barış uğruna bir katlanma tavrı olarak düşünülemez. Çünkü katlanmada bir zayıflığın belirtisi vardır. İnsan değiştirmek, yok etmek istediği halde güçsüzlüğünden ötürü değiştiremediği, yok edemediği bir değere ya da eyleme katlanır. Umursamazlık ve kayıtsızlık, farklı olanın farkında bile olmamak, onunla ilgilenmemek ve onu belki de değersiz bulmaktır. Umursamazlık ve kayıtsızlık tavrı içinde bulunan insanın dünyasında farklı olana yer yoktur. Dünyamızda farklı olana yer bırakmayan bir kültürel ya da kişisel kimlik için tanınma ve tanıma politikasının yani demokrasinin geçerliliği de söz konusu olamaz.

Hoşgörü, katlanma, kayıtsızlık, kabul, bağışlama gibi kavramlarla karıştıranlar onu önemsiz ve değersiz bir şey olarak düşünürler. Nitekim Christopher Losch, “açık anlaşmazlık, şiddete vardırılsa bile, hoşgörüden daha yüksek bir saygı biçimidir. Başkalarının inançlarını (ve tabii kendi inançlarımızı) kavga ya tutuşacak kadar ciddiye aldığımızı gösterir. Tüm inançların eşit derecede hoşgörüye layık olduğunu söylemek, hepsinin eşit derecede önemsiz olduğunu kabul etmek demektir”⁸ der. Losch’ın aksine, hoşgörü, onun anladığı anlamda, bütün inançların eşit derecede, eşit önemde olduğu anlamına da gelebilir. Hoşgörünün tüm inançların eşit ölçüde önemli

olduğu değil de, önemsiz olduğu anlamına geldiğinin Losch’ın hoşgörü anlayışında rasyonel bir açıklamasını bulmak mümkün değildir. Ancak zaten bütün inançlar eşit ölçüde önemli ya da önemsiz olamazlar.

Hoşgörü, doğru anlamak, bir eylemi hoşgörü eylemi yapan koşulları doğru anlamaya bağlıdır. Hoşgörü, bir çeşitliliği gerektirir. Çeşitlilikte, benim inançlarımdan farklı inançlar bulunur. Benim, diğer inançları benimsemeyişimin nedeni, onların benim inançlarımdan bir sapma göstermiş olmalarıdır. Sapma olarak nitelenen inançlara karşı kayıtsız kalamam. Öyle ise onlar etik bakımdan önemlidir. Onlar, bir sapma olduğu için de kınanmalıdır. Onları değiştirme gücünde olmam gerekir ki, basit anlamda onlara katlanma tavrının dışında olabileyim. Ama onları yok edersem, inançlarımdan dışındaki hiçbir inanca da yaşama şansı vermemiş ve çeşitliliği öldürmüş olurum. Öyleyse onları reddetmemeliyim. Bütün bunlara göre, “hoş görenin, bir eylemi, bir durumu, kendisi bakımından önem taşıyan bir sapma olarak, kınamayla karşıladığı halde, o eylemi yapanı ya da yapanları, o durumu yaratanları ya da sürdürenleri elindeki gücü onları engellemek, bastırmak üzere kullanmayarak, yapılmasını ya da varolmasını reddetme yoluna girmiyorsa, hoş gören adını hak ettiği ve işte bu halde hoş görmek eyleminin, dolayısıyla hoşgörünün gerçekleştiği söylenebilir.”⁹ Ancak bir ön şart olarak, hoşgörünün doğru ve hoş görenin de iyi olduğu bir prensip olarak kabul edilmedikçe, yukarıda söylenenler fazlaca bir anlam ifade etmeyebilir. Çünkü katılmadığımız ve sapma olarak gördüğümüz, değiştirme gücümüz olduğu halde bu gücümüzü uygulamayıp, yanlış inançların varlığını sürdürmesine

izin vermemiz rasyonel olarak temellendirilemez. Burada, bu paradokstan kurtulmak için yanlış inanç yoktur ve bütün değerler ancak belli bir perspektiften bakıldığında bir anlam kazanır, biçimindeki bir rölativizmi benimsemek durumundayız.

Değer çatışması ve bu çatışmanın neden olduğu bir değer karmaşasını önlemenin bir yolu olarak düşünülen hoşgörü, sadece etik ve siyasi olarak değil, dinî-mistik, metafizik olarak da düşünülebilir. Eski Ahit’te yasa, herkesi kendimiz gibi sevmeyi buyurur: “Eğer ülkenizde bir yabancı oturursa, ona karşı kötü davranmayın; tam tersine o, sizin aranızda bir yerli gibi olsun, onu kendiniz gibi seviniz, çünkü Mısır toprağında siz de yabancıydınız.” Bu, yabancıya hoşgörü göster, çünkü sen de yabancıydın demektir. Öyleyse herkes yabancıdır ve herkesin yabancı olduğu yerde hiç kimse yabancı değildir. Dinî-mistik bir hoşgörü anlayışı, kaynağını, insanlar arasındaki farklılığın özsel olmadığı, farkın sadece bir derece farkı olduğu, bundan dolayı da insan dünyasındaki çoğulculuğun özde bir olan insan doğasının zenginliğinin bir dışa vurumu olduğu düşüncesinde bulur. Panteist kaynaklı bu anlayışa göre bizden farklı olana hoşgörü, aslında insan doğasına ve bu doğanın zenginliğine hoşgürüdür. Birey olarak her birimiz, insan doğasının zenginliğinin -ki bu doğa, aslında kendi doğamız da değil, Tanrının kendisidir- bir dışavurumu olan farklılıklardan birini temsil ederiz. Artık hoşgörü, yarattandan ötürüdür. Çünkü insan bir küçük âlemdir, âlemin bir özetidir. Şeyh Galib’in dediği gibi “hoşça bak zatna kim, zübde-i âlemsin sen.” Artık öteki, yapay bir ötekidir. Öyleyse öteki, aynı özden geldiğimiz için değerlidir.

7 A. g. e., s. 25-26.

8 Melih Yürüşen, Ahlâkî ve Siyasi Hoşgörü, Ankara: Siyasal Kitabevi, 1994, s. 327.

9 A. g. e., s. 29.

Demokrasi, Değerler ve Eğitimi Üzerine Felsefi Notlar

Prof. Dr. Mevlüt UYANIK*

Giriş

12 Eylül 2010 tarihinde yapılan referandum öncesi yaşananlar Türkiye’de demokrasi, değerler ve eğitiminin ne kadar önemli olduğunu bir kez daha gözler önüne serdi. Çünkü Türkiye’nin demokratikleşme sürecinde “yetmez ama evet” diyenlerle, hiçbir proje geliştirmeden paketin içeriğine dair hiçbir şey söylemeden sadece “Hayır” demeyi, statükoyu, ittihatçı geleneği koruma çabasında olan totaliter zihniyet arasındaki mücadelenin vardığı seviye, “değer” eğitiminin ne kadar gerekli olduğunu da gösterdi.

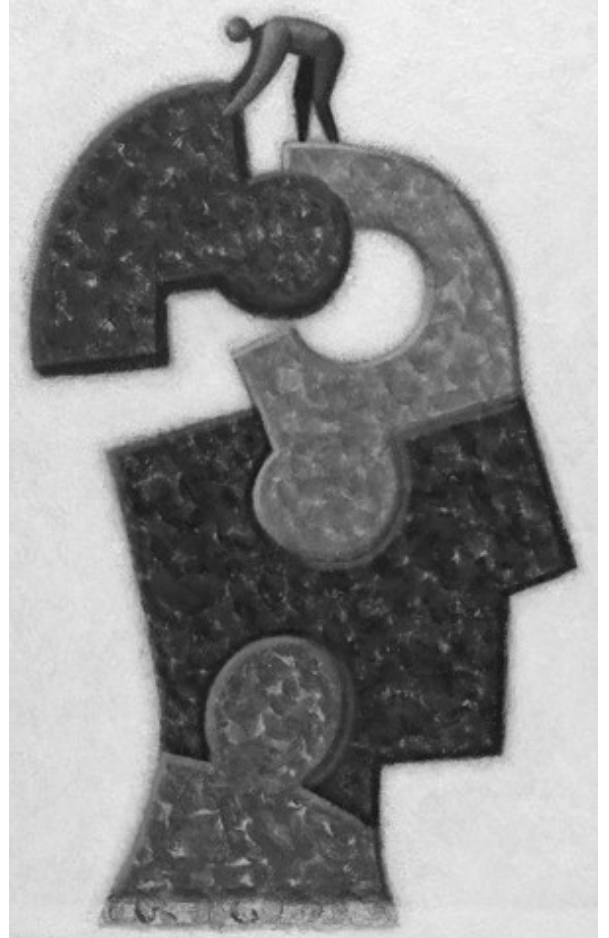
Demokrasinin iktidarı belirlemek için seçim yapılmasından ibaret olmadığı birçok ilave değerden oluştuğu gözden kaçtı ve referandum bir genel seçim havasına ya da güvenoyuna dönüştürülmeye çalışıldı. Oysa referandum seçim değildi, içinde bireysel hak ve özgürlükler, örgütlenme, kuvvetler ayrılığı ve/ya kuvvetlerin birbirini dengelemesi, devletin yetkilerinin sınırlanması gibi demokratik değerlerin benimsenip benimsenmemesi söz konusuydu. Neticede halk demokrasiyi ve değerlerini içselleştirdiğini gösterdi, ama statükoyu savunanlar bu “değer”lendirmeden çok rahatsız oldular. Demokrasi ve değerleri içselleştiremeyenlerin birlikteliğine bakınca, milliyetçi, muhafazakar, ulusalcı, komünist ve sosyalist partilerin veya derneklerin nasıl bir araya geldiği ve “evet” diyen kesimi “bilinçsiz”, “dalalet ve hıyanet içinde olanlar” şeklindeki “değer”lendirmelerinin içeriği felsefi olarak analiz edilmelidir.

Referandumun hemen ertesi gün, İstanbul Barosu ve Hukuk Felsefesi ve Sosyolojisi Arkivi (HFSA) tarafından düzenlenen Hukuka Felsefi ve Sosyolojik Bakışlar V sempozyumuna katıldığım da bilimsel ve felsefi bilginin “değer” merkezli analizlerin önemini gördüm ve değerler ile eğitimi arasındaki ilişkiyi inceleyen yazının omurgasını değiştirme ihtiyacı duydum. Zira sempozyumun “Bir Hukuk Felsefesi Sorunu Olarak Hukuku Doğmalardan Arındırmak” konulu 22. oturumunda Baro’nun Hukuk Felsefesi ve Sosyolojisi Komisyon Başkan Yardımcısı Sahir Bafra’nın doğma anlayışı, 19. yüzyılda hakim olan ve tünel değerleri dışlayan, hurafe olarak gören tipik pozitivist söylem di. Sıradan bir felsefeye giriş kitabında okuyacağınız “ürün olarak bilim” anlayışının modern bir temsilcisi gibiydi.

Sayın Bafra, bir hukukçuya yakışmayacak şekilde ağır dillerin birbirlerine nasıl hakaret, tahkir ve tezyifte bulunduğunu söyleyerek, “doğma” kavramını temellendirmeye çalıştı. Ama kendi de din dışı bir söylemi ideojileştirerek, dogmatikleştirerek aynısını hukuk adına yaptı. Aslında

kanunların da bir doğma olduğunu, hakimlerin bununla sınırlandırıldığını, oysa masumiyet karinesini öncelikle daha inisiyatif alabilmeleri gerektiğini belirtip, konuyu Silivri mahkemelerine getirdi. Bir orjeneral ve bir rektörün tahliye edilip edilmemesi kararında kanuna dayanarak red kararı veren iki hâkimi “moron” diye nitelendirdi.

Bu söylemleri işitince demokrasi ve değerlerini içselleştirmemizin gerekçeleri ve hala niçin bu kadar önemli sorunlar yaşadığımızın gerekçesi de nispeten ortaya çıktı. Aslında Aydınlanmanın tek hakikat



* Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyesi

ve tek temel arayışı A. Comte gibi pozitivist düşünürlerinin, insan tabiatının her yerde aynı olduğu önermesine dayanıyordu. Sorun, batıl inançlar ve dinlerin kaotik çeşitliğinden kaynaklanıyordu. O halde, tabiat bilimlerinde kabul edilen yaklaşım (yani pozitivist düşünce) tarzını toplum bilimlerine uygulayarak ortak bir hakikate ulaşmak gerekiyordu. Ama yirminci yüzyıla birlikte Aydınlanma Felsefesinin “dünyanın tek biçimli hale getirilmesi, farkların silinmesi ve evrensel ideallerin gerçekleştirilmesi” gibi hedeflerinin “slogan” ve basmakalıp ifadelerden ibaret olduğu açıkça ortaya çıktı. Ayrıca Pozitivist (emprist) bilgi anlayışının üç öncülü, yani naif realizm, evrensel bilim dili ve tekbüliyetçi hakikat teorisi bütünüyle çöktü, ama sanki bu gelişmelerden hiç haberleri yokmuş gibi, “felsefi ve sosyolojik değer”lendirmelerde bulunuyorlar.

Bu nedenle, felsefi açıdan “ürün olarak bilim” anlayışının temeli olan Aydınlanmacı Hakikat Anlayışına muhalif olarak “tarih ve kültürden kopuk bir biçimde tasarlanmış bir “hakikatin/doğrunun” peşine düşül(e)mez; “Etkinlik Olarak Bilim” anlayışı çerçevesinde insani düşünce ile insani varoluş arasındaki ilişki sorgulanır. İnsandan yola çıkan, tarih ve topluma insan etkinliklerinin, insani fikir ve değerlerin yön verdiği bir alan olarak bakan “hermeneutik” diye nitelendirilen anlama tarzı da vardır. Fakat bu anlama tarzları niçin yok sayılmaya çalışılıyor, bunu anlamak için öncelikle bilgi, değer ve eğitimi kısacası ahlak ve felsefi üzerinde ana hatlarıyla durmak gerekiyor.

Ahlak Felsefesi

Ahlak Felsefesinin konusu, insanın yapıp-ettikleri ve davranışlarıdır. Aristoteles’in cevap aradığı “ne bilebiliriz” (epistemoloji), “ne uma-

biliriz.” (teoloji veya din felsefesi) sorularının üçüncüsü olan “ne yapabiliriz” ile ahlak felsefesi ilgilenir. Davranışlarımızda “‘iyi’ ve ‘kötü’, ‘yanlış’ ve ‘doğru’, ‘erdem’ ve ‘khusus’ ne anlama gelir?”, “herkes için genel geçer bir ‘doğru’ davranış ölçütü var mıdır?” gibi soruları analiz eder. Bunu insan davranışlarını tanımlayarak ya da açıklayarak değil de, değerlendirerek yapar.

“Değer”lendirmeden kasıt, insan eylemleri ve bunların sonuçlarının tahlil edilmesidir. Çünkü insan her zaman kendine has inanç, eğitim, değer, kural vs unsurlarla içiçe yaşamaktadır. Kişi, bunların yönlendirdiği bir insani ilişkiler bütünlüğü içerisinde ve her şeye bu yaşamın içinden bakmaktadır. Formel bilimin de bu bağlamda, insanın ürettiği bilimsel bilgiler topluluğu; insanın bilimsel araştırmalarını, bu insani ilişkiler ağı içerisinde yaşamaktadır. İddia edildiği üzere, bilim adamı bütün inanç ve eğilimlerini, laboratuvara girmeden önce, şapkasını bırakır gibi, vestiyere bırakamaz; bunlardan soyutlanamaz. Değerler, incelediğimiz sorunların seçiminden itibaren faaliyetin içindedir.

“Değer” ve “Eğitim” İlişkisi

Yukarıda “Değer” felsefenin inceleme alanlarından (aksiyoloji) biri olup, “Ne Yapabiliriz?” sorusunun cevabını ararken; iyi-kötü şeklindeki ahlaki değerleri; doğru-yanlış şeklindeki bilimsel değerleri; güzel-çirkin şeklindeki estetik değerleri inceler, tespitini yapmıştık. Bunların nasıl bilinebileceğiyle ise felsefenin epistemoloji alanı ilgilenir. Bu çerçevede felsefeyi varlık, bilgi ve değer üzerine eleştirel, rasyonel ve tutarlı düşünmektir diye tanımlamak mümkündür.

Felsefe, kişinin varlığı, evreni anlama ve burada kendini anlamlandırma çabası olunca, eğitim ve

öğretim kurumları bireyin kendini, hayatını anlamlandırma sürecinde sosyal ve dini değerleri “değerlendirme” ve işlevini belirleme, hayata aktarma aşamasında devreye girer. Buralarda “Ne Yapmamız ve Nasıl Davranmamız Gerekiyor?” sorularının cevapları aranır.

Genel olarak “iyi” olanı yapıp; “kötü” olandan kaçınmanın yolları öğretilir. İyi olanı yapmak ve yanlış, kötü olandan kaçınmak noktasında bir “yargı” ve “tercih”te bulunma söz konusudur. Yargı; belirli bir durum, yani iyi olanı, arzu edileni diğerine yani kötü olana “tercih” etme durumudur. “Değer” dediğimiz bu tercih etme durumudur.

Tercihler bireyseldir, ama çevresi (aile-toplum), kültürel birikimi, inandığı din veya benimsediği dünya görüşü etkili olmaktadır. Bundan dolayı değer kültürden ayrı düşünülemez denilmektedir. Çünkü kültür, paylaşılan değerler, simgeler ve inançlar bütünüdür. Dolayısıyla insanın seçimiyle belirlediği değer ile ilgili ilkesi, aynı zamanda ahlaki bir ilkedir.

Bu noktada bir sorun ortaya çıkar: Farklı sosyo-politik çevreler, gelenekler, örfler, adetler farklı iyi tanımları çıkarmaz mı? Evet, çıkarır, bu nedenle başkalarını sayarak bir arada yaşamak (modus vivendi), yani farklı bireylerden oluşan grupların barışçıl bir arada yaşamasının temini için liberal demokrasiler yeni bilinçlikler (anayasal vatandaşlık) oluşturmaktadır. Birçok hayat biçimini bir arada var olabileceği ortak kurumlar (eğitim ve öğretim) tesis etmiştir. Çünkü insanın iyiliği ancak rakip yaşam biçimlerinde ortaya çıkar. Bu da ancak bir değer çoğulculuğunu temellendirmekle çözülebilir.

Kısacası, eğer ahlak sorunlarıyla ilgili doğru ve tutarlı bir tutum ve davranış kazanmak ve kazandırmak

istiyorsak, bireyin seçimine etkide bulunan sosyal ve dini değerler üzerinde düşünmemiz gerekiyor. Bu nedenle “Değer Felsefesi” üzerine düşünmek, gerekir. Bunun için de öncelikle bilgi, bilimsel ve felsefi bilgi ile değer arasındaki ilişkinin netleşmesi gerekir.

Bilimsel Bilgi ve Değeri

Bilimsel bilgi, nesnel; çünkü doğruluğu/geçerliliği kanıtlanmış, sebep-sonuç ilişkisine (nedensellik) göre elde edilmiş, genel geçer bilgidir. Burada kesinlik ve genellik ilkeleri de vardır. Belirli bir alanda elde edilen kesin bilgi, tarihin farklı dönemlerindeki birçok bilim adamının ortak çalışması sonucunda elde edilmiştir. Bu bilgi, benzer olayların tümünü kapsayacak şekilde geliştirilir. Bu anlamda bilimsel bilgi evrenseldir. Hiçbir milletin, kültürün tekelinde değildir. İnsanlığın ortak ürünüdür.

Bilimsel bilgi, akıl ve mantık ilkelerine dayanarak elde edilir ve birikimsel olarak artar. Bilinen nesnelere kalarak, bilinmeyenler hakkında öngörülerde (tahmin, varsayımlarda) bulunur. Bu tür bilim anlayışı, modern çağın zihin yapısını şekillendirmiştir. Bilgi, duyu verileri ile aklın karşılaşması sonucu elde edilmekte olup, salt gözlem ve deney, pozitif veri olarak algılanmaktadır. Hâlbuki doğayı inceleme sonucu elde edilen teoriler, incelenen nesnelere mahiyetini tam olarak yansıtmaz; zira yapılan gözlem ve deneylerin tam ve mutlak doğrulanmasından söz etmek çok zordur.

Felsefi bilginin özelliklerine gelince, aklını

kullanabilen tek canlı olan insan, sürekli bir sorgulama içindedir. İçinde yaşadığı evrenin yapısını ve düzenini, hayatın değer ve amacını araştırır. Madde ve ruh ilişkisini inceler. Bunlara dair elde edilen bilgilerimizin güvenilirliğini sorgular. Hayatını daha anlamlı kılmak için, doğru ve güzelin niteliklerini bilmek ister. İşte bu isteklerini karşılayan felsefi bilgidir.

Bu anlamda bilimsel bilgi ile sıkı irtibatı vardır. “Evren, hayat, varlık, madde, ruh, iyi, güzel kavramları nedir?” sorularına cevap ararken bilimlerden faydalanır. Felsefi bilgi, yöntemli, sistemli ve tutarlı bilgidir. Akılcı ve mantığa uygundur. Bu açıdan bilimsel bilgiye benzer; ama bir ‘üst bilgi’ konumundadır. Bilimlerden faydalanan filozof ve yaratıcı, zekâsıyla cevap arar. Bilim, olay ve olguların nasıl meydana geldiğini araştırırken felsefe “niçin” sorusunun cevabını arar.

Verilen cevaplar, filozoftan filozofa göre değiştiği için felsefi bilgi özeldir. Bilimsel bilgi gibi nesnel değildir. Bunu söylemek, felsefenin konusunu rasyonel/mantıklı ve sistematik olarak inceler, şeklinde tanımlamakla çelişmez, zira felsefi

bir temellendirmeye, hayatın kendisinden kaynaklanan ilgiler, ilham ve telkinlerin öncelenmesinin mümkün olduğunu akılda tutmak gereklidir. Bu da normaldir, felsefecinin yaşadığı “an”ın ilgilerinden bağımsız kalması düşünülemez, yaratıcı ilgilerin, ilham ve telkinlerin hayatın içinden kaynaklandığı için bir somut boyutu vardır.

Felsefeci, bunlardan hareketle kendine özgü bir felsefe, bir bilim, bir hukuk, bir sanat anlayışı geliştirdiği, dolayısıyla kendine özgü bir sistem ve stile sahip olduğu için özgün ve özgüldür. Felsefi bilginin, bilimsel bilgi gibi bir nesnellikten bahsetmemesinin anlamı budur, ancak her ikisi de eleştirilen, derin ve bilinçli düşüncedir. Felsefe, eleştiriciliği ile bilimin sonuçlarını sorgular, konularını bir bütün halinde kuşatıp, sistemli bir açıklama yapmaya çalışır. Bu da yeni bilim alanlarının açılmasına yol açacaktır.

‘Etkinlik Olarak Bilim Anlayışı’na göre, bilim, bir sosyal yapı, geleneksel bir etkinlik olup, belirli bir toplumsal ortamda epistemoloji, felsefe, ideoloji ve dine ait konuların bir yansımasıdır. Dolayısıyla bilim, salt gerçeğe ulaşmak amacıyla her türlü toplumsal değerden uzak, nesnel bir sorgulamadır, şeklindeki değerlendirmenin tutarlılığı yoktur.

Bu yaklaşım tarzına göre, “doğa kendi halindedir” ve kendini tanımlamaz. Ona kavramları ve tanımları veren, bir kültürün, bir toplumun üyesi olan bilim adamlarıdır. Bu anlamda, farklı toplumsal örgütlenmelerde (Çin, Maya, Hind, İslam gibi) farklı bilim tasarımları olabilir.



Bilim de, dilin kavramsal araçlarıyla, toplum ve onun tarihi tarafından hazırlanan tekniklerle bilginin düzenlenmesidir. Bilimsel bilgi, yalnızca doğada okunan, kavranan, tanımlanan şey değildir, ona daima tarihsel ve kültürel olarak paylaşılan paradigmlar (modeller-yöntemler) aracı olur. Artık dünya bize kavramlarla sunulan şeydir. Kavramlar değiştikleri zaman doğayı kavrayış tarzımız da değişir. İşte bu kavrayış ve algılayış tarzına Kuhn, paradigma demektedir.

Her paradigma, dünyayı farklı türlerde nesnelere oluşmuş sayacaktır. Bir paradigma için anlamlı olan sorular, diğer paradigma için aynı anlamlılığı taşımayabilir. Çünkü farklı paradigmların ya da farklı teorilerin taraftarları farklı dilleri konuşurlar; farklı bilme ve kavrama bağlamlarına sahip diller, farklı dünyalara uygun dillerdir. Bilimsel bilgi, bir sosyal sistem içinde üretilecek, organize haline getirilmiştir.

Bilimin özel bir gelenek olduğu artık anlaşılmalıdır, diyen filozof bilim adamı, bilimin toplumda oynadığı baskın rolü tartışmaya açar. Ona göre bilim, kutsal bir varlık değildir. Var oluşu, hayranlık uyandırmış, sonuç üreten bir yargıya sahip oluşu, onun mükemmellik ölçüsü olmasını gerektirmez. Modern bilim, düne kadar olup bitenlere yönelik bütüncül itirazlardan doğmuştur. Bu nedenle “Bilim nedir” sorusunun cevabı birden fazladır. Bilim felsefesi ile ilgilenen her ekol, bilimin ne olduğunu, nasıl geliştiğini farklı şekilde anlayıp, anlatır. Bu nedenle, bilim kuramının oluşumunda yer alanlar, çeşitli fikirlerden faydalanacaklardır. Farklı görüşlere sahip bulunan gruplar birbirini yığuracak, fikirlerini ortak bir gayeye uydurmaya çalışacaklardır. Böylece etrafında herkesin toplandığı fikir birliktelikleri oluşacaktır

Ve üstelik burada bahsedilen formal bilimlerdir, doğa bilimleridir. Beşeri, manevi, tinsel bilimler için açısından bu hususu tartışmanın çok önemli olduğunu vurgulamakla yetinip, demokrasi ve değerlerini bir türlü içselleştiremeyip, hala pozitivist bilim anlayışını savunanlara bilimsel bilginin değeri meselesini hatırlatmak gerekir.

Bilimsel bilginin sistematik bir şekilde ifadesi olan bilim ve bunun uygulamaya geçirilmiş şekli olan teknolojiye değer kavramı önemli rol oynamaktadır. Felsefe ve bilimin bizi tam bir eksik “oluş”a götürme ihtimali her daim vardır. Çünkü dünyayı niceliklere (kemiye) indirgedi, niteliği (keyfiyet) söylem dışı bıraktı. Bilimin eksik bir dünya sunmasından kasıt da budur. Felsefe, insanı salt akla veya ahlaka indirgedi. Aklın dışında ne varsa, hepsi hurafe olarak görüldü. Yakın döneme kadar insanın irrasyonel boyutu dışlandı. Oysa *değer hükümlerinin ikili bir yapısı vardır*. Yani hem öznel; hem de nesnelidir. Özne tarafından ortaya konduğu için *öznel* (subjektif); aşkın bir nesneye (ilahi varlık) ait olması açısından da *nesnel*dir.

İnsan eyleminin motifleri olduğu için değerler, algılamanın değil; anlamamanın konusudurlar. Öyle gözüktüyor ki, pozitivist öğretinin “bilimsel bilgi, tek yol göstericidir”, “Bilim, mutlak gerçekliğin bilgisidir”, “Bilimin çözemeyeceği problem yoktur” önermelerini savunanlar bunu anlamaya yanaşmayacaklar. Oysa bu ifadeler anlamını pozitif bilimlerde bile kaybetmeye başladı. Artık bilgi ve bilimsel bilginin sistematik denetlenebilir, test edilebilir, geçerliliği olan türü; yani bilim, artık toplumsal bir etkinlik sonucunda elde edilmektedir, fikri hâkim olmaktadır.

Bilim, diğer bilgi türleri olan gündelik, teknik, din, sanat, felsefi

bilgilerden birisidir. Felsefe bilimin karmaşık yapısına çözümlenici bir yolla nüfuz etmeyi sağlayacak özgün ve yeni bir tutum üretme ihtiyacı duymuştur. Bu çok yönlü görevlerin türü ve çerçevesi, felsefeyi özel bir felsefe disiplini olarak bilim felsefesine götürmüştür.

İnsanın toplumsal bir varlık olması, ürettiği bilimin de sosyo-kültürel bir yönü olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Örneğin, fizik ve kimya bilimlerinde çalışan bilim adamının ürettikleri, insan sağlığının korunması ve güçlendirilmesinde kullanılmalıdır; yok edilmesinde değil. İşte bu noktada diğer bilgi türleri olan dini, ahlaki, felsefi bilgiler ve bunların “değer”lendirilmesi devreye girmektedir.

Sonuç

Eğer biz, günlük hayatımızda birey, toplum ve devlet ile ilgili sorunları çözmeye tutarlı bir tutum ve tavır kazanmak istiyorsak, felsefeyi soyut bir ilgi alanı olmaktan çıkarak “değer”lendirmemiz gerekir.

Eğitim, en genel anlamıyla, bireyin, toplumun standartlarını, inançlarını ve yaşama yollarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçler olarak tanımlanıyorsa, toplumsal değerlerimiz ve bunların eğitimi-öğretimi üzerinde duracak çalışmalar üzerinde yoğunlaşmamız gerekir.

Özgürlük, adalet ve barışın temin edildiği demokratik bir toplumsal düzen sağlamak istiyorsak bunu bir an önce gerçekleştirmemiz gerekir. Çünkü özgür, özgüvenli, milletini ve değerlerini aşağılamayan, tahkir ve tezyif etmeyen Türkiye ve dünyadaki gelişmeleri yakından takip eden demokrat bir nesil yetiştirmenin yolu eğitim kurumlarından geçiyor.

Post/Modern Bir Köyde Varlık, Oluş ve Umudun “Değneği” ve “Değerlemesi”: Değerler, Diğerleri ve Değerler Havuzu

Doç. Dr. Şevket YAVUZ*

I. Giriş: Genel Kavramsal ve Teorik Çerçeve ve Tezler

Kelime olarak değer; kıymet, kadr-u kıymet, standart, ölçü vb. anlam hevenklerini kuşatır. Aynı zamanda bu kelime, değmek, değer, değer vermek, değerlendirmek, değnek vb. fiil ve isimleri de iç içe geçen anlam bileşkelerini içinde barındırır. Değerler genel olarak pozitif/yapıcı ve negatif/yıkıcı olmak üzere ikiye ayrılmakla beraber, aksi durum ifade edilmedikçe bu çalışmada değer veya değerler ifadesi algı ve yargı olarak zihinde beliren türü olan pozitif, yapıcı, yaratıcı, kurucu, koruyucu, devam ettirici değer veya değerler kast edilmektedir.

Değer, değerler ve değerler sistemi bir bütün olarak varlık ve oluş alanları ile ilgilidir. Değerler bu çalışmada kelime, kavram, terim olarak genel hatlarıyla ortaya konulacaktır. Buna bağlı olarak değerlerin soy kütüğü (*çifte helezonik karakterli oluşu*), mahiyeti (*sübjektif-objektiflik, pozitiflik-negatiflik, temsili nicelik durumu [kişisel ve kolektif]*), fonksiyonu, değerlemesi (*aksiyolojik durumu [özde ve rolde]*), aksiyolojisi, tezahürü (*Değerler Havuzu, değnek, değer-kültür-medeniyet-süreklilik ilişkisi, açıklayıcı değerler ve eğitici değerler*), değer çeşitleri ve değerlerin değerlendirilmesi ana hatlarıyla ele alınacaktır.

Bu çalışmanın tezini şu şekilde ifade etmek mümkündür: Değerler

Zamana / değerlerle (maddî-manevî) örülen hâsılaya (‘asr) yemin ederim ki; insan gerçekten ziyan içindedir. Bundan ancak iman edip, değer inşa eden ve kuran eylemleri yapanlar, birbirlerine hakkı (değeri ve değerlemeyi) ve sabrı (değerlerle, değerler üzerinde devamlılığı) tavsiye edenler müstesnadır (el-‘Asr/103: 1-3).

Şayet kendi değerini fark etmek istiyorsan, âleme değerini ver.

Goethe

“çifte helezonik yapı” kavramı çerçevesinde modelleştirilebilir. “Çifte Helezon” ifadesi ile, değer hem kaynak kodlarına, hem de tarihsel durumlarına gönderme yapılır. Bu tez ile değer iki uçlu bir vetîre/süreçe bağlı olduğunu kastediyoruz: (1) insanî ve sosyal olanı bu süreçte konumlandıran “başlatıcı faktör” veya “tarihî boyut”; (2) süreci, kolektif bilinç dışı tarihî müdahaleler ve vahiy tecrübesi kanalıyla yapılanıdır “devam-ettirici faktör” veya “tarih-üstü boyut”. Doğası itibarıyla değerler, hem tarihî hem de tarih üstü özellikler gösterir; bazen değerler zaman, mekân veya bağlamla ilintilidir; bazen de aynı değerler ve değerler sistemi tarih üstü ve metafizik elemanları bünyesinde barındırır. Bu durum da, değerlerin “çifte süreçli” bir olgu olduğunu ortaya koyar; fakat bu süreç de “tarihî ve insanî olan” ile önelemektedir; yani “değerler”in “ay altında” ilk belirşi insan iledir. İnsanın da yazgısı tarih içinde dürülüdür. Ve

insan, tüm “düşüş” noksanlıklarına rağmen değerlerin inşa edilmesi, korunması ve devam ettirilmesi “sorumluluğunu” üzerine alarak Mutlak Değerler Koyucusu’nun “vekili ve halifesi” olarak tarihî sürece sokulmuştur. Öyle ki;

Değer... bireyüstüdür; (zira) bir insan toplumunda kolektif vicdan seviyesinde genel kabulle ilgilidir...(D) eğeler, toplum-bağımlı kriterlere göre bina edilen ideallere, ilgili obje tarafından empoze edilen gerçekler olarak karşımıza çıkmakta...(D)eğerler kendileriyle yaşanan unsurlardır; yaşayan tecrübenin içinde ve onun tarafından yeniden üretilirler... ve gerçekte her değer transandant bir mahiyet ima eder. (Grünberg, 2000: 6-10).

Nitekim aynı özelliği, değerlerin sınırı hakkında da tespit etmek mümkün: Bir taraftan değerler coğrafya veya toplum-bağımlı olarak görünürken; öte yandan da değerlerin, kendilerine genel birlik,

* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyesi

insicam ve daimilik boyutu veren bilinmeyen ve bilinç dışı süreçler tarafından sınırları modüle edilmektedir. Dolayısıyla bu açıdan değerler, mekân-üstü ve tarih-üstü bir fenomen olarak görünüyor.

Öte yandan, değerler tarihi öznenin varlığını, varoluşunu ve gerçekliğini deklare ediş eylemidir, ifadesidir. Değerler vasıtası ve yordamıyla ümran ve irfan, imkan bulabilir. Bu yüzden değerler tarih boyunca -özellikle de kuruluş ve yükseliş safhalarında- hemen her medeniyetin merkezinde yer almıştır. Kurucu ve yapıcı vasfı muhafaza edildiği müddetçe değer, kültür ve medeniyet, döngüsel olarak birbirini inşa edip, yeniden kurmuştur. Değerlerden irak olarak varlık ve devamlılık tarihsel arenada neredeyse imkansızdır.

Bu bağlam da her medeniyetin değerler eğitimine olan ihtiyacını açıklar aslında. İnsan neslinin sevgi, hürmet, hürriyet, demokrasi, diğergâmlık, eşitlikçilik ve bağlantılılık gibi değerlerle eğitilmesi suretiyle, insanlık kendi geleceğini emniyete almış olur. Modernitenin öngördüğü ve projelendirdiği merkezîyetçi, homojenleştirici, parçalayıcı, mutlaklaştırıcı kategorilerine meydan okuma iddiasında olan veya en azından o şekilde imajı inşa edilen Post/modern durumda ve süreçlerde

yapıcı, yaratıcı, kurucu, kuşatıcı ve bağlayıcı değerlerin neredeyse tüm dayanakları flulaştırıldı, sınırları bulanıklaştırıldı, tezahür ve fonksiyonları anlamsızlaştırıldı. Böyle şartlarla girilen 21. asrın başlarında insanlık, evrensel "Armageddon"a doğru hızla sürüklenen bir ortamda, küresel köyde küre çapında değerli kılma ("yaratılış kardeşliği") projesine muhtaç görünüyor. Kültür ve medeniyetlerin farklı menfezlerinden az veya çok akarak oluşturdukları/oluşturmaya devam edecekleri "Değerler Havuzu" ekseninde değerlerin bir "değnek" olarak insanlığa kurtuluş umudu olması önemlidir. Yapıcı değerleri esas alan küresel köyün Değerler Havuzu, karşılıklı ilişkilerin ve işbirliğinin de kapılarını aralayabilecektir. Te'âruf teolojisi ile epistemolojik ve irfan boyutu, örülen bu havuzun harcı ABS (adalet, barış, sevgi) sistemi olacak ve bulaşıcı, döngüsel ve dönüşlü bir devamlılıkla "kâinatın gözbebeği" olan insanın savaşlarla yorgun dünyamızdaki varlığı mümkün olmaya devam edebilecektir.

II. Değer, Değnek, Dayanak ve Değerlerin Arkeolojisi

A. Kelime, Kavram, Terim ve Tür Olarak Değer/ler:

Kelime olarak değer; kıymet, kadr-u kıymet, standart, ölçü vb.

anlam hevenklerini kuşatır. Aynı zamanda bu kelime, değmek, değer, değer vermek, değerlendirmek, değnek vb. fiil ve isimleri ile iç içe geçen anlam bileşkelerini içinde barındırır. Değerlerin genel olarak pozitif/yapıcı ve negatif/yıkıcı olmak üzere ikiye ayrıldığı önceden de belirtilmişti.

Kavram olarak değer, çok büyük perspektife sahip, geniş kapsamlı olup, sınırları kesin olarak çizilen bir çerçeveye sığmayacak bir kavramdır. Değerlerin aslında cevapladığı soru şudur: İnsanlar yaptığını, ettiğini, kıldığını neden yapar, eder ve kılar? Kısaca kavram olarak değer; toplum bireylerinin, grupların veya kültürün paylaştığı ilkelere. Veya değer; mutlak ve göreceli kodlara sahip olup, ahlakî, estetik, epistemik, sosyal ve ideolojik tavır, davranış ve duruşun temelidir.

Terim olarak ise, matematiksel ve maddî olanın ötesindeki anlamıyla değer; insan eylemlerini, faaliyetlerini ve aksiyonlarını yöneten ve yönlendiren prensip, standart veya özelliklerdir. Genellikle çoğul olarak kullanılan değer kavramı, prensip ve standartların farklılık ve çokluğuna gönderme yapar.

Tür açısından değerleri ve bunların yargılarını kısımlara ayırarak şu şekilde bir diyagramda göstermek mümkündür:

Değerler	Değer Yargıları-Değerlemeler	
	Olumlu	Olumsuz
Metafizik	Var	Yok
Etik	İyi	Kötü
Estetik	Güzel	Çirkin
Epistemolojik	Doğru	Yanlış
İdeolojik/Doktrinsel	Seçilen	Saçılan/Diyasporik
Sosyal	Makbul/Ma'ruf	Münker

Örnek vermek gerekirse; etik değerler, bir kültürde ve medeniyet havzasında doğru ve yanlışın “ne” olduğunu ve “ne karşılığının bulunduğunu” ima ederler.

B. Şecere, Mahiyet, Aksiyoloji, Fonksiyon ve Tezahür Olarak Değer/ler:

1. Şecere:

Değerlerin soy kütüğü; bireyin, grubun, toplumun, kültürün veya insanın nesne ile olan ilişkisinden değil, insanın hem metafiziksel “dayanak”/“değnek”ler ile bağlantısından hem tüm nesnelere ve fizikî varlıklar ile olan ilişkisinden doğar. Meselâ Max Scheler ve Nicolai Hartman’ın görüşlerinde olduğu gibi değerler insan deneyimlerinin dışında, kendi başına varolan, kendinde bir niteliktir. Yalnız bu nokta, doğru; ama eksik bir tezi ifade eder; çünkü değerler bir yandan inanç ve inanç sistemleri tarafından sürekli üretilir ve ayarlanırlarken, diğer yandan da insanî ve tarihî olanın modülasyonuna açıktır. Bu açıdan değerler çifte-helezonik karakterlidir; yani bir boyutu ile epistemolojik (metafiziksel kodlar), diğer yönü ile ontolojik-tarihsel (a. **Fitri**: İnsan fitratındaki *takvâ*/"iyi" ve *fücûr*/"kötü" kodları → pozitif ve negatif değerler || b. **Tarihî**: İnsan topluluklarının ürettiği “dayanak”lar)

2. Mahiyet:

Değerler, mahiyetleri açısından iki ana gruba ayrılabilirler:

(a) **Sübjektif değerler**: Bu tür değerler kültüre, zamana, mekâna, ortama, bireye, bağlama göre değişebilir ve ihtiyaç-duygu-istek bütünü ile motivasyon unsurlarına bağlı olarak farklılık arz ederler. Burada nesnelere, tavırlar ve eylemler arzu edildikleri ve ilginin konusu oldukları müddetçe değerlidirler. Bu

perspektiften değerler görecelidir ve farklı kültürler değişik değerler üretirler. Mesela Amerika’da değerler şunları kuşatır genel olarak: Bireysellik, dindarlık, zenginlik, yarış, konfor, vatanseverlik, vb. Aynı minvalde, sporcular dünyanın pek çok yerinde maddî ücret açısından akademisyenlerden yüksek alırlar; ama meselâ devlet başkanı seçileceğinde sporculara oy vermektensevilenler genellikle kaçınırlar.

(b) **Objektif değerler**: Bağlı ve bağı olmayan, mutlak olan, şart, karakter ve durumlara göre farklılık göstermeyen veya çok az gösteren değerler manzumesidir. Bu değerler genellikle de kolektif karakterdedirler ve arzu ve ilginin dışında kalan evrensel ve bütüncül değerlerdir.

Diğer yandan değerlerin “ne”liği farklı yaklaşımlara kapı aralar. Meselâ hedonist için değer; haz veren şeydir ve fonksiyonelliğini de hazzla bağlar. Pragmatist için değer; tatmin, gelişme ve uyarlamadır. Bir Kantçı için bu iyi niyettir. Çoğulcu yaklaşım sahiplerine göre değerler farklıdır ve özde değerli olan pek çok şey vardır. Bir Müslüman için değer umut (iman) + değeri sür-



git üreten ve değerleştiren eylem (*amel-i sâlih*)dir. Bunun sürekliliği ve fonksiyonelliği de iki esasa bağlıdır: Değerleri -değerlemeyi (hakkı) ve değerler/d/e devamlılığı (sabrı) yayma-salık verme.

Ayrıca; değerler (a) **pozitif veya yapıcı**; (b) **negatif veya yıkıcı değerler** şeklinde iki kategoriye taksim edilebilirler. Bu da değerlerin değişkenliğini ve azalış-eksilebileceğini veya artıp-çoğalabileceğini gösterir. Bireysel ve/veya toplumsal doku ve kodlar değişmeye başladığında değerlerin form ve fonksiyonları da değişikliğe uğrar. Etik olan, meselâ, zamanla pragmatik ve hedonist olanın ardına ötelendiğinde yıkıcı değerler birey, aile, toplum veya milleti; hatta insanlığı tüketen bir fonksiyona evrilebilir.

Değerlerin *temsili nicelik* açısından ele alınacak olursa bu da iki ana sınıfta incelenebilir: (a) **Kişisel değerler**; (b) **Kolektif değerler** [ailevî, toplumsal, grup, millet, insanlık, vb.]. Kişisel ve kolektif değerler genellikle şu soruya cevap verir: Hangi eylemlerde iyiyim/z ve hangi aksiyonlar beni/bizi heyecanlandırır veya motive eder?

Mahiyeti açısından şu hususu da bu noktada ifade etmek yerinde olacaktır: Değerlerin matematiksel doğrulanmak zorunluluğu yoktur; yani değerler rasyonellik veya aklilik kriterleriyle örtüşmek zorunda değildirler; hatta rasyonellikten öte ideal olanın, umut edilenin, duygusal alanın koordinatlarında yer alır değerler.

3. Fonksiyon:

Fonksiyon olarak değerler veya değerler sistemi tutarlı ve insicamlı değerler ve ölçüler bütünüdür ifade eder. Değerler neredeyse her zaman (a) bir eylem formu ile; yani değerlendirme, değerlendirme, değerlendirme, değer koyma, vb. gibi edim, fiil

ve fonksiyonellikle gelir; ve (b) bir yargıyı barındırır. Genel bir ifade ile değerler; yargıları içerir; ama sonuç ve etkileri değil. Yargılar da bir boyutu ile “duygusal” alanı ve “hissi” olanı yansıtırlar. Bu açıdan değerler, pür bilimsel olanın/olgusalığın dışında ve ötesinde olan bir alana mahsusturlar. Bu noktadaki yakıcı soru şudur: Değerlerdeki farklılıklar duyu ve duyguların çeşniligi ile ilgili midir? Bu soruya bir yere kadar müspet cevap vermek yerinde görünüyor.

4. Disiplinleşme Çabası: Aksiyoloji

Değerlerin bir disiplin ekseninde araştırılmasını hedefleyen disiplin aksiyoloji (*axiology*) = Grekçe *axios*: “değerli”; *logos*: “bilim/i”)dir. Aksiyoloji, değer/iyi olanın en geniş anlamı ile araştırılmasını hedefler.

Bu çerçevede değerlerin değerlemesini/aksiyolojik analizini iki ana kategoride ele almak mümkündür: **(a) Özde değerlilik (intrinsically valuable); (b) Rolde değerlilik (exchangeably valuable)**. Birinci kısma örnek: Su, hava, vb. İkinci kısma örnek ise, aygıt, malzeme, hayatı kolaylaştıran unsurlar, vs.

Veya benzer tarzda değerleri araç ve amaç olması açısından şöyle kategorize etmek mümkündür: **(a) Araç değerler; (b) Amaç değerler**. Öyle görünüyor ki; İslam’ın fonksiyonellik açısından kabul-umut ile eylem-fiilleri hem özde, hem rolde, hem amaçta, hem de araçta yapıcı, pozitif değerlerle yüklü olmasını şart koştuğu; ama sonuç ve etkinin ise çoğu zaman insan iradesinin ötesinde vukuundan dolayı öze, amaca, araca veya kısaca niyete, iradeye ve her zaman olmasa da, eyleme vurgu yaptığı açıktır.

5. Tezahürler:

Tezahür açısından değerlere gelince: Hem ifade (söylem, pratik,

hâlet [durum, ortam, ambiyans]) hem temsil (sembol, işaret, kurum ve inşa) boyutlarında değerler, kolektif ve kümülatif bir hâsıla örerler. Bu hâsılaya *Değerler Havuzu* demek yerinde olacaktır. Bu havuza farklı kültür, medeniyet ve ümrandan süzülüp, gelen insanî-nebevî-irfanî değer/leme/ler ve değer yargıları varlık ve varoluşun “değneği”dir. Bu havuzdaki değerler birbirine eşit değer, denktir.

Bu perspektifte değerler kültürel dokuların dahilî, ayrılmaz parçalarıdır. Dünya görüşü ve kişilik ile beraber tavır-tutum ve davranış kod ve formlarını belirler. Diğer bir ifade ile, kültürün ayrılmaz bir parçası olarak, umut, beklenti ve bütünlük duygusu ve algısı yaratarak kültürün devamlılığını ve tümlüğünü üretir ve yeniden kurarlar. Değer ve değer yargıları olmaksızın birey ve kolektif yapı kimlik ve kıymet normlarını yitirir. Bu özellikleriyle değerler insanların varlıklarının devam sorununu çözmeye büyük katkı sağlar. Kişisel olsun, kolektif olsun değerler “uyarıcı ve motive edici ruh ve güç” olarak fonksiyon gösterirler. Değerlere uyan ve onlarla uyum içinde hayatı ve oluşu “anlamlandırılan” kişisel ve kolektif aktörler kendilerini “varoluşsal akış” mecrasına katarlar.

Öte yandan değerler bir kültürün normları ile ilişkilidir; ama normlardan daha evrensel ve daha soyuttur. Buna göre, norm; belirli bir durumda ortaya konulması beklenen davranış kaideleri iken, değerler neyin ve nelerin iyi veya kötü olduğu yargısına imkân veren ölçülerdir. Meselâ millî günleri kutlamak bir kültürel normdur; ama bu aynı zamanda “vatanseverlik değeri”nin tezahürü olarak bir değerdir. Matemli durumlarda koyu elbise giymek bazı kültürlerde bir normdur; bazılarında ise açık renkler giymek normdur.

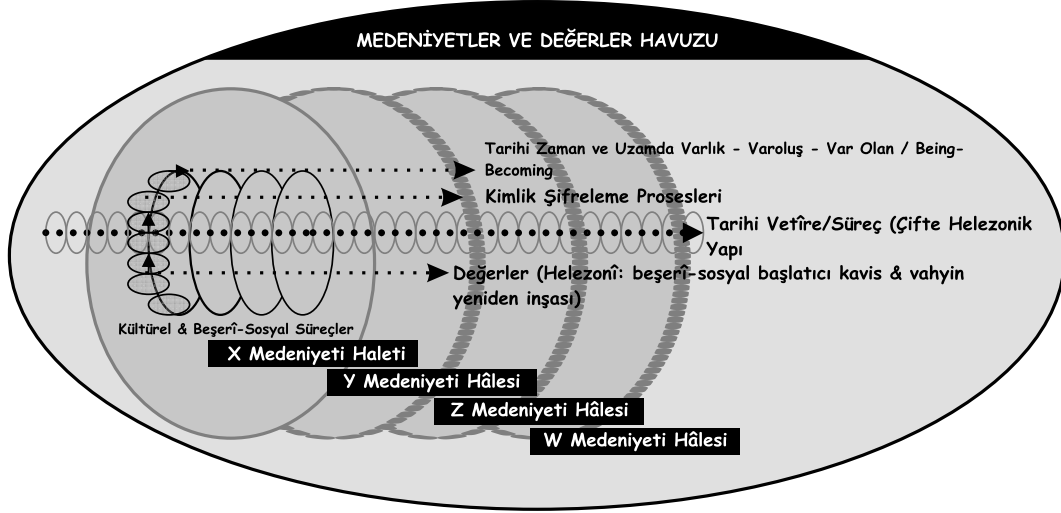
Tezahür mecrasında değerler, insanlara şunu telkin ve doktrine eder: İyi, güzel, önemli, faydalı, makbul, muteber, yapıcı, maruf *nedir ve nasıl fonksiyonelleştirilir*. Değerler; bu iyi, güzel, doğru kabul edilen duygu, düşünce ve davranışların ardındaki itici ve tayin edici güçtür. Bu “ne”lik ve “fonksiyonel”lik sadece süjenin bireysel, toplumsal, sosyal ve kültürel havzalarında değil, “sen”in bireysel, toplumsal, kültürel ve medenî alanlarında da önemli, geçerli ve hayatidir. Nitekim şu husus bir kaide olarak burada dillendirilebilir: İnsan ve toplumları anlamak, onların tavır-tutum ve davranışlarını motive eden inanç-kabul-değer manzumesini bilmeye ve anlamaya bağlıdır. Bu bağlamda şu sınıflama yerinde olacaktır: Anlama ve anlamlandırma açısından değerler iki kısma ayrılır: **(a) Açıklayıcı değerler; (b) Eğitici değerler**. Açıklayıcı değerler; hayatın anlamı ve değeri üzerinde durur ve buradan hareketle de kendinin ve “öteki”nin/“sen”in/“diğeri”nin değer kodlarını anlama düzeyine geçer. Bu düzey, Değerler Havuzu ekseninde diğerinin değerlerini anlama, anlamlandırma ve empatileştirme süreçlerini içine alır. Diğer bir ifade ile:

(H)akikat artık ötekileri dışlama ve asimile etme kabiliyeti ile belirmeyecektir; aksine hak/ikat olan kendisini öteki hakikat ifadeleriyle kendini ilişkilendirme özelliği ile tebarüz edecek ve bu ilişkiler ağında geliştirecektir: Hakikat dışlama olarak değil ilişki içinde olma olarak tanımlanabilecektir. Yeni model bizim plüralist dünyamızın keşfettiğini yansıtacaktır: Hiçbir hakikat kendi başına ayakta kalamaz; hiçbir hakikat tamamen değişmez değildir. Hakikat bizzat kendi doğası itibarıyla diğer hakikatlere muhtaçtır. (Knitter, 1984: 219; vurgular bana ait).

Eğitici değerler ise, bireye -başta öğrenciler olmak üzere- değerleri "değerleme"yi hedef alan değer-

ler manzumesidir. Adalet, hürriyet, sevgi, demokrasi gibi. Değerler; medeniyet ve kültür havzalarının

mahiyetlerine göre bir iççelik sergilerler. Bu bir diyagram ile şu şekilde gösterilebilir:



III. Değerlerin Değerlemesi, Değerlendirilmesi ve Değnek/Dayanak Oluş Özellikleri:

Değerler ve değerler sisteminin hem mahiyet, hem açılım/tezahür hem de fonksiyonellik açılarından rolünü ortaya koyabilmesi için şu özellikleri taşıması gerekir:

1. Değerler, hiyerarşik ve hegemonik değil, yatay/ufkî ve paylaşım esaslıdır. "Kutsal" veya "otorite" kabul edilen kişi, kurum, yapı (devlet, imparatorluk, vs.), vb.'nin insanları dikkate almaksızın kendi idealini ve bununla ilintili değerleri diğerlerine hegemonik bir tarzda, hiyerarşiler vasıtasıyla dayatması ile değerler maşerî vicdanda yer bulamazlar.
2. Değerler döngüselidir; yani her değer bir başka değeri dairevî olarak inşa eder. Bu da yine döngüsel olarak bireyi, aileyi, toplumu, milleti, insanlığı inşa eder, örür veya aksi yıkar, çözer.
3. Değerlerde değişim, akışkanlık ve geçişlilik esastır. Özellikle de

20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren zamanın, mekânın, hayatın ve mesafenin dürülmesi ile küresel köy haline dönüşen dünyada artık değerler çok daha fazla değişim içinde, akışkan ve geçişlidir. Bu da toplumları ve kültürleri, sosyal kapitali olduğu kadar medeniyet havzalarını birbirlerine entegre etmektedir. Böyle bir zaman ve hâlette artık hiçbir insan, toplum veya cemaat kendi "mukaddes ada"sında yalnız başına var olamaz veya zorunlu olarak insanlar diğerleriyle varolmaya yazgılıdır. Bu değerler de küresel köyde "Değerler Havuzu" inşa ederek, iyi, doğru, hak, hakikat, güzel, makbulün genel geçerliliğini daha fazla önceler görünüyor. Değişim, akışkanlık ve geçişlilik artık küresel süreçlerde değerler için "normal şartlar altı" olarak kabul edilecek bir duruma evrilmiştir. Öte yandan, değerlerin değişimi ve geçişkenliği beraberinde inanç, tavır ve tutum formlarını ve tarzlarını da belirli oranlarda tayin eder görünüyor.

4. Değerler farklılık ve çeşnilikle değerlidir. Bir kültür tarafından kutsanan değerleri herkes aynı ile kabul etmek durumunda değildir; ama saygı göstermek esastır. Farklılık varlığın ebemkuşağıdır. Ve değerler bu farklılıklarla ve çeşniliklerle Değerler Havuzu'nda fonksiyonelliğini muhafaza eder ve varoluşsal değnek ve dayanak olarak değerini korumaya devam eder. Değerler Havuzu, farklılık ve benzersizliğe imkan veren bir durum olup, benzeyerek ve/veya benzetererek varolan değil, benzemezliği ile diğerleri ile aynı havuzda varolabilmek bu değerlerin ayrılmaz vasfı olmak durumundadır.
5. Değerler aksiyolojik otorite inşa ve ilka ederler. Kültürün veya kolektif olanın değerleri veya değerler sistemi kendine has otorite alanı inşa eder. Buna aksiyolojik otorite denilir. Bu otorite bir yandan "uyum"u -benzemeyi, (asimilasyonu değil)- farklı tarzlarda teşvik ederken, diğer yandan da uyumsuz davranışı damgalayarak, öteler.

- Bu, hukukun kurduğu sosyal normlarla çatışmanın sonucunun hapsedilme olması gibidir.
6. Değerler aksiyolojiktir. Değer, inşa ettiği bireye ve topluma onur ve itibar verir. “Değnek”siz birey ve toplum dayanaksız kalır. Değer ile onur, hürmet ve itibar kişisel ve kolektif aktörlerin belirleyici vasfı olur.
7. Değerler *zero-sum-game* /“sıfır-toplamlı-oyun” değildir; yani küresel köyün Değerler Havuzu’nda bir değer varlığı ve devamlılığı diğerinin (“öteki” olarak okuyun) değerlerini yok ederek veya nakzederek mümkün kılınmaz. Bir ağacın yanması bir ormanın kül olması demektir aslında... Tarihte varoluştan ötelenenlerin değerlerine sahip çıkmak, tarihsel aktörün hem dünyevî, hem ahlakî, hem de teleolojik görevidir.
8. Değerler ilgi, alaka, bağlam ve geçişlilik ile değerlendirilir. Hayra, güzele, hakka, hasenata doğru evrilen her değerlendirme macerasında diğer kültür ve medeniyetlerin benzer karakterlerinden yararlanmak daha ileri insanlık ve ümran projelerine harç koymak demektir.
9. Değerler hem verilidir (vehbî), hem de öğretilidir (kesbî): Değerlerin çoğu değişik yerlerde (ev, cami, okul, vb.) ve değişik öğreticilerden (ebeveynden, dinî liderlerden, öğretmenlerden, vs.) öğrenilir. Yapıcı değerlerin öğretilmesi kültürün (hars) ve nesillerin (nesl) beka projesidir.
10. Değerlerin şifresi şudur: AD; yani âmil ve âmir değerler. Değerler fonksiyonel oldukça ve icra edildikçe varlıklarını sürdürürebilirler. Değer olarak kalıp, pratiğe inmeyen hiçbir prensip varlığını sürdürülemez.

11. Değerler yaptırımlıdır. Değersizleştirildiğinde utanma ve ayıplanma endişesi daima vardır. Bu da diğer alanlarda -sosyal, ekonomik, kültürel, vb.- kusuru ve irtibatsızlığı çoğunlukla beraberinde getirir.
12. Değerler işteş ve dönüşlüdür. Karşılıklı saygı ve hürmet değerlerin kıymetini ve onurunu korur. Diğer türlü duruş, davranış ve tavır ise ötekileştirmenin bir türü olarak belirir. Diğer bir ifade ile, değerler ve değerler sistemi bumerang gibidir; yani değer veren, değer görür. Başkasının değerlerine hüumsizlik kendi değerlerine saygısızlığın kapısını aralar. Veya atasözümüzle bu ilkeyi formüle edersek: Cam sarayda oturanlar başkalarının evine taş atmasınlar.
13. Değer; ortak varoluşsal alan inşa eder; yani ancak değerler ile değerli olanın (kâinatın gözbebeği insanlığın) değeri anlaşılabilir ve beraber yaşanılabilir.
14. Değerler fenomenolojik hermenötik için esastır; yani “sen”i, anlamak, danış olmak ve beraber inşa (te’âruf) için “ben” ile “sen”in ufuklarını denkleştirmek (*herménein*) gerekir. Bu da tüm önyargıların ve stereotiplerin/“grubu temsil eden tip”lerin askıya alınması (*epoché*), ayıklanması (*sifting*), empati kurulması ve beraber danış olma, yaşama ve inşa (*te’âruf, ümran ve irfân*) ile mümkündür.

IV. Sonsöz Yerine

Değerler varlık ve varoluş iksiridir. Yaratıcı ve yapıcı değerler “değerli” olan ve *eşref-i mahlukât* /“yaratılanların en şerefli-si”, kâinatın gözbebeği olan insanın düşüş, kaos, savaş, terörlerle sorunlu bir mekanda bir can simidi, kur-

tuluş akçesidir. Ve aynı zamanda değerler metafizik alemlerle irtibatın ve ilişkinin varoluşsal tezahürüdür. Düşüşü yükselişe, kaosu kozmosa, savaşı “i”slama, terörü emniyete dönüştürmenin kılavuzudur. İşte bu özelliklerinden dolayı değerler kaynak ve doğası açısından çifte-helezonik karakterlidir. Bu da (a) Başlatıcı kavis: Beşerî-sosyal tarihî aktörün diğerleriyle karşılıklı ve bağlantılı olarak değerlendirme ve değerli kılınma sürecinin içinde olması ve bizzat insanın, değerlerin ilk dayanağı olarak değerli bir varlık olması; (b) Devam ettirici kavis: Tarihî süreçte özellikle vahiy tecrübeleriyle değerlerin medeniyetler temelinde yeniden konumlandırılması ki ontolojik ve epistemolojik olarak tepetaklak olmuş değerler skalasını yeniden yerine oturtmayı hedefler görünüyor.

Öte yandan değerler; ontoloji, epistemoloji, etik, estetik, tarih, toplum, alem ve kozmos ile doğrudan bağlantılıdır. Ontolojik açıdan değerler, varlık için zaman-mekan çerçevesinde ve ilişkiler ağında bir paradigma sunar. Varlığa sahip olma ve var oluşa mazhar olma hakikatini aynı zamanda bir ifade tarzıdır. Hakikat tasavvuruna göre bireysel ve sosyal çevrede formlanan değerler varlığın “değneği”/dayanağıdır. Bu dayanak hayatın anlamının ve kimliğin şifrelerinin dayandığı yerdir. Dolayısıyla, değerlendirme ontolojik olan ile sınıksız ilişki içindedir. Epistemolojik açıdan da değerler ve değerlendirme sistemi, anlama ve bilmenin dinamikleriyle bağlantılıdır. Bilme, değerlemeden ayrı ve irak olarak düşünülemez. Etik ve estetik tasavvurları ve tahayyülleri de aynı şekilde değer formlarından ve yargılarından ayrı olarak ifade edilemez. Değerler hem etik tavır ve duruşta, hem de estetik yaratıcılıkta ve yorumlamada formların ve tezahürlerinin ortaya konmasında bilinçli ve/veya bilinçsiz devrededir. Tarihi inşa ve tarihe bakışta değerlerin rolünün yegane belirleyici olmasa da etkisi ve

yönlendiriciliği açıktır. Alem ve kozmos ile ilişki ve kodlar da değerlerin mahiyeti ile paralel olarak tezahür eder. Mesela hayvanlar ve bitkilere olan yaklaşım devralınan değerlerin içeriği ile doğrudan ilintilidir. Aynı şekilde örneğin İslam değerler sisteminin özündeki *tevhid* prensibi sebebiyle Müslüman bir birey Tanrı-İnsan-Alem altın üçgenini birbirinden kopuk ve çizgisel olarak tasavvur edemez.

Değerler hem insanî ve tarihsel süreç açısından, hem de metafizik kaynak kerterizinden bir alemden doğar ve kendine has yepyeni bir alem inşa eder. Bugün terörün küreselleştirildiği, mananın dünyevileştirildiği, her şeyin “pazara sürüldüğü”, mağdur ve mazlumun imajsızlaştırıldığı ve dinin -özellikle de İslam’ın- terörolojiye kurban edildiği bir zaman diliminde tüm insanlığın değerlerini ve her medeniyet ve kültür havzasının karınca-kararınca kendi kök paradigmalarından gelen yaratıcı, yapıcı, kurucu ve kuşatıcı değerlerinin toplandığı küresel köydeki Değerler Havuzu’nun varlığına ihtiyacımız var. Bu havuzun harcı ABS sistemi (adalet-barış-sevgi) ile yoğrulmuş, suyu yapıcı ve rahmet yüklü değerlerle yüklü, rengini tüm insanlığı yaratılış kardeşliğinde bütünleştiren Te’âruf Teolojisi’nden alan bir özelikte olması beklenir.

Sonuç itibarıyla; “teröroloji” -bu kavram bana aittir ve terör temelinde dayanan savaş ve kaos politikalarının meşruiyet zeminini oluşturan güce râm olmuş bilgi- ile savaş ekonomisi namına ve bitmez, tükenmez kâr hırsı uğruna tüm değerleri tüketen ve değersizleştirenlerin muhtaç olduğu prensipler manzumesidir Te’âruf Teolojisi veya Barış Teolojisi. Değerlerle örülen bu teoloji, özellikle materyal gücü elinde tutanların insanlığı, dünyayı ve evreni *ısrarla* “evrensel Armageddon” un eşğine taşımak istemelerine karşı açık, se-

çik ve yiğitçe bir meydan okuyuşu temsil eder.

Tipki şu satırlardaki nefes gibi:

Bir gün Francis İsa’ya ağlayarak der:

“Güneşi, yıldızları severim ben,

Clara’yı ve diğer kız kardeşlerimi ben,

İnsanların kalplerini de hem,

Hem de tüm güzellikleri her dem.

Rabbim, özrümü ifade etmeliyim,

Zira gerçekte sadece seni sevmeliyim

(Song by Greco, 1985 in Swidler, 1990: 19).

Veya daha evrensel değerleri değnek yapan şu Sufi serzenişinde olduğu gibi:

Her kim tüm yaratılmışlara eşit olarak bakmazsa,

Görünüşte veli olsa da, hakikatte âsidir.

(Emre, 1965:49, 107)

Kısaca ifade edilecek olursa, yaratıcı ve yapıcı değerler ile inşa edilen Değerler Havuzu ile savaş ve nefreti tek ve yegane genelgeçer akçe haline getirmeye çalışan tüm eski ve yeni emperyal düzeneklere karşı meydan okunabilir. “Sen”i “şeytan/î öteki”ne çeviren tüm “değersizleştirme” pratikleri, söylemleri, halleri ve temsilleri reddedip, tüm insanlığı yaratılış kardeşliğinde kucaklayan ve onların yapıcı değerlerinin “anamlı” ve “değerli” olduğunu kabul eden Te’âruf Teolojisi ile bu havuzun “değeri” ve “inşası” ebedileşecektir. Belki sadece şu bile yeter, upkı bir Fransız atasözünde olduğu gibi: “Anlamak affettir”; tabii zulüm ve terör inşa etmedikçe... Bu değerler Post/modern küresel köyün varlık, oluş ve umudunun değneği ve değerlemesi olacaktır.

Bibliyografya

- Aydın, Mehmet S. (1991) *Tanrı-Ahlâk İlişkisi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- al-Bukhârî, Abû ‘Abdallah Muhammad b. İsmâ’il (1401/1981). *Jâmi’ al-Sahîh*. İstanbul.
- al-Bûti, Said R. (1987). *Kur’an Eğitiminin Eşsiz Melodu*, tr. by Ş. Özen. İstanbul: Madve Yayınları.
- Chomsky, Noam (1971). *Problems of Knowledge & Freedom*. New York: Vintage Books.
- Emre, Yunus (1965). *Risâlat al-Nushiyya ve Divân*, edited by Abdülbâki Gölpınarlı İstanbul: Sulhi Garan Matbaası Koll. Şti, 1965.
- Greco, Bernardino. Song (1985). OFM, Tübingen: the Institut für ökumenische Forschung.
- Grünberg, Ludwig (2000). *The Mystery of Values: Studies in Axiology*, ed. by C. Grünberg & L. Grünberg. Amsterdam-Atlanta: Editions Rodopi.
- Holy Bible, The (K.J.V.). Philadelphia: A. J. Holman Company.
- Holy Qur’ân, The (1994). tr. by Abdullah Yûsuf ‘Alî. Maryland: Amana Publications.
- Humboldt, Wilhelm von. (1969). *The Limits of State Action*, ed. by J. W. Burrow, Cambridge Studies in the History and Theory of Politics. Cambridge University Press.
- Kazanjian, Michael M. (2000). *Phenomenology and Education: Cosmology, Co-Being and Core Curriculum*. Amsterdam-Atlanta: Editions Rodopi.
- Knitter, Paul (1984). *No Other Name?* New York: Orbis.
- Neville, Robert C. (1981). *Reconstruction of Thinking*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Rescher, Nicholas (1969). *Introduction to Value Theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Russell, Bertrand (1964). *Terbiyeye Dair*, tr. by H. Dereli (Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Schroeder, Steven (2002). *Touching Philosophy, Sounding Religion, Placing Education*. Amsterdam-Atlanta: Editions Rodopi.
- Smith Philip G. (editor), (1978). *Theories of Value and Problems of Education* Urbana-Chicago-London: University of Illinois Press.
- Swidler, Leonard. *After the Absolute: The Dialogical Future of Religious Reflection* (1990). Minneapolis: Fortress Press.
- Walker C., S. M. Ulissi & S. Thurber (1980). “Values of Behavior Therapy with Children” in *Psychotherapy* 17.
- Walker Foster N. (2000) *Enjoyment and the Activity of Mind: Dialogues on Whitehead and Education*. Amsterdam-Atlanta: Editions Rodopi.
- Whitehead, Alfred North (1929). *The Aims of Education*. New York: MacMillan Company.

Kişilik Gelişiminde Eğitim, Din ve Değerlerin Rolü

Doç. Dr. Habil ŞENTÜRK*

Giriş

Eğitimin amacı insanı, iyi bir insan olarak yetiştirmek; dinin amacı insanın Yaratıcısıyla ilişkilerini düzenleyip onun iyi bir insan olmasını, iyi bir dindar kişilik kazanmasını sağlamaktır. Değerler ise insanın kimliğini ve kişiliğini oluşturan temel öğeler arasındadır. Buna göre eğitim, din ve değerler kişilik gelişimi açısından amaç ve fonksiyonları itibarıyla yakın ilişki içindedirler.

Kişilik, psikolojinin en önemli konularından biridir. Çünkü psikolojide yapılan bilimsel araştırmaların esas amacı insanı tanımak, onun duygu, düşünce, tutum ve davranışlarının sebep ve sonuçlarını bütün gerçekliğiyle anlamaya çalışmaktır. İnsanı tanımak ise özellikle onun kimliğini ve kişiliğini tanımak demektir. Kişilik gelişimi açısından da kişiliği tanımakla birlikte kişiliğin gelişmesini etkileyen başta eğitim, din ve ahlak gibi manevî ve kültürel değerler olmak üzere çevre faktörlerini göz önünde bulundurmak gerekmektedir.

Bugün Türkiye’de yaşanan problemlerin temelinde insanların birbirine güvenmemesi veya yeteri kadar güvenememesinin yatmakta olduğu söylenebilir. Bu da Millî Eğitim sistemimizin kendinden beklenen insan tipini ne derece iyi yetiştirebildiği

sorusunu akla getirmektedir. Gerçekten bugün eğitimcilerimiz yetiştirmiş oldukları nesillerden, insan tipinden memnun mudur, sorusu cevap bekleyen önemli bir sorudur. Öyleyse eğitimin esas meselesi, öncelikle kendine güvenen ve başkalarına da güven veren bir kişilik geliştirme meselesidir, denebilir.

Bir toplum için eğitim bir alt-yapı değerindedir. Bu altyapıyla toplumun bireylerine bilgi, anlayış, kültür, hayata bakış tarzı, din, ahlak ve hukuk kuralları, sosyal ve siyasal kurallar kazandırılmadığı zaman o toplumun gelişmiş, huzurlu, güvenli ve sağlıklı bir toplum olması mümkün değildir. Ayrıca bu toplu-

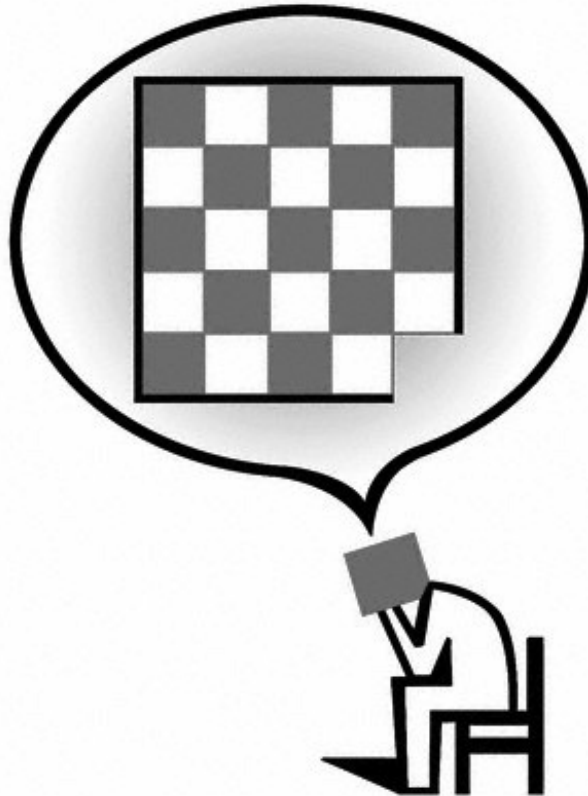
mun ayakta kalabilmesi, maddî ve manevî gelişmesini, kalkınmasını sağlayabilmesi, bilimsel ve teknolojik yönden ilerleyebilmesi de onun sağlıklı, düzenli ve tutarlı bir eğitim politikası izlemesine bağlıdır.

Kısaca “toplumun hayat tarzı, yaşama biçimi” diye tanımlayabileceğimiz kültürün en önemli ögesi olan dinin de sağlıklı ve tutarlı bir şekilde sunulması yine sağlıklı bir eğitimle, metotlu din eğitimiyle mümkündür.

Değerlere gelince, değerler gerek bireysel hayatın temelini teşkil eden kişilik yapısı, gerekse sosyal hayatın düzeni, güven ve huzuru bakımından gerekli olan inanç, ilke ve tutumların ayrılmaz bir parçasıdır. Belki de bu parçaları bütünleştiren bir anlayış ve yaklaşım tarzıdır.

1. Eğitim ve Kişilik İlişkisi

Eğitimin en büyük amacı ve görevi insanı tanımak, ona yol göstermek, özel yeteneklerini keşfetmek, o istikamette yönlendirip geliştirmek; ona bir meslek, kültür ve sağlıklı bir kişilik kazandırmaktır. Bu hedefe ulaşabilmek için de eğitim, kişinin bedensel ve ruhsal özelliklerini, yeti ve yeteneklerini önce keşfetmek, sonra da geliştirip fonksiyonel hale getirmek durumundadır. Böylece kişi maddî ve ma-



* SDÜ İlahiyat Fakültesi Din Psikolojisi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi

nevî, bedensel ve ruhsal, bireysel ve sosyal bütün yönleri ile gelişip olgunlaşmak; kendi içinde uyumlu, iç çatışmalardan uzak, bilgi, duygu ve inanç ahengini sağlamış; çevresiyle uyum, barış ve güven içinde, kendine ve topluma faydalı, verimli bir şahsiyet haline gelecektir. Bu gibi bireylerden oluşan toplum da sağlıklı, huzurlu ve mutlu bir hayat tarzıyla dünya milletleri arasındaki saygın yerini alacaktır.

Eğitimin varmak istediği noktaya ulaşabilmesi ise, insana sunacağı eğitim hizmetlerinde dengeli, düzenli ve tutarlı olmasına bağlıdır. Bu sebeple eğitim, insanı bir taraftan maddî özellikleri, yeti ve yetenekleri bakımından geliştirip güçlü, üretken, becerikli ve başarılı bir kişi haline getirmeli; bir taraftan da insanı insan yapan, hayvanlardan üstün kılan manevî özellikleri, istidat ve kabiliyetleri açısından eğitip geliştirmelidir. Özellikle ona dinî, ahlakî, sosyal, bilimsel ve estetik istidat ve kabiliyetlerini geliştirecek bir eğitimle, millî ve manevî değerlerle bezenmiş olgun bir kişilik kazandırılmalıdır.

2. Eğitimin Fonksiyonları

İnsan, eğitilebilme özelliğinin yanında eğitebilme gücüne de sahip olan bir varlıktır. Onun doğuştan getirdiği birtakım potansiyel güçleri, iyi yetişmiş eğiticiler elinde gelişerek fonksiyonel hale gelir. Doğuştan gelen bu potansiyel güçlerin bir kısmı onun genel yeteneklerini, bir kısmı da özel yeteneklerini oluşturur. Söz gelişi, okuyup yazma, şoförlük yapma insanın genel yetenekleri arasındadır. Doğuştan gelen bu potansiyel güçler, belli bir eğitim sürecinden geçerek gelişir ve fonksiyonel hale gelirler. Bu sebeple kişi doğuştan okuma, yazma ve araba kullanmayı bilmez, ama bu konuda onda potan-

siyel olarak bir öğrenme gücü vardır. Böylece o, gerekli eğitimi alarak okumayı, yazmayı ve şoförlük yapmayı öğrenir. Bu bakımdan denir ki, eğitmen ancak insanda var olanı ortaya çıkarır; geliştirir yoksa onda doğuştan bulunmayan özellikleri, istidat ve yatkınlıkları ona veremez, kazandıramaz. “Bir başka ifade ile eğitmen, bir jeoloji veya maden mühendisinin yerin derinliklerindeki madenleri, cevherleri keşfedip ortaya çıkarması, işleyip değerlendirmesi gibi insanın fitratındaki cevherleri keşfedip işleyen; onu verimli, üretken, olgun ve değerli bir şahsiyet haline getiren kişidir.”¹

Eğitimin bireysel ve toplumsal fonksiyonları, maddeler halinde şöyle sıralanabilir:

2.1. Kültür Aktarımını Yapar

Kültür, bir toplumun hayat tarzıdır, hatta bu kavram hayat tarzıyla ilgili maddi ve manevî bütün unsurları içine alır. Kültür deyince bir maddi kültür bir de manevî kültürden veya kültür unsurlarından bahsetmek gerekir. Maddi kültür daha çok bedeni ihtiyaçlarla, hayatın somut taraflarıyla ilgili unsurları içerir. Buna medeniyet veya uygarlık da denir. Bir şehrin yerleşim planı, mimarisi, camileri, çeşmeleri, hanları, hamamları, teknolojik araç ve gereçleri, trafik düzeni, mutfak kültürü gibi hususlar o toplumun maddi kültürünü oluşturur. Din, ahlak, sanat, edebiyat, örf ve adetler, tarihi ve kültürel değerler gibi toplumun ruhsal ihtiyaçlarıyla ilgili, buna yönelik hususlar ise o toplumun manevî kültür unsurlarını oluştururlar.

İşte geçmişten günümüze miras kalan bu maddi ve manevî kültür unsurlarının ve buna dayalı hayat tarzının gelecek nesillere aktarıl-

ması, onların geçmişlerinden kopmadan ve kültürlerini tanıyarak bu kültür içinde kimlik ve kişiliklerini kazanmalarına yardımcı olmak eğitimin ve eğitmenin görevidir. Bu sebeple, “eğitimde planlı öğrenim durumları hazırlanarak, öğrencilere kültürel mirasın aktarılmasına, onların zihin güçlerinin geliştirilmesine, çevreye uyum için gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarına ve böylece yetişkin toplumuna hazırlanmalarına ağırlık verilmektedir.”²

2.2. Sosyal Değerleri Öğreterek Sosyalleşmeyi Sağlar

Eğitim, insana bir şekil verme, onda sağlıklı, gelişmiş ve üretken bir kişilik oluşturma işidir; bu işlemlerin kesintisiz bir şekilde yapıldığı bir süreçtir. Eğitim, mevcut kültürü yeni nesillere aktarırken toplumdaki çocuk veya gençlerin sosyal hayatta diğer insanlarla uyum içerisinde nasıl yaşayacaklarını öğrenmelerine yardımcı olur. Böylece bu sosyokültürel değerler ve kuralları öğrenen kişi sosyal hayatın gereklerine uymayı ve sosyalleşmeyi de başaracaktır.

2.3. Sağlıklı Sosyal Değişmeyi Gerçekleştirir

Hayatın değişen şartlarına bağlı olarak toplumda da birtakım değişimler kendini gösterecektir. Bu değişim sürecine sağlıklı bir şekilde ayak uydurabilmek için de eğitime ihtiyaç vardır. Hatta yeni yeni bilimsel ve teknolojik buluşlarla hayat şartlarını kolaylaştırmak, toplumu daha gelişmiş ve daha elverişli şartlara kavuşturmak, böylece değişen durumlara ve şartlara uygun bir sosyal değişmeyi sağlamak da eğitime ve eğitime düşen bir başka görevdir.

¹ Habil Şentürk, *Eğitim Psikolojisi*, Tuğra Mat., Isparta 2003, s. 7-8

² Yıldız Kuzgun, *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*, ÖSYM Yay., Ankara 1995, s.1

2.4. Hayata Hazırlar

Eğitime ve öğrenmeye muhtaç bir şekilde dünyaya gelen insan, değişik problemler karşısında hayatını kolay ve sağlıklı bir şekilde sürdürebilmek için, bu problemleri çözebilecek bilgi ve beceriye eğitim sayesinde kavuşacaktır. Bu bakımdan çocuğun ve gencin hayatın güçlükleri, engelleri ve problemleri karşısında yılmadan mücadele edebilmesi, hayatını mutlu ve sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi, başarılı bir şekilde çevreye uyum sağlayabilmesi de gene eğitimle mümkün olacaktır. Öyleyse eğitim, kişiye ileride karşılaşılabileceği güçlüklerle ve problemlere karşı nasıl bir yol izleyeceğini, engelleri aşmanın, problemleri çözmenin yollarını öğreterek onu hayata hazırlayacaktır.

2.5. Genel ve Özel Kabiliyetlerin Gelişmesini Sağlar

Eğitim, insanı keşfetme ve çevherini ortaya koyma işidir. Eğitimci insanda olmayan bir özelliği, bir yeteneği ona kazandıramaz. Ancak onda potansiyel olarak bulunan güç ve imkânları ortaya koyar, geliştirir ve mükemmelleştirir. Eğitimcinin bir jeologun, bir maden mühendisinin yerin altındaki gizli kalmış cevherleri, madenleri arayıp bulması ve onları işleyip ekonomiye kazandırması gibi insanın gizli istidat ve özelliklerini keşfedip onları ortaya çıkartması, geliştirip işe yarar hale getirmesi gerekmektedir. Böylece insanı üretici³, daha kaliteli, kendine ve çevresine daha faydalı hale getirmesi mümkündür. Eğitimci bir bakıma insan sarrafı olmak, onu işleyip daha değerli hale getirmek durumundadır.

3 İbrahim Ethem Başaran, *Eğitim Psikolojisi*, Gül Yay., Ankara 1978, s.13-14

3. Din ve Kişilik İlişkisi

Kişinin davranışlarını belirleyen veya yönlendiren tutumların temelinde onun *değerler dünyası*, bu değerlerin arka planında da onları oluşturan bir *inanç sistemi*, dünya görüşü veya hayat felsefesi vardır. Bu sebeple inançlar, bireyin psikolojik hayatında çok önemli bir yere sahiptir. Çünkü inançlar, hayatın temel dayanaklarını oluştururlar.⁴ Krech ve Crutchfield'ın da belirttiği gibi, "İnançların olmadığı yerde, bir kişilikten veya ferdin psikolojik varlığından söz edilemez."⁵ Belirtilen bu inanç sistemi içerisinde de *dinî inançların öncelikli ve merkezî bir yere sahip olduğunu* unutmamak gerekir.⁶

Bireyin kişiliğinin oluşmasında dinî inançların rolü, diğer psikolojik ve çevresel faktörlerden daha önemlidir. Çünkü aşkın olanla ilişki insanın tabii bir özelliğidir. Bu nedendir ki, din psikolojisinin doğal alanlarından biri kişilik psikolojisidir.⁷ Dinin sağlıklı bir kişilik oluşumundaki en önemli katkısı, ortaya koyduğu değerler ve açıklamalar yoluyla insan hayatına kazandırdığı anlamdır.⁸ Bu özelliğinden dolayı dinler, mensuplarına günlük hayatta karşılaştığı çeşitli olayların yorumu için bir *referans çerçevesi* sunmaktadır. Öyleyse dinin temel fonksiyonlarından birisi de, insanların gerek

4 Ali Ulvi Mehmedoğlu, *Kişilik ve Din*, DEM Yay., İstanbul 2004, s.78

5 David Krech-Richard S. Crutchfield, *Sosyal Psikoloji*, Çev. E. Güngör, Ötüken Yay., İstanbul 1980, s.181

6 Recep Yaparel, "Yirmi- Kırk Yaş Arası Kişilerde Dinî Hayat İle Psiko-sosyal Uyum Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma", AÜSBE (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara 1987, s. 41-42

7 Robert A. Emmons-Raymond F. Paloutzian, "Din Psikolojisi", Çev. A. Ayten, MÜİF Dergisi, C. 21, İstanbul 2005, s. 118

8 Abdülkerim Bahadır, *İnsanın Anlam Arayışı ve Din*, İnsan Yay., İstanbul 2002, s.79-111; Öznur Özdoğan, *İsimsiz Hayatlar: Manevi ve Psikolojik Yaklaşımınla Arınma ve Öze Dönüş*, Lotus Yay., 2005 Ankara, s. 59

fizik ve gerekse sosyal çevresinde meydana gelen olayları *anlama ve anlamlandırmalarına* yardım ederek dış dünyayı kontrol etmelerine imkân vermesidir.⁹

Ayrıca kişinin olumlu şahsiyet özellikleri kazanmasına ve ruh sağlığını korumasına da dinin katkısı büyüktür.¹⁰ Çünkü din, kişinin duyguları, istekleri, inançları ve psikososyal hayatıyla ilgili her şeyi kuşatan, bütün davranışları etkileyen, böylece kişiliğe nüfuz eden¹¹ bir özelliğe sahiptir. Amerika'da yapılan bir araştırmanın bulgularına göre de, dindarlıkla kişiliğin sosyal özelliklerinden sorumluluk ve uyumluluk arasında yüksek düzeyde olumlu bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.¹²

Ancak dinin kişiliği etkileme düzeyi, kişinin dini benimseme ve onunla bütünleşme¹³ derecesine bağlıdır. Benimsenmeyen din veya inançlar, zaten kişiliğe mal olmuş değildir, bu sebeple de etkili olmaları söz konusu olamaz.¹⁴

Kişilik açısından bu kadar önem arz eden dinî inancın, güvenilir bilgilere ve sağlıklı bir anlayışa dayanması da o kadar önemlidir. Çünkü sağlıklı, güvenilir bir bilgi ve anlayıştan uzak

9 Asım Yapıcı, "Fiziksel ve Sosyal Hadiselere Sebep Atfetmede Dinin Rolü", ÇÜİF Dergisi, C.3, S.1, Adana 2003, s.139; Ayrıca bkz. Recep Yaparel, "Depresyon ve Dinî İnançlar ile Nedensel Yüklemeler Arasındaki İlişkiler", DEÜİF Dergisi, C.8, İzmir 1994, s.278-279; Faruk Karaca, "Dindarlığın Fonksiyonelliği Üzerine", Dinî Araştırmalar, C.6, S.16, Ankara 2003, s. 79

10 Hüseyin Peker, "Olumlu Şahsiyet Özellikleri ve Din", OMÜİF Dergisi, S.1, Samsun 1986, s.103-105; Mehmedoğlu, age, s.79; Asım Yapıcı, *Ruh Sağlığı ve Din*, Adana 2007

11 Mustafa Tekin, "Dindarlık Bağlamında Amel-i Salih Kavramına Sosyolojik Bir Yaklaşım", Dindarlık Olgusu Sempozyumu, Kurav Yay., Bursa 2006, s. 53

12 Emmons-Paloutzian, "Din Psikolojisi", s. 119-120

13 Kenneth I. Pargament, "Acı ve Tatlı: Dindarlığın Bedelleri ve Faydaları Üzerine Bir Değerlendirme", Çev. A. U. Mehmedoğlu, ÇÜİF Dergisi, C.5, S.1, Adana 2005, s. 299-303

14 Hayati Hökelekli, *Din Psikolojisi*, TDV Yay., Ankara 1993, s. 187-189

olan dinî inanç, kişinin tutum ve davranışlarında birtakım tutarsızlıklara ve anormalliklere sebep olabilir.¹⁵ Öyleyse din kavramının içeriği, yani din derken ne kastedildiği ve ne anlaşıldığı da gözden uzak tutulmamalıdır. Bu bağlamda dinin kişilik oluşumu ve gelişimine olumsuz etkilerde bulunduğunu iddia eden, bu sebeple dine olumsuz yaklaşan psikolog ve sosyologların bulunduğunu da hatırlatmak gerekir. Sigmund Freud, Auguste Comte ve Karl Marks, dine olumsuz bakan ve dine karşı olumsuz görüşleriyle hayli etkili olmuş en ünlü teorisyenlerdir. Özellikle Freud, psikoloji sahasında dine karşı olumsuz görüşleriyle çok etkili olmuştur. Elbette bunlara karşı cevap ve eleştiri mahiyetinde önemli birtakım görüş ve araştırmalar da ortaya konmuştur.¹⁶

Dinî inanç denince, öncelikle bir yaratıcı güç veya tanrı inancı söz konusudur. Konuya İslâm dini açısından bakıldığında da, inanç esaslarının başında Allah inancı gelir. Zira dinî hayatta Allah inancının, merkezî bir yeri vardır. Gerek inanç, gerekse davranış boyutuyla bir dinî yaşantının teşekkül etmesi, her şeyden önce müminlerin ruhlarında Allah inancının yerleşip kök salmasına bağlıdır. Çünkü inanan insanı derinden saran ve samimî duygu ve düşüncelerin kaynağı olan Allah inancı olmadan, dinî hayatı anlamak

ve izah etmek mümkün değildir.¹⁷

4. Değerlerin Anlamı

Değer, kişinin değer verdiği, onun yanında kıymetli olan, kendisine ihtiyaç duyduğu, sevdiği, beğendiği, takdir ettiği maddî ve manevî her şeydir. Burada değeri olumlu açıdan tanımlamış olduk, tersi bir tanımlamayla olumsuz değerlerden de bahsedebiliriz. Bir başka deyişle değer, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık olarak tanımlanabildiği gibi bir nesne, işlem, fikir veya eylemin toplum nazarında taşıdığı önemi belirleyen nitelik ve nicelik şeklinde de ifade edilebilir.¹⁸ Güngör'e göre ise değer, düşünce ve inanç dünyamızın belli bir kısmıyla ilgili algı, duygu ve bilgilerin bir terkihi demektir.¹⁹

Değerleri maddî ve manevî, millî ve evrensel, somut ve soyut, olumlu ve olumsuz değerler olarak genel hatlarıyla tasnif edebildiğimiz gibi; dinî, ahlakî, bilimsel, ekonomik, sosyal, siyasal ve estetik değerler şeklinde de gruplara ayırabiliriz. Değerlerin dayandığı bilgi ve inanç sistemi zemininde birbiriyle olan bağlantısı, onların bazı alanlarda kümelenme-



lerini ve bir değerler sistemi oluşturmalarını mümkün kılmaktadır. Mesela, *din bir değerler sistemidir*; derken dinî inanca bağlı değerlerin meydana getirdiği bir değerler bütününden bahsedilmektedir. Bu şablonu aynı şekilde bütün değer grupları için uygulamak mümkündür. Ahlak, *bir değerler sistemidir*; siyaset, *bir değerler sistemidir*; estetik, *bir değerler sistemidir* gibi.

5. Değerler ve Kişilik İlişkisi

Kişinin değerler dünyası, onun hayata bakışını, dünya görüşünü, hayat felsefesini belirlemektedir. Bu sebeple değerler, kişiliğin oluşup gelişmesinde önemli bir fonksiyona sahiptir. İnsanın kişiliği bu değerler arasında yaptığı tercihleriyle yakından ilgilidir. Değerlerin önem sıralaması, kişiliğin genel yapısını şekillendirdiği gibi, kişiliğin baskın yönlerini de öne çıkarır. Bu bakımdan bireylerin yapmış olduğu değer

15 Mehmedoğlu, *Kişilik ve Din*, s. 80

16 Mesela, Freud'un görüşlerine yönelik eleştiri ve karşı görüşlerle ilgili geniş bilgi için bkz. H. Küng, *Freud and the Problem of God*, New Haven: Yale University Press, 1979; B. Ziya Egemen, *Din Psikolojisi*, AÜİF Yay., Ankara 1952, s. 40-50; Kerim Yavuz, *Psikanalizde İlk Dinî Gelişmelerin Değeri*, AÜ Basımevi, Erzurum 1987; Ali Köse, *Freud ve Din*, İz Yay., İstanbul 2000; Aynı yazar, *"Musa ve Tektanrıcılık: Bir Tarih Psikanalizinin Açmazları"*, Divan, S.1, İstanbul 1998; Bedri Katiboğlu, *Din Psikolojisi Açısından Freud Psikanalizi ve Din*, Özden Ofset, İzmir 1991; Hâbil Şentürk, *"Freud'un Psikoloji ve Din Anlayışına Eleştirel Bir Yaklaşım"*, Dinî Araştırmalar Dergisi, C.7, S.19, Ankara 2004, s. 221-229

17 Kerim Yavuz, *"Din Psikolojisinin Araştırma Alanları"*, AÜİF Dergisi, S.5, Erzurum 1982, s. 92; Hüseyin Certel, *Din Psikolojisi*, Andaç Yay., Ankara 203, s.86; Hüseyin Certel, *İman ve Ahlakta Kemalın Yolu*, Hamle Yay., İstanbul ts., s.86-87

18 Sadegül Akbaba Altun, *Eğitim Yönetimi ve Değerler*, Değerler Eğitimi Dergisi, C.1, S.1, İstanbul 2003, s. 7-8

19 Erol Güngör, *Değerler Psikolojisi*, Amsterdam 1993, s.19; Geniş bilgi için ayrıca bkz. Hilmi Ziya Ülken, *Bilgi ve Değer*, Ülken Yay., İstanbul 2001

tercihleri, onların kişiliğini yansıtır, denilebilir. Sözel dinî değerlere verilen önem didarlığın, estetik değerlere verilen önem de sanatçı bir kişiliğin göstergesi olabilir.

Değer, insanın hayatına anlam kazandıran, davranışlarına ölçü ve düzen getiren maddî ve manevî, sosyal ve kültürel kuralların kaynağını oluşturur. Kısaca “değer” denilen, değer hükümleri, bir konuda neye ne kadar önem vereceğimize, neyin doğru veya yanlış, neyin güzel veya çirkin, neyin faydalı veya zararlı olduğuna karar vermede başvurduğumuz kriterlerdir. İşte bu değerler sistemi olmadan vicdan denilen iç denetim mekanizması da gereği gibi fonksiyon icra edemeyecektir. Vicdanı yeteri kadar gelişmemiş bir insanın ise olgun ve değerli bir kişiliğe sahip olduğu söylenemez.²⁰

Kişinin hayat tarzını şekillendiren, onun *inançlar ve değerler sistemi*dir. “Çünkü inançlar ve değerler kişinin davranışlarını yönlendiren, idare eden iradenin, motivasyonun psikolojik temelleri arasındadır. Kişi iç dünyasını tutarlı bir bütün olarak kurarken inançlar ve değerler önemli köşe taşlarını oluştururlar. Buna göre ahlak öncelikle bizim iç dünyamızda, bir zihniyet olarak, bir ahlak anlayışı olarak teşekkül eder, daha sonra dış dünyaya davranışlar halinde yansır.”²¹

Ahlâkî davranışlar açısından değer ise, bireyin çeşitli insanları, onlara ait nitelikleri, istek ve niyetleri, davranışları değerlendirirken başvurduğu bir kriterdir.²² Ahlak değerleri de kişi ve davranışları için *iyi, kötü, doğru, yanlış, adalet, zulüm, dürüstlük* gibi hususları kapsamaktadır. Bu arada, değerlerin kişiye sağlıklı bir şekilde kazandırılabilmesi ve gerekli ahlakî gelişimin sağlanabilmesi



için, eğitim bakımından dikkat edilmesi gereken hususlar vardır. Bunlar arasında bilhassa dinî ve ahlakî tutum ve davranışların kişiye zorla, baskıyla değil de, anlamlı öğrenme²³, ikna²⁴, özümseme ve benimseme²⁵ yoluyla verilmesi önemlidir, kalıcı ve sağlıklı olan budur.

Sonuç

Hayat mutlu olunca güzeldir. Mutluluk ise hayatın anlamlı, onurlu ve değerli olmasıyla yakından ilgilidir. Millî eğitim, insanlarına kimliğini, kişiliğini ve insanlığını kazandıran bir *değerler sistemi* sunmak durumundadır. Bunu yapabilirse o zaman insanların, hayatlarını anlamlı, değerli ve onurlu bir şekilde yaşamalarını sağlayabilir; onları toplumun mutlu bireyleri olarak görebilir.

Toplumun sağlıklı ve mutlu olması, toplumu oluşturan bireylerin sağlıklı, tutarlı ve kaliteli bir eğitim almalarına, böylece kendine güvenen ve başkalarına da hem güvenen,

hem güven veren bir kişilik kazanmalarına bağlıdır. Bugün Millî Eğitim Bakanlığı bir özelleştirme yapmak durumundadır. Millî Eğitim Bakanlığı acaba topluma, vatandaşlara verdiği eğitimin amacına ulaştığını, beklediği insan tipini yetiştirdiğini, bu konuda kendine düşen görevi yerine getirerek bireylerin maddî ve manevî bütün yönleriyle gelişmelerini sağlayabildiğini söyleyebilir mi?

Şunu söyleyebiliriz ki, bugüne kadar verilen eğitim tarzıyla insanlarımızın daha çok maddî yönüne hitap edildi, eğitimde maddî değerler ön plana çıkartıldı ama onların manevî yönü ihmal edildi, millî ve manevî değerler ikinci planda kaldı. Bunun sonucunda belki bilimde, teknolojiye, maddî kalkınma alanında bazı güzel gelişmeleri yakalayabildik, daha zengin bir millet olma yolunda ilerliyoruz. Ancak insanı insan yapan onun kimliği ve kişiliğidir, bu da onun manevî cephesini oluşturur. Kişiliğin gelişmesi için de millî ve manevî değerler sistemiyle takviye edilmesi zarureti vardır. Yoksa zengin olsak bile mutlu olamayız. Hırsızlığın, yolsuzluğun, terörün temelinde insanların vicdanlarının ihmal edilmesi, onları birbirine bağlayan manevî değerlerin yeterince veril(e)memesi, kendisine güvenen ve başkalarına da güven veren bir kişiliğin onlara kazandırılmamış olmasının yattığını unutmamak gerekir.

20 Şentürk, *Eğitim Psikolojisi*, s. 8

21 Şentürk, *Eğitim Psikolojisi*, s. 45

22 Güngör, *Değerler Psikolojisi*, s. 18-19

23 Anlamlı öğrenme, yeni bilgilerin eski bilgilerle ilişkilendirilerek bütünleştirilmesi, mahiyetinin kavranması sonucu anlamlı belleğe kodlanması demektir. Bkz. Doğan Cüceloğlu, *İnsan ve Davranış*, Remzi Kit. İstanbul 1991, s.183-184, 190-191; Şentürk, *Eğitim Psikolojisi*, s. 81-82

24 A. Haluk Yüksel, “*İkna Kavramı ve İkna Edici İletişim*”, Din Hizmetlerinde İletişim ve Halkla İlişkiler içinde, AÜAÖF Yay., Eskişehir 2003, s. 65-76

25 Çiğdem Kağıtçıbaşı, *İnsan ve İnsanlar*, Evrim Yay., İstanbul 1988, s. 68-71

Çocuğun Ailede Kazanacağı Önemli Bir Değer: Kanaatkârlık

Doç. Dr. Hüseyin YILMAZ*

Davranışlara yön veren değerler, mutlu insan olabilmenin en önemli unsurlarından biridir. Sevgi, saygı, güven, sorumluluk, hoşgörü, fedakârlık, dürüstlük nasıl birer değer ise, kanaatkârlık da insan olmanın ve insanca bir hayat sürdürmenin gerektirdiği bir değerdir.

Değerlerin kazanımı, sosyal öğrenme ile mümkündür. Yani öğrenilen bilgiler değerlerin yaşanması için yeterli değildir; bu bilgilerin sosyal hayatta yaşanabilirliğinin görülmesi ve bizzat yaşanarak tecrübe edilmesi gerekir. İşte çocuğun hayatla ilgili ilk tecrübesini yaşadığı ailesi, temel değerlerin kazanılması açısından öncelikli bir role sahiptir. Çocuk psikolojisi üzerine yapılan bilimsel çalışmalar, çocukta davranış gelişiminin çok erken başladığını, çocuğun kişiliğinin temel özelliklerinin ilk altı yıl içerisinde geliştiğini ortaya koymaktadır. Ailede model alma ve anne babayı taklit etme şeklinde başlayan değer eğitimi, okuldan ve çevreden edinilen bilgi ve tecrübeyle gelişir. Aile çevresinde edinilen alışkanlıkların sonraki yıllarda değişmesi imkânsız olmamakla birlikte zordur. Bu yüzden, çocuğun kişilik yapısında silinmesi kolay olmayan izler bırakan ilk çocukluk dönemi eğitimi çok önemlidir.

Kanaatkârlığın çocuk için etkisi hayat boyu devam eden bir değer haline gelebilmesi için bu duygunun kişilikle bü-

tünleşmesi gerekir. Çünkü kişilikle bütünleşmeyen yüzeysel ve yapmacık değerlerin sürekliliği ve kalıcılığı mümkün değildir. Hatta yüzeysellikten öte gidemeyen köksüz değerler aldatıcı da olabilir. Öyleyse bir kişilik özelliği haline gelmesi istenilen kanaatkârlığın bireyin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor şeklinde ifade edilen bütün öğrenme alanlarında yer bulması önemlidir. Böylece ailede öğrenilen bir değer olan kanaatkârlık, çevre ve okulun da etkisiyle giderek orijinal bir benliğe dönüşebilir.

Gözü gönlü tok olma, elinde bulunanla yetinme, kontrolsüz mal arzusuna ve dünya tutkusuna kapılmadan aşırı zevk ve doyumsuzluk duygularını kontrol altında tutma

ve var olan nimetlere şükretme gibi anlamlara gelen kanaatkârlık, her şeyden önce ahlâkî bir meziyet ve insanî bir erdemdir. Kanaatkârlığın kişiliğinde yer ettiği bir çocuk artık israfçı, doyumsuz, sabırsız ve savurgan olamaz.

Onun bu özelliği, kendisiyle, ailesiyle, çalıştığı kurumuyla, sosyal çevresiyle ve devletiyle olan ilişkilerinde hayat boyu etkisini gösterecektir. Sahip olduklarına kanaat getirip şükretmeyen pek çok insanın bunalıma girip intihar ettiği, ailesiyle sürekli çatıştığı, mutluluk yuvası olması gereken aile kurumunu paramparça ettiği, çevresiyle uyumlu ilişkiler geliştiremediği, meslek hayatında iflas ettiği, devletine karşı isyankâr davrandığı, ülke dışına çıktığında da iyi bir temsil yeteneği sergileyemediği bilinmektedir. Öyleyse doyumsuzluk hürsından kaynaklanan ve sıradan bir kişilik zafiyeti gibi algılanan kanaatkârsızlığı bireye, aileye, çevreye ve ülkeye zarar veren bir unsur olarak da görmek gerekir.

Kanaatkârlık duygusu, hiçbir işle meşgul olmayıp tembellik etmekle karıştırılmamalıdır. Aksine kanaatkârlık, alın teriyle helal yollardan kazanılana razı olmak, harcamalarda orta yolu takip etmek, azla yetinmeyi bilmek ve başkalarının malına göz dikmemektir. Kanaatkârlık duygusunun korunamadığı bir toplumda bireylerin huzur ve mutluluğu



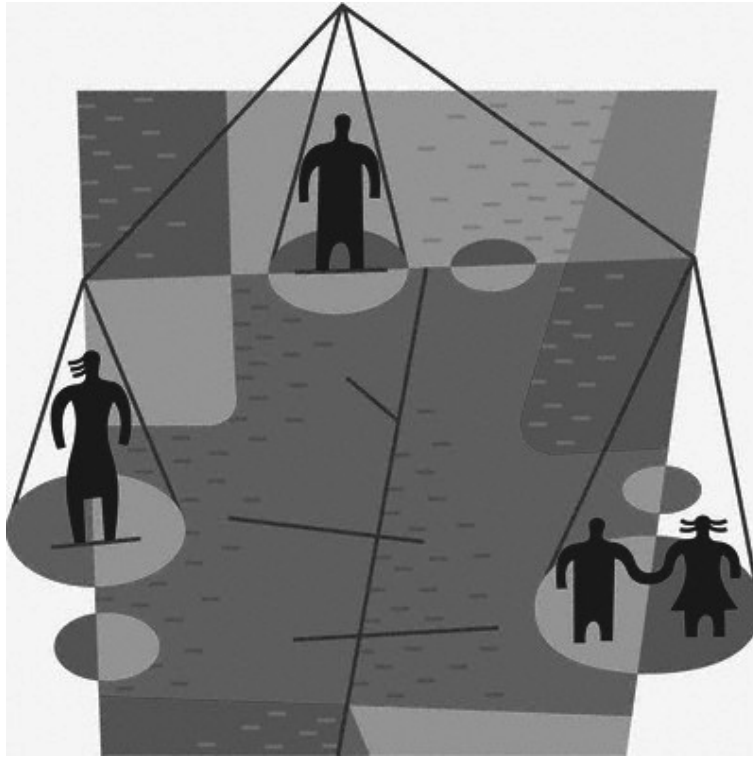
* Sivas Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyesi

olamayacağı gibi, toplumsal istikrardan da söz edilemez. Çünkü hayatta karşılaştığı maddi sıkıntılar karşısında bunalıma giren ve elindekiyle yetinmeyip daha fazlasını isteyen bireyler kendi çıkarları uğruna toplumun değerlerini, ülkenin huzur ve refahını riske atmaktan asla çekinmezler.

Kanaatkârlık duygusuna sahip olma, birey için ahlâkî bir erdem olmanın yanında, sosyal ve ekonomik şartların gerektirdiği bir ihtiyaçtır. Ancak bu ihtiyaç kendiliğinden karşılanmaz. Zihin yönünden büyük bir potansiyele sahip olarak dünyaya gelen çocuğun kişilik özelliklerinin bir kısmı anne-babasından gelen kalıtsal özelliklerle, bir kısmını da aile, okul, arkadaş, çevre, ekonomik şartlar, dünya görüşü, medyanın telkinleri, inanç ve değerler gibi çeşitli etkenlerle gerçekleştirmektedir. İşte kanaatkârlık duygusunun bir değer olarak çocukta oluşması şansa bırakılmamalı, bu konuda ilgili kişi ve kuruluşlar üzerine düşeni yapmalıdır.

Kanaatkârlık, İslâm dininin önemseydiği bir değerdir. Allah'ın iradesi ve kulun kazanması sonucu elde edildiğine inanılan mal, mülk, mevki ve makam gibi nimetlerden dolayı şımarmamak ve bunların eksikliğinden dolayı üzülmeye isyan etmemek pek çok ayet ve hadiste teşvik edilmektedir. Yeryüzünde var olan her canlının rızkının Al-

lah tarafından verildiğini¹ belirten Kur'an-ı Kerim'de, dünya hayatının cazibesine kapılıp ahreti unutanlar sık sık uyarılmaktadır. Kanaatkârlığın bitmez tükenmez bir hazine olduğunu belirten Peygamber (s.a.v.), "Kanaatkâr ol ki insanların Allah'a en çok şükredeni olasın"² buyurmuştur. Halk arasında sık kullanılan "ayağımı yorganına göre uzat", "aza kanaat etmeyen çoğu bulamaz", "aç doymam, tok acıkmam sanırmış" şeklindeki atasözlerinde de kanaat-



kârlığa dikkat çekilmektedir. Öyleyse hayatını anlamlandırma aşamasında olan bir çocuk aşırı mal, mülk, para, mevki, makam hürsından uzak duygularla yetiştirilmeli, var olanla yetinme, elde bulunanı kimseye haksızlık etmeden meşru ölçüler içerisinde artırmaya çalışma bilinci ona erken yaşlardan itibaren öğretilmeye çalışılmalıdır.

¹ Hûd 11/ 6.

² İbn Mace, Züh'd 24.

Bireysel ve sosyal bir gerçeklik olarak dinin kişilik üzerindeki etkisi bilinmektedir. İslâm açısından düşünüldüğünde, kanaatkâr bir kişiliğin övülmesi yanında, bireyin bu kişilik özelliğine sahip olmasını kolaylaştırıcı mesajlara da yer verilmektedir. Örneğin Allah'a sonsuz saygı ve şükür, zamanı iktisatlı bir şekilde değerlendirmemizi sağlayan ibadetlerin teşvik edilmesi, israf ve savurganlığın yasak sayılması, yardımlaşma ve dayanışmanın övülmesi gibi dinî değerler, çocuğun iradesini kontrol etmesinde ve kanaatkâr bir kişilik sahibi olmasında önemli bir etkidir. Özellikle ibadetlerin kanaatkârlık duygusunu güçlendirici bir role sahip bulunduğunu söyleyebiliriz. Çünkü düzenli ibadet alışkanlığı, çocuğun saygı, güven, merhamet ve yardımseverlik gibi duygularını geliştirmektedir. Örneğin namaz kılarken rükûda eğilmek ya da secdeye yere kapanmak, ona kibirli olmanın anlamsızlığını kavrama, alçak

gönüllülük ve mütevazılık gibi meziyetleri kazandırmaktadır. Oruçla aşırı yeme isteği, israf, her istediğine sahip olma arzusu frenlenmekte, nefsin istekleri karşısında dayanma gücü elde edilmektedir. Çocuğun gözü önünde ailenin zekât ve sadaka gibi yardımlaşma etkinliklerinde bulunması, çocukta bencillik ve cimrilik duygularının dizginlenmesini, yardımlaşma ve diğerkamlık duygularının ise canlı tutulmasını sağla-

maktadır.

İslâm dini, sahip olduğu ahlâkî prensiplerle baskı ve şiddetin karşısında olan bir kişilik öngörmekte, şefkat, merhamet, acıma ve yardımlaşma gibi duyguları geliştirerek, kişiliği şiddete yönlendiren olumsuz etkenlere karşı bir kontrol mekanizması oluşturmayı hedeflemektedir. İslâm'ın bu hedefine ulaşması, ancak bireylere verilecek eğitimle gerçekleşebilir. Çünkü eğitim bireyin davranışlarını geliştiren ve onu bireysel ve sosyal hayatta sağlıklı bir kişilik yapısına kavuşturmaya çalışan bir güçtür.

Çocuğun temel kişilik özelliklerini kazanımıyla ilgili eğitim ailede başlamaktadır. Çocuk ailede duyduğu sözleri ve gördüğü davranışları önce taklit eder ve daha sonra da içselleştirerek uygulamaya başlar. Çünkü ana babasının yanında adeta bir emanet olan çocuk, başlangıçta mum gibi her şekli alabilecek bir esnekliğe ve ekilen tohumu bitirecek toprak gibi bir üretkenliğe sahiptir. Kısacası çocuk ailede gördüğü olumlu ve olumsuz şeylerden son derece etkilenmekte ve büyüklerin yönlendirmesine ihtiyaç duymaktadır.

Çocuğun kanaatkâr bir kişiliğe sahip olması için ailelerle birlikte okula ve basın yayın organlarına da önemli bir sorumluluklar düşmektedir. Özellikle okul, çocuğun kişiliğinin gelişip kökleşmesinde aileden sonra en önemli kurumdur. Çocuğun büyük bir özentiyle ilgi duyduğu, söz ve davranışlarından etkilendiği öğretmenlerin çocuklar üzerindeki etkisi tartışılmazdır. İçerisinde yaşadığı toplumun rollerine ve kurallarına göre davranmayı çocuk okulda öğrenmektedir.

Çocuğun kanaatkârlik duygusuna sahip olmasında kitle iletişim araç-

larının da rolü büyüktür. Bu araçlar, topluma bilgi aktarmanın yanında, bireyler arasında ortak amaçların, beklentilerin, duyguların, düşüncelerin, değerlerin, tutum ve eylemlerin oluşumunu sağlamaktadır. Başta televizyon olmak üzere, sinema, gazete, dergi, kitap, radyo, internet gibi araçlar, büyüğünden küçüğüne bütün aile bireylerini etkilemekte, bireysel ve sosyal hayatın gidişatında bu araçlar vasıtasıyla işlenen temaların izleri görülmektedir. Öyleyse günün önemli bir bölümünü televizyon izleyerek geçiren, zaman zaman sinema ve tiyatroya giden, internete ve gazetelere bakan bir çocuk için kitle iletişim araçlarının etkisi tartışılmazdır. Bu etkilenme biçimi bazen çocuğun kültür düzeyinin artmasına katkı sağlarken bazen de kültürel yozlaşmaya, kişiliksizliğe, bencillığe, zevkler karşısında doyumsuzluk hırsmına neden olabilir.

Kitle iletişim araçlarında sergilenen bazı reklamlar, şöhret sahibi kişilerin lüks ve israf içerisindeki yaşantıları çocuktaki kanaatkârlik duygusunu zedeleyip onu israfa yöneltebilir. Yine dünyanın bazı yerlerinde yaşanan açlık ve sefalet görüntüleri yanında toplumsal duyarsızlığın en çarpıcı örneği olan eğlence programları arasında adeta sıkışıp kalan bir çocuk duyarsızlaşma tehlikesiyle karşı karşıyadır. Televizyonda yayınlanan aşırı tüketimi teşvik edici reklamlar, israf sahneleri, her gün farklı bir kıyafetle ekranlara çıkan ünlü kişilerin ya da sanal kahramanların savurgan tutum ve davranışları, çocukta kanaatkârlik zedeleyen ve israfı özendirilen unsurlar olarak değerlendirilebilir.

Kanaatkârlik duygusunu tahrip eden yayınların etkisine karşı çocuğun televizyon izleme saatlerine sınırlama getirilmesi gerektiği düşünülebilir. Ancak sınırlamanın bir

çözüm yolu olmadığı bilinmelidir. Bunun yerine belli programlar birlikte izlenmeli ve israfı özendirilen unsurlarla ilgili çocuğu bilinçlendirici açıklamalar yapılmalıdır. Örneğin reklamda alımı özendirilen bir ürün ya da bir film sahnesinde izlenen israf görüntüleri konusunda çocuğa uygun bir dille açıklama yapılmalı, gerçek hayatın reklamda yansıtıldan ve ekranda izlenenden farklı olduğu anlatılmalıdır. Böylece çocuk neyin doğru neyin yanlış olduğunu öğrenme fırsatı bulur.

Çocukta kanaatkârlik duygusunun gelişmesinde kitle iletişim araçlarının olumlu rolü de vardır. Öyleyse kitle iletişim araçları faydalı ve zararlı yönleriyle birlikte değerlendirilmelidir. Özellikle radyo ve televizyonun olumlu eğilimleri güçlendirici, olumsuz duygu ve davranışları da iyiye yönlendirici bir gücü vardır. İlgiyle izlenen dizi, sinema ve tiyatrolarda israfı yerici, kanaatkârlik özendirici temalara rastlamak mümkündür. Hayatını şımarıklık ve savurganlık içerisinde geçirenlerin karşılaştıkları acı ve sıkıntıların ve bazı ibretlik durumların konu edildiği programlardan çocuklar önemli ölçüde etkilenmektedir. Öyleyse çocukların bedensel, zihinsel, duygusal, dinî, ahlâkî ve sosyal gelişimlerini olumsuz etkileyen programlara karşı dikkatli olunmalıdır. Televizyon reklam ve filmlerinde savurganlığı ve sınırsız harcamayı teşvik eden içeriğe karşı çocuğa nasihat edilmeli, ona makul gelebilecek ibretli kıssalar anlatılmalı, savurgan insanların başına gelebilecek muhtemel olumsuzluklara karşı hayattan seçilmiş örneklerle çocuk bilinçlendirilmelidir.

Çocuğa her istediğini almak ve lüks içinde yaşatmak onun yararına değildir. Lüks ve israfa alışan çocuk büyüyünce her istediğini elde et-

meye çalışır. Bunda başarılı olamayınca da hayal kırıklığı ve psikolojik bunalımla karşı karşıya kalır. Hatta aza kanaat getirmekten uzak bir doyumsuzluk duygusu onu isyankârlığa dahi sürükleyebilir. Öyleyse çocuğa israf etmeme ve kanaatkârlık gibi erdemler ilk yaşlardan itibaren özenle öğretilmelidir.

Çocuğun kanaatkâr bir kişiliğe sahip olabilmesi için ona gösterilecek sevgi ve hoşgörü düzeyinin de iyi ayarlanması gerekir. Elbette aileler çocuklarına sınırsız bir sevgi duyabilirler. Ancak bu duyguyu çocuğa yansıtırken ölçülü olmak önemlidir. Çünkü sevginin sınırsız olduğuna inanan bir çocuk sevgi oburu haline gelebilir. Gerek sevgide ve gerekse hoşgörüde ailenin sınır koyabileceğini anlayan çocuk ise, davranışlarında ve isteklerinde daha ölçülü olmayı öğrenecektir. Hatta çocuğun kendi olumsuz tavırları karşısında ailesinin sevgisinin azalacağına inanması, cezalandırmaya dayalı disiplinden daha etkili bir eğitim yöntemidir.

Çocuğun kanaatkâr bir kişiliğe sahip olmasında onun çevresinin de rolü büyüktür. Arkadaşlarının doyumsuzluğundan, şımarıklığından, zararlı alışkanlıklarından ve israf derecesindeki harcamalarından etkilenen çocuğa aile rehberlik yapmazsa onun çevreden gördüklerini istemesi engellenemeyebilir. Özellikle varlıklı ailelerin çocuklarıyla arkadaşlık kuran çocukta aşâğılık kompleksi ve buna bağlı olarak kendi ailesine karşı bir güvensizlik ve soğukluk oluşabilir. Bu durumda aile çocuğunun arkadaş çevresini kontrol etmeli, gerekirse uygun bir çevre bulmak için çaba göstermelidir. Çocuğa verilecek harçlığın miktarı onun ihtiyacına göre düzenlenmeli, fazla paranın onu daha hayatın başında savurganlığa alıştıracığı göz ardı

edilmemelidir.

Çocuğun evde, okulda ve sosyal hayatta başarı ya da başarısızlığı da onun kanaatkâr bir kişiliğe sahip olması açısından önemlidir. Çocuklar özellikle kendilerinin başkalarıyla kıyaslanmasından hoşlanmazlar. Başarısızlık durumunda ailenin ve çevrenin çocuk üzerinde baskı kurması, onu önce hayal kırıklığına ardından da sınırsız bir hurs ve her türlü kazanç yolunu meşru sayan bir anlayışa sürükleyebilir. Öyleyse çocuğun bazı konulardaki başarısızlığı ve yeteneksizliği hoşgörü ve anlayışla karşılanmalı, daha iyiyi elde edebilmesi için ona samimiyetle rehberlik edilmelidir. Söz konusu rehberlikte nasihatın önemi küçümsenmemelidir. Çocuğa her istenileni elde etmesinin çok da önemli bir meziyet olmadığı, kanaatkâr insanların hayatta daha mutlu ve huzurlu olduğu yumuşak bir dille anlatılmalıdır.

İsraf ve savurganlıktan uzak kanaatkâr bireyler yetiştirmek zordur ama imkânsız değildir. Bu konuda aile, okul, medya organları ve eğitimciler üzerine düşeni yaptığında kanaatkâr bireyler yetiştirmemiz daha da kolaylaşacaktır.

Kanaatkâr çocuklar yetiştirme konusunda ailelere yönelik şunlar önerilebilir:

1. Kanaatkârlığın insanın sosyal hayatını kolaylaştıran önemli bir değer olduğunu bilmek gerekir.
2. Diğer temel değerler gibi, kanaatkârlığın da erken yaşlarda ve özellikle de ailede kazanılan bir duygu olduğu göz ardı edilmemelidir.
3. Çocuk kanaatkârlığı başlangıçta taklit ve model alma yoluyla öğrenir. Aile bireyleri sözden ziyade tutum ve davranışlarıyla

çocuğa kanaatkârlık konusunda örnek olmalıdır.

4. Ailede çocuğu israfı alıştıran tutum ve davranışlardan uzak durulmalıdır.
5. Çocuğa belli yaştan sonra azar azar sorumluluk verilmeli, erken yaşlardan itibaren sahip olma bilincinin ve kişisel kontrolünün gelişmesine yardımcı olunmalıdır.
6. Çocuklara verilecek harçlık ve onlar için yapılan harcamalarda israf ve cimrilikten uzak durarak dengeyi gözetmek gerekir.
7. Çocuğun izlediği reklam, çizgi film, dizi, sinema ve tiyatro gibi kitle iletişim vasıtalarıyla işlenen kanaatkârlığı özendirici ya da tahrip edici içerik ile ilgili açıklama yapılmalı, böylece çocuk neyin doğru neyin yanlış olduğu konusunda bilinçlendirilmelidir.
8. Çocuğun isteklerinin karşılanması konusunda ölçülü olunmalı, onu doyumsuzluğa alıştıracak bazı istekleri karşılanmayarak her şeyin bir sınırının olduğu mesajı verilmelidir.
9. Çocuğun mahalle, okul ve diğer sosyal çevresi, kimlerle arkadaşlık ettiği kontrol edilmeli ve savurgan kişi ve çevrelerle arkadaşlığı önlenmelidir.
10. Çocukların duygu ve düşüncelerini anlamaya yönelik kitap ve dergiler okunmalı, televizyon dizileri ve tiyatrolar izlenmeli, bilimsel seminerler takip edilmelidir.
11. Çocukları dinlemeye ve onları anlamaya zaman ayrılmalı, onlardan gelen soru ve sorunlar üzerinde ciddiyetle durulmalıdır.

Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi

Doç. Dr. Gülden UYANIK BALAT*
Arş. Gör. Burcu ÖZDEMİR BECEREN**

Değerler Eğitimi

Eğitimin her ülke ve her toplum için önemi yalnızca bilgi kazandırma amacından değil; beceri, alışkanlık ve değer kazandırması amacından da kaynaklanmaktadır. Eğitimin hedeflerinden biri değer yaratmak, değerler kazandırılarak bireylerin sorumlulukları paylaşması, çevresine ve çevresinde yaşayan canlılara daha duyarlı olması, kendini yönetmesi, geliştirmesi ve bu yolla bireylerin toplumsal yaşamdaki ilişkilerini geliştirmeleri sağlamaktır (Ravinger, 2006).

Değerler kavramsal olarak üzerinde çok durulan bir konu olmasına rağmen, değer kavramının yeterince açıklığa kavuşturulduğunu söylemek zordur. Davranış bilimciler ve sosyal psikologlar değerlerin bir yandan bireysel tutum ve davranışları, bilişsel süreçleri etkilediğini, diğer yandan toplumun kültürel kalıplarıyla etkileşimde bulunduğunu ve onları yansıttığını kabul etmektedirler. Bireylerin her davranışları dolaylı ya da dolaysız olarak değerler tarafından yönlendirilmektedir (Balat ve Dağal, 2007).

Değerlere ilişkin bilgilerin öğrenilmesi yaşam boyu devam eder. Fakat ilk bilgiler erken dönemlerde kazanılmaya başlanır ve kişiliğin oluştuğu dönem-

lere yani son ergenlik dönemine kadar devam eder. Bundan sonra değerlere ilişkin değişimler olabilir fakat temel değerler artık oluşmuştur (Balat, 2004).

Değerler Eğitimi ve Ahlak Gelişimi

Gelişimin erken dönemlerinde çocuklara kazandırılmaya çalışılan değerlerin gelişimi; moral-ahlaki kişilik gelişimi ve sosyal ve duygusal gelişimle iç içe olduğu görülmektedir. Değerler eğitimi çalışmaları bu gelişim alanlarından bağımsız olarak düşünülemez. Çocuklarla değerler eğitimi çalışmalarına başlamadan önce çocuklarda ahlak gelişimi ve sosyal duygusal gelişimin nasıl olduğuna da yer vermek gerekir.

Sosyal duygusal gelişim, çocuğun kendini ifade edebilmesi, duygularını kontrol edebilmesi, kendisiyle ve çevresiyle barışık ve uyum içinde olabilmesidir. Biliş ve beceriler duygunun yorumlanmasında kaçınılmazdır. Sosyal ve duygusal yeterlilik yaşam boyu gelişmektedir (Saarni, 2001). Duygusal gelişim sosyal gelişimin temelini oluşturmaktadır. Duygusal gelişim biyolojik temelli olmakla birlikte, olgunlaşma ve öğrenme sonucu oluşmaktadır. Bu bağlamda duygusal gelişim, sosyal gelişimin temelini oluşturmakla birlikte, duygusal ve sosyal gelişim birbiriyle etkileşim içinde olan iki gelişim alanıdır.

Okul öncesi dönem diğer tüm gelişim alanlarında olduğu gibi sosyal duygusal gelişimin de temellerinin atıldığı dönemdir. Çocuğun bu dönemde geçirdiği yaşantılar ileriki dönemlerde de duygusal sağlığını ve sosyal yaşantısını etkileyecektir. Bireyin akademik ve bilişsel gelişimi de büyük ölçüde onun toplumsal yaşama uyumunu sağlayacak olan sosyal-duygusal gelişim düzeyi ile yakından ilişkilidir.

Okul öncesi dönemdeki çocuklar sosyal olarak diğer çocuklarla nasıl etkili sosyal iletişim kuracaklarını ve nasıl arkadaşlıklarını geliştireceklerini öğrenirler. Çocuklar ailelerinden dışındaki bireylerle nasıl



* Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Öğretim Üyesi

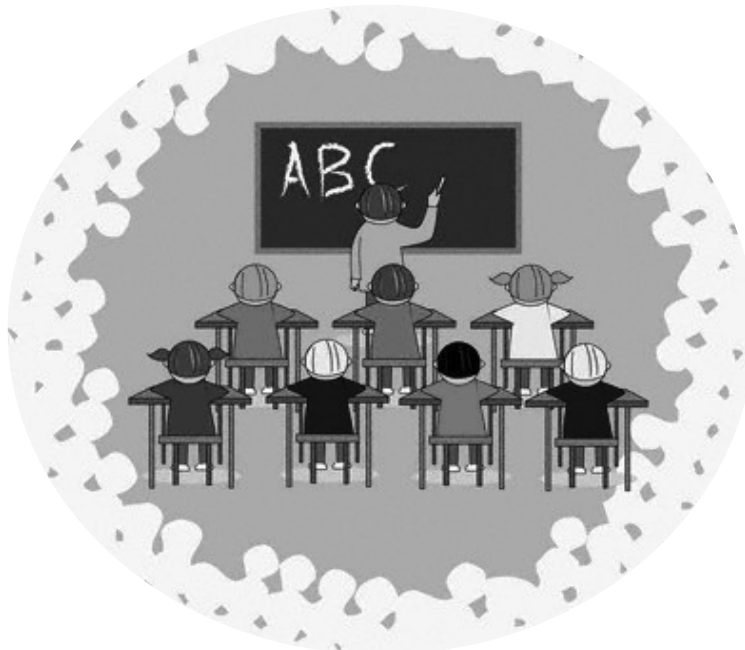
**Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Arş. Gör.

sosyal iletişime gireceklerini öğrenme sürecindedirler ve farklı ailelerin farklı sosyal kuralları, beklentileri ve aynı zamanda farklı duygusal ve davranışsal ortamları olduğunu öğrenmeleri onları genellikle çok şaşırtır. Bu süreçteki bazı kritik beceriler, diğer kişilerin duyularını anlama, empati kurmanın öğrenilmesini ve gruplara nasıl etkili şekilde katılacağına öğrenilmesini, konuşmaya nasıl başlanacağına öğrenilmesini içerir. Bu yaşta çocukların geliştirdiği arkadaşlıkların birçoğu çok uzun süreli değildir. Fakat diğerlerinin iyi arkadaş olabilmeyi ve arkadaş edinebilmek için gerekli becerilerin öğrenilmesini gerektiren ortamları sağlaması açısından çok önemlidir. Arkadaş edinme ve bu arkadaşlıkların başarılı şekilde devamını sağlayacak sosyal becerilerin ediniminde başarısız olan çocuklar akranları tarafından reddedilme, yalnızlık, düşük özgüven ve hatta depresyon gibi birçok sosyal ve duygusal problem açısından risk taşımaktadırlar (Merrill ve diğerleri, 2009).

Yaşamın erken yıllarında çocuklardan sınıflarında akademik yeterlilik göstermeleri, dikkat kontrolüne sahip olmaları, duygularını anlama, duygularını düzenleme, diğerlerine olumlu sosyal davranışlarda bulunmaları beklenir (Denham ve diğerleri, 2003; Denham ve Weissberg, 2004; Trentacosta ve Izard 2007; Josep ve Strain, 2003). Kendinde ve başkasında duyguları fark edebilme ve tanımlayabilme diye tanımlanan duygusal bilgi birikimi becerileri daha sonraki okul yıllarındaki sosyal davranış, kendi kendine tanımlanmış içsel-

leştirme belirtileri, dikkat kontrolü ve akademik yetinin önemli bir ön tanımlayıcısıdır. (Fine ve diğerleri, 2003; Trentacosta, ve diğerleri, 2007). Bu duyguları tanımlamakta zorlanan çocuklar aynı zamanda duygularını yönetmek için uygun strateji bulmada da sorun yaşarlar. (Denham ve Weissberg, 2004). Duygularını düzenleme ve yönetme problemi yaşayan çocuklar akranları ve öğretmenleri tarafından daha az sevilenler olarak tanımlanırlar ve akranları tarafından dışlanma gibi olumsuz sonuçlarla ilişkilendirilir.

Okul öncesi dönemdeki çocuklar duygusal olarak gelişmektedirler ve bu süreçte birçok duygusal değişim yaşamaktadırlar. Birçok duygu yaşantısını fark ederler ve genel duygu ve his kavramını anlamaya çalışırlar fakat genellikle farklı duyguları tanımlayacak çok az sayıda kelime bilgisine sahiptirler. Örneğin; birçok okul öncesi dönem çocukları mutlu, üzgün, kızgın ve hatta endişeli kavramını anlayabilirler. Fakat daha karmaşık heyecanlı, neşeli, gergin ve gururlu gibi birçok karmaşık duygusal kelimeyi büyük bir çoğunlukla anlayamazlar.



Ahlaki gelişimde çocuğun bilişsel gelişim dönemlerine paralel bir seyir olduğu kabul edilmektedir (Aydın, 2001).

Piaget, kuramında bilişsel gelişim gibi, ahlak gelişiminin de belirli evreler içinde gerçekleştiğini ileri sürmüştür. Piaget'ye göre ahlak gelişimi çocuğun bilişsel gelişimine bağlı olarak arkadaş çevresiyle olan sosyal etkileşimi çerçevesinde gerçekleşmektedir. Piaget, çocuklarda moral gelişim hakkında gözlemlerinden yararlanmış ve 4-12 yaşları arasındaki çocuklarda moral gelişimi iki kısımda incelemiştir. Heteronom, yani başkalarının koyduğu kurallar dışı bağlı ve otonom ya da özerk, yani kişinin kendi koyduğu kurallara ilişkin moral gelişimdir. Heteronom moral gelişim ilk basamaktır ve yaklaşık olarak 4 ile 7 yaşları arasındaki çocukları kapsar. Yargılar ve kurallarda insanların otoritesi ortadan kalksa da uygunluklarında değişiklik olması durumudur. Otonom moral gelişim ise ikinci basamaktır ve 10 yaş ve daha üzerindeki çocuklarda gözlenir. Çocuklar kuralların ve yasaların insanlar tarafından oluşturulduğunu ve bir olayla ilgili yargıda niyetin ne olduğunu anlamaya başlarlar (Can, 2002).

Ahlak gelişimi ile ilgili çalışmalarda sosyal öğrenme teorilerinin etkilerinden söz edilmektedir. Buna göre, cezalandırma ve taklit, çocukların moral davranışlarını açıklamakta kullanılan kaynaklardır.

Kohlberg, ahlak gelişimini her biri iki dönemden oluşan, gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek sonrası düzeyler olarak adlan-

dırılan üç düzey içinde ele almıştır. Bunlar kısaca şu şekilde açıklanabilir:

Birinci dönem (4-5 yaş), ceza, itaat; çocuk cezadan kaçındığı için kurallara uyar.

İkinci dönem (6-9 yaş), çıkara dayalı alışveriş; çocuk ödüle ulaşmak için kurala uyar.

Üçüncü dönem (10-15 yaş), kişilerarası uyum; iyi çocuk evresinde olup başkalarının onayını almak için kurala uyar.

Dördüncü dönem (15-18 yaş), kanun ve düzen; otoriteye, sosyal kurallara ve kanuna, suçluluk ve dışlanma kaygılarından dolayı uyar.

Beşinci dönem (18-20 yaş), sosyal anlaşma; davranışlara insanlığın ortak mutluluğu için gerekli olan ahlaki ilkeler yön verir.

Altıncı dönem (20 yaş ve üstü), evrensel ahlaki ilkeler; davranışlara, insan hakları, eşitlik, demokrasi, özgürlük gibi evrensel ilkeler ön verir (Balat, 2005: 198-199).

Davranışçı yaklaşıma göre ise, birey ahlaki yargıları şartlanma yoluyla kazanmaktadır (Aydn, 2001).

Okul öncesi Dönemde Değerler Eğitimi

Temel olarak değerler eğitimi kapsamında literatürde ortak bazı değerlerin yer aldığı görülmektedir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir: Dürüst, azimli, sorumluluk sahibi, affedici, açık görüşlü, cesaretli, yardımsever, öz denetime sahip, iç kontrol-iç disiplin, sevecen, neşeli, bağımsız-kendine güvenen, nazik, akıllı düşünen, sadık-vefalı, mantıklı-tutarlı, yaratıcı işbirliği yapan (Bennett ve diğerleri, 1999).

Bu değerler her insanın yaşadığı çevre ve deneyimleriyle yakından ilgilidir ve her insanda bu temel değerler aynı zamanda kişilik özelliği

olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülkemizde anne baba ve eğitimciler çocuklarına, temel değerlere ilişkin eğitim vermektedirler. Fakat bu eğitim düzenli ve sistemli bir program dahilinde olmadığında, çocukta hangi temel değerlerin nasıl geliştiğini anlamak oldukça zordur. Belki de bazı değerleri olumlu olarak geliştirmek için çocuğun hata yapmasını beklemek gerekir. Çocukta yanlış gelişmiş bir davranışı değiştirmek, yeni bir davranış geliştirmeye çalışmaktan zordur. Çocuğun kişiliğini oluşturan temel değerlerin, yanlış gelişmesine ne ailelerin ne de eğitimcilerin olanak yaratmaması gerekir.

Okul öncesi dönem çocuklarda değerlere ilişkin bilgilerin temellerinin atıldığı ilk dönemdir. Geleneksel olarak okul öncesi eğitim kurumların ana hedefi çocukların erken sosyalleşmesi ve akademik becerilere hazırlığın geliştirilmesi olarak görülür. Kaliteli bir okul öncesi eğitim programı akademik becerilerin yanında karakter eğitimi, sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesi ve toplumsal değerlere yer verme gibi hedefleri içermelidir (Greenberg ve diğerleri, 2003). Aileler ve okulöncesi eğitimcileri, çocuklar için değerleri öğrenecekleri ilk modeller olacaktır. Bu nedenle hem eğitimcilerin hem ailelerin değerleri benimsemiş ve iyi uygulayabilen yetişkinler olmaları gerekir.

Okul öncesi eğitimde desteklenebilecek değerler şunlardır: Saygı, sorumluluk, mutluluk, işbirliği, sabır ve dürüstlük.

Değerlere ilişkin eğitimde, ailelerin ve eğitimcilerin dikkat etmesi gereken noktalar şu şekilde sıralanabilir:

İyi Örnekler: Ahlaki eğitimde etkin yöntem yetişkin kişiliğidir. Çocukların değerleri öğrenmesi için yetişkinlerin olumlu davranışlarını

izlemesi ve bunları kendi gözleriyle görmesi gerekir.

Yüksek Beklentiler: Küçük çocuklar ailelerinin beklentilerinden hoşlanırlar. Bu durum, yaptıklarından dolayı kendilerini iyi ve gururlanmış hissetmelerini sağlar.

Mantıklı Kurallar: İyi davranışlara ilişkin kuralları çocuğun hareketlerini kontrol eden yetişkinden ayırt etmek kolay değildir. En etkili yöntem kalıplamış değerlerdir. Örneğin "Boyalarla resim yaptıktan sonra kalemelerini kutunun içerisine geri koymalısın" gibi bir yönerge çocuğun sorumluluk ve iç kontrol öğrenmesine ilişkin bir uygulamadır.

İyi Tavırlar: Günlük yaşamda iyi tavırlara sahip olmak için tutkularımızı kontrol etmeyi öğrenmeli ve başkalarına karşı kullandığımız sözcüklere ve davranışlara dikkat etmeli bu konuda eğitimciler ve aileler olarak çocuklara başkalarıyla uygulamalar yapabilecekleri olanaklar sağlamalıyız.

Doğru ve Yanlışlar Hakkında Konuşma: Çocuklar aileleri kendileriyle bir şey konuştuklarında bunun önemli olduğunu bilmelidirler. Çocuklarla değerler hakkında konuşmak, onlara öğüt vermek değildir. Bunun yerine konuşmalar değerlerin dünyada nasıl olması gerektiği ve insanların bunlara neden uyması gerektiği şeklinde olmalıdır.

Değerler Hakkında Kitaplar Okuma: Çocuklarımıza okuduğunuz hikaye ve şiirler oldukça önemlidir. Bunlar çocukların iyi değerler geliştirmelerine yardımcı olur.

Ahlaki-Dini Bilgiler Verme: Çocuklara dini bilgiler verirken, onları iyi ve doğru davranışlar hakkında bilgilendirebiliriz.

İyi bir değerler eğitimi akademik başarıyı da etkiler. Değerler eğitiminde çocuğun kendine güven duygusu da önemli bir diğer nokta-

dır. Çocuğun kendine güveni geliştirilmelidir. Okul öncesi dönemde değerler eğitimi ile ilişkili bir diğer nokta ise sosyal becerilerin kazanılmasıdır. Sosyal beceriler, başkalarından olumlu tepkiler getirecek ve olumsuz tepkilerin gelmesini önleyecek, başkalarıyla etkileşimi mümkün kılan, sosyal açıdan kabul edilebilir, çevrede etki bırakan, hedefe yönelik, sosyal içeriğe göre değişen, hem belirli gözlenebilir, hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren öğrenilebilir davranışlardır (Uzamaz, 2000).

Okul öncesi dönemdeki sosyal becerileri Gresham ve Elliott (1990); işbirliği, sorumluluk, kendini kontrol ve atılganlık olarak ifade etmişlerdir. Okul öncesi dönemde sosyal becerilerin gelişimini birçok faktör etkilemektedir. Bu faktörler; çocuğun ailesi ile olan ilişkileri, yaşadığı sosyal çevre, akranlarıyla olan ilişkileri, okul ve medyadır. Sosyal becerilerin çocuğun erken yaşlarda başkaları ile iyi ilişkiler kurmasını sağlayarak akran kabulünü sağladığını, akademik açıdan başarısına da dolaylı yoldan katkısının bulunduğunu ileri yaşlarda ise daha uyumlu ve dengeli bir birey olmasını sağladığını söyleyebiliriz. Bütün bunlar sosyal becerilerin, okulöncesi dönemde çocukların hayatındaki yerini ve önemini göstermektedir. Çocuğun sosyal yönden gelişmesi onun yetişkinlik yıllarındaki sosyal yaşantısını da etkiler. Sosyal becerileri yeterince gelişmemiş olan kişi, toplumda birlikte yaşadığı diğer insanlarla sağlıklı bir iletişim kuramaz. Konuşma ve tartışma becerileri gelişmediği için diğer insanlarla kurduğu iletişim kısa sürede sürtüşme ve çatışmaya dönüşebilir. Yardımlaşma, paylaşma, işbirliği, başkaları ile iyi ilişkiler kurma gibi sosyal becerilere sahip olmadığı için diğer insanlarla uyum içinde yaşayamaz. Mutsuz ve başarısız bir yaşam sürer (Öztürk, 2008).

Sosyal becerilere sahip çocuklar; paylaşımcı, özgüvenli, problem çözme becerisine sahip ve akranları tarafından kabul edilen çocuklardır. Sonuç olarak, bireylerin okulda öğreneceği sosyal beceriler yaşamda girilen her ilişkiye doğrudan ya da dolaylı yoldan yansımaktadır.

Sistemli bir program dahilinde çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun olarak okulöncesi dönemden ilk yetişkinlik çağlarına kadar uygulanabilecek değerler eğitimi programları hazırlanmalı ve uygulanmalıdır. Çocukların birbirleriyle olumlu ilişkiler kurmasını sağlayan, sosyal gelişimini destekleyen yardımlaşma, paylaşma, işbirliği, empati gibi olumlu sosyal davranışlar, çocuğun kendine güvenli, çevresine duyarlı, yaratıcı düşünce sahibi birey olmasına yardımcı olacaktır.

Kaynaklar

- Aydın, A. (2001). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınları
- Balat Uyanık, G. (2004). Çocuklar ve Değerler Eğitimi. *Çocuk Çocuk Dergisi*. Sayı:45, 18-20.
- Balat Uyanık, G. (2007). *Değerler Eğitimi ve Değerler Eğitimi Programları*. Okul Öncesi Dönemde Güncel Konular. (Yay. Haz: Ayla Oktay ve Özgül Polat Unutkan). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Balat Uyanık, G. ve Balaban Dağal, A. (2007). *Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi Etkinlikleri*. Ankara: Kök Yayıncılık, Ankara.
- Bennett, W.J.; Finn, C.E.Jr. ve Cribb, J.T.E. (1999). The Educated Child-Character Education in Early Years. 65-67.
- Can, G. (2002). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi-Kişilik Gelişimi. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Denham, S.A., Blair, K.A., DeMulder, E., Levitas, J.(2003). Preschool emotionalcompetence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74 (1), 238-256.
- Denham, S.A., & Weissberg, R.P. (2004). Social-emotional learning in early childhood: What we know and where

to go from here. In E. Chesebrough, P. King, T.P.

- Fine, S.E., Izard, C.E., Mostow, A.J., Trentacosta, C.J., Ackerman, B.P. (2003). First grade emotion knowledge as a predictor of fifth grade internalizing behaviors in children from economically disadvantaged families. *Development and Psychopathology*, 15, 331-342.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., Utne O'Brient, M. T., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., et al. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Gresham, F.M, & Elliott. S.N. (1990). The Relationship Between Adaptive Behavior and Social Skills: Issues In Definition And Assessment. *The Journal Of Special Education*, 21(1), 167-180.
- Joseph, G.E., & Strain, P.S. (2003). Comprehensive evidence-based social-emotional curricula for young children: an analysis of efficacious adoption potential. *Topic in early childhood special education*, 23 (2), 65-76.
- Merrell, K. M., Parisi, D. M., & Whitcomb, S. G. (2009). *Strong Start: A social and emotional learning curriculum for Pre-K*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Öztürk, A. (2008). *Okul öncesi Eğitimin İlköğretim 1. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Ravinger, R. (2006). *Value-Based Education for Human Development -Eritrean Perspective. Essays in Education*. USA: South Carolina.
- Saarni, C. (2001). Cognition, context and goals: Significant components in socialemotional effectiveness. *Social Development*, 10(1), 125-127.
- Trentacosta, J.C. ve Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade, *Emotion*: Feb.7(1): 77-88.
- Uzamaz, F. (2000). Ergenlerde Sosyal Beceriler ve Değerlendirme Yöntemleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt:6 (6).

Matematik Eğitimi ve Değerler*

Doç. Dr. Soner DURMUŞ**

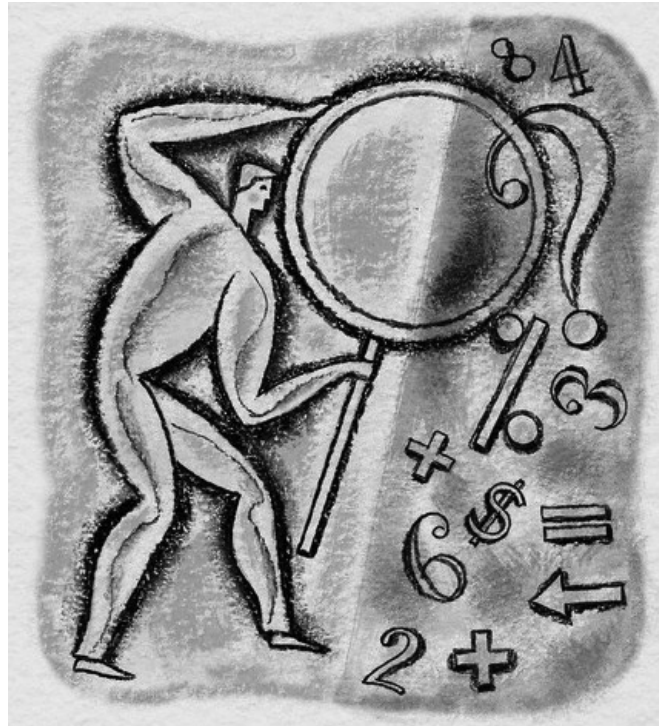
Giriş

Türk Dil Kurumu (TDK) Büyük Türkçe Sözlük'te *değer* sözcüğüne karşılık olarak yedi farklı tanım vermektedir:

1. *Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet.*
2. *Bir şeyin para ile ölçülebilen karşılığı, kıymet, paha, valör.*
3. *Üstün nitelik, meziyet, kıymet.*
4. *Üstün, yararlı nitelikleri olan kimse.*
5. *fel. Kişinin isteyen, gereksinim duyan bir varlık olarak nesne ile bağlantısında beliren şey.*
6. *mat. Bir değişkenin veya bilinmeyenin sayı ile anlamı.*
7. *Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü.*

TDK tarafından verilen bu tanımlardan ikinci ve altıncısının, matematiğin -diğer değer tanımlarıyla karşılaştırıldığında- sosyal bilimlerdeki değer tanımıyla herhangi bir bağının olmadığı görülmektedir. Nitekim şu örneklerde görüleceği gibi değer matematikteki karşılığı sınırlı kalmaktadır:

1. *x'in hangi değerleri $x^2 = 5x - 6$ denklemini sağlar?*
2. *f(x) fonksiyonunun (a,b) aralığında alabileceği maksimum/minimum değerleri bulunuz.*
3. *Verilen belirsiz entegralin $x=3$ ve $x=4$ aralığındaki değeri kaçtır?*
4. *Dört basamaklı 5387 sayısındaki 3'ün basamak değeri ile sayı değeri arasındaki fark kaçtır?*



İnsanın kendisini ve çevresini anlama çabasında sahip olduğu değerler önemli bir yeter tutar. Bu değerler yaşamına yön verir (Akıncı, 2005). Çünkü değerler doğru ve

yanlış olarak sınıflandırılacak inançlardan farklı olarak önemli ve önemsiz görülen görüşlerle ilgilidir (Seah, 2001). Matematiğin insanlığın anlama arayışında sahip olduğu rol yadsınamaz. Bu kadar önemli bir yere sahip olan matematiğin kendisinin bir değer üretmemesi ve/veya insanın sahip olduğu değer(ler)in matematiği etkilememesi mümkün değildir. Bu yüzden değerın yukarıda verilen tanımlarından tümünü dikkate alarak matematiği ve öğretimini bir değerlendirmeye tabi tutmalıyız.

Bu amaçla, takip eden bölümlerde matematik felsefesinin temelleri tanımlanarak bu temeller üzerine nasıl bir matematik eğitimi inşa edilebileceği tartışılacaktır. Bu yapılırken matematiğin değerle olan ilişkisi yeri geldikçe verilecektir.

Matematik Felsefesi ve Değerler

Matematik tarihi incelendiği karşılaşılan sorunlar/bunalımlar matematiğe bir temel bulma arayışını gündeme getirmiştir. Bu sorunları/bunalımları Yıldırım (2008, s. 75) dört ana bölümde toplamıştır:

* Bu çalışma MEB tarafından düzenlenen Değerler Eğitimi Uluslararası Konferansı'nda (28-29 Mayıs 2010, İstanbul) bildiri olarak sunulmuştur.

** Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı Başkanı

1. $\sqrt{2}$ gibi rasyonel olmayan sayıların yol açtığı, başlangıçta “olanaksız” ya da “saçma” sayılan negatif (-1) ve sanal $(\sqrt{-1})$ sayıların ortaya çıkmasıyla süren bunalım;
2. Başlangıçta sağlam bir temele oturtulamayan ve kavramsal belirsizlik içinde kalan diferansiyel ve integral hesapların yol açtığı bunalım;
3. Euclides’in (Öklid’in) 5. postulatına ilişkin kuşku ve doyumsuzluktan kaynaklanan, Euclides-dışı geometrilerin ortaya çıkmasıyla büyüyen bunalım;
4. Kümeler teorisinde baş gösteren paradoksların yarattığı, daha sonra Gödel teoremleriyle yeni bir boyut kazanan bunalım.

Matematiğe temel bulma çabaları, matematikçileri doğal olarak matematik felsefesi üzerinde düşünmeye zorlamıştır. Ortaya çıkan görüşlere geçmeden önce matematik felsefesiyle ilgili yapılacak herhangi bir incelemede dikkate alınması gerekli olacak hususları belirtmek uygun olacaktır (Ernest, 2007, s. 176):

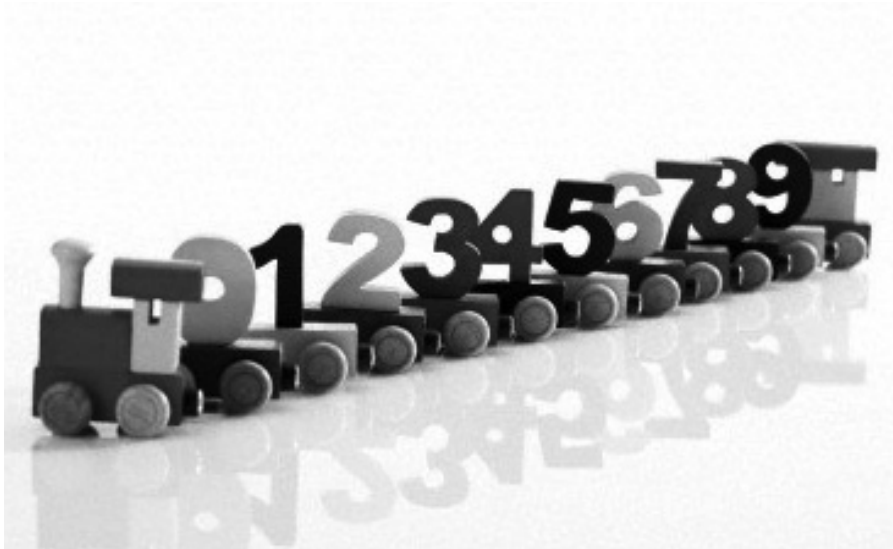
1. *Epistemoloji*. Matematiksel bilgi, bu bilginin ispatın rolüyle ilişkisi dikkate alınarak keyfiyeti, esası ve gerekçelendirilmesi;

2. *Teoriler*. Hem yapısalcı (structural) hem oluşturmacı (constructive) matematiksel teoriler, bunların özellikleri ve gelişimi ile değerlendirme ve değerini takdir etme konuları;
3. *Ontoloji*. Matematiksel nesnelere, onların nitelikleri, kaynakları ve matematiğin dili ve Platonculuk meselesi ile ilişkisi;
4. *Yöntem ve tarih*. Matematiksel pratik, bunun vasfı, günümüz ve geçmiş matematikçilerin matematiksel etkinlikleri;
5. *Uygulamalar ve Değer*. Matematik uygulamaları, bu uygulamanın bilim, teknoloji ve diğer bilgi ve değer alanlarıyla ilişkisi;
6. *Kişiyeye özgü bilgi ve öğrenme*. Matematik öğrenme, matematiksel bilginin aktarımı ve birey olarak matematikçinin yaratıcılık sürecindeki evsafi ve rolü.

Ernest bu hususların özel olarak hangi sorunlarla ilgilendiğini on üç maddeyle özetlemiştir (Ernest, 1998, s. 51-52):

1. Zorunlu olarak mutlaklığa dayanmayan bir yaklaşımla matematiksel bilginin erekleştirilmesi nasıl gerçekleşebilir?

2. Matematiksel nesnelere ontolojik konumu ve vasfı nasıl açıklanabilir?
3. Platonculuk veya matematiksel realizm neden bu kadar geçerli ve başarılı bir perspektif ortaya koymaktadır?
4. Matematikçilerin uygulamalarıyla matematiğin keyfiyeti birbirleriyle nasıl bir ilişki içindedir?
5. Bireylerin öznel matematiksel bilgileriyle kabul görmüş matematiksel bilgi arasında nasıl bir ilişki vardır?
6. Bireyler matematiği nasıl öğrenirler ve mevcut matematiksel bilgiye nasıl ulaşırlar?
7. Bireyler sahip oldukları matematik bilgilerini nasıl yaratıcı bir şekilde yeni matematiksel bilgiye dönüştürürler?
8. Matematiksel bilgi nasıl geliştirir? Tanım standartları ve esas alınan ispatlar ve matematiksel meta-bilgi nasıl bir evrim geçirir?
9. Dil ve matematik ve kil tabletlerden bilgisayarlara uzanan enformasyon teknolojileri arasında nasıl bir iç ilişki vardır?
10. Tarih, matematik felsefesine nasıl ışık tutar?
11. Matematikle diğer beşeri bilimler, değerler, kültür ve deneyim arasında nasıl bir ilişki vardır?
12. Pür matematiksel teorilerin bilime ve günlük problemlere uygulamalarında niçin güçlü ve kullanışlı oldukları görülmektedir?
13. Matematiksel teoriler nasıl takdir edilip erlendirilebilirler? Böylesi amaçlar uygun kriterler var mıdır? Eğer varsa, hangi değerler bu kriterlerle ilişkilidir?



Ernest'e (2007) göre, bu meselelerden epistemoloji ve ontolojiyle ilgili olanları geleneksel felsefenin matematiksel bilgi ve varlıkla ilgili ele aldığı konular üzerinde durmaktadır. Teori meselesi ise bu incelemede bilginin matematiksel teorilerle ilişkisi nedeniyle epistemoloji ve ontolojiyle birlikte incelenmektedir. Ama matematiğin tarihi ve matematiksel yöntemler, bunun uygulama ve değerle ilişkisiyle matematiksel bilginin bir nesilden diğer nesle aktarımı gibi meseleler geleneksel felsefi yaklaşımların ötesinde ele almayı zorunlu kılmaktadır.

Matematik tarihinde ortaya çıkan dört krizden sonra matematik felsefesi üzerine yapılan çalışmalarda ağırlıklı olarak epistemoloji, teoriler ve ontoloji konuları üzerinde durulduğu görülmektedir. Mutlakçılık (Platonculuk) kategorisi içinde düşünülebilecek üç felsefi ekol öne çıkmıştır: *Mantıkçılık*, *Formalizm (biçimcilik)* ve *Sezgicilik (yapısalcılık)*^{1*} (Ernest, 1998). Matematik nesne ve bilgiyle ilgili olarak öne çıkan görüşleri Brown (1999, s.11-15) şu şekilde özetlemiştir:

1. Matematiksel nesnel gerçekler ve bizden bağımsız olarak vardılar.
2. Matematiksel nesnel zaman ve mekânın dışındadırlar.
3. Matematiksel varlıklar, bir bakıma soyuttur bir bakıma soyut değildir. (Matematiksel varlıklar, fiziksel bir varlığa sahip olma anlamında soyutturlar, fakat sözelimi 2 sayısının *tikel* olması, evrensel olmaması anlamında so-

yut değillerdir.)

4. Matematiksel nesnelere sezilebilir ve matematiksel hakikati kavrayabiliriz.
5. Matematik ampirik değil, *a priori*'dir, tecrübeden bağımsız olarak ulaşılabilen bir bilgidir.
6. Matematik, *a priori* olmasına rağmen, kesin doğru olması gerekmez.
7. Platonculuk, diğer görüşlerden daha fazla, matematiksel hakikati arama tekniklerine açıktır (akt. Gür, 2004: s. 25).

Bu felsefeye dayalı olarak eğitim uygulamalarında karşımıza davranışçı ve bilişselci yaklaşımlar çıkmaktadır. İnsan zihninden bağımsız nesnel bir dünyanın olması tek ve doğru bir gerçekliğin olduğu anlamına gelmektedir. Öğrenme bu nesnel dünyanın olduğu gibi öğrenene aktarılmasıyla gerçekleşir. Öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğine de ancak gözlenebilir davranış değişikliklerine bakılarak karar verilebilir. Her ne kadar bilişsel bilimciler davranış değişikliklerini incelemenin tek başına yeterli olmadığını, zihinsel süreçlerin de önemli olduklarını iddia etseler de bireyden bağımsız nesnel bilginin varlığı ve bunun tam olarak öğrenene aktarılması konusunda davranışçılarla aynı temel felsefeye dayanmaktadırlar.

Genel olarak eğitimde, özel olarak matematik eğitiminde değerler açısından bu iki yaklaşım incelendiğinde *nesnellik*, *kontrol*, *gizem*, *doğruluk* ve *kesinlik* değerlerinin öne çıktığı görülmektedir (Seah, 2001). Örneğin,

gizem değeri incelendiğinde, matematikteki çember ve daireyle ilgili konuları incelerken karşımıza çıkan π (pi) sayısı -derslerde ele alınışı nedeniyle- çoğu öğrenci için esrarengiz bir sayıdır. Hâlbuki çemberin çevresi ile çapı arasındaki oranın sürekli olarak aynı olması (sabit) sebebiyle Yunancada *perimeter* (çevre) sözcüğünü ilk harfinin bu orana ad olarak verilmesinden başka bir şey değildir. Benzer şey tüm sabitler için geçerlidir. Yani üretilen matematiksel bilgi, karşılaşılan durumlara uygun şekilde matematikçiler ve uygulamadaki pratik sebeplerden dolayı kullanıcılar tarafından geliştirilmişlerdir. Matematik öğretimi sırasında matematiği nesnel, bireyden bağımsız, zaman ve mekân üstü gören bu yaklaşımlar öğrencilerimizde tam olmayan (yanlış değil) bir matematik algısı oluşturmuştur. Matematiğin tarihi ve matematikçilerin çalışmaları incelendiğinde bu görüşü destekleyen örneklerin çok olması, onların tüm matematiğe genellenebileceği anlamına gelmez. Bu yüzden mate-



¹ Bu yaklaşımlarla ilgili olarak ayrıntılı bilgi için Cemal Yıldırım'ın *Matematiksel Düşünme* kitabıyla editörlüğünü Bekir S. Gür'un yaptığı *Matematik Felsefesi* kitaplarına bakılabilir. Son yıllarda eğitim uygulamalarda öne çıkan oluşturmacıliktan matematik felsefesinde öne çıkan oluşturmacılikın farklı olduğunu vurgulamak için burada constructivism'e karşılık olarak yapısalcılık seçilmiştir.

matige ve onun dayandığı felsefeye geleneksel olmayan bir bakış açısıyla bakılmalıdır (bkz. Ernest'in yukarıdaki yaptığı dört, beş ve altıncı sınıflandırması). Matematik felsefesinde yeni olan bu yaklaşım, ontolojik ve epistemolojik olarak "hiçbir sentetik ifadenin tam olarak doğrulanamayacağı" anlamında bir *yanlışlanabilirlik* (fallibilism) ve ortaya çıkan değerler açısından ise *öznellik* olarak adlandırılabilir (Glas, 1998; Ernest, 1998; Davis & Hersh, 2002).

Matematiksel bilgi tarih, kişiler, kurumlar sosyal bölgeler, sembol formları, hedefler ve güç ilişkilerinin etkili olduğu sosyal bir sürecin sonucu olarak inşa edilir. Bu süreçte kavramlar ve bunlara dayandırılan ispatlar tartışmaya açıktır. Yanlışlanabilirlik matematiğin kendine özgü yapısının ve mantığının rolünü reddetmez. Ama tek, sabit ve hiyerarşik bir yapı içinde sürekli olarak devam eden bir matematik olduğu şeklindeki görüşü kabul eder (Er-

nest, 2004). Çok çeşitli adlandırmalar ve farklılıklar olmasına rağmen bu temel üzerinde inşa edilebilecek eğitim uygulamaları oluşturmaları olarak adlandırılabilir.

Deryakulu (2000), iki temele dayandırılabilir (mutlakçılık ve yanlışlanabilirlik) davranışçılarla bilişsel (mutlakçılık) ve oluşturmacı (yanlışlanabilirlik) yaklaşımlar arasındaki ilişkiyi Tablo 1'de özetlemiştir (s. 67):

Tablo.1

Davranışçı, Bilişsel ve Oluşturmacı Öğrenmenin Özellikleri

Temel Öğeler	Nesnel/Davranışçı	Nesnel/Bilişsel	Oluşturmacı
<i>Bilginin Niteliği</i>	Nesnel gerçekliğe dayalı, bilen kişiden bağımsız	Nesnel gerçekliğe dayalı, bilen kişinin önbilgilerine bağlı	Bireysel ve toplumsal olarak yapılandırılan, öznel gerçekliğe dayalı
<i>Öğretmenin Rolü</i>	Bilgi aktarma	Bilgi edinme sürecini yönetme	Öğrenciye yardım etme, işbirliği yapma, kolaylaştırma
<i>Öğrencinin Rolü</i>	Pasif	Yarı etkin	Etkin
<i>Öğrenme</i>	Koşullamaya dayalı davranış değişikliği	Bilgiyi işleme	Bireysel olarak keşfetme ve bilgiyi yapılandırma
<i>Öğrenme Türü</i>	Ayırma, genelleme, ilişkilendirme, zincirleme	Bilgileri kısa dönemli bellekte işleme, uzun dönemli belleğe depolama	Gerçek durumlara dayalı sorun çözme
<i>Öğretim Türü</i>	Tümevarımcı	Tümevarımcı	Tümdengelimci
<i>Öğretim Stratejileri</i>	Bilgiyi sunma, alıştırma yaptırma, geribildirim verme	Öğrencinin bilişsel öğrenme stratejilerini harekete geçirme	Etkin, özdenetimli, içten güdülenmiş araştırmacı öğrenme
<i>Eğitim Ortamları</i>	Çeşitli geleneksel ortamlar, (programlı öğretim, bilgisayar destekli öğretim vb.)	Öğretmen ve bilgisayara dayalı öğretim	Öğrencinin ilerlemek için fiziksel/zihinsel tepkiler göstermesini gerektiren etkileşimli ortamlar

Tablo ve mevcut alan yazını incelediğinde öne çıkan değerlerin açıklık, dinleme, beraberce çalışma, iletişim, mantıklı düşünme, teknoloji, problem kurma, problem çözme, araştırma, doğrulama, sistematik çalışma, esneklik, yaratıcılık vb. olduğu görülmektedir (Seah & Bishop, 2000; Seah, 2001; FitzSimons ve diğ., 1999). Burada iki değer (açıklık ve esneklik) bir örnek üzerinde şöyle somutlaştırılabilir. İlköğretim matematik öğretim programında yer alan doğru ve ters orantı konusu sınıflarda öğretilirken *kesinlik* değeri önemsendiği için bireylerden bağımsız olarak tektir. Örneğin “Bir çantanın fiyatı 5.-TL ise 3 çantanın fiyatı kaç TL’dir?” Bu soru, bir çokluk (çanta sayısı) artarken buna bağlı olarak diğer çokluk da (çantaların fiyatı) artar anlamında doğru orantıyla ilgili bir soru örneğidir. Dolayısıyla beklenen cevap 15.-TL’dir. Hâlbuki öğrenciler (öğretmen rehberliğinde dikkatleri çekildiğinde veya kendi deneyimlerinden hareketle) kendi günlük yaşamlarında bu durumun hiç böyle olmadığını görmekteyler.² Pazara gittiklerinde belli bir üründen çok sayıda alacak olurlarsa bu ürünün fiyatında belli bir indirimin olduğunu tecrübelerinden bilmektedirler. Çantanın tanesi 5.-TL iken 3 tane aldığımda, 15.-TL yerine mesela (12.-TL) ödeyebilecekleri satıcı tarafından söylenmektedir. Bu durum her türden ürünlerde geçerli olabilecek bir durumdur. Bu ve benzer durumlardan yararlanarak öğrencilerin esnek düşünebilmeleri, böylece doğru orantı dışında başka türden orantıların da olabileceğini (açıklık

2 Espri olarak sınıflarda verdiğim ters orantı örneğini burada da verebilirim: “Bir işi bir işçi tek başına 20 günde yaparsa 10 işçi kaç günde yapar?” sorusu ters orantı örneği olarak verilmektedir. Beklenen cevap 2 gündür. Ben de bu örneği verip cevap olarak da “İşçi sayısı artınca işçilerin işi birbirlerinin üzerine yıkacaklarını, dolayısıyla bu işin kolay kolay bitmeyeceğini” ifade ettiğimde çoğu öğrencinin gülmekle beraber böyle bir cevabı mümkün gördüklerini gözlemledim.

değeri) fark etmeleri, düşünceleri sağlanabilir. Bu da farklı bir matematiksel bilgi inşa etmelerine olanak verecektir.

Yazının başlangıç bölümünde alıntılanan değer tanımlarının tamamının matematikte düşünülebi-leceği ve böylece matematiğin genel geçer değerlerin dışında diğer sosyal bilimler gibi değerleri de içerdiği özetlenilmeye çalışılmıştır. Matematik derslerinde incelenen tüm konuların özünde yanlışlanabilirlik temeline dayalı mutlakçı olmayan değerlerin de olduğu kolaylıkla görülebilir. En temel/basit bir kavramın içinde bile bizim için anlamlı olabilecek insani bir değer gizli olduğu biraz dikkatli bir göz kolaylıkla fark edebilir:

Yazının başlangıç kısmında verilen matematikte değer sözcüğünün geçtiği örneklerden dördüncüsünü ele alalım: “Dört basamaklı 5387 sayısındaki 3’ün basamak değeri ile sayı değeri arasındaki fark kaçtır?” Bu konunun sınıflarda ele alınış şekline farklı olarak da incelenebileceğini göstermek üzere Napoleon Bonaparte’a atfedilen bir sözle sonlandırılalım: İnsanlar rakamlara benzerler buldukları yerlere göre değer kazanırlar.

Kaynakça

- Akıncı, A. (2005). Hayata Anlam Vermede Dini Değerlerin ve Din Öğretiminin Rolü, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(9):7-24.
- Davis, P. H., & Hersh, R. (2002). *Matematiğin seyir defteri* (çev. Ender Abadoğlu). İstanbul: Doruk Yayınları.
- Brown, J. R. (1999). *Philosophy of Mathematics: An Introduction to the World of Proof and Pictures*. New York: Routledge (aktaran B. Gür (Ed.), *Matematik Felsefesi* (2004), Ankara: Kadim Yayınları).
- Deryakulu, D. (2000). Yapıcı öğrenme. A. Şimşek (Ed.), *Sınıfta demokrasi içinde* (s. 53-77), Ankara: Eğitimden Yayınları.
- Ernest, P. (1998). *The Constructivism as a philosophy of mathematics*. Albany: The State University of New York Press.
- Ernest, P. (2004). What is the philosophy of mathematics education?, *10. International Congress of Mathematical Education*, Copenhagen, 4-11 Temmuz 2004.
- Ernest, P. (2007). The Philosophy of mathematics, values and kerelese mathematics. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 4 (2), pp. 174-187). http://www.math.umt.edu/tmme/vol4no2/TMMEvol4no2_pp.174_187_UK.pdf adresinden 10 Nisan 2010 tarihinde edinilmiştir.
- FitzSimons, G. E., Bishop, A. J., Seah, W. T., & Clarkson, P. C. (1999). Conceptions of values and mathematics education held by australian primary teachers: preliminary findings from VAMP. *Australian Association for Research in Education Annual Conference* kongresinde sunulan bildiri, Melbourne, Australia. <http://www.education.monash.edu.au/research/groups/smtc/projects/vamp/hpm2000c.pdf> adresinden Şubat 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Glas, E. (1998). Fallibilism and the use of history in mathematics education. *Science & Education*, 7, pp. 361-370.
- Seah, W. T. (2001). Exploring issues of control over values teaching in the mathematics classroom. *The 2001 Annual Conference of the Australian Association for Research in Education* kongresinde sunulan bildiri, Fremantle, Australia.
- Seah, W. T., & Bishop, A. J. (2000). Values in mathematics textbooks: A view through two Australasian regions. *81st Annual Meeting of the American Educational Research Association* kongresinde sunulan bildiri, New Orleans, LA, USA.
- TDK. (2010). *Büyük Türkçe Sözlük*, <http://www.tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=verilst&kelime=de%F0er&ayn=tam> adresinden 10 Nisan 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Yıldırım, C. (2008). *Matematiksel Düşünme* (5. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Sosyal Bilgiler Derslerinde Değerler Eğitiminin Yeri ve Önemi

Yrd. Doç. Dr Yusuf KESKİN*

Giriş

Türkiye gibi küreselleşme ve Avrupa ile bütünleşme sürecindeki birçok toplumda, yaşam tarzlarını artuk uluslar kendileri düzenlemektedir. Ulus-devlet kavramı artık ortadan kalkmaya başlamıştır. Bunun en açık örneği ise Avrupa Birliği oluşumudur. Çok kültürlülük, çok dillilik, çok eğilimlilik, çok çeşitli değerlere sahip olma ortaya çıkmıştır (Karakaya 2007).

Önür'e (2007: 158) göre, ülkelerin değerler sistemi, "hem geçmişten gelen gelenek, görenek ve mitlerden hem de bir alt yapı olarak küreselleşmenin üzerinde ilerlediği medya ve uluslararası iletişim sistemleriyle dolaşıma giren küresel kültür akımlarından etkilenmektedir." Böylece günümüz toplumlarının sahip oldukları değerler sistemi yer yer kırılmalara uğramakta ve etkililiğini yitirmektedir.

Küresel değerlerin baskınlığı, toplumsal değerleri büyük ölçüde değiştirmeye zorlamakta, bazı değerlerin ise kaybına neden olmaktadır. Değerlerin değişmesi, insanların karakterlerinin de değişmesine yol açmaktadır (Oktay 2007). Bolay (2007: 59), Türkiye'de bu değer mücadelesinin/çatışmasının varlığı- nı şöyle dile getirmektedir:

"Ekmek Teknesi", "Gizli Dünyalar", "Sırlar Dünyası", "Kalp Gözü" gibi en çok reyting alan dizilerde manevi değerlerle modern değerlerin mücadelesinin devam ettiği, manevi değerlerin yetiştiril-

ilmeye çalışıldığı, insanlara bir ümit, manevi bir tutanak ve dayanak verilme istendiği bir zamanda Türkiye'de değerlere [değerler eğitime] eğilmek en lüzumlu ve isabetli harekettir.

Küreselleşmenin getirdiği hızlı yapısal değişme sonucu toplumsal değerler hem hızla değişmekte hem de birbiriyle olan aykırılıklarından dolayı, yönlendirici gücünü kaybederek, zaman zaman tam bir kaosa neden olmakta ve bireyler kendilerini anomi ortamında bulmaktadır (Önür 2007). Bu durum genç nüfusta daha belirgindir. Günümüzde gençler gerçekten sarsıcı bir değer bunalımı yaşamaktadırlar. Doğan'ın (2007: 615) ifadesiyle, değer bunalımı yaşayan gençlere, ne aileler ne eğitim ne de toplumsal sistem [...] gerekli yardımı yapmıyor ya da yapamıyor. Bu durumda gençler aileden, eğitimden ve toplumsal sistemin tüm temel kurumlarından uzaklaşmayı seçiyorlar.

Savage ve Armstrong (1996: 265), değerler/karakter eğitiminde öncü ülkelerden ABD'de gençlerin yaşadığı değer bunalımının sonuçlarını şöyle ifade etmektedirler:

Son bir yılda bu ülkedeki nefret suçlarının hemen hemen yarısı 21 yaşın altındaki genç insanlar tarafından işlenmiştir. Diğer bir husus, ortaokul ve lise öğrencilerine dair bir inceleme öğrencilerin üçte birinin isteyerek başka bir kültürel grubun üyesine karşı düşmanca bir harekette bulunduğunu söylediğini ortaya koymuştur. Ülkemizin artan etnik

farklılığında, bu görüşler önemli sosyal problemlerin ortaya çıkacağını ima etmektedirler. ABD'de, Kuzey İrlanda'da, Afrika'da ve Bosna'dakine benzer sosyal yapıları zorlayıcı savaşan gruplar olacak mı? Olmamasını düşünmek isteriz; fakat mevcut eğilimler okullarda telafi edici önlemlere dair bir gereksinimi ortaya koymaktadır.

Türkiye'de gençlerin yaşadığı değer bunalımı noktasında durum ABD ve diğer ülkelerden pek de farklı değildir. 25.09.2007 tarihinde gerçekleşen ve medyada geniş yer bulan bir mağaza açılışı ülkemizdeki durumu çarpıcı bir biçimde göstermiştir. Alman elektronik mağaza zinciri MedyaMarkt'ın İstanbul'daki şube açılışı sırasında insanlar gece saatlerinden itibaren mağaza önünde toplanmışlar ve sabah mağaza açıldığında on binlerce kişi mağaza önünde kuyruk olmuştur. Sabahın ilk saatlerinde bu kalabalık ve onların yol kenarına bıraktığı araçlar İstanbul trafiğini tamamen felç etmiştir. Mağaza açılır açılmaz ise insanlar birbirine girmiş, kavgalar yaşanmış ve mağaza adeta yağma edilmiştir. Fox televizyonu bu durumu "dijital çılgınlık", yaşanan kavgaları ise "dijital magandalık" olarak nitelendirmiştir. Yaşanan bu olay çok önemli toplumsal değerler olan saygı, sevgi ve hoşgörünün yerini; tahammülsüzlük, çatışma ve tüketim çılgınlığına bıraktığını göstermiştir. Bu açılışa giden insanların tamamına yakın kısmının da 30 yaş altı,

* Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Öğretim Üyesi

genç ve eğitimli nüfus olduğu düşünülürken, eğitim sistemimizin özellikle “değerler eğitimi” boyutunda sinyaller verdiğini açıkça ortaya koymaktadır.

Türkiye’de eğitim değer üretmiyor, üretilmiyor. Toplumsal sistemin eğitime bakış açısı tamamen olumsuzdur. “Okuyacaksın da ne olacaksın?”, “Okudular da ne oldular?”, “Okuyanların başı göğe mi değiyor?” gibi söylemler bu olumsuz bakışın oluşturduğu tutumlardır (Doğan 2007). Okulun bu çözümlenme ve işlev kaybı onun mensup olduğu toplum ile organik ve kültürel bağlarının sarsılmasına, toplumdan uzaklaşmasına neden olmaktadır. Kısaca ifade edilirse, okul ve toplum birbirine yabancılaşmaktadır. Doğal olarak okulun bu alandaki boşluğunu cemaatler, dernekler vb. alt kültürler doldurmaya çalışmaktadır.

Yukarıda değinilen sorunlar ülkemizde yeni eğitim programlarının geliştirilmesinin zorunlu hale geldiğini göstermektedir. 2004 yılından itibaren ilköğretim okullarında başlatılan ve “eğitimde reform, eğitimde yenileşme” gibi adlarla anılan program değişiklikleri bu açıdan önemli gelişmeler olarak görülebilir. Hazırlanan bu yeni programlar incelendiğinde -özellikle bu çalışmanın konusu olan sosyal bilgiler dersinin içeriğinde- değerler eğitiminin önemli bir boyut olarak ele alındığı görülmektedir.

Sosyal Bilgiler ve Değerler Eğitimi

Günümüzde çocuğun toplumsallaşması işlevini artık aileden çok eğitim kurumları üstlenmiştir (Erden, tarihsiz). Sosyolojide “Aile ve Devletin Evrimi Kanunu” denilen bir kuram vardır. Bu kurama göre, aile geçirdiği evrim esnasında nüfusunu azaltmış ve birçok vazifelerini azar azar üzerinden atmıştır. Devlet ise, ailenin tam tersine bir evrim geçirmiştir. Ailenin bıraktığı vazifeleri o eline almış ve yenilerini de buna ilave etmiştir. Bugün ailenin yapıcı rolü iyice azalmıştır. Okul, hayatı-



mızda etkin yani yapıcı olan devletin kurduğu büyük aile ocağıdır. Yarınki toplumun bütün karakteri, duygu ve düşünceleri burada hazırlanır (Topçu 1998).

Eğitim kurumlarının en önemli işlevlerinden biri, çocuğu iyi bir vatandaş olarak yetiştirmektir (Erden, tarihsiz; Moffatt 1957). Biraz önce değinildiği gibi, bunun aile ocağında gerçekleştirilmesi imkânsızlaşmıştır. Çocuk okulda, içinde yaşadığı toplumun kültürünü, tarihini ve kurumlarını tanır. Bu sayede kendini geleceğe ve hayata hazırlar.

Ülkemizde öğrencilere tüm bu bilgi ve becerilerin önemli kısmı ilköğretim okullarında okutulan, Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi dersleri yoluyla kazandırılır. Bu nedenle Sosyal Bilgiler dersi, ilköğretim okullarında yer alan en önemli derslerden biridir (Erden, tarihsiz). Bundan dolayıdır ki; bu iki ders ilköğretim okullarında -Fen Bilgisi dersiyle birlikte- mihver dersler olarak kabul edilmişlerdir (Keskin 2002).

Burada sosyal bilgilerin tanımı, öğretim yaklaşımları vb. konulara girilmeden doğrudan sosyal bilgiler ile değerler eğitiminin ilişkisi üzerinde durulmuştur.

Sosyal bilgiler dersini değerler eğitimi bağlamında değerlendirilmeye geçmeden önce şu soruları sormak yerinde olacaktır: “Değerler eğitimi sosyal bilgiler dersinde ne kadar önemli? Hangi değerler

üzerinde durulması gerekir? Değerler nasıl ele alınmalıdır?” Aşağıda bu sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır.

Smith ve Montgomery (1997) çalışmalarında değerler eğitimi, İngiltere ve özellikle de Kuzey İrlanda’da uygulanmakta olan resmi, gayri-resmi ve gizli programları esas alarak şekillendirmişlerdir. Resmi program bölümünde, sosyal bilgiler öğretiminde ve özellikle de vatandaşlık eğitimi de değerler eğitiminin diğer derslere oranla daha önemli olduğunu belirtmişlerdir. Nesbitt ve Henderson’a (2003: 77)



göre “günümüzde İngiltere’de ahlâklık üzerine yapılan tartışma vatandaşlık eğitimi ile karşılaştırılınca değerler eğitiminin geniş alanı göz önüne alınarak hareket edilmelidir.” Bu ifadeden hareketle, vatandaşlık eğitiminin aslında değerler eğitimi içinde yer alan ve onun çatısı altında değerlendirilebilecek bir çalışma alanı olduğu sonucuna varılabilir.

Sosyal bilgiler eğitiminde değerler boyutu tartışılmalıdır. Okullarda teşvik edilen değerlere yönelik ilgi hızla artmaktadır. Son yıllarda birçok çevre hararetle bir değerler tartışması içine girmişlerdir. Sosyal bilgiler dersini de bu tartışmanın dışında tutmak doğru olmaz (Naylor ve Diem 1987).

Revision of the NCSS Social Studies Curriculum Guidelines’da belirtildiği üzere “sosyal bilgiler öğretimi değer meselelerinden ne kaçabilir ne de kaçması gereklidir.” Sosyal bilgiler değerler boyutuyla ilgili yaklaşımlar

çeşitli olabilir ama bundan kaçınma fiilen mümkün değildir. En sıra dışı durum bile -bir sosyal bilgiler programında hiçbir şekilde değerlere önem vermeme, onları ele almama bir değerler durumudur ki, bu durum birçok problemi içermekte ve öğretimsel olarak da sağlam olmayan, geçersiz sonuçlara sahiptir. Çalışmak için seçtiğiniz konular, kullandığınız yöntemler, sınıfı organize ediş biçiminiz ve öğrencilerinize nasıl davrandığınız sizin değerlerinizi ve değerler seçimlerinizi yansıtmaktadır. Asıl mesele sosyal bilgiler değerleri içerip içermemesi değil değerlere ne kadar uygun ve güvenilir bir şekilde değinildiğidir (Naylor ve Diem 1987).

Öğrenciler kendi değer yönelimleri ile kültür ve kurumları çevreleyen değerleri anlamak ihtiyacındadırlar. Öğrencilerin değerler zıtlaşmaları ve çatışmalarıyla etkili bir biçimde baş etme kabiliyetini geliştirmelerine; değer kararlarının

sonuçları olduğunun farkında olmalarına ve başkalarının sahip olduğu ve kendilerinininkinden farklı olan değerlere saygılı ve toleranslı olmaları gerektiğini bilmeye ihtiyaçları vardır. Bu nedenle, değerler eğitimi sosyal bilgilerin gerekli ve önemli bir parçasıdır (Naylor ve Diem 1987).

Türkiye’de Sosyal Bilgiler Derslerinde Değerler Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

II. Meşrutiyetin ilanından günümüze uygulanmış tüm sosyal bilgiler içerikli programlarda doğrudan veya dolaylı, az veya çok değerlere yer verilmiştir. Sosyal bilgilerin değerler boyutuyla ilgili yaklaşımlar çeşitli olabilir ama bundan kaçınma fiilen mümkün değildir. Günümüzde dünyanın birçok ülkesinde okutulan sosyal bilgiler dersi/dersleri öğrencilere birçok değer kazandırılabilir en uygun derstir. Bu nedenle başta Amerika, İngiltere ve Avustralya olmak üzere pek çok ülke Sosyal Bilgiler derslerinde değerler eğitimi önemli görmekte ve bu konuda çalışmalar yapmaktadırlar. Ülkemizde tarihsel süreç içinde yayınlanmış olan sosyal bilgiler programlarında bu gerçeğin görülerek değerler eğitimine yer verildiği tespit edilmiştir.

Literatürde “değerler eğitimi”, “ahlâk eğitimi” ve “karakter eğitimi” ifadelerinin çoğu zaman birbirlerinin yerine ve eş zamanlı olarak kullanıldıkları görülmüştür. Oysa bu kavramlar birbirinden farklı olmakla birlikte iç içe geçmiş durumdadırlar. Geçmişteki eğitim programlarında “ahlâk eğitimi” ve “karakter eğitimi” şeklinde karşımıza çıkan değer kazandırma işleminin günümüzdeki yaygın ismi “değerler eğitimi”dir.

Cumhuriyet döneminde yayınlanmış ilkokul ve ortaokul programlarının amaç ve açıklamaları ile sosyal bilgiler içerikli derslerde yer yer *ahlâk eğitimi* ve *karakter eğitimi*ne vurgu yapıldığı görülmüştür. Bu da geçmiş programlarda, günümüzdeki popüler ismiyle *değerler eğitiminin* önemli görüldüğünü göstermesi bakımından önemlidir. Fakat bu programlarda *ahlâk eğitimi* ve *karakter eğitimi* nin nasıl yapılacağı hususunda net bir açıklamaya yer verilmemiştir.

1924 ve 1926 ilkokul programlarının uygulamada kaldığı dönemde, okullarda gerçekleştirilen bir uygulama olan “*İyilik Derneği*” değerler eğitimi açısından gerçekten önemlidir. Cumhuriyet döneminde ilk defa bu dernekler sayesinde değerler eğitimi uygulamalı hizmet aktiviteleri şeklinde verilmiştir. Okulda öğrenilen ahlâk ilkelerinin uygulama sahasına sokulmasını sağlayan bu derneklerin işlevini görecektir benzer kuruluşların bulunmayışı, günümüzdeki değerler eğitimi çalışmalarının eksiklerinden birisidir. Kılıç’a (2007: 671) göre, “*İyilik Dernekleri* Batı’dan alınmış olmakla birlikte çok güzel bir uygulamadır.” Günümüzde bu uygulamanın geliştirilerek tekrar eğitime/okul yapısına dâhil edilmesi değerler eğitiminin başarısına büyük faydalar sağlayacaktır.

II. Meşrutiyet’ten günümüze kadar yayınlanmış ilkokul, ortaokul ve ilköğretim okulu sosyal bilgiler öğretim programlarının büyük çoğunluğunda değerler eğitimi adına edebi ürünler ve yazılı materyallerin kullanılması tavsiye edilmektedir.

Cumhuriyet döneminde yayınlanmış ilkokul, ortaokul ve ilköğretim okulu programlarında genel anlamda sosyal bilgiler içerikli üç ders yer almaktadır. Bunlardan ilki Tarih

dersidir. Cumhuriyet döneminde yayınlanmış bu programlardaki Tarih dersinde ortak olarak vurgu yapılan değerler, -Türk tarihine ve kültürel mirasa karşı- *duyarlılık*, *vatanseverlik*, *bağımsızlık* ve *estetiktir*. Sözü edilen değerlerden ilk üçü -doğal olarak- Cumhuriyetin ilanını izleyen yıllardaki ilkokul Tarih ders kitaplarına da yansımıştır (Öztürk ve Yılmaz 2001). Sosyal bilgiler kapsamında yer alan ikinci ders ise Coğrafya’dır. Coğrafya dersinde ortak olarak vurgu yapılan değerler ise -doğal çevreye ve Türk ekonomisine karşı- *duyarlılık* ve *vatanseverlik* tir. Özellikle -Türk ekonomisine karşı- *duyarlılık* Cumhuriyet dönemi ilkokul ve ortaokul programlarında -ağırlıklı olarak- Coğrafya dersinde yer verilen ortak bir değerdir.

Cumhuriyet döneminde yayınlanmış ilkokul, ortaokul ve ilköğretim okulu programlarında yer alan sosyal bilgiler kapsamındaki diğer bir ders ise Medeni Bilgiler, Yurt/Yurttaşlık Bilgisi, Vatandaşlık Bilgileri gibi isimler altında verilir. Bu derslere ait içerik incelendiğinde isimler değişse bile yer verilen konuların değişmediği görülmüştür. Farklı isimler altında verilen bu derste esas amacın Cumhuriyetin istediği vatandaş tipini yetiştirmek olduğu anlaşılmaktadır. Bu derslerde ortak olarak vurgu yapılan değerler *aile birliğine önem verme*, *duyarlılık*, *sorumluluk*, *saygı*, *sevgi*, *temizlik*, *sağlıklı olmaya önem verme*, *dayanışma/yardımlaşma* ve *çalışkanlıktır*.

Cumhuriyet döneminde yayınlanmış ilkokul, ortaokul ve ilköğretim okulu programları sosyal bilgiler derslerinde yer verilen değerler yayınlandıkları dönemlere göre bazı farklılıklar gösterse bile genel anlamda tümünde vurgulanan değer-

lerde bir örtüşme olduğu görülmektedir. Dönelere göre sosyal bilgiler içerikli derslere ait programlarda yer verilen değerlerde bir değişim gözlenirse dahi tüm programlarda ortak olarak vurgu yapılan ana değerler *dayanışma/yardımlaşma*, *duyarlılık*, *bağımsızlık* ve *sorumluluktur*. II. Meşrutiyetten günümüze hazırlanan tüm sosyal bilgiler çatısı altında değerlendirilebilecek derslerde ortak olan bu değerlerin Cumhuriyet idaresinin yeni bir ulus devlet yaratma idealini gösteren ve arzu edilen vatandaş tipini yetiştirmeye yönelik değerler olduğu anlaşılmaktadır.

2004 yılında yayınlanan son sosyal bilgiler programı incelendiğinde, *değerler eğitimi* kavramına ilk defa doğrudan yer veren ve değerlerin çocuklara aktarımında kullanılacak yaklaşımları ayrıntılı olarak açıklayan tek program olduğu görülmektedir. Diğer tüm sosyal bilgiler programlarında değerler eğitiminin varlığı ancak dolaylı olarak görülmektedir. Son yayınlanan 2004 tarihli sosyal bilgiler programı hariç, hiçbir programda değerler eğitiminin niçin ve ne şekilde gerçekleştirileceğine ilişkin doyurucu bilgiye yer verilmemiştir.

2004 yılında yayınlanan son sosyal bilgiler programı ile değerler eğitiminde karma yaklaşımın benimsendiği tespit edilmiştir. Bu yaklaşımın savunucularına göre değerler eğitiminde geleneksel ve küresel değerler birlikte yer almalıdır. Ama bu iki değerler kümesi arasında bir uyum/birliktelik var olmalıdır.

2004 yılında yayınlanan son sosyal bilgiler programında milliyetçilik (milli/ulusal bilinç) değerinin yine önemli görüldüğü, fakat milliyetçilik anlayışında bir değişimin olduğu gözlenmektedir. Milliyetçilik

kadar baskın olmasa bile yine programlarda ağırlıklı olarak yer verilen diğer bir değer ise *barış*tır. Son yıllarda *barış* değeri ve barış eğitimine tüm dünyada önem verilmektedir. Cumhuriyet dönemi eğitim programları incelendiğinde büyük önder Atatürk'ün, “*Yurtta sulh, cihanda sulh*” prensibi doğrultusunda programlarda barış konusuna/değerine yer verildiği tespit edilmiştir. Bu açıdan bakıldığında barış eğitimi ülkemiz için yeni bir olgu değildir. “*Barış*” değerine -dolaylı olarak da barış eğitimine- Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar yayınlanmış ilköğretim/ortaokul ve ilköğretim okulu sosyal bilgiler öğretim programlarının hemen hemen tamamında vurgu yapılmıştır.

Sonuç

Sosyal Bilgiler dersi ilköğretim okullarında okutulan en önemli derslerden biridir. Bu ders temelde üç disiplini içinde barındırmaktadır: Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgisi. Değerler eğitimi ile Sosyal Bilgiler dersi arasındaki bağlantı incelendiğinde, bu dersin değerler eğitimine en uygun ders olduğu söylenebilir.

II. Meşrutiyetin ilanından günümüze kadar yayınlanmış tüm ilköğretim, ortaokul ve ilköğretim okulu sosyal bilgiler öğretim programlarında doğrudan veya dolaylı, az ya da çok değerlere yer verildiği tespit edilmiştir. Bu değerlerde dönemlere göre farklılıklar görülmekle birlikte ortak olan nokta; değerlerin ve değerler eğitiminin tüm programlarda önemli görüldüğüdür. Cumhuriyet döneminde yayınlanmış ilköğretim, ortaokul ve ilköğretim okulu programlarında yer verilen değerler yayınlandıkları dönemlere göre

bazı farklılıklar gösterse bile genel anlamda tümünde vurgulanan değerlerde bir örtüşme olduğu görülmektedir.

Değerler eğitimi kavramına ilk defa doğrudan yer veren ve değerlerin çocuklara aktarımında kullanılacak yaklaşımları ayrıntılı olarak açıklayan tek program 2004 yılında yayınlanan son ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programıdır. Diğer tüm sosyal bilgiler programlarında değerler eğitiminin varlığı ancak dolaylı olarak görülmektedir.

Kaynakça

- Bolay, S. H. (2007). “Aşkın Değerler Buhranı”. *“Değerler ve Eğitimi” Uluslararası Sempozyumu*. Edt. R. Kaymakcan ve diğerleri. İstanbul: DEM Yayınları; 55-70.
- Doğan, İ. (2007). “Türk Eğitim Sisteminde Değer Sorunu”. *“Değerler ve Eğitimi” Uluslararası Sempozyumu*. Edt. R. Kaymakcan ve diğerleri. İstanbul: DEM Yayınları; 615-634.
- Erden, M. (tarihsiz). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Karakaya, T. (2007). “Küreselleşme ve Avrupa Birliği Sürecinde Ahlaki Değerlere Kritik Bir Yaklaşım -Sorunlar ve Çözümler-”. *“Değerler ve Eğitimi” Uluslararası Sempozyumu*. Edt. R. Kaymakcan ve diğerleri. İstanbul: DEM Yayınları; 203-214.
- Keskin, Y. (2002). *II. Meşrutiyet'ten Günümüze Kadar Uygulanmış Olan Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Analizi ve Karşılaştırılması*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kılıç, A. F. (2007). “Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk On Yılında Ahlaki Değerlerin Algılanışı ve Eğitimi”. *“Değerler ve Eğitimi” Uluslararası Sempozyumu*. Edt. R. Kaymakcan ve diğerleri. İstanbul: DEM Yayınları; 657-672.
- MEB (2004). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı*. URL: <http://programlar.meb.gov.tr>
- MEB (2005). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı*. URL: <http://programlar.meb.gov.tr>
- Moffatt, M. P. (1957). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Çev. N. Oran. İstanbul: Maarif Basımevi.
- Naylor, D. T.; R. A. Diem (1987). *Elementary and Middle School Social Studies*. New York: Random House.
- Nesbitt, E.; A. Henderson (2003). “Religious Organisations in the UK and Values Education Programmes for Scholls”. *Journal of Beliefs & Values*. Vol. 24, No. 1: 75-88.
- Oktay, A. S. (2007). “İslam Düşüncesinde Ahlaki Değerler ve Bunların Global Ahlak Etkileri”. *“Değerler ve Eğitimi” Uluslararası Sempozyumu*. Edt. R. Kaymakcan ve diğerleri. İstanbul: DEM Yayınları; 131-144.
- Önür, N. (2007). “Modernleşme Sürecinde Okul, Aile ve Medya Kavşağında Toplumsal Değerler”. *“Değerler ve Eğitimi” Uluslararası Sempozyumu*. Edt. R. Kaymakcan ve diğerleri. İstanbul: DEM Yayınları; 157-176.
- Öztürk, C.; Yılmaz, A. (2001). “Türkiye’de Harf İnkılabından Önce Kullanılan İlkokul Tarih Programları ve Ders Kitapları”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB) Dergisi*. İstanbul: EDAM. C. 1; 2 (409-427).
- Savage, T. V.; D. G. Armstrong (1996). *Effective Teaching In Elementary Social Studies*. Third Edition. New Jersey: Prentice Hall.
- Smith, A.; A. Montgomery (1997). *Values in Education in Northern Ireland*. Belfast: NICEA.
- Topçu, N. (1998). *Türkiye'nin Maarif Davası*. Dördüncü Baskı. İstanbul: Dergâh Yayınları.



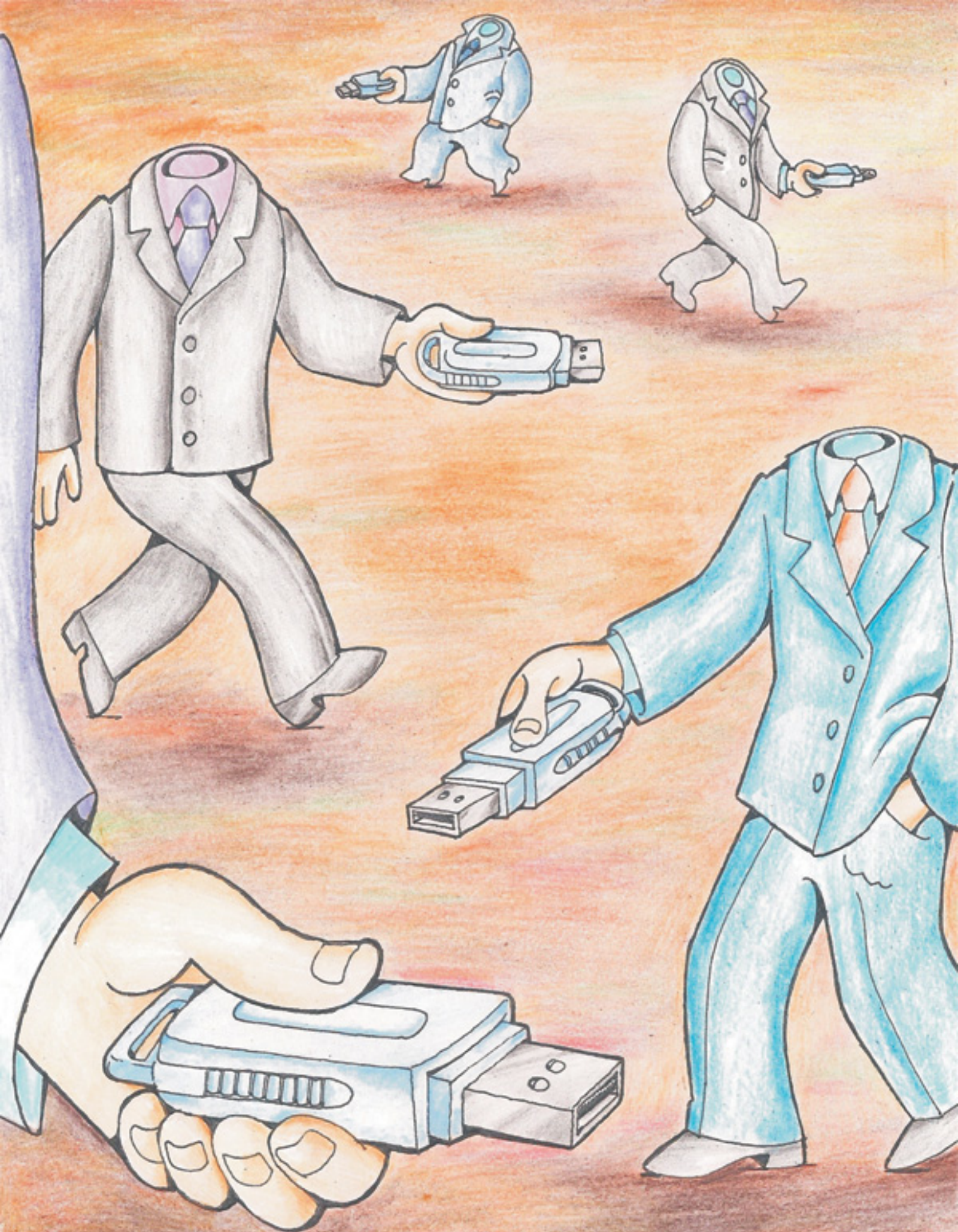
Huzur ve Saadetin Kıymeti

Bir hükümdarın acemi bir kölesi vardı. Bir gün bu köle ile gemiye bindi. Köle o zamana kadar hiç gemiye binmemiş ve deniz görmemişti. Gemi yolculuğunun birtakım sıkıntıları ve zorlukları vardı.

Köle, gemi limandan ayrıldığı andan itibaren titremeye başladı. Ne yaptılarsa köleyi sakinleştiremediler. Gemide âlim bir kişi vardı. Hükümdara; "Müsaade ederseniz ben onu susturayım" dedi. Hükümdar da o zâta izin verdi.

O zât, köleyi denize attırdı. Köle birkaç kere suya battı, çıktı. Geminin bir tarafına can havliyle tutundu. Onu saçından tutup gemiye aldılar. Bu olaydan sonra köle, köşesinde sessiz ve sâkin oturdu.

Hükümdar âlimden bu işin hikmetini sordu. O da; "Köle suya girmeden evvel, gemideki selametın kadrini ve kıymetini bilmiyordu. İşte huzurla, saadet ve sıhhat de böyledir. Huzur içinde yaşayan, mes'ûd olan, bir felakete uğramadıkça, o huzur ve saadetın kıymetini bilmez. İnsan hasta olmadıkça da, sağlığının kıymetini bilmez" dedi.



www.SARSLAN