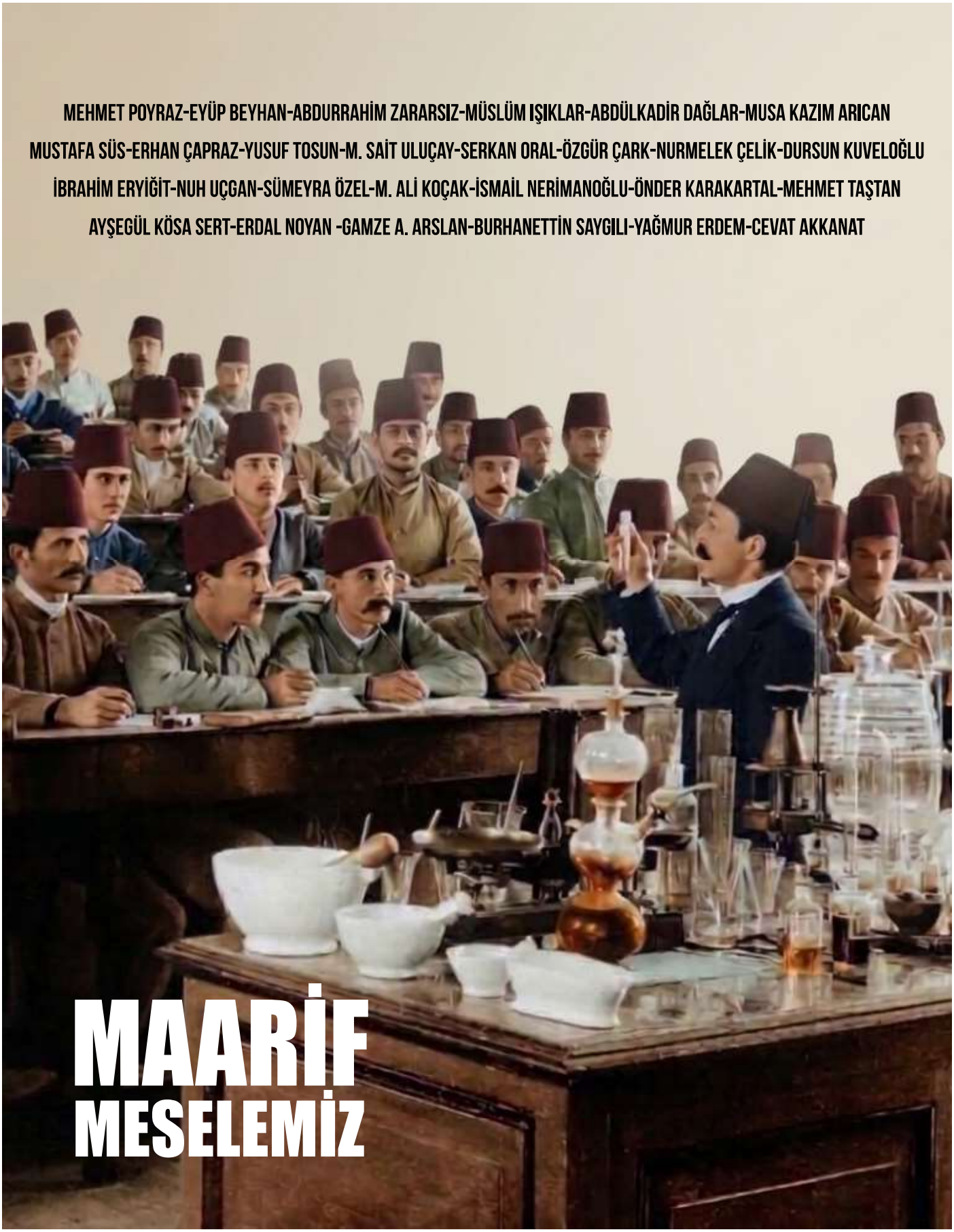
ISSN 3108-7477

ANKARA
Edebiyat
Kültür Dergisi

Kasım-Aralık 2026

SAYI:
06

MEHMET POYRAZ-EYÜP BEYHAN-ABDURRAHİM ZARARSIZ-MÜSLÜM IŞIKLAR-ABDÜLKADİR DAĞLAR-MUSA KAZIM ARICAN
MUSTAFA SÜS-ERHAN ÇAPRAZ-YUSUF TOSUN-M. SAİT ULUÇAY-SERKAN ORAL-ÖZGÜR ÇARK-NURMELEK ÇELİK-DURSUN KUVELOĞLU
İBRAHİM ERYİĞİT-NUH UÇGAN-SÜMEYRA ÖZEL-M. ALİ KOÇAK-İSMAİL NERİMANOĞLU-ÖNDER KARAKARTAL-MEHMET TAŞTAN
AYŞEGÜL KÖSA SERT-ERDAL NOYAN -GAMZE A. ARSLAN-BURHANETTİN SAYGILI-YAĞMUR ERDEM-CEVAT AKKANAT



MAARİF MESELEMİZ


GERÇEK TARİH KÜLTÜR SANAT ve MEDENİYET ARAŞTIRMALARI MERKEZİ DERNEĞİ
GERÇEK
TARİH
DERNEĞİ
2025

İçindekiler

Sunuş/5

Bir imkân olarak töreli eğitim ve öğretim

PROF. DR. ABDÜLKADİR DAĞLAR/6

Zorunlu eğitimi kaldırdıktan sonra ne olacak?

MUSTAFA SÜS/8

Dünden bugüne üniversite: Değişim, dönüşüm ve gelecek üzerine bir tefekkür

PROF. DR. MUSA KAZIM ARICAN/9

Mehmet Âkif Ersoy'un eğitimci kimliğinde okul ve öğretmen

MEHMET POYRAZ/14

Diplomanın ötesinde bir insanın yetişmesi

MEHMET SAİT ULUÇAY/19

Anne babaların yerini telefonlar aldıysa eğitim sistemini tek başına suçlayabilir miyiz?

NURMELEK ÇELİK/21

Çocukların dikkatini kim çalıyor?

YUSUF TOSUN/22

Eğitimsiz öğretim

DURSUN KUVELOĞLU/24

Eğitimde Kutadgu Bilig

BURHANETTİN SAYGILI/25

İnsanın anlam arayışında eğitim tanımımız

SÜMEYRA ÖZEL/26

Mehmet Âkif ve öğretmenlik

CEVAT AKKANAT/29

Eğitimde öğretmenin rolü: Bilgi, şahsiyet ve toplumsal sorumluluk

EYÜP BEYHAN/32

Formüllerin ötesinde matematik öğretimi

İBRAHİM ERYİĞİT/39

Maariften maarifçiye mimli mastarsız geçiş

DOÇ. DR. ERHAN ÇAPRAZ/41

İmam-ı Azam Ebu Hanife'nin eğitim metodu

MÜSLÜM IŞIKLAR/42

Maarifin kaybolan ruhu: Diploma mı, şahsiyet mi?

DOÇ. DR. ÖZGÜR ÇARK/45

Gûyâ din dersi zorunlu

MUSTAFA SÜS/47

Tevfik değil de başarı mı?

PROF. DR. ABDÜLKADİR DAĞLAR/49

Türkiye'nin maarif meselesinin özü

DR. NUH UÇGAN/51

Orta Asya'da ve İç Asya Müslüman Türklerinde eğitim öğretim

ABDURRAHİM ZARARSIZ/53

Diplomaya sığmayan hayatlar: Eğitim, meslek ve başarı üzerine

AYŞEGÜL KÖSA SERT/55

Okul yolunda şehit oldu minik eller

SERKAN ORAL/61

Eğitimde renklerin yeri: Çocuk kitapları, hayal gücü ve eğitim üzerine bir deneme

YAĞMUR ERDEM/62

Eve dönüş yolunda

MEHMET TAŞTAN/64

Sessiz Gemi'nin ardından: Yahya Kemal Beyatlı'yı anarken

ÖNDER KARAKARTAL/65

Aytmatov ve Selvi Boylum

ERDAL NOYAN/66

Bir seccadenin şahitliği

GAMZE A. ARSLAN/68

Abimin gölgesi-2

MUHAMMED ALİ KOÇAK/69

Yakınlığın içindeki yabancılık: "Karmakarışık" üzerine eleştirel bir seyir

İSMAİL NERİMANOĞLU/72

ANKARA Edebiyat
Kültür Dergisi

Yıl: 1 Sayı: 6 Kasım-Aralık 2026

İki ayda bir yayımlanır.

ISSN: 3108-7477

İmtiyaz Sahibi ve Sorumlu Yazı İşleri Müdürü
Gerçek Tarih Kültür Sanat ve Medeniyet Araştırmaları Merkezi Derneği adına
Mehmet Poyraz

ankaraedebiyat.com.tr

Ankara Edebiyat Basın Meslek İlkelerine Uyar.

Yayın İdare Adresi
Maltepe Mah. Şehit Bahadır Demir Sk.
Yusufoğlu Apt. No:15/5 Çankaya/Ankara

İletişim
ankaraedebiyat.iletisim@gmail.com
0 541 673 85 80

ankara_edebiyat
ankaraedebiyatdergisi
ankara_edebiyat_dergisi

Dergideki içerikler izinsiz kullanılamaz.

Sunuş

Maariften medeniyete: Nasıl bir insan, nasıl bir gelecek?

Bir medeniyetin geleceği, yetiştirdiği insanın niteliğinde saklıdır. Çünkü insanı yetiştirmek, yalnızca ona bilgi kazandırmak değil; düşünmeyi, anlamayı, sorgulamayı, sorumluluk üstlenmeyi ve yaşadığı dünyaya değer katmayı öğretmektir. Eğitim, bu yönüyle bir toplumun kendisiyle kurduğu ilişkinin en önemli göstergelerinden biridir. Geçmişinden neyi devraldığı, bugün neyi önemsediği ve geleceğe nasıl bir insan bırakmak istediği, eğitim anlayışında karşılık bulur.

Bugün dünyada bilgiye ulaşmanın yolları hiç olmadığı kadar çeşitlendi. Teknoloji, iletişim ve yapay zekâ hayatın hemen her alanını dönüştürürken eğitim de bu değişimin merkezinde yer alıyor. Ancak bütün bu gelişmelerin ortasında cevap bekleyen temel bir soru var: Bilgiye ulaşmanın kolaylaştığı bir çağda insanı yetiştirmek ne anlama geliyor? Bilgi sahibi olmakla irfan sahibi olmak, diploma kazanmakla şahsiyet inşa etmek, öğretmekle eğitmek arasındaki farkı yeniden düşünmek gerekiyor.

Ankara Edebiyat olarak Kasım-Aralık 2026 sayımızda bu soruların izini sürüyoruz. Mustafa Süs'ün editörlüğünde hazırlanan Eğitim dosyamız, eğitimi dar anlamda bir okul ve müfredat meselesi olarak görmeyen; insan, kültür, ahlak, tarih ve medeniyet perspektifinden değerlendiren yazıları bir araya getiriyor. Dosyanın temelinde, eğitimin yalnızca bugünün ihtiyaçlarına yanıt veren bir faaliyet değil, toplumun yarınını şekillendiren köklü bir sorumluluk olduğu düşüncesi bulunuyor.

Bu sayıdaki töreli eğitim ve öğretim üzerine değerlendirme, eğitim ile medeniyet hafızası arasındaki bağı yeniden hatırlatıyor. Üniversitenin dönüşümü ve geleceğine ilişkin yaklaşım, yükseköğretimin çağın değişen şartları karşısındaki konumunu tartışmaya açıyor. Zorunlu eğitim üzerine yöneltilen soruda alışılmış kabullerin ötesine geçerek eğitim politikalarının insan ve toplum üzerindeki sonuçlarını düşünmeye davet ediyor.

Dosyada Mehmet Âkif Ersoy'un eğitimci kimliğine ve öğretmenlik anlayışına ayrılan değerlendirmeler de ayrı bir önem taşıyor. Âkif'in düşünce dünyasında eğitim, yalnızca bilgiyle donanmış nesiller yetiştirmek değil; ahlakı, sorumluluk duygusunu ve millet bilincini diri tutan bir şahsiyet inşasıdır. Bu bakımdan onun eğitim anlayışını yeniden okumak, bugün maarif üzerine yürüttüğümüz tartışmalara tarihî bir derinlik kazandırıyor.

Aileden okula, öğretmenden üniversiteye, matematik öğretiminden klasik düşünce geleneğimize uzanan yazılar, eğitim meselesinin tek bir yöntem veya politika üzerinden açıklanamayacağını ortaya koyuyor. Kutadgu Bilig'den İmam-ı Âzam Ebû Hanîfe'nin eğitim metoduna, çocuğun dikkat dünyasından öğretmenin toplumsal sorumluluğuna kadar uzanan bu geniş çerçeve, eğitimin insanı merkeze alan bütüncül bir anlayışla ele alınması gerektiğini gösteriyor.

Kanaatimizce bugün ihtiyaç duyduğumuz şey, yalnızca daha fazla okul, daha fazla teknoloji veya daha fazla bilgi değildir. Bunların yanında düşünen, vicdan sahibi, kendi kültürünü tanıyan, başka medeniyetlerle konuşabilen ve zamanın meselelerine çözüm üretebilen insanlar yetiştirebilmektir. Eğitim, geçmişi taklit etmek değil; geçmişin birikiminden güç alarak geleceği kurabilmektir. Geleneği geleceğe taşımanın yolu da onu anlamaktan, yorumlamaktan ve yeni nesillerin hayatına dâhil etmekten geçer.

Ankara Edebiyat'ın bu sayısının eğitim üzerine yeniden düşünmeye, sorular sormaya ve ortak bir fikrî zeminin oluşmasına katkı sunmasını temenni ediyoruz. Zira bir ülkenin en büyük yatırımı insana, en kalıcı eseri ise yetiştirdiği nesillere bıraktığı değerlerdir.

Eğitimi konuşmak, aslında nasıl bir medeniyet istediğimizi konuşmaktır. İyi okumalar.

Prof. Dr. Abdülkadir Dağlar*

Bir imkân olarak töreli eğitim ve öğretim

Pek az söz vardır, hakîkî bir meş'ale olarak maârife -yânî tâlim ve terbiyeye- dâir rûhuma te'sîr eden ve aklıma yön veren; Bosna-Hersek'in töreli bilge başbuğu Aliya İzzetbegoviç'in (1925-2003) şu vecîzesi ayârında:

"Yeryüzünün öğretmeni olabilmek için
gökyüzünün öğrencisi olmak lâzımdır..."

Bu vecîz söz, tam ve kâmil olarak "törelenme"nin menşe'i ile "töreli bilgilenme"nin şartını ve istikâmetini göstermesi bakımından çok mühimdir…

"Töre" diyorsak, "töreli" bir hayat ve medeniyet tasavvurundan söz ediyorsak, bu, bizâtihî töre tâbîr edilen şeyin de esâsında ezelî hakîkatın peşinde bir mazmûn aktarıcısı ve hikmet taşıyıcısı oluşundandır… Şöyle ki töre, ezelde semâvî gayb âlemlerinden -gökyüzü- başlayarak önce "hakîkat dili", sonra da şehâdet âleminde -yeryüzü ve gözle görülebilecek kadarki gökyüzü- ebede kadar "nübüvvet dili" vâsıtasıyla, değişmez hakîkatlar âleminden -yânî Levh-i Mahfûz'dan- mazmûn aktarmaya ve hikmet taşımaya devâm edecektir…

Meselâ…

Türk milletinin töreli bilge başbuğu Türk Bilge Kağan'ın, Kül Tigin Âbidesi'nde yer alan şu sözlerindeki -bu sözler Bilge Kağan Âbidesi'nde de geçmektedir- "gök – yer" vurgusundan, "töre"nin gök ile yer arasındaki bir nizam, bir düzen olduğu ve "il"in de ancak bu nizâma göre düzenlenebileceği yorumuna ulaşmak mümkündür:

"Üze kök tengri asra yagız yir kılındukda ikin ara kişi oglı kılınmış. Kişi oglında üze eçüm apam Bumin Kagan, İstemi Kagan olurmış. Olurupan Türk budunung ilin törüsin tuta birmiş, iti birmiş. (Üstte mavi gök, altta kara yer var kılındığında ikisi arasında insan oğlu var kılınmış. İnsan oğlunun üzerine ecdâdım Bumin Kağan, İstemi Kağan oturmuş. Otururak Türk milletinin ilini töresini tutuvermiş, düzenleyivermiş.)"...

"Türk Oguz begleri budun eşiding: Üze tengri basmasar, asra yir telinmeser, Türk budun, ilingin törüngin kim artatı udaçı erti? (Türk Oğuz beyleri işitin: Üstte gök basmasa, altta yer delinmese, Türk milleti, ilini töreni kim bozabilecekti.)"...

Kezâ, "Üstte gök basmasa, altta yer delinmese…" ifâdesiyle de, "Kun. (Ol.)" emriyle başlayan töre'nin ve de töreli ilin kıyâmete kadar devâm edeceği sonucunu elde etmek mümkündür…

[Bu vesîleyle ifâde edelim ki, Göktürk'ün "töre"si, Osmanlı'da "dîn ü devlet" ve Göktürk'ün "il"i ise Osmanlı'da "mülk ü millet" hâlinde, aynı mânâ ile yeniden tedvîn edilmiştir ki hepsinden murâd ise "nizâm-ı âlem"dir… Törede isimler, sıfatlar ve terkipler değişse de mefhumlar ve mevsufların değişmediği âşikârdır…]

Denilebilir ki, töre, gök ile yer arasındaki hikmet ve nizâm akışını, devridâimini sağlayan yegâne mecrâ ve en müstakim hattır… Dolayısıyla gökyüzünden beslen(e)meyen yeryüzünde veyâhut töreden beslenemeyen ilde bir nizâmın te'sis ve te'mîn edilmesinden bahsedebilmek mümkün gözükmemektedir…

Eğitim ve öğretime gelinecek olursa…

Anaokulundan doktoraya kadar süren bir eğitim ve öğretim sistemi düşünelim..! Bu sistem, yaratılıştan, türeyişten, türevlenişten; gökyüzünün kat kat derinliklerindeki gayb -yâhut metafizik- âlemlerinden; bu âlemlerin, -şehâdet âlemi yâhut fizikî âlem sayılan- yeryüzündeki töre nizâmını idâre ettiği hakîkatından habersiz öğretmenler ve öğrenciler yetiştiredursun…

Âdetâ, Necip Fazıl'ın

Tam otuz yıl sâatim işlemiş ben durmuşum
Gökyüzünden habersiz uçurtma uçurmuşum...

mısrâlarında işâret ettiği gibi, yıllarca bu ezelî-ebedî hakîkattan haberdâr edilmeyerek bîhaber kalan öğretmen ve öğrenci nesilleri…

Öğretmenlerine ve öğrencilerine sâdece yeryüzünü -ve gözle görebilecekleri kadarki gökyüzünü- gösteren bir eğitim ve öğretim sistemi…

Öğretmenlerinin ve öğrencilerinin aklını, sâdece görebildikleri ve işitebildikleri nesneler dünyâsı -şehâdet âlemi- ile sınırlayıp kapat(tır)an, duyularının ötesindeki âlemi -gayb âlemi- ise yok say(dır)an bir eğitim ve öğretim sistemi…

Tezgâhından, Hakk'a, hakîkata gözlerini kapayıp kulaklarını tıkayan; hikmet, ilim ve irfan nûrundan -ışıktan kaçan yarasalar misâli- kaçan öğretmenler ve öğrenciler çıkaran bir eğitim ve öğretim sistemi…

Şehâdet âleminin -fizikî âlem- ten gözüyle görülüp beden kulağıyla işitilebileceğini öğretirken, ancak kalb gözüyle görülebilip cân kulağıyla işitilebilecek bir gayb âleminin -metafizik âlem- varlığından haberdâr etmeyen; veyâhut diğer bir söyleyişle, -varlığına inanan öğretmenler yetiştirmediği için- kalb gözünden, cân kulağından ve cân burnundan hiç bahsetmeyen bir eğitim ve öğretim sistemi…

Gökyüzünden beslenmeyen bir eğitim ve öğretim sistemi yeryüzünü besleyebilir mi..? Şuûrunun gıdâsını gayb âlemlerinin hakîkatından almayan öğretmenler,

**BAİBÜ Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü*

şehâdet âleminin öğrencilerine hakîkat şuûru aşılayabilirler mi..? Bu hîç mümkün müdür…
Bu şekilde bir eğitim ve öğretim sistemi, öğretmenlerine ve öğrencilerine hîç ilini ve töresini öğretebilir mi..? Kendilerine, il denilen "mülk ü millet" (vatan, ülke, memleket ile millet) ile töre denilen "dîn ü devlet"in yüksek bir şuûrla tâlim ve telkîn edilmediği nesillerin önce kendilerine ve kendi ülkelerine, sonra çevre ülkelere ve sonra da tüm âleme nizâm verebilmeleri hîç mümkün olur mu..?
Mes'elenin üssüne inmek, esâsına girmek gerekirse…
"İkra' b'ismi Rabbik'ellezî halak. Halaka'l-insâne min-'alak. İkra' ve Rabbuke'l-ekrem. Ellezî 'alleme bi'l-kalem. 'Alleme'l-insâne mâ lem-ya'lem. (Yaratan Rabb'inin adıyla oku! O, insânı bir alaktan -aşılanmış yumurtadan- yarattı. Oku! İnsâna bilmediklerini belleten, kalemle -yazmayı- öğreten Rabb'in, en büyük kerem sâhibidir.)" (Alak / 1-5)
âyetleri mazmûnunca, insâna bilmediklerini belleten ve kalemle yazmayı öğreten Rabb'in adıyla -besmeleyle- başlamayan okuma ve yazma amelinden, eyleminden -yâhut eğitim ve öğretimden- töreli mahsuller ummak ve bereketli meyveler beklemek ne kadar hakkâniyetli ve isâbetli olur..?
Zîrâ, Türkçe'nin en büyük töre kitâbı sayılan Kutadgu Bilig (Kutlu Kılan Bilgi) de bu hakîkatı terennüm ederek başlamıyor mu:
Bayat atı birle sözüg başladım
Törütgen İgidgen Keçürgen İdim…
(Söze, Kadîm -en ezelî-, Hâlık -yaratan-, Muhyî -yaşatan- ve Mümît -öldüren- olan Rabb'imin -yetiştiricimin, terbiye edicimin- adıyla başladım…)
Yine Kutadgu Bilig'in
Ugan ol köni çın törü birgüçi
Törümiş kamug halkka yetrü küçi…
(Allâh, Kâdir'dir, âdildir -'Adl'dir-, gerçek töre koyucu odur; -O'nun- yaratılıp türemiş bütün mahlûkâta gücü yeter…)
mısrâlarında ifâde edilen hakîkat doğrultusunda, tek ve mutlak yaratıcı ve töre koyucunun Allâh olduğu hakîkatından bîhaber öğretmenlerden, öğrencilerine Hakk'ı, hakîkatı tâlim ve töreli bir nizâmı telkîn etmeleri beklenebilir mi..?
"Er-Rahmân. 'Alleme'l-Kur'ân. Halaka'l-insân. 'Allemehu'l-beyân. (Rahmân, Kur'ân'ı öğretti, insânı yarattı, ona açıklamayı öğretti.)" (Rahmân / 1-4)
âyetleri mısdâkınca, insâna -Kur'ân- okumayı, kendisini beyan ve ifâde etmeyi öğretenin, ancak onu yaratan ve onu esirgeyen -Rahmân- Allâh olduğunu idrâk ettir(e)meyen öğretmenlerin öğrencileri, Hakk'ı ve hakîkatı öğreten hakîkî eğiticiyi ve öğreticiyi tanıyabilirler mi..?
"Ve 'alleme Âdeme'l-esmâ'e kullehâ… (-Allâh- Âdem'e bütün isimleri öğretti…)" (Bakara / 31)
âyeti mefhûmunca, bütün isimlerin -şeylerin, sıfatların ve fiillerin- hakîkî mâhiyetlerini kendilerine öğretmesini önce Allâh'tan değil de -yine Allâh'ın tâlîmine muhtaç- öğretmenlerinden bekleyen öğrenciler, ilmin ve terbiyenin töreli aslî kaynağını idrâk edebilirler mi..?
Hazret-i Peygamber -sallallâhualeyhivesellem- efendimizin "Men 'arefe nefsehû fekad 'arefe Rabbehû. (-Ancak- Kendini bilip tanıyan -kişi-, Rabb'ini de bilip tanıyabilir.)" sözünü kendilerine rehber edinmediklerinden, kendi akıllarının ve nefislerinin sınırlarını öğrenemeyen, ruhlarının ise sınırsızlığını keşfedemeyen öğretmenler, öğrencilerine hadlerini öğretip bildirebilirler mi..?
Anadolu'nun büyük töreli şâiri Yûnus Emre'nin
İlim ilim bilmekdür ilim kendin bilmekdür
Sen kendüni bilmezsin yâ nice okımakdur
Okımakdan ma'nâ ne kişi Hakk'ı bilmekdür
Çün okıdun bilmezsin hâ bir kurı emekdür…
mısrâlarında îkâz edildiği üzere, ilmin ve okumanın hakîkî gâyesini bilmeyen öğretmenler, öğrencilerinin dimağlarını hakîkî ilmin kokusu ve hakîkî okumanın tadıyla tanıştırabilirler mi..?
Hakîkatın sınırsız gayb tarafını yok sayıp perdeleyerek sâdece sınırlı şehâdet tarafını göstermeye çalışan gaflet ve dalâlet yolcusu öğretmenler, öğrencilerine ilim, hikmet ve mârifet yolunda mürşid olabilirler mi..?
Ezcümle, yarattığı mahlûkâtın öğrenip bilmeleri gereken aslî bilgileri onlara öğreten, tâlîm eden Allâh'tır; ancak bu hakîkatın farkında olan öğretmenler, öğrencilerine "mutlak muallim"i gösterip hakîkî bilgi kaynağını öğretebilirler…
Velhâsıl…
Töreli eğitim ve öğretim, Hakk'tan aldıklarını halka aktaran, 'Alîm -en doğruyu, en iyiyi ve en güzeli hakkıyla bilen- ve Hakîm -hükmün ve hikmetin mutlak ve tek sâhibi- olan Allâh'tan öğrendiklerine sâdık kalarak öğrencilerine öğreten öğretmenlerle mümkündür…
Töreli eğitim ve öğretim, şehâdet âlemine dâir bildiklerinin, gayb âlemine dâir bilemeyeceklerinin yanında hesâba ve kıyâsa bile gelemeyeceğinin şuûrunda olan öğretmenlerle mümkündür…
Töreli eğitim ve öğretim, "ilim, irfân, hakîkat, hikmet, mârifet" mücevherâtının mutlak mânâda Allâh'a âit olduğunun idrâkinde bulunan ve bu hakîkatı dâimî sûrette öğrencilerine hâtırlatan öğretmenlerle mümkündür…
Töreli eğitim ve öğretim, kendilerini ve öğrencilerini "edeb, fazîlet, hakkâniyet, kanâat, sadâkat, teslîmiyet, tevâzu, tevekkül, rızâ" gibi ahlâkî ölçüler dâiresinde "ehliyet, emânet, liyâkat, mârifet, san'at, zanâat" gibi meslekî niteliklerle donatmaya çalışan öğretmenlerle mümkündür…
Töreli eğitim ve öğretim, mahrem duâ vakitlerini *"İhdine's-sirâta'l-mustakîm…", "Rabbi'şrahlî sadrî ve yessir lî emrî va'hlul 'ukdeten min-lisânî yefkahû kavlî…", "Rabbi heb lî hukmen ve elhıknî bi's-sâlihîn…"* gibi niyazlarla dolduran; derslerine ise *"besmele - hamdele - salvele" ile törelice başlayan; öğrencilerine ise "Rabbi yessir ve lâ-tu'assir Rabbi temmim bi'l-hayr…"* duâsını dillerinden düşürmemelerini telkin ve tavsiye eden öğretmenlerle mümkündür…
Sözü, yine Aliya İzzetbegoviç'in yine aynı sözüyle bitirelim:
"Yeryüzünün öğretmeni olabilmek için
gökyüzünün öğrencisi olmak lâzımdır…"
Vesselâm…

Mustafa Süs*

Zorunlu eğitimi kaldırdıktan sonra ne olacak?



Zorunlu eğitimi "zorunlu" kılan gerekçeler geçmişte vardı. Bunlardan biri, FETÖ'ye öğrenci kaptırmamaktı. Bir nevi başarılı da olundu. Okula değil de sokaklara giden çocukların suç işlemesine engel olundu. Başıboş gezen, kimseye faydası olmayan, mafyanın ya da organize suç örgütlerinin kullanışlı aparatı hâline gelen çocukların sayısında epeyce bir azalma oldu. Zorunlu eğitim sayesinde evde durup anasına babasına zorluk çıkaran çocuklar da kalmadı. Daha vardır bunlara benzer faydalar.

Ama gel gör ki…

Meslek liseleri boş kaldı. Çırak yetişmedi; tüm ülke usta sıkıntısı çekiyor.

Liseyi bitiren genç, başarılı olup olmadığına bakmaksızın eline aldığı diplomayla kapağı üniversiteye atmayı, oradan da sırtını devlete yaslamayı düşünüyor. Yani beyaz yakalı memur olma derdinde…

Milyonlarca genç, evde hiçbir iş yapmadan baba parası yiyor; iş yok diye evlenmiyorlar da. İş beğenen de yok.

Yabancılar olmasa fabrikalarda çalışacak eleman bulamayacağız…

Öteden beri bir tarafı yaparken diğer tarafı yıkmaya yeminliyiz galiba.

Heybenin bir tarafını doldurursanız diğer tarafı boş kalır; bunu bilmeyecek ne var? Bunu biliyoruz da uygulama nerede?

Tekrar zorunlu eğitim kaldırıldı diyelim. İsteyen okula gitti, istemeyen gitmedi. Sonra ne olacak?

Asıl dikkat edilmesi gereken durum bu!

Zorunlu eğitim yokken başımıza bela olan sorunlar nüksedecek. Yine başıboş gezecek çocuklar. Yine FETÖ ve benzeri mahfiller çocuklarımızın tepesine çökecek, onları militan gibi yetiştirecek. Yine sokaklarda suç oranı artacak. Evde çocuklar analarına babalarına zulmedecek. Zorunlu eğitimi sonlandıracaksanız ya da benim gibi sonlandırılmasını cân u gönülden istiyorsanız…

Başımıza gelecek bu tür sorunların da üstesinden gelmek için çözümler bulmak zorundasınız.

Liseye gitmeyen, meslek lisesine yönlendirilemeyen, çırak olmak istemeyen çocuklarla ilgili bir çözüm bulmak gerekiyor.

Heybenin her iki tarafını da dolduralım ki sırtımızdaki yük dengeli olsun; iki de bir durup dinlenip yükün yönünü değiştirmeyelim.

"Gelişmiş ülkelerde neler yapılıyor?" falan demeden kendi kodlarımıza uygun çözümler geliştirmeliyiz. "Gelişmiş ülkeler" diye diye maymun gibi taklit etmekten öteye geçemedik Batıyı.

Ana sınıfından başlayıp "değerli" bir nesil yetiştirmediğimiz, liseye gelene kadar çocuklarımızın bir yol seçmesi için çözümler bulmadığımız sürece sorunlar bizim peşimizi bırakmaz.

"Zorunlu eğitimi kaldırın!" feryadına kulak verelim ama "Sonra ne olacak?" diye sormayı da ihmal etmeyelim.

Ağaç dikerek Konya Ovası'nı baştan sona yeşillendirelim ama buğdayı nerede yetiştirelim?

**Türkiye Yazarlar Birliği (TYB) Bolu Şube Başkanı*

Prof. Dr. Musa Kazım Arıcan*

Dünden bugüne üniversite

-Değişim, Dönüşüm ve Gelecek Üzerine Bir Tefekkür-

Muradımız Nedir?

Bu yazı, insanlığın bilgiyi kurumsallaştırma serüvenini dokuzuncu yüzyıl İslâm dünyasının vakıf ve gönüllülük temelli ilim yuvalarından bugünün küresel ve dijital üniversitesine uzanan bir çizgide ele alıyor. Tefekkürün temel iddiası şudur: Üniversite tarihi kesintisiz bir ilerleme hikâyesi olarak okunmamalıdır. Bu tarih, üç kurucu ruhun her çağda yeniden dengelenmesinin tarihidir: ***Hikmet***, ***hakikat*** **ve** ***vazife***. Fâtıma el-Fihrî'nin vakfettiği Karaviyyin, bilginin bir hayır iradesinden doğabileceğini gösterir. Nizâmiye medreseleri, ilim ile devlet arasındaki verimli ama gerilimli ilişkiyi ilk kez sistemli biçimde kurar. Avrupa'nın lonca üniversiteleri özerkliği, Humboldt modeli araştırma ile öğretimin birliğini, kamu hizmeti ve kitleselleşme çağı ise üniversitenin toplumla sözleşmesini öne çıkarır. Yazı bu tarihî birikimi bugünün beş büyük dönüşümüyle buluşturuyor: Yapay zekâ, diplomanın tekelinin çözülmesi, uluslararasılaşmanın nitelik çağı, kitleselleşmenin borcu ve kamusal aklın krizi. Ardından Türkiye ekseninde felsefi bir çözümleme yapıyor ve geleceğin üniversitesi için bir vizyon ile somut teklifler sunuyor.

Bir Kandilin Hafızası

Her medeniyet en kıymetli sorularını saklamak için bir ev inşa eder. Bu evin adı çağdan çağa değişti. Kimi zaman bir tercüme hanesi oldu, kimi zaman bir caminin revakında hocasının etrafında halka olmuş talebeler, kimi zaman kubbesi göğe açılan bir külliye, kimi zaman da gotik kemerlerin altında toplanan bir hocalar ve talebeler loncası. Bugün ona *üniversite* diyoruz. Adı değişse de vazifesi büyük ölçüde aynı kaldı: Hakikati aramak, arayanı yetiştirmek ve bulunanı insanlığın ortak hazinesine katmak.

Üniversitenin geleceğini düşünmek, bu evin geçmişini hatırlamadan mümkün değildir. Çünkü kurumlar da insanlar gibi hafızalarıyla yaşar. Hafızasını unutan kurum geleceğe köksüz bir ağaç gibi yürür. Hafızasına hapsolan kurum ise yaşayan bir ocak olmaktan çıkıp müzeye dönüşür. Bu makalenin yöntemi bu iki uç arasında yürümektir. Edebiyatımızın büyük kaleminin formülüyle söylersek: *Değişerek devam etmek, devam ederek değişmek*.

Universitas, Studium ve Medrese

"Üniversite" kelimesi Orta Çağ Latincesindeki *universitas* kavramından gelir. Kelimenin ilk anlamı bir bina ya da bir bilgi bütünü değil, bir *topluluk*tur: Belli bir amaç etrafında birleşmiş hocaların ve talebelerin oluşturduğu, kendi kurallarını koyan bir lonca. Kavram bu anlamda XIII. yüzyıl başlarında Paris'te belirginleşir. Paris ilahiyatla, Bologna hukukla, Salerno tıpla öne çıkar. Bölgesinin dışından da talebe kabul eden ve icazeti geniş bir coğrafyada geçerli olan merkezlere *studium generale* denir.

İslâm dünyasında bilginin kurumsallaşması ise farklı bir yoldan yürür. İlk ders halkaları caminin içinde kurulur. Nitekim Hz. Peygamber Efendimizin Medine'ye hicretinde ilk kurulan kurumlar Suffe (Eğitim), Mabet (Cami/Mescit) ve Pazar (Çarşı). Zamanla cami ile talebe yurdunu birleştiren yapılar ortaya çıkar ve nihayet vakıf hukukuna dayanan, müderrisi, talebesi, kütüphanesi ve yurdu olan bağımsız müesseseler doğar: Medreseler. Bu iki gelenek arasındaki benzerlikler uzun zamandır tartışılıyor. Ders okutma iznini belgeleyen *icâzet* ile Avrupa'daki *licentia docendi*, vakıf hukuku ile Oxford'daki bazı kolejlerin kuruluş senetleri arasındaki paralellikler, araştırmacıların dikkatini çeken örneklerdir.

Bu karşılaştırmanın asıl anlamı bir "ilk" yarışından daha derindir. İnsanlık, birbirinden farklı coğrafyalarda aynı soruya benzer cevaplar vermiştir: Bilgi nasıl korunur, nasıl aktarılır, nasıl bağımsız ve sürekli kılınır? Üniversite tarihi bu ortak sorunun çok sesli bir cevabıdır.

Kurucu Tecrübeler

Beytülhikme: Tercümenin ve Araştırmanın Evi

Abbâsîler döneminde Bağdat›ta gelişen Beytülhikme, kelimenin modern anlamında bir üniversite değildi. Ama bir tercüme ve araştırma merkezi olarak üniversite fikrinin en önemli öncüllerinden biriydi. Yunan, Süryani, Fars ve Hint birikimi burada Arapçaya aktarıldı, şerh edildi, eleştirildi ve aşıldı. Beytülhikme'nin bugüne bıraktığı ders basittir ama derindir: Bilgi, medeniyetlerin karşılaşmasıyla büyür. Bugün "uluslararasılaşma" dediğimiz şeyin kökünde, başka bir dilde düşünülmüş olanı kendi dilinde yeniden düşünme cesareti vardır.

Karaviyyin ve Fâtıma el-Fihrî: Bir Hayır İradesinden Doğan Üniversite

Üniversite tarihinin en dokunaklı başlangıçlarından biri, Kayrevan'dan Fas'a göç eden bir ailenin kızı Fâtıma el-Fihrî'nin hikâyesidir. Fâtıma ve kız kardeşi Meryem, babalarından kalan mirası hayra yönelttiler. Meryem Endülüs Camii'ni, Fâtıma ise memleketinin adını taşıyan Karaviyyin Camii ile ona bağlı ilim yuvasını inşa ettirdi.

*Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi (ASBÜ) Rektörü.

Yapının temelleri 859 yılında atıldı. Sonraki yüzyıllarda genişleyen külliye, XIII. ve XIV. yüzyıllarda fıkıhtan kelâma, dil ilimlerinden astronomiye, matematikten felsefeye uzanan geniş bir müfredatla İslâm dünyasının ve Akdeniz havzasının önde gelen ilim merkezlerinden biri oldu. İbn Haldun ve İbn Rüşd gibi isimler bu kurumla ilişkilendirilir. **UNESCO ve Guinness Dünya Rekorları, Karaviyyin'i** günümüze kadar kesintisiz faaliyet gösteren en eski yükseköğretim kurumu olarak kabul eder.

Tarihçiler "üniversite" kavramının sınırları konusunda farklı görüşler taşır ve bu tartışma meşrudur. Fakat Karaviyyin'in bize anlattığı hikâyenin kıymeti bir unvan meselesinden çok daha büyüktür. Bu hikâyede üç hakikat iç içe geçer.

Birincisi, *bilginin bir hayır iradesinden doğabileceğidir*. Karaviyyin bir resmi taleple değil, bir vakfın, yani bir kişinin malını ebediyen ilme ve topluma adama kararıyla başlar. Üniversitenin kökünde, kamu iyiliğine adanmış bir gönüllü ve sivil irade vardır.

İkincisi, *bu iradenin bir kadına ait olmasıdır*. İlim tarihinin büyük ölçüde erkek isimleriyle anlatıldığı bir anlatıda, en eski ilim yuvalarından birinin bir kadının vakfından doğması, eğitimde fırsat eşitliği tartışmalarına tarihî bir derinlik kazandırır. Bu, bugün kız çocuklarının okullaşması ve kadın akademisyenlerin bilimdeki yeri üzerine düşünenler için ilham verici bir hatıradır.

Üçüncüsü, *sürekliliğin değişimle mümkün olduğudur*. Karaviyyin'in tarihi bir duraklama ve yenilenme ritmidir. XVIII. yüzyılda müfredatı daraldı, sömürge döneminde yeniden düzenlendi, 1963'te devlet üniversitesi hâline geldi, 2015'te mali ve akademik özerklik kazandı. Asırlık el yazmalarını barındıran kütüphanesi ise 2012'de restore edilerek yeniden açıldı. Kesintisiz ayakta kalan bir kurum, değişmeyen bir kurum değildir. Kendini yenileyebilen bir kurumdur.

Ezher ve Bir İlim Geleneğinin Uzun Soluğu

Fâtımîler döneminde, X. yüzyılın son çeyreğinde Kahire›de kurulan Ezher, Karaviyyin ile birlikte İslâm dünyasının en uzun soluklu ilim merkezlerinden biridir. Ezher'in tarihi, bir kurumun siyasi iktidarların değişmesine rağmen kendi ilmî kimliğini nasıl yeniden tanımlayabildiğini gösterir. Bir mezhebin fikri merkezi olarak doğan kurum, sonraki asırlarda Sünnî ilim dünyasının merkezlerinden birine dönüşmüştür. Kurumların ruhu, kurucularının niyetiyle sınırlı kalmaz. Zaman içinde talebeler, hocalar ve kitaplarla yeniden yazılır.

Nizâmiye Medreseleri ve İlim ile Devletin İlk Sistemli Buluşması

Büyük Selçuklu veziri Nizâmülmülk'ün Sultan Alparslan'ın izniyle kurduğu Nizâmiye medreseleri, üniversite tarihinin en öğretici tecrübelerinden biridir. Bağdat Nizâmiyesi'nin inşasına Kasım 1065'te başlandı ve Eylül 1067'de tamamlandı. Yapı bir külliyeydi: Dershaneler, mescit, kütüphane, talebe yurtları, yemekhane ve hamam aynı çatı altında toplanmıştı. Kurum arazi, dükkân, çarşı ve hamam gelirlerinden oluşan vakıflarla finanse ediliyordu. Talebelere yurt, yemek ve burs sağlanıyordu. Yirmi yaşın üzerindeki talebelerin kabul edildiği eğitim dört yıl sürüyordu. Kütüphanede yaklaşık altı bin cilt kitap bulunuyordu. Gazzâlî 1091'de burada müderrisliğe tayin edildi. Bağdat'ın yanı sıra Nişabur, İsfahan, Belh, Musul, Basra, Herat ve Merv gibi şehirlerde de Nizâmiyeler açıldı.

Nizâmiyeleri benzersiz kılan, ilk *devlet destekli* medreseler olmalarıdır. Kurumların iki açık amacı vardı: Fâtımî propagandası karşısında Sünnî düşünceyi güçlendirmek ve devletin ihtiyaç duyduğu yetişmiş insan gücünü sağlamak. Bugün "üniversitenin kamusal işlevi" dediğimiz şeyin ilk sistemli formülü budur. Burs, yurt, kütüphane, atanmış kadro ve belirli bir eğitim süresiyle Nizâmiyeler modern yükseköğretim sistemlerinin pek çok unsurunu dokuz asır önce bir araya getirmişti.

Aynı tecrübe, bugün de geçerliliğini koruyan bir gerilimi görünür kılar. Araştırmacılar Nizâmiyelerin diğer mezheplere yönelik sınırlamalarına dikkat çeker. Devlet ilme kaynak, kurum ve itibar sağlar. Fakat ilim, devletin ihtiyacından daha geniş bir ufka sahiptir. Nizâmiyelerin bize bıraktığı en derin soru şudur: Kamu, ilmi destekleyip besleyen bir himaye olabilir mi, yoksa ilmi kendi ihtiyacına göre biçimlendiren bir kalıba mı dönüşür? Bu soru, bugünün yükseköğretim politikalarının da merkezinde durmaktadır.

Avrupa'nın Lonca Üniversiteleri ve Özerkliğin Doğuşu

XI. yüzyılın sonlarından itibaren Bologna, Paris ve Oxford'da şekillenen üniversiteler, kendine özgü bir kurumsal formül geliştirdi: Lonca örgütlenmesi. Bologna'da talebeler, Paris'te hocalar, kendi haklarını koruyan ve kendi kurallarını koyan topluluklar oluşturdu. Bu örgütlenme, kilise ve yerel yönetimlerle sürekli bir müzakereyi gerektiriyordu. Ama aynı zamanda modern üniversitenin en kıymetli mirasını doğurdu: kurumsal özerklik ve ilim topluluğunun kendi kendini yönetme hakkı.

Medrese ve Avrupa üniversitesi birlikte okunduğunda ortaya verimli bir tablo çıkar. Medrese geleneği vakıf yoluyla *mali sürekliliği* ve icazet yoluyla *ilmî liyakat* fikrini, Avrupa'nın lonca üniversitesi ise *kurumsal özerklik* fikrini kurumsallaştırdı. Geleceğin üniversitesi bu iki mirası birlikte taşımaya muhtaçtır.

Osmanlı Birikimi ve Sahn-ı Semân'dan Darülfünun'a

Osmanlı ilim dünyası Selçuklu medrese geleneğini devralıp derinleştirdi. Davud el-Kayserî ile İznik'te ilk medresenin kurulmasıyla gelişen süreç Fatih döneminde İstanbul'da kurulan Sahn-ı Semân ve Kanuni döneminde inşa edilen Süleymaniye Külliyesi, medreseyi bir şehir planlamasının, sağlık, sosyal hizmet ve kütüphane yapılarının merkezine yerleştiren *külliye* fikrinin zirveleridir. Burada eğitim; şifahane, imaret, kütüphane ve çarşıyla aynı mekânsal ve ahlaki bütünlük içinde düşünülüyordu. Üniversite ile şehir arasındaki ilişkinin bugün yeniden tartışılması, bu kadim külliye tasavvurunun ne kadar ileri görüşlü olduğunu gösterir.

XVIII. yüzyıldan itibaren mühendishaneler ve askerî tıp okulları ile yeni bir eğitim katmanı oluştu. 1863'te halka

açık derslerle başlayan Darülfünun teşebbüsü, birkaç kesintiden sonra 1900'de yeniden açıldı. 1933 reformuyla Darülfünun kapatılıp yerine İstanbul Üniversitesi kuruldu ve bu tarih Türkiye'de modern üniversitenin başlangıcı olarak kabul edildi. 1946'da üniversitelere özerklik tanıyan kanun çıkarıldı. 1981'de ise Yükseköğretim Kanunu ile Yükseköğretim Kurulu kuruldu ve bütün yükseköğretim kurumları tek bir çatı altında toplandı.

Modern Kırılmalar: Araştırma, Meslek ve Kitle

Humboldt Modeli ve Araştırma ile Öğretimin Birliği

1810'da kurulan Berlin Üniversitesi, Wilhelm von Humboldt'un adıyla anılan bir üniversite fikrini dünyaya yaydı: araştırma ile öğretimin birliği, hocanın öğretme özgürlüğü ve talebenin öğrenme özgürlüğü. Bu modelde üniversite, hazır bilgiyi aktaran bir kurumdan çok, bilginin henüz tamamlanmamış bir problem olarak birlikte araştırıldığı bir mekândır. Modern araştırma üniversitesinin, doktora eğitiminin ve laboratuvar kültürünün kökü buradadır.

Aynı dönemde Fransa'da Napolyon'un kurduğu imparatorluk üniversite sistemi farklı bir yol izledi: devlet tarafından merkezî olarak yönetilen, belirli mesleklere insan yetiştirmeyi önceleyen bir yapı. Türkiye'nin yükseköğretim tarihi bu iki modelin, yani Humboldtçu araştırma ideali ile Napolyoncu merkeziyetçi meslek okulu geleneğinin, farklı dönemlerde farklı oranlarda harmanlanmasının hikâyesi olarak da okunabilir.

Vazife Üniversitesi ve Çok Fonksiyonlu Kurum

XIX. yüzyılda Amerika Birleşik Devletleri'nde, tarım ve mühendislik eğitimini halka yaymak üzere kamu arazisi tahsisiyle kurulan üniversiteler, üniversitenin üçüncü bir ruhunu öne çıkardı: *Vazife*. Üniversite artık yalnızca hakikatin ve araştırmanın değil, toplumun gündelik ihtiyaçlarının da kurumudur. Yirminci yüzyılın ortasında Clark Kerr, bu çok katmanlı yapıyı *multiversity*, yani "çoklu üniversite" kavramıyla tarif etti: Araştırmayı, öğretimi, kamu hizmetini, sanayiyle iş birliğini ve kültür hayatını aynı anda taşıyan devasa bir kurum.

Kitleselleşme Çağı

Martin Trow'un klasik çözümlemesine göre yükseköğretim sistemleri üç aşamadan geçer: belirli bir yaş grubunun küçük bir kısmına hitap eden *seçkin* aşama, genişleyen *kitle* aşaması ve neredeyse herkesin katıldığı *evrensel* aşama. Her aşama, üniversitenin amacını, yönetimini ve toplumla ilişkisini yeniden tanımlamayı gerektirir. Bugün OECD ülkelerinde genç yetişkinlerin yaklaşık yarısı yükseköğretim mezunudur. Bu oran, insanlık tarihinde görülmemiş bir erişim düzeyidir.

Türkiye de son yirmi yılda bu geçişi hızla yaşadı. 2011'de 165 olan üniversite sayısı bugün iki yüzü aşmıştır. Hemen her ilde en az bir üniversite vardır. Uluslararası öğrenci sayısı 2024 itibarıyla yaklaşık 340 bine ulaşmıştır. 2024-2028 stratejik planındaki hedef 500 bindir. OECD verilerine göre Türkiye'de yükseköğretimdeki uluslararası öğrenci payı birkaç yıl içinde yüzde 1,7'den yüzde 4,3'e yükselmiştir. Bu tablo bir kazanımdır. Kazanımın kendisi ise yeni bir sorumluluk doğurur: Kitleselleşmenin nitelik borcu.

Bugünün Eşiği ve Beş Büyük Dönüşüm

ASBÜ olarak bizlerinde katıldığı Eylül 2026'da düzenlenen 36. Avrupa Uluslararası Eğitim Birliği (EAIE) Konferansı'nın teması "Devrimin Ritmi" idi. Bu tema, yükseköğretimin bugün yaşadığı dönüşümü tek seferlik bir kopuş olarak değil, süreklilik ile değişim arasında kurulan canlı bir ritim olarak düşünmeye davet ediyordu.

Açılış konuşmasını yapan nörobilimci Beau Lotto, algının geçmiş deneyimlerle kurulduğunu, belirsizlikle karşılaşma kapasitesinin de öğrenilebilir olduğunu vurguladı. Kapanışı yapan Lewis Iwu ise bölünmüş toplumlarda münazaranın, diyaloğun ve geniş koalisyonların önemini öne çıkardı. Bu iki konuşma birlikte okunduğunda bugünün eşiğinin beş büyük dönüşümü belirginleşir.

Yapay Zekâ: Epistemolojik Bir Hadise

Yapay zekâ üniversitenin kullandığı yeni bir yazılım değil, bilginin üretilme, aktarılma ve değerlendirilme biçimini değiştiren epistemolojik bir hadisedir. UNESCO artık öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkiyi "öğretmen–yapay zekâ–öğrenci" üçlüsü olarak tartışıyor ve insan merkezliliği, yapay zekâ etiğini ve insan iradesinin korunmasını temel yetkinlik alanları arasında sayıyor. Ödev, yazarlık, özgünlük ve ölçme kavramlarının hepsi yeniden tanımlanmayı bekliyor.

Cevap ucuzladıkça soru kıymetlenir. **Geleceğin üniversitesi soru sormayı, kaynağı tartmayı, uzak alanlar arasında köprü kurmayı ve ahlaki muhakemeyi öğreten bir mektep olmak zorundadır.** Bilmek ile anlamak arasındaki fark burada belirleyici hâle gelir. Bilmek bilgiye sahip olmaktır. Anlamak o bilgiyi yeni bir duruma taşıyabilmektir. Hikmet ise bilgiyi yerli yerine koyabilmektir.

Diplomanın Tekelinin Çözülmesi

Diploma ortadan kalkmıyor. Ama eğitimin son belgesi olmaktan çıkıyor. Avrupa Birliği mikro yeterlilikleri kısa süreli öğrenme deneyimlerinin çıktısını belgeleyen ve insanların değişen iş hayatında becerilerini sürekli güncellemelerini sağlayan araçlar olarak kurumsallaştırıyor. İnsan artık hayatı boyunca üniversiteye defalarca dönecek. Bu dönüşüm «üniversite mezunu illa beyaz yakalı ya da memur mu olmalı?» sorusuna da yeni bir cevap veriyor. **Eğitimin asıl vaadi bir masa değil, bir zihindir**. Ustanın, esnafın ve çiftçinin üniversiteye dönebildiği bir yapı, el emeği ile akıl emeği arasındaki sahte duvarı yıkar.

Uluslararasılaşmanın Nitelik Çağı

OECD ülkelerinde yükseköğretimdeki uluslararası öğrenci payı 2018'de yüzde 6 iken 2023'te yüzde 7,4'e çıktı. Avrupa Birliği'nin 2026'dan itibaren uygulamaya koyduğu Ortak Avrupa Diploması Etiketi, ulusötesi ortak prog-

ramların önündeki engelleri azaltmayı hedefliyor. **Uluslararasılaşmanın ölçüsü artık imzalanan anlaşma sayısından çok, o anlaşmalardan doğan ortak ders, ortak araştırma ve ortak eserdir.** Beytülhikme'nin tercüme masasından bugünün ortak doktora programlarına uzanan çizgide değişmeyen hakikat şudur: **Bilgi, medeniyetlerin karşılaşmasıyla büyür.**

Kitleselleşmenin Borcu ve Amaca Yabancılaşma

Nicelikteki her sıçrama nitelik için bir borç doğurur. Kampüs açmak, ilim geleneği kurmakla aynı şey değildir. Bu borcun en ağır yüzü, akademinin kendi amacına yabancılaşmasıdır: hakikati aramak yerine göstergeleri büyütmek, düşünce üretmek yerine dosya doldurmak. **Cahit Arf**'ın meslektaşları hakkındaki acı gözlemi bugün de güncelliğini koruyor: Pek çoğunun asıl hedefi bilim değil, profesör, dekan, rektör olmaktı. Yani bilimin değil, rütbenin peşindeydiler. "Yayın yap ya da yok ol" anlayışının egemen olduğu bir akademide nicel üretkenlik nitel düşüncenin önüne geçer. **Akademik üretimin hakikate değil sistemin sürekliliğine hizmet eden bir dolgu malzemesine dönüşmesi riski, bu çağın en sessiz ama en derin krizidir.**

Kamusal Aklın Krizi

Dünya yalnızca bir bilgi krizi değil, bir konuşabilme krizi de yaşıyor. Algoritmalar insanları kendi düşünce çevrelerine kapatıyor. Farklı düşünmek giderek düşmanlıkla karıştırılıyor. Iwu'nun vurguladığı gibi, farklı görüşlerin güçlü biçimde tartışılabilmesi ile tartışmadan sonra ilişkinin sürdürülebilmesi aynı anda mümkün olmalıdır. Üniversite, farklı düşünen insanların birbirini yok etmeden birlikte hakikati arayabildiği belki de son büyük kamusal mekândır. Bu yüzden üniversitenin ahlaki vazifesi, bilgi üretmek kadar konuşmanın inceliğini de yaşatmaktır.

Felsefi Çözümleme: Üniversitenin Üç Ruhu ve Tecdid

Hikmet, Hakikat, Vazife

Tarihî tecrübeler birlikte okunduğunda üniversitenin üç kurucu ruhu belirginleşir.

Hikmet ruhu, medrese geleneğinin en derin mirasıdır. Bu gelenekte ilim hiçbir zaman salt bilgiye indirgenmez. İlim varlığın düzenini anlamakla, hikmet bilgiyi yerli yerine koymakla, ahlak ise bu bilginin insanın davranışında tezahür etmesiyle ilgilidir. Bu ruhun mottosu belki şu cümledir: ***Bilginin amacı yalnızca bilmek değil, insanı daha iyi bir insan hâline getirmektir.***

Hakikat ruhu, Humboldtçu araştırma üniversitesinin ve lonca özerkliğinin mirasıdır. Bilgi tamamlanmış bir hazine değil, birlikte araştırılan açık bir problemdir. **Bu araştırma ancak özgürlük, liyakat ve eleştirel düşünceyle mümkündür.**

Vazife ruhu, Nizâmiye'den kamu üniversitesine uzanan çizginin mirasıdır. Üniversite toplumun ihtiyaçlarına cevap veren, şehre ve kamuya açılan, yetiştirdiği insanla ülkesinin geleceğini kuran bir kurumdur.

Üniversite tarihinin krizleri çoğu zaman bu üç ruhtan birinin diğerlerini bastırmasından doğar. **Hikmet** tek başına kaldığında kurum içe kapanır ve donar. **Hakikat** tek başına kaldığında fildişi kuleye dönüşür. **Vazife** tek başına kaldığında ise üniversite piyasanın ya da devletin anlık ihtiyaçlarına göre biçimlenen bir meslek fabrikasına dönüşür. Nizâmiyelerin bazı sınırlamaları, XVIII. yüzyıl medreselerinde müfredatın daralması ve günümüzde gösterge fetişizmi, bu dengenin bozulmasının farklı çağlardaki suretleridir.

Gelenek ile Alışkanlık

Burada hayati bir ayrım yapmak gerekiyor. ***Gelenek***, geçmişin hikmetini geleceğe taşıma kudretidir. ***Alışkanlık*** ise şartlar bütünüyle değiştiği hâlde geçmişte işe yaramış bir yöntemi tekrarlamaktır. "Bunu neden böyle yapıyoruz?" sorusuna "çünkü hep böyle yaptık" diye cevap veren kurum, geleneği koruduğunu düşünürken çoğu zaman hareketsizliği kutsar. Karaviyyin'in on iki asırlık sürekliliği bir alışkanlığın değil, defalarca yenilenmiş bir geleneğin eseridir.

Döngü ile Sarmal

Benzer bir ayrım döngü ile sarmal arasında da vardır. Döngüde hareket vardır ama ilerleme yoktur: Aynı toplantılar, aynı raporlar, aynı cümleler. Sarmalda ise her tekrar bir öncekinin üzerine yeni bir şey ekler. Sağlıklı bir üniversite kendine her yıl iki soru sorar: Bu yıl ne öğrendik? Öğrendiğimiz şey bizi nasıl dönüştürdü?

Tecdid: Kökten Yeniden Hayat

İslâm düşüncesi yenilenmeyi ***tecdid*** kavramıyla düşünmüştür. Tecdid kökü kesmek değil, kökten yeniden hayat üretmektir. Gazzâlî'nin *İhyâ*'sı bir yıkım değil, bir yeniden canlandırmaydı. Bu çerçevede çağdaş nörobilimin "dönüşebilirlik" kavramı ile medeniyetimizin ***tekâmül*** fikri arasında verimli bir konuşma kurulabilir. Birincisi değişen şartlarda yeniden öğrenebilme yeteneğine işaret eder. İkincisi ise değişmenin istikametini insanın olgunlaşma yolculuğu üzerinden düşünür. İkisi birlikte okunduğunda daha güçlü bir üniversite anlayışı ortaya çıkar: hem değişebilen hem de niçin değişmesi gerektiğini bilen bir kurum.

Tahsil, Terbiye, Tekâmül

Üniversitenin nihai sorusu, eğitimin en kadim sorusudur: Nasıl bi**r insan yetiştirmek istiyoruz?** Bizim düşünce geleneğimiz bu soruyu üç katlı bir cevapla karşılar. ***Tahsil*** bilginin edinilmesidir. ***Terbiye*** o bilginin karaktere dönüşmesidir.

Tekâmül ise insanın aklıyla, vicdanıyla, diliyle ve sorumluluğuyla bütün olarak olgunlaşmasıdır. Modern sistemler birinci katı ustalıkla inşa ediyor, ikinci ve üçüncü katı ise çoğu zaman ihmal ediyor. Oysa yön bulamayan zekâ iyilik üretmez, yalnızca daha etkili araçlar üretir. **Güçlü toplumları güçlü meslekler değil, güçlü şahsiyetler kurmuştur.**

Geleceğin Üniversitesi: Vizyon ve Teklifler

Vizyon: Ev, Kavşak ve Külliye

Geleceğin üniversitesi üç imgede toplanabilir.

Ev olarak sükûnet, derin okuma, sabırlı araştırma ve hoca ile talebe arasındaki köklü bağın mekânı olacaktır. Medresenin halkası ve icazet geleneği, hocalık ile talebelik arasındaki şahsi ve ahlaki ilişkinin kıymetini bu çağa taşıyacaktır.

Kavşak olarak fikirlerin, disiplinlerin, kültürlerin ve nesillerin buluşma noktası olacaktır. Beytülhikme'nin tercüme masası, ortak programların, ortak araştırmaların ve dijital sınıfların küresel ağına dönüşecektir. Üniversitenin gücü sahip olduklarıyla birlikte bağlanabildikleriyle ölçülecektir.

Külliye olarak şehirle, kamuyla, sanatla, üretimle ve toplumun bütün katmanlarıyla iç içe bir yapı olacaktır. Süleymaniye'nin medreseyi şifahane, imaret ve kütüphaneyle aynı bütünlük içinde düşünen tasavvuru, bugün şehre açılan, kamu politikalarına katkı sunan, hayat boyu öğrenmenin evi olan bir üniversite modeline ilham verecektir.

Bu üç imgenin ortak paydası şudur: **Geleceğin üniversitesinin görevi geleceği tahmin etmek değil, gelecekle karşılaşabilecek insanı yetiştirmektir.**

Teklifler

1. Gönüllülük ve Vakıf ruhunun yeniden canlandırılması. Karaviyyin ve Nizâmiye'nin mali sürekliliğini sağlayan gönüllülük ve vakıf ruhu geleneği, çağdaş bağış sistemi, kalıcı burs vakıfları ve mezun dayanışma ağlarıyla yeniden kurumsallaştırılmalıdır. Bu, üniversitelere hem mali istikrar hem de ilmî bağımsızlık kazandırır.

2. Hikmet, hakikat ve hizmet dengesinin stratejik planlara yerleştirilmesi. Her üniversite bu üç ruhu nasıl dengelediğini açıkça tanımlamalı ve hesap vermelidir.

3. Nitelik temelli değerlendirme. Yayın sayısı yerine etki, özgünlük, öğretimin kalitesi ve topluma katkı esas alınmalıdır. Ölçülebilir olanı önemli olanın yerine koymamak bir kurum ilkesi hâline gelmelidir.

4. Hocalığın itibarının iadesi. İyi hocalık, akademik kariyerde araştırmayla eşit şerefte bir vasıf olarak ödüllendirilmelidir. Medresedeki icazet geleneğinin ruhuna uygun bir mentorluk kültürü yeniden kurulmalıdır.

5. Yapay zekâ çağına uygun yeni pedagoji. Ezber yerine muhakemeyi, ürün yerine süreci, cevap yerine soruyu değerlendiren bir ölçme anlayışı geliştirilmelidir. Yapay zekâ zahmetli öğrenmenin yerine değil, yanına konmalıdır.

6. "İnsan, teknoloji ve ahlak" ekseni. Her lisans programında mühendisin ahlakı, hukukçunun algoritmayı, ilahiyatçının biyoetiği, iktisatçının adaleti düşünebildiği disiplinlerarası bir zemin oluşturulmalıdır. Yapay zekâ çağında sosyal ve beşerî bilimlerin önemi azalmaz, artar.

7. Hayat boyu öğrenmenin asli görev sayılması. Mikro yeterlilikler, kısa programlar ve yetişkin öğrenciler kurumsal yapının tam bir parçası olmalıdır. Diploma bir son değil, bir durak olarak görülmelidir.

8. Ustalığın ve mesleki yükseköğretimin itibarı. Meslek yüksekokulları yükseköğretimin ön cephesi olarak güçlendirilmelidir. Usta, esnaf ve çiftçi üniversiteye dönüp öğrendiğini derinleştirebilmelidir. Çarşının kadim ahlakı ile üniversitenin bilgisi yeniden buluşmalıdır.

9. Uluslararasılaşmada imzadan ekosisteme geçiş. Yirmi yüzeysel ortaklık yerine beş derin ortaklık esas alınmalıdır. Ortak ders, ortak araştırma ve ortak diploma programları öncelenmelidir. Her öğrenciye, yurt dışına gitmese bile uluslararası bir öğrenme tecrübesi sunulmalıdır.

10. Kurumsal özgünlük. Her üniversite büyük üniversitelerin küçük bir kopyası olmak yerine, kendi güçlü olduğu alanlarda dünya için gerekli bir merkez olmayı hedeflemelidir. Birbirinin kopyası üniversiteler yerine birbirini tamamlayan üniversitelerden oluşan bir manzara kurulmalıdır.

11. Kampüsün kamusal düşünce mekânı olarak inşası. Münazara kültürü, disiplinlerarası seminerler ve farklı görüşlerin medeni karşılaşması kampüs hayatının merkezine yerleştirilmelidir. Merak, cesaret ve şefkat kampüsün ortak ahlakı olmalıdır.

12. Eşitlik ve kapsayıcılık. Fâtıma el-Fihrî'nin hatırası, kadınların ve imkânı kısıtlı ailelerin çocuklarının yükseköğretime ve akademik liderliğe erişimini genişletme yönünde ilham olarak yaşatılmalıdır.

13. Akademik ahlakın kurum kültürüne dönüşmesi. Liyakat, şeffaflık ve ilmî dürüstlük, yönetmelik maddelerinden önce kurumun nefesi olmalıdır.

14. Sarmal kalite anlayışı. Her üniversite her yıl kendi öğrenme muhasebesini yapmalıdır: Ne öğrendik ve öğrendiğimiz şey kurumu nasıl dönüştürdü?

Kandilin Taşıyıcıları

Fâtıma el-Fihrî'nin dokuzuncu yüzyılda yaktığı kandil hâlâ yanıyor. O kandilin ışığı Bağdat'ın Nizâmiyesi'ne, Kahire'nin Ezher'ine, Bologna'nın ve Paris'in loncalarına, İstanbul'un külliyelerine, Berlin'in araştırma laboratuvarlarına ve bugün dünyanın dört bir yanındaki binlerce kampüse kadar uzandı. Bu ışığın her durakta rengi değişti, ama özü değişmedi: **Hakikati aramak ve arayanı yetiştirmek.**

Bugün o kandil yeni bir rüzgârla karşı karşıya. **Yapay zekâ, küresel ağlar, kitleselleşme ve kamusal aklın krizi, üniversiteyi yeniden kendine dönmeye davet ediyor. Bu davet bir tehdit olduğu kadar bir lütuftur da.** Çünkü kurumlar da insanlar gibi kendilerini en derinden eşiklerde tanır.

Geleceğin üniversitesi hikmeti, hakikati ve vazifeyi yeniden dengeleyebildiği ölçüde ayakta kalacaktır. Değişimin ritmini duyacak ve o ritmin içinde kendi sesini bulacaktır. Daha hızlı olduğu kadar daha hikmetli, daha dijital olduğu kadar daha insani, daha uluslararası olduğu kadar daha adil olacaktır.

Ve belki yükseköğretimin geleceğine dair bütün uzun tartışmanın sonunda söylenebilecek en kısa söz şudur: Üniversite, insanın geleceğe yazdığı en güzel mektuptur. O mektubun ilk satırı dokuz asır önce bir vakfiyeye yazıldı. Son satırı ise bugün bir sınıfta, bir laboratuvarda, bir kütüphane masasında, bir hoca ile talebenin göz göze geldiği o kısa anda yazılıyor.

Mehmet Poyraz

Mehmet Âkif Ersoy'un eğitimci kimliğinde okul ve öğretmen

Milli Şairimiz Mehmet Âkif Ersoy'u (20 Aralık 1873-27 Aralık 1936) yalnızca İstiklâl Marşı'nın şairi olarak okumak, onun fikir dünyasının önemli bir bölümünü gözden kaçırmak demektir. Âkif'in öğretmenliği, ilim anlayışı ve genç nesillerin yetişmesine dair düşünceleri, bir milletin nasıl ayağa kalkabileceği sorusuna verdiği yanıtlarla yakından ilintilidir. Onun eğitim anlayışında okul, yalnızca meslek kazandıran bir kurum değildir. Ahlâkın, şahsiyetin, sorumluluk duygusunun ve toplumsal şuurun inşa edildiği temel ve özel bir mekândır.

BİR ŞAİRDEN DAHA FAZLASI: ÂKİF'İN EĞİTİMCİ KİMLİĞİ

Mehmet Âkif Ersoy'un hayatını anlamak için şiirlerine olduğu kadar öğretmenlik yaptığı yıllara, yetiştiği aile ortamına ve yaşadığı dönemin toplumsal şartlarına da bakmak gerekir. Çünkü Âkif, düşüncelerini yalnızca kâğıt üzerinde kuran bir şair değildir. O, memleketin meselelerini yakından tanımış, farklı çevrelerde bulunmuş, gençlerle aynı ders halkasını paylaşmış ve ülkenin geleceğine ilişkin kaygılarını edebiyatın diliyle ortaya koymuş bir münevverdir.

1873 yılında doğan Âkif'in eğitim hayatında babası Mehmet Tâhir Efendi'nin önemli bir yeri vardır. İlk öğreniminin ardından Fatih Merkez Rüşdiyesi'nde okuyan Âkif, Mülkiye Mektebi'nde eğitimine devam etmiş ancak babasının vefatı üzerine daha kısa sürede meslek sahibi olabilmek için Mülkiye Baytar Mektebi'ne geçmiştir. Bu okulu 1893 yılında birincilikle bitirmesi, onun disiplinli çalışma anlayışını ve öğrenme konusundaki kararlılığını gösteren önemli bir detaydır.

Mehmet Âkif Ersoy, 1896 yılında 23 yaşındayken, devlet adına baytar sıfatıyla gittiği Rumeli, Adana, Halep ve Şam yörelerinde gözlemlerde bulunmuştur. Söz konusu geziler, milletin ve ülkenin gerçeklerini yakından tanımasına olanak tanırken fikir dünyasına ve sanatına yansımıştır diyebiliriz. Âkif, bu geziler sonrası ciddi şiirlerini kâğıda dökmüştür. Aynı zamanda nüktedan olan Âkif, 1897 yılında Adana'da bilardo oynayan gençleri görünce şu sözleri yazar:

"Ayran daha midesinde kaynar
Kalkmış da teres bilârdo oynar"

Âkif'in hayat hikâyesinde dikkat çeken hususlardan biri de eğitimini belirli bir okulun sınırları içinde tamamlanmış bir süreç olarak görmemesidir. Arapça, Farsça ve Fransızca öğrenmesi, farklı edebiyatlarla ilgilenmesi ve klasik eserleri takip etmesi, onun sürekli öğrenmeye dayanan bir hayat anlayışına sahip olduğunu gösterir. Burada karşımıza çıkan şahsiyet, yalnızca diploma sahibi olmayı değil, bilgiyi derinleştirmeyi ve düşünce dünyasını genişletmeyi önemseyen bir aydındır.

Bu yönüyle Âkif'in hayatı, eğitim meselesini yalnızca okul binaları, ders programları ve sınav sonuçları üzerinden ele almanın yetersizliğini hatırlatır. Eğitim, insanın kendisini yetiştirmesiyle başlayan ve hayat boyunca devam eden bir süreçtir. Okul bu sürecin en önemli kurumlarından biri olsa da öğrenmenin bütününü tek başına karşılamaz.

ÖĞRETMEN ÂKİF: BİLGİYİ HAYATIN İÇİNE TAŞIYAN BİR MÜDERRİS

Mehmet Âkif'in öğretmenlik hayatı, onun fikir dünyasını anlamak bakımından özel bir önem taşır. 1906'da Halkalı Ziraat Mektebi'nde resmî yazışma ve kitabet dersleri vermeye başlayan Âkif, 1907'de Çiftlik Makinist Mektebi'nde öğretmenlik yapmış, 1908'de İstanbul Dârülfünunu Edebiyat Şubesi'nde Osmanlı edebiyatı dersleri vermek üzere görevlendirilmiştir. Daha sonraki yıllarda Dârülhilâfeti'l-aliyye Medresesi'nde de Türkçe ve edebiyat öğretmiştir. Ayrıca ömrünün son dönemini geçirdiği Mısır'da, 1926-1936 yılları arasında Kahire Üniversitesi'nde öğretim üyesi sıfatıyla Türk Dili ve Edebiyatı dersleri vermiştir.

Bu görevlerin her biri, Âkif'in eğitim anlayışının farklı bir yönünü gösterir. Ziraat ve makinistlik eğitimi veren kurumlarda ders okutması, onun yalnızca edebiyat çevreleriyle sınırlı bir aydın olmadığını ortaya koyar. Dârülfünun'daki hocalığı ise klasik edebiyat bilgisiyle akademik eğitimin gerektirdiği birikimi bir araya getirdiğini gösterir.

Buradan hareketle Âkif'in eğitimci kimliğini iki temel eksende değerlendirmek mümkündür. Birincisi, insanın sağlam bir bilgi birikimine sahip olmasıdır. İkincisi ise bu bilginin hayattan kopuk kalmamasıdır. Bilginin topluma, mesleğe ve insanın sorumluluklarına dokunmadığı bir eğitim anlayışı, Âkif'in eserlerinde görülen memleket kaygısını karşılamaya yetmez.

Bu değerlendirme, onun bütün ders uygulamalarını ayrıntılı biçimde bildiğimiz anlamına gelmez. Ancak öğretmenlik yaptığı kurumların çeşitliliği ve edebî eserlerinde dile getirdiği toplumsal meseleler, eğitim ile hayat arasında bağ kuran bir düşünce dünyasına sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlik, Âkif için yalnızca geçim sağlanan bir meslek olarak da ele alınamaz. O, bir yandan ders vermiş, diğer yandan yazıları ve şiirleri aracılığıyla geniş kitlelere seslenmiştir. Böylece sınıftaki öğretmenliğiyle topluma hitap eden münevver kimliği birbirini tamamlamıştır.

EĞİTİM MESELESİNİN MERKEZİNDE NEDEN İNSAN VARDIR?

Âkif'in eğitim anlayışını değerlendirirken onun yaşadığı



Milli Şairimiz Mehmet Âkif Ersoy (20 Aralık 1873-27 Aralık 1936)

dönemin şartlarını göz önünde bulundurmak gerekir. Osmanlı İmparatorluğu'nun çözülme süreci, savaşlar, yoksulluk, kurumsal sorunlar ve toplumun farklı alanlarında görülen gerileme tartışmaları, dönemin aydınlarını geleceğin nasıl kurulacağı sorusuyla karşı karşıya bırakmıştır.

Âkif'in şiirlerinde cehalet, tembellik, sorumluluktan kaçış ve yanlış tevekkül anlayışı gibi meselelerin sık sık gündeme gelmesi tesadüf değildir. Ona göre toplumun sorunlarını yalnızca dış şartlarla açıklamak, insanın kendi payına düşen sorumluluğu gözden kaçırabilir. Bu nedenle bireyin çalışması, öğrenmesi, ahlâklı davranması ve içinde yaşadığı topluma karşı sorumluluk duyması önem taşır.

Burada eğitim, yalnızca bilgi aktaran bir faaliyet olmaktan çıkar. İnsan yetiştirmek, aynı zamanda bir karakter ve sorumluluk meselesidir. Fakat bu tespit, Âkif'in ahlâkı bilginin yerine koyduğu biçiminde anlaşılmamalıdır. Onun dünyasında sağlam bir karakter ile ciddi bir bilgi birikimi birbirini tamamlamalıdır.

Bu ayrım bugün de önemlidir. Bir öğrencinin sınavlarda başarılı olması, onun toplumsal sorumluluk sahibi olduğunu kendiliğinden göstermez. Aynı şekilde iyi niyetli olmak da bilimsel bilgi ve mesleki yeterliliğin yerini tutmaz. Eğitim, insanın hem düşünebilmesini hem üretebilmesini hem de yaptığı işin sonuçlarını değerlendirebilmesini sağlamalıdır.

Âkif'in hayatından çıkarılabilecek temel sonuçlardan biri, eğitim kurumlarının yalnızca diploma dağıtan yapılar olarak görülmemesi gerektiğidir. Okulun asıl başarısı, öğrencinin ne kadar bilgi edindiği kadar bu bilgiyi nasıl kullandığıyla da ilgilidir.

SAFAHAT'TA MEKTEP, CEHALET VE TOPLUMSAL SORUMLULUK

Mehmet Âkif'in eğitim düşüncesini anlamak için başvurulması gereken temel kaynakların başında Safahat gelir. Yedi kitaplık bu eser, yalnızca şiirlerden oluşan bir edebiyat külliyatı değildir. Aynı zamanda dönemin sosyal hayatını, insan ilişkilerini, yoksulluğunu, aydın sorununu ve toplumsal değişim arayışlarını ele alan geniş bir düşünce alanıdır.

Âkif'in eğitimle ilgili meseleleri ele alışı, çoğu zaman gündelik hayatın içinden gelişir. Okuyamayan çocuklar, imkânları sınırlı aileler, yanlış yönlendirilmiş gençler ve toplumun ilerlemesini engelleyen alışkanlıklar, onun şiir dünyasında yer bulur. Böylece eğitim meselesi soyut bir tartışma olmaktan çıkarak insanın gerçek hayatıyla ilişkilendirilir.

Âkif'in yaklaşımında cehalet, yalnızca okuma yazma bilmemek değildir. Bilginin değerini kavrayamamak, dünyadaki gelişmeleri takip etmemek, çalışmayı küçümsemek ve düşünmeden hareket etmek de bu çerçevede değerlendirilir. Dolayısıyla eğitim sorununun çözümü, yalnızca okul sayısını artırmakla sınırlı değildir. İnsanların öğrenmeye yönelmesi, ailelerin eğitimi önemsemesi ve toplumun bilgi üreten kurumlara güven duyması da gerekir.

Bu bakımdan Safahat, eğitim konusunda doğrudan hazırlanmış sistematik bir ders kitabı değildir. Fakat eser, eğitimle ilgili meseleleri toplumun diğer sorunlarıyla birlikte düşünmeye imkân veren güçlü bir edebî ve fikrî kaynaktır. Âkif'in şiirlerinde ortaya çıkan eleştiriler, dönemin sosyal yapısını anlamak için tarihî bağlamıyla birlikte okunmalıdır.

Âkif'in eleştirilerinin bugüne taşınmasında da aynı dikkat gereklidir. Onun yaşadığı dönemin kurumlarıyla günümüz eğitim sistemini bütünüyle aynı kabul etmek doğru olmaz. Buna karşılık bilginin toplumsal ilerlemedeki yeri, eğitimin ahlâkî sorumlulukla ilişkisi ve gençlerin yetiştirilmesinde aile ile okulun rolü gibi başlıklar, güncelliğini koruyan meselelerdir.

ÂSIM: BİLGİLİ, ÇALIŞKAN VE SORUMLULUK SAHİBİ GENÇLİK

Mehmet Âkif'in gençlik tasavvurunu anlamak bakımından Âsım özel bir yere sahiptir. Safahat'ın altıncı kitabı olan Âsım, 1924'te kitap olarak yayımlanmıştır. Eserdeki Âsım karakteri, yalnızca kuvvetli bir genç olarak değil, toplumun meselelerine duyarlı ve haksızlık karşısında sessiz kalmayan bir şahsiyet olarak kurgulanır.

Ancak Âkif'in gençlik idealini yalnızca cesaret ve mücadele üzerinden okumak eksik kalacaktır. Eserin düşünce dünyasında bilgi, ahlâk, çalışma ve topluma karşı sorumluluk da önemli yer tutar. Gençlik, geçmişin başarılarıyla övünerek yetinmemelidir, kendi zamanının meselelerini anlayacak ve çözüm üretecek bir donanıma sahip olmalıdır.

Bu noktada Âkif'in gençlik anlayışı, ezberlenmiş bilgileri tekrarlayan bir eğitim modelinden daha geniş bir ufka işaret eder. Genç insanın karşılaştığı meseleler üzerinde düşünebilmesi, doğru ile yanlışı ayırt edebilmesi ve sahip olduğu bilgiyi toplum yararına kullanabilmesi gerekir.

Eğitimin amacı yalnızca itaat eden bireyler yetiştirmek değildir. Haksızlık karşısında doğru tavır alabilen, sorumluluk üstlenebilen ve yaptığı işin gereğini yerine getiren insanların yetişmesi de önemlidir. Âkif'in şiirlerinde ahlâk ile mücadele arasında kurulan ilişki, bu bakımdan dikkat çekicidir.

Bununla birlikte Âsım'ı günümüzün eğitim programı gibi okumak doğru değildir. Eser, kendi tarihî şartları içinde bir gençlik ve toplum tasavvuru ortaya koyar. Bugüne düşen görev, bu tasavvurun arkasındaki temel değerleri anlamak ve bunları çağdaş eğitimin bilimsel, pedagojik ve toplumsal ihtiyaçlarıyla birlikte değerlendirmektir.

Gençlerden sürekli başarı beklemek ancak onlara nitelikli eğitim, güvenilir rehberlik ve kendilerini geliştirebilecekleri imkânlar sunmakla anlam kazanır. Âkif'in çalışkan ve sorumlu gençlik ideali, bu yönüyle yalnızca öğrenciye değil, aileye, öğretmene ve eğitim kurumlarını yönetenlere de sorumluluk yükleyen bir çerçevede düşünülebilir.

AİLE, ÖĞRETMEN VE OKUL ARASINDAKİ BAĞ

Mehmet Âkif'in kendi hayatı, eğitimin yalnızca okul sıralarında başlamadığını gösteren örneklerden biridir.

Babası Mehmet Tâhir Efendi'nin hem aile reisi hem de öğretmen olarak onun yetişmesinde etkili olması, aile ortamının düşünce dünyasının oluşumundaki rolünü ortaya koyar. Âkif'in babasına dair hatırası, Safahat'ın "Asım" bölümünde de yer alır.

Bu örnekten hareketle aileyi eğitim sürecinin dışında bırakmak mümkün değildir. Çocuğun kitapla münasebeti, öğrenmeye karşı geliştirdiği tutum, emeğe verdiği değer ve sorumluluk duygusu, aile ortamından etkilenir. Ancak ailedeki eğitim ile okulun görevleri birbirinin yerine geçmez. Okul, çocuğa bilimsel bilgiye erişme, farklı düşüncelerle karşılaşma ve uzman öğretmenlerden yararlanma imkânı sunar.

Öğretmenin rolü ise yalnızca ders anlatmakla sınırlı değildir. Öğretmen, öğrencinin soru sormasını teşvik eden, merakını geliştiren ve bilgiye ulaşma yollarını öğreten kişidir. Âkif'in bizzat öğretmenlik yapmış olması, onun eğitim düşüncesini değerlendirirken mesleğin uygulama boyutunu da hesaba katmamızı sağlar.

Bununla birlikte Âkif'in öğretmenlik tecrübesinden hareketle ona günümüzdeki bütün pedagojik yaklaşımları atfetmek mümkün değildir. Daha doğru olan, onun hayatındaki eğitim tecrübesiyle eserlerinde görülen değerleri birbirinden ayırmadan fakat tarihî sınırları da gözeterek incelemektir.

Aile, öğretmen ve okul arasında sağlıklı bir münasebet kurulamadığında öğrencinin gelişimi de olumsuz etkilenebilir. Âkif'in hayatından hareketle yapılabilecek çağdaş bir yorum, eğitim sorumluluğunun tek bir kuruma yüklenemeyeceğidir. Nitelikli bir eğitim, farklı sorumluluk alanlarının birbirini tamamlamasını gerektirir.

BİLİM, ÇALIŞMA VE MEDENİYET MESELESİ

Âkif'in eğitim düşüncesinin önemli boyutlarından biri de bilginin hayata uygulanmasıdır. Onun mesleki eğitim veren okullarda öğretmenlik yapması, edebiyatla ilgilenirken farklı disiplinlere açık olması ve çeşitli dillerdeki eserleri takip etmesi, geniş bir öğrenme ufkuna sahip olduğunu gösterir.

Bu çerçevede bilimsel bilgi ile ahlâkî sorumluluğu karşı karşıya getirmek doğru değildir. Bir toplumun ilerlemesi için teknik bilgiye, araştırmaya, üretime ve mesleki beceriye ihtiyacı vardır. Aynı toplumun bu imkânları adaletli ve sorumlu biçimde kullanabilecek insanlara da ihtiyacı bulunur.

Âkif'in yaşadığı dönemde eğitim ve medeniyet tartışmaları, Batı karşısındaki askerî, ekonomik ve bilimsel gerilik meselesiyle yakından ilintiliydi. Bu nedenle onun şiirlerindeki çalışma ve ilerleme vurgusunu tarihî şartlarından bağımsız ele almamak gerekir. Buradaki temel mesele, başka toplumların başarılarını yalnızca seyretmek değil, onların bilgi ve üretim alanında ortaya koyduğu gelişmeleri anlayıp kendi toplumunun ihtiyaçları doğrultusunda değerlendirebilmektir.

Günümüz dünyasında bu yaklaşım, bilimsel araştırma, teknoloji üretimi, dil öğrenimi, eleştirel düşünme ve mesleki yeterlilik gibi alanlarda karşılık bulabilir. Ancak bunların gerçekleşmesi, yalnızca bireylerin gayretine bağlı değildir. Eğitim sisteminin nitelikli öğretmenleri desteklemesi, araştırma imkânlarını geliştirmesi ve öğrencilerin yeteneklerini keşfedebileceği ortamlar oluşturması da gerekir.

Âkif'in düşünce dünyasını bugüne taşımak, geçmişin kavramlarını olduğu gibi tekrarlamak anlamına gelmemelidir. Asıl yapılması gereken, onun bilgiye, emeğe ve toplumsal sorumluluğa verdiği önemi çağımızın şartları içinde yeniden değerlendirmektir.

İSTİKLÂL MARŞI İLE EĞİTİM ANLAYIŞI ARASINDA NASIL BİR BAĞ KURULABİLİR?

Mehmet Âkif'in eğitimci kimliği ile İstiklâl Marşı arasında doğrudan bir ders programı ilişkisi kurmak mümkün değildir. Bununla birlikte her iki alanda da insanın sorumluluğu, iradesi ve geleceğe ilişkin umudu üzerinde düşünmek mümkündür.

İstiklâl Marşı, milletin bağımsızlık iradesini ve ortak değerlerini ifade eden tarihî bir metindir. Âkif'in eğitimle ilgili şiirleri ve düşünceleri ise bu iradenin toplumsal hayatta nasıl karşılık bulabileceği sorusuna açılan farklı bir kapı sunar. Bağımsızlığın korunması, yalnızca geçmişte kazanılmış bir mücadelenin hatırlanmasıyla değil, gelecek kuşakların bilgi ve karakter bakımından yetişmesiyle de ilişkilendirilebilir.

Bu, İstiklâl Marşı'nın yalnızca eğitim üzerinden yorumlanması gerektiği anlamına gelmez. Marşın tarihî ve edebî anlamı çok daha geniştir. Ancak Âkif'in şairliğiyle öğretmenliğini birlikte değerlendirdiğimizde, millî varlığın devamı ile insan yetiştirme meselesi arasında anlamlı bir düşünce bağı kurabiliriz.

Bir milletin geleceğini konuşurken gençlere hangi değerlerin aktarılacağı kadar hangi bilgi ve becerilerin kazandırılacağı da önemlidir. Tarih bilinci, bilimsel düşünme, dil yetkinliği, ahlâkî sorumluluk ve çalışma disiplini birbirinden kopuk başlıklar olarak görülmemelidir.

Bu nedenle Âkif'in mirası, yalnızca belirli günlerde şiirlerinin okunmasıyla sınırlanamayacak kadar geniştir. Onun eserlerini eğitim hayatının içine taşımak, metinlerini tarihî bağlamlarıyla okumak ve gençlerin bu eserler üzerine düşünmesini sağlamak, daha kalıcı bir kültürel ilişki kurulmasına yardımcı olabilir.

GÜNÜMÜZ EĞİTİM TARTIŞMALARINDA MEHMET ÂKİF NE SÖYLÜYOR?

Mehmet Âkif'in eğitim anlayışını günümüz açısından değerlendirirken iki aşırı yorumdan kaçınmak gerekir. İlk yaklaşım, onu yalnızca geçmişe ait bir şahsiyet olarak görerek fikirlerinin bugüne hiçbir şey söylemediğini ileri sürmektir. İkinci yaklaşım ise Âkif'in her meselesi için günümüzde hazır bir yanıt sunduğunu düşünmektir. Oysa tarihî şahsiyetleri anlamanın yolu, onların yaşadığı şartları bilmek ve düşüncelerini kendi bağlamları içinde değerlendirmektir. Âkif'in eserleri, günümüz eğitim sisteminin bütün sorunlarına doğrudan çözüm sunan bir kılavuz değildir. Buna karşılık eğitimde ahlâk, bilgi, çalışma, sorumluluk ve gençliğin geleceği gibi meseleleri birlikte düşünmek için önemli bir kaynaktır.

Bugün eğitimden söz edildiğinde çoğu zaman sınav başarısı, yerleştirme oranları, diploma ve istihdam gibi öl-



çütler önümüze düşmektedir. Bunlar elbette kıymetlidir. Fakat eğitim tartışmasının insanın düşünme kapasitesi, karakter gelişimi, toplumsal sorumluluğu ve kültürel birikimi gibi boyutları da vardır.

Âkif'in mirası bu noktada yeniden okunabilir. Öğrencinin yalnızca bilgiye sahip olması değil, bilgiyi değerlendirebilmesi, yalnızca bir meslek edinmesi değil, mesleğini hakkıyla yapması, yalnızca kendi başarısını düşünmesi değil, toplumla münasebetini de hesaba katması gerekir.

Bu değerlendirme, eğitimin ahlâkî boyutunu bilimsel niteliğin önüne koymayı gerektirmez. Tam tersine, nitelikli eğitim ile sorumluluk sahibi insan yetiştirme hedeflerinin birbirini desteklemesi gerektiğini ortaya koyar. Öğrencinin araştırma yapması, soru sorması, kanıta dayalı düşünmesi ve farklı görüşleri değerlendirmesi kadar dürüstlük, emek ve adalet gibi değerlerle münasebet kurması da önemlidir.

Âkif'in hayatı, eğitimcinin topluma karşı sorumluluğunun da altını çizer. Öğretmen, yalnızca dersini tamamlayan kişi değildir. Bilgiye erişimi kolaylaştıran, düşünme alışkanlığını geliştiren ve öğrencinin kendi yeteneklerini keşfetmesine katkıda bulunan bir rehberdir. Bu nedenle eğitim politikalarının başarısı, öğretmenin mesleki niteliği ve çalışma şartları göz ardı edilerek değerlendirilemez.

ÂKİF'İ ANLAMAK, EĞİTİMİ YENİDEN DÜŞÜNMEKTİR

Mehmet Âkif Ersoy'un eğitimci kimliği, şairliğinin gölgesinde bırakılmaması gereken önemli bir mirastır. Halkalı Ziraat Mektebi'nden Dârülfünun'a uzanan öğretmenlik hayatı, onun bilgi ve edebiyat alanındaki birikimini eğitim kurumlarında da değerlendirdiğini göstermektedir. Safahat'ta ortaya çıkan toplumsal eleştirileri ve Âsım'da belirginleşen gençlik tasavvuru ise eğitim meselesinin onun düşünce dünyasında geniş bir yere sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Âkif'in eğitim anlayışını yalnızca ahlâk öğütlerine indirgemek de onu günümüzün bütün sorunlarını çözebilecek bir düşünür gibi sunmak da doğru değildir. Onu anlamak, yaşadığı dönemin meselelerini, öğretmenlik tecrübesini ve edebî eserlerini birlikte değerlendirmeyi gerektirir.

Böyle bir okuma bize şu sonucu gösterir: Eğitim, bir milletin geleceği hakkında yapılan en ciddi tartışmalardan biridir. Çünkü okulda yetişen çocuklar yalnızca kendi hayatlarını değil, toplumun yarınını da şekillendireceklerdir. Bu nedenle eğitim bilgiyle birlikte sorumluluk, başarıyla birlikte emek, kültürel mirasla birlikte yeni bilgi üretme iradesi üzerine kurulmalıdır.

İstiklâl Marşı'nın şairini anmak, yalnızca onun dizelerini hatırlamakla tamamlanmaz. Âkif'in öğretmenlik hayatını, öğrenmeye verdiği değeri ve gençliğe ilişkin düşüncelerini de okumak gerekir. Zira bir milletin istiklâli geçmişte kazanılmış bir hak olduğu kadar, geleceğe hazırlanma sorumluluğudur.

Mehmet Âkif'in eğitimci kimliğinden bugüne ulaşan en önemli çağrılardan biri de budur: Geleceği yalnızca temenni etmek yetmez, onu bilgiyle, emekle, ahlâkla ve sorumluluk şuuruyla yetişen insanlar kurar.

KAYNAKÇA:

***Mehmed Âkif Ersoy**, Safahat.*

***Mehmed Âkif Ersoy**, Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi.*

***Neriman Malkoç Öztürkmen,** Mehmet Akif ve Dünyası, Altınok Matbaası, 1969.*

***Alim Kahraman**, Mehmet Âkif Ersoy (1873-1936), Türk Maarif Ansiklopedisi.*

***Cevat Akkanat,** Mehmet Âkif, KDY Yayınları, 2023.*

***Yasemin Kuşdemir-Şükran Calp,** Âsım Kitabında Mehmet Akif Ersoy'un Eğitim Anlayışı, 2023'e Doğru; Türk Eğitiminin Dünü Bugünü ve Yarını, Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi Yayınları, 2021.*

***Mustafa Özgen**, Mehmet Akif Ersoy'un Türk Eğitimine Katkıları, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl 13, Sayı 27, Eylül 2013, 1-22.*

Mehmet Sait Uluçay

Diplomanın ötesinde bir insanın yetişmesi

Bir çocuk, okulun kapısından ilk defa içeri girerken evinde duyduğu kelimeleri, kendisine anlatılan masalları, çekingenliğini, merakını, korkularını da getirir. Henüz adını koyamadığı yetenekleri, kimseye söylemediği soruları vardır. Biz yetişkinler ise çoğu zaman kapının öte yanında onu hazır beklentilerle karşılarız: Okumayı çabuk öğrensin, derslerinde başarılı olsun, iyi bir okul kazansın, iyi bir meslek edinsin.

Bu beklentilerin her biri anlaşılabilir belki; fakat aralarında çocuğun kendisine ne kadar yer ayırdığımız, üzerinde durmaya değer bir sorudur.

Eğitim üzerine konuşurken süreleri, sınavları, okul türlerini ve müfredatı tartışıyoruz. Bunların hepsi önemlidir. Ancak bütün bu düzenlemelere yön verecek soruyu yeterince sormuyoruz: Bir insanın yetişmesinden ne anlıyoruz? Daha çok bilgi edinmesini mi, geçimini sağlayabilmesini mi, doğru hüküm verebilmesini mi? Başkasının acısını fark etmesini, kendi yanılgısını kabul etmesini, haksızlığa itiraz edebilmesini bu yetişmenin neresine koyuyoruz?

Birçok sosyolog ve pedolog, Demokrasi ve Eğitim'de eğitimin yalnızca ileride yaşanacak hayata hazırlık olarak görülmesini eleştirir. Çocuğun bugünkü deneyimleri, uzak bir geleceğin araçlarına indirgenemez; büyümenin ve öğrenmenin kendi içinde bir değeri vardır. Bu yaklaşım, çocukluğa bakışımızı yeniden düşünmeye davet eder.

Çocuğa durmadan geleceğini hatırlatırken bugününü daraltmış oluyoruz. Anaokulunu ilkokula, ilkokulu sınava, sınavı mesleğe hazırlık olarak düşündüğümüzde, hayat sürekli sonraki durağa ertelemiş oluyoruz. Oysa bir çocuğun arkadaş edinmesi, başladığı bir işi tamamlaması, bir bitkinin büyümesini izlemesi, yenilgiyi kabullenmesi de eğitimin içinde yer alması gerekir. Bunların değeri, ileride sınavda karşısına çıkıp çıkmayacağıyla ölçülmemelidir.

İlkokula başlayan çocuğun harfleri hangi ayda söktüğünü yakından takip ederiz. Aynı dikkatle, sınıfta soru sormaktan çekinip çekinmediğine de bakmalıyız. Yanlış cevap verdiğinde başına ne geleceğini düşünüyor? Öğretmeninin karşısında kendini güvende hissediyor mu? Bir arkadaşının kendisinden farklı oluşunu nasıl karşılıyor? Okulla kurulan ilişkinin niteliği, biraz da bu küçük görünen yaşantılarda belirlenir.

Zorunluluk kimin sorumluluğu?

Zorunlu eğitim tartışmasını yalnızca yıl sayıları üzerinden yürütmek, meselenin insani tarafını eksik bırakıyor kanımca. Her çocuğun eğitime ulaşmasını güvenceye almak, toplumun üstlenmesi gereken temel sorumluluklardandır. Çocuğun öğrenme imkânı, ailesinin gelirine veya içinde doğduğu çevrenin beklentilerine bırakılmamalıdır.

Bununla birlikte, okulda geçirilen sürenin uzaması tek başına eğitimin derinleştiğini göstermez. Çocuğu binaya getirmekle ona öğrenebileceği bir ortam sunmak farklı sorumluluklardır. Kendini sürekli yetersiz hisseden, yeteneği fark edilmeyen, soruları karşılıksız kalan bir öğrenci için okul yılları zor yıllara dönüşür.

Bu yüzden zorunluluğu yalnızca öğrencinin devam yükümlülüğü olarak düşünmemeliyiz. Kurumların da çocuğa karşı yükümlülükleri vardır. Güvenli bir ortam sağlamak, nitelikli öğretime erişimini gözetmek, güçlük yaşadığında destek olmak, farklı öğrenme ihtiyaçlarını dikkate almak. Çocuğun okulda bulunmasını istiyorsak, orada bulunmasının anlamını da birlikte kurmalıyız.

Müfredatın içinde soruya yer açmak

Bilgi öğretmenin yanında, düşünmenin de üzerinde çalışacağı bilgiye ihtiyacı vardır. Asıl mesele, öğrenilenlerle ne yapıldığıdır. Öğrenci bir tarih olayının zamanını bilmelidir; fakat o olayın farklı insanlar için ne anlama geldiğini de araştırabilmelidir. Bir şiirin ölçüsünü tanımalıdır; şiirin kendisinde uyandırdığı duyguyu ifade edecek cesareti de bulmalıdır.

Müfredat hazırlanırken hangi konuların yetiştirileceği kadar, hangi soruların üzerinde durulacağı da düşünülmelidir. Bazen bir öğrencinin beklenmedik sorusu dersin akışını yavaşlatır. Bu yavaşlama her zaman kayıp değildir. Anlamanın başladığı yer, belki de öğretmenin önceden hazırladığı açıklamanın bittiği yerdedir.

Edebiyatın eğitimdeki kıymeti burada belirginleşir. Bir hikâye, çocuğu kendi hayatından farklı bir hayatın içine davet eder. Başkasının korkusunu, sevincini ve kararsızlığını anlamak için ona zaman verir. Edebiyat dersini yalnızca yazar adlarına ve dönem özelliklerine daralttığımızda, bu karşılaşma imkânını zayıflatırız.

Farklı okullar, ortak bir insanlık zeminidir

Meslek liseleri, Anadolu liseleri ve imam hatip okulları farklı amaç ve programlarla eğitim verir. Bu farklılıkların öğrencilerin ilgilerine ve gelecek tasarılarına karşılık gelmesi beklenir. Ancak okul türleri, gençlerin değerini belirleyen bir sıralamaya dönüştüğünde eğitim anlayışımızı sorgulamak gerekir.

Meslek öğrenen bir gencin edebiyatla, felsefeyle ve sanatla kuracağı ilişki neden tali sayılsın? Akademik başarıya yönelen bir öğrenci, üretmenin zahmetinden ve el emeğinin inceliğinden neden uzak kalsın? Dinî öğrenim gören bir gencin bilimsel düşünceyle, farklı yorumlarla ve sanatla karşılaşması neden eğitiminin doğal bir parçası olmasın?

Her okul, öğrencisine kendi alanının bilgisini kazandırırken ortak hayatın sorumluluklarını da öğretmelidir.



İşini özenle yapmak, kanıt aramak, hakkaniyetli davranmak, bir başkasını dinlemek bütün mesleklerin ve bütün eğitim yollarının meselesidir.

Yatılı okul söz konusu olduğunda bu sorumluluk daha geniş bir zamana yayılır. Ders bitince eğitim ilişkisi sona ermez. Yemekhanede kurulan düzen, akşam etüdündeki yaklaşım, hastalanan çocuğa gösterilen ilgi, evini özleyen öğrenciyle yapılan konuşma da okulun insan anlayışını ortaya koyar. Böyle bir kurumda çocuğun yalnızlığını fark edebilmek, ders başarısını takip etmek kadar ciddiye alınması gereken bir hususdur.

Bilginin yönü

Nurettin Topçu, Türkiye'nin Maarif Dâvası'nda okulun hakikat arayışıyla bağını öne çıkarır. Parça parça bilgi edinmenin, insanın kendisini hakikate adamasıyla aynı şey olmadığını hatırlatır. Onun yaklaşımı, eğitimin hangi amaç uğruna yapıldığı sorusunu gündemde tutar.

Bu soruyu bugünün sınıfına taşıdığımızda, başarı anlayışımız da genişler. Başka bir deyimle Eğitim ve öğretimde ne kadar başarılı olduğumuzun anahtarını yakalamış oluruz. Öğrencinin doğru cevabı bulması kadar, o cevaba nasıl ulaştığı önem kazanır. Bilmediğini saklamak yerine söyleyebilmesi, kolay kazanç karşısında emeği seçebilmesi, kendi çıkarıyla başkasının hakkı çatıştığında durup düşünebilmesi de yetişmenin parçalarıdır.

Böyle bir eğitimin bütün yükünü bir öğretmenin omzuna bırakılmaması gerekir. Öğretmenden her çocuğu tanımasını bekliyorsak ona zaman, maddi-manevi çalışma imkânı, mesleki güven ve itibarı da sağlamalıyız. Sürekli denetlenen, acele ettirilen, yalnız bırakılan ve itibarsızlaştırılan öğretmenin sınıfta sabır ve dikkat üretmesini istemek ciddi bir çelişkidir.

Okulun kapısına yeniden dönecek olursak; İçeri giren çocuk, yıllar sonra elinde bir diplomayla çıkacaktır. O kâğıtta hangi dersleri başardığı yazacak; fakat eğitiminin tamamı görünmeyecektir. Bir haksızlık karşısında ne yaptığı, bilmediği bir meseleye nasıl yaklaştığı, kendisinden farklı bir insanı dinleyip dinleyemediği başka yerlerde ortaya çıkacaktır.

Eğitimi tartışırken bu görünmeyen sonuçlara da yer açmalıyız. Çünkü okuldan çıkan genç yalnızca bir işe başlamayacak; komşumuz, çalışma arkadaşımız, bir çocuğun annesi ya da babası, ortak hayatımızın sorumlularından biri olacaktır.

Okulda kıyafet, aidiyet, özgürlük ve ölçülülük

İlk ve ortaöğretimde öğrenci ve öğretmen kıyafeti, aidiyet duygusu, ekonomik imkânlar ve kişisel özgürlüklerle birlikte düşünülmelidir. Tartışmanın merkezinde, kıyafet tercihinin eğitime ve okul içindeki ilişkilere nasıl yansıdığı bulunmalıdır.

Öğrenciler açısından ortak okul kıyafeti, aidiyeti güçlendirebilir, günlük kıyafet seçimini kolaylaştırabilir ve markalar üzerinden yürüyen rekabetin görünürlüğünü azaltabilir. Ancak ekonomik farklılıkları bütünüyle ortadan kaldırmaz; bu farklılıklar ayakkabı, çanta ve diğer eşyalarda kendini gösterir. Üstelik belirli satıcılardan alınması gereken pahalı kıyafetler, ailelere ek yük getirebilir. Çocuğun rahatlığını, gelişimini ve mevsim koşullarını gözetmeyen uygulamalar da okul hayatını zorlaştırabilecek hususlardır.

Serbest kıyafet ise öğrenciye kendisini ifade etme ve mevcut giysilerini kullanma imkânı sunar. Buna karşılık, görünüş ve tüketim üzerinden karşılaştırmaları artırma ihtimali taşır. Özellikle akranların değerlendirmelerinin önem kazandığı ergenlik döneminde, giyim bir kabul görme veya dışlanma aracına dönüşebilmektedir. Bu nedenle hangi uygulama seçilirse seçilsin, okulun ayrımcılığa ve alaya karşı tutumu belirleyicidir.

Öğretmenin kıyafetinde ise özen, rahatlık, mesleğin gerektirdiği işlevsellik ve saygınlıkla birlikte gözetilmelidir. Bakımlı ve yaptığı işe uygun bir görünüm, öğretmenin görevini ciddiye aldığını hissettirir. Bununla birlikte, öğretmenin saygınlığını yalnızca resmî giyime bağlamak doğru olmaz. Güven ve otorite; alan bilgisi, adaletli davranışları ve öğrencilerle kurduğu ilişki içinde gelişir. Aşırı katı kıyafet beklentileri eğitimcinin hareket özgürlüğünü sınırlamamalıdır; sınıf, laboratuvar, atölye ve spor salonunun farklı ihtiyaçlarını gözden kaçırmamalıdır.

Dengeli bir yaklaşım; öğrenci için ekonomik, rahat ve kişisel farklılıklara makul alan açan, öğretmen içinse özenli ve göreve uygun bir giyim anlayışını esas alabilir. Kurallar açık ve gerekçeli olmalı; uygulanırken hiçbir çocuk ailesinin imkânları veya görünüşü nedeniyle küçük düşürülmemelidir. Kıyafet, eğitim ortamını desteklediği ölçüde anlamlıdır; öğrencinin kişiliğinin veya öğretmenin yeterliliğinin ölçüsü hâline getirilmemelidir.

Okulun kapısından girerken taşıdığı merakı, oradan çıkarken de yanında götürebilmesi dileğiyle…

Nurmelek Çelik*

Anne babaların yerini telefonlar aldıysa eğitim sistemini tek başına suçlayabilir miyiz?



*BAİBÜ Yüksek Lisans

Eğitim denince aklımıza Millî Eğitim, okullar, müfredat ve öğretmenler geliyor. Eminim ki çoğumuz eğitimi bu kalıplara sığdırıyoruz. Ancak geldiğimiz noktaya bakacak olursak eğitimin yalnızca okul bahçelerinde ve sınıflarda değil; evlerde, ailelerde, hatta çocuğun içgüdülerinde ve daha da derine inecek olursak ellerinden düşürmedikleri telefonlarda şekillendiği aşikâr. Hâl böyleyken eğitimi yalnızca okul sıralarıyla sınırlı tutamayız. Çünkü eğitim; okulda, ailede, sosyal çevrede ve çocukların henüz çok küçük yaşlardan itibaren ellerinden düşürmedikleri telefonlarda şekilleniyor. Kulağa biraz garip gelse de telefonların çocuklarımızın dünyayı tanıdığı, öğrendiği ve zaman zaman hayatı anlamlandırdığı bir araca dönüştüğünü görebiliyoruz. Bu durum şu soruları da beraberinde getiriyor: Çocuklarımızı kim eğitiyor? Hangi değerleri, nasıl öğreniyorlar? Ekranların ardında onları nasıl bir dünya bekliyor? Bu sorular, zihnimizde farklı düşüncelerin kapısını aralıyor.

İstesek de istemesek de evlatlarımız bu çağın içine doğuyor ve dijital dünyanın bir parçası olarak büyüyor. Mesele, onların teknolojiyle tanışması değil; teknolojiyle nasıl bir ilişki kurdukları ve bu mecralardan ne öğrendikleri. Şimdiki dijital dünyaya baktığımızda çocukların karşılaştığı durumların pek de iç açıcı olmadığını görüyoruz. Artık ebeveynlerimizin yerinde telefonlar da var diyebiliriz. Çocuklar pek çok şeyi oradan öğreniyor, içerikleri takip ediyor ve belli bir noktadan sonra bu dünyadan kopamayabiliyor. Sonuç olarak telefonlar ve benzeri araçlar, çocukların hayatına anne babalardan daha hızlı bir şekilde yerleşiyor. Zaman zaman eğitim sistemini eleştirenler, mevcut sorunun okullarda ve müfredatta olduğunu düşünüyor. Oysa sorun çok uzakta değil; aksine evlerinde, başuçlarında. Elbette eğitim sistemimizde dönemsel değişimler olabilir ve bu değişimler tartışmaya açık olabilir. Ancak yalnızca müfredatı ve eğitim sistemini eleştirmenin çözüm odaklı olmayacağı kanaatindeyim. Öncelikle kendimize, ardından çocuklarımızın gözlerinin içine bakmalıyız. Bizler gelecek neslimizi nasıl yetiştiriyoruz? Çocuklarımız hangi değerlerle büyüyor; ahlâkı ve toplumsal sorumlulukları nereden öğreniyorlar? Onları geliştiren, değiştiren ve düşünce dünyalarını etkileyen kaynakları ve araçları ne kadar sorguluyoruz?

Velhasıl, eğitim sistemine gelecek olursak müfredatın ahlâk temelli düzenlenmesini savunanlara bütünüyle karşı değilim. Ancak ahlâkı yalnızca ders kitaplarına sığdırmak tamamen çözüm odaklı olur mu? Çocuklarımıza edebi, adabı, saygıyı, sevgiyi ve merhameti anlatırken bunları hangi ortamlardan öğrendiklerini de sorgulamalıyız. Etrafımıza dönüp baktığımızda iki üç yaşlarında telefonu çok iyi kullanan çocuklar görmüş olabiliriz. Hatta birçoğumuzun tepkisi, “Maşallah, ne güzel kullanıyor!” şeklinde olmuştur. Fakat çocukların telefonlara bağlılığı küçük yaşlarda başlarsa yetişkinliğe ulaşan bir bireyin sosyal medya kültürünü benimsememiş olması neredeyse imkânsız hâle gelebilir. Elbette bütün çocukları aynı kefeye koyamayız ancak bu tabloyu da görmezden gelemeyiz.

Her sorunu eğitim sistemine ve aileye yüklemek yerine dijitalleşen bu dünyada dijital içeriklere odaklanmak daha anlamlı geliyor. Mesele yalnızca çocukların ellerindeki telefonlar değil, telefonların içindeki içeriklerdir. Bu içeriklere bakmalı ve gerekli düzenlemeleri yapmalıyız. Çünkü çocuklarımız dijital dünyada var oldukça bu dünyayı daha fazla benimseyecekler.

Hepimizin görevi yalnızca eleştirmek değil, değiştirmeye odaklanmak olmalı. Bu dünyayı temiz tutmak ve bu uğurda mücadele etmek hepimizin sorumluluğudur. Dijitalleşmeyi durduramayız ya da çocuklarımızı bundan tamamen uzak tutamayız ama dijital dünyayı daha temiz tutabiliriz. Ve bu soruyu hepimiz en az bir kere kendimize sormalıyız: Çocuklarımızı biz mi yetiştiriyoruz, yoksa bu sorumluluğu farkında olmadan dijital dünyanın ellerine mi bırakıyoruz?

Yusuf Tosun

Çocukların dikkatini kim çalıyor?

İşin doğrusu, bugün bir çocuğa birkaç dakikalık bir video izletmek çok kolay. Ama aynı çocuktan birkaç sayfalık, hatta belki bir sayfalık bir metni sessizce okumasını istediğimizde işler değişiyor. O zaman mesele sadece "Çocuklar kitap okumuyor" ya da "Çocuklar kitaptan uzaklaştı" meselesi olmaktan çıkıyor.

Yakın zamanda psikolog bir arkadaşımla eğitim üzerine sohbet ederken konu çocuklara, gençlere, kitap okuma alışkanlığına ve eğitimdeki sorunlara geldi. Arkadaşımın bir tespiti özellikle dikkatimi çekti: Son yıllarda hiç olmadığı kadar çok çocuk 'odaklanma' sorunu yaşıyor; anne babalar bu şikâyetle çocuklarını psikologlara ve psikiyatristlere getiriyordu.

İşin doğrusu bu gözlem, bilimsel verilerde de karşılık buluyor: Araştırmalar, okul çağındaki çocuklarda klinik düzeyde Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu'nun (DEHB) yaklaşık yüzde 5-10 oranında görüldüğünü ortaya koyuyor.(1) Klinik düzeyde olmasa bile genel dikkat ve odaklanma sorunlarının bundan çok daha geniş bir kesimi ilgilendirdiği düşünülüyor.

Sormadan edemiyor insan: Acaba çocukların dikkatini değiştiren bir çağı mı yaşıyoruz? Neden son yıllarda çocuklarda bu kadar çok 'odaklanma' problemi ortaya çıkıyor?...

Öyle ki çağın getirdiği daha derin bir eğitim meselesiyle karşı karşıyayız. Çünkü dikkat, eğitimin görünmeyen ama en önemli temellerinden biridir. Dikkat etmeden okuyamayız. Okumadan düşünmemiz mümkün değil. Düşünmeden sorgulayamayız; sorgulamadığımız zaman da hakikate ulaşma imkânımız zayıflar. Bu nedenle eğitim söz konusu olduğunda odaklanma ve dikkat kesilme son derece önemli oluyor.

Nitekim yeni Maarif Modeli'nde de 'odaklanma' meselesine dikkat çekiliyor. Ancak bu, yalnızca çocuğun 'ödev yapması'yla çözülebilecek bireysel bir sorun değildir. Öyle ki bu durum, eğitim anlayışımızı yeniden düşünmeyi gerektiren daha geniş bir meseledir.

Hiç şüphesiz bu uzun bir mesele. Şimdilik bir kenarda dursun. Biz asıl mevzumuza dönerek soralım: Öyleyse, çocukların dikkatini kim çalıyor?...

Malum, hız çağında yaşıyoruz. Çocuklarımız sosyal medya ve dijital mecralarla sürekli haşır neşir durumdalar. Kısa videolar, bildirimler, sürekli değişen görüntüler çocuğun zihnini durmadan uyarıyor, meşgul ediyor. Hal böyle olunca da bir konuya uzun süre dikkat kesilmek ve odaklanmak giderek zorlaşıyor.

Elbette mesele sadece teknolojinin kendisi değil. Asıl mesele, teknolojiyi nasıl, ne kadar ve hangi amaçla kullandığımızdır hiç şüphesiz. Aslında burada sorun biraz da alışkanlıklarımızda…

Çünkü çocuğun zihni sürekli uyarılmaya alıştığında sessizlik, dikkat ve sabır zorlaşmaya başlıyor. Sürekli hareket hâlinde olan, sürekli yeni bir görüntüyle uyarılan zihin, bir süre sonra hareketsizliğe ve sessizliğe tahammül etmekte zorlanıyor. Böylece dikkat de, sabır da anlamını yitirmeye başlıyor.

Bunu kendi yaşadığım tecrübelerimde, özellikle Yazı Akademisi vesilesiyle verdiğim ders, seminer ve konferanslarda çokça gözlemledim. Çocuk karşınızda oturuyor, sizi dinliyor gibi görünüyor, hatta gözünüzün içine bakıyor. Fakat zihni başka dünyalarda… Öğretmenin ya da konuşmacının anlattıklarına gerçekten odaklanmış değil. Bunu ancak kendisine bir soru sorduğunuzda veya interaktif bir konuşmaya başladığınızda verdiği alakasız cevaplardan anlayabiliyorsunuz. Fiziksel olarak sınıfta ya da eğitimin yapıldığı mekânda ama zihni başka yerlerde…

Çünkü günümüz dünyası farkında olarak/olmayarak bize hızlı sonuç, hızlı görüntü, hızlı cevap ve hızlı tüketim alışkanlığı kazandırıyor. Bunu da bir marifetmiş gibi sunuyor.

Oysa eğitim, temelinde sabır istiyor. Öğrenilenleri pekiştirmek için tekrar istiyor. Elde edilen kazanım için emek istiyor. Bir fikrin demlenmesi için beklemeyi istiyor. Zaman zaman hata yapmayı, deneme-yanılmayı, yeniden denemeyi gerektiriyor. Kısacası dijital dünya hız istiyor, eğitim ise derinlik…

Biz ise çocuğu bu iki dünyanın arasında bırakıyoruz. Ne tam anlamıyla hız çocuğu olabiliyor ne de derinliğe ulaşabiliyor. Yani ne İsa'ya ne de Musa'ya…

Aslında kanaatimce üzerinde düşünmemiz gereken temel meselelerden biri de şudur: Bir cevabı çok hızlı bulabilmek, o sorunun üzerinde düşünme ihtiyacımızı azaltıyor olabilir mi?

Mesela bir öğrenci kompozisyon, deneme ya da hikâye yazacak. Eskiden klasik usulde önce düşünür, cümlesini kurar, yanlışlarını fark eder, düzeltir, yeni kelimeler arar, belki devrik bir cümle kurar, sonra yeniden düzenler, siler ve tekrar yazardı. En önemlisi yazarken de düşünürdü.

Şimdi ise birkaç saniye içerisinde düzgün cümlelerden oluşan bir metin elde etmek mümkün. Peki, metin ortaya çıktığında düşünce de ortaya çıkmış oluyor mu? Ya da böyle bir durumda gerçekten düşünmüş de oluyor muyuz acaba?

Belki de asıl mesele, bir şey üzerinde uzun süre düşünme kapasitesini kaybetmekle karşı karşıya olmamız. Çünkü bazı şeyler doğası gereği hızlı öğrenilmez. Bir hap gibi yutulduğunda hemen etkisini göstermez. Çünkü sihirli bir değnek de değildir eğitim.

İnsan sormadan edemiyor: İnsan bugün çok şey duyuyor ama gerçekten ne kadarına kulak veriyor? Ya da çok şey okuyor ama kaçına dikkat kesiliyor?

Oysa konuşulanı, anlatılanı ya da yazılanı anlayıp hazmedebilmek için önce dikkat kesilmek gerekiyor. Çünkü duymak başka, dinlemek başka, anlamaya çalışmak ise bambaşka bir şey. İşin doğrusu bir sözün insanda karşılık bulabilmesi için insanın zihniyle ve kalbiyle o



söze yönelmesi gerekiyor.

Bu yönüyle ilahî kitabımız; "Kalbi olan veya zihnini vererek kulak veren kimse için…" (Kaf,37) ifadesiyle önemli bir noktaya işaret ediyor. Burada yalnızca kulak vermekten değil, zihnini ve kalbini vererek dinlemekten söz ediliyor. Nitekim "Onlar sözü dinler ve onun en güzeline uyarlar." (Zümer,18) hatırlatması da bu çerçevede okunmalıdır. Demek ki asıl mesele çok şey duymak, okumak değil; okuduklarımız, duyduklarımız arasından anlamlı olana kulak vermek, üzerinde düşünmek ve ondan kendimize bir pay çıkarabilmekte yatıyor. Belki de bu yüzden İslam düşüncesinde tefekkür, yani düşünmek, sıradan bir zihinsel faaliyet olarak görülmemiş, ibadetle ilişkilendirilmiştir. Nitekim yüce Resul, "Tefekkür gibi ibadet yoktur." buyurmuştur. Öyleyse insanın duyduğuna kulak vermesi, okuduğuna dikkat kesilmesi ve ardından üzerinde düşünmesi, sözün hakiki anlamda insanda karşılık bulmasının da başlangıcıdır.

Bir kitap, bir fikir, bir insan, bir medeniyet, bir hakikat… Bunların hepsi zaman, emek, sabır ve dikkat ister. Bir tohumun hemen filizlenmediği gibi bazı şeyler de hızlıca öğrenilmez. Çünkü önemli olan bir kitabı hızlıca bitirmek değil, sindire sindire okuyup zihinde yer etmesini sağlamaktır. Çünkü bazı şeylerin anlaşılması ve olgunlaşması için zamana ihtiyaç vardır.

Bu nedenle yaşadığımız hız çağında çocuklara bir yavaşlama alanı açmamız gerekiyor. Belki eskiden daha hızlı olmalarını istiyorduk; şimdi ise biraz yavaşlamalarını istemek durumundayız artık.

Mesela her gün belli bir süre telefonsuz zaman geçirmeyi alışkanlık hâline getirebiliriz. Uzun metinler okumasını, özellikle elle yazma ve not alma alışkanlığı kazandırabiliriz. Çünkü çocuk yazarken hem düşünüyor hem de yazdıkları zihninde daha kalıcı oluyor. Böylece el yazısı ve not alma, daha planlı ve disiplinli çalışmasına da yardımcı olacaktır.

Öte yandan bir konu üzerinde uzun uzun düşünerek konuşmasını teşvik edebiliriz. Çocuk sıkıldığında hemen müdahale etmemek, sessizliğe tahammül göstermek gerekiyor. Kısacası bir sorunun cevabını hemen vermek yerine düşünmesi için alan bırakabiliriz. En önemlisi, çocuğun her boşluğunu ekranla doldurmak zorunda olmadığımızı kabul etmemiz gerekiyor.

Bugün çocuklara kazandırmamız gereken en önemli becerilerden biri de; bir şeye uzun süre bakabilmek, bir metni sonuna kadar okuyabilmek, bir sorunun üzerinde yeterince bekleyebilmek ve hemen cevap vermeden önce düşünebilmesini sağlayabilmektir. Çünkü odaklanma sadece öğrenmenin değil, düşünmenin de başlangıcıdır.

Nitekim eğitim biraz da bekleme, dikkat kesilme ve sabretme sanatıdır. Bir kitabın sayfaları arasında kalabilmek, hayal kurmak, bir sorunun üzerine düşünmek, anlamadığı bir cümleyi yeniden okuyabilmek, dikkati dağıldığında tekrar başa dönebilmek, cevabı hemen bulamadığında vazgeçmemek… Bunların hepsi dikkat ve sabır istiyor.

İşin doğrusu, mevcut eğitim sistemindeki aşırı bilgi yüklemesi ve bunun beraberinde getirdiği yüzeysel, hızlı anlatım zorunluluğu da öğrencilerin dersten kopmasına ve dikkatlerinin dağılmasına yol açabiliyor. Yeni Maarif Modeli'nde yer alan "az ama sağlam, derin, geçerli ve beceriyle iç içe bir bilgi"(2) anlayışı, bu yönüyle öğrencinin bir konuya daha uzun süre ve daha fazla odaklanmasına imkân sağlayabilecek mi, bunu zaman gösterecek hiç şüphesiz.

Çocukların dikkatini yalnızca telefonlar çalmıyor. Hız kültürü, sürekli uyarılma alışkanlığı ve her soruya anında cevap bulma kolaylığı da dikkatimizi aşındırıyor. Yapay zekâ çağında eğitim üzerine yeniden düşünürken gözden kaçırmamamız gereken mesele tam da bu: Çocuğa yalnızca bilgiye ulaşmayı değil, o bilgi üzerinde düşünmeyi de öğretebiliyor muyuz?

Çünkü mesele, çocuğun ne kadar çok şey bildiğinden önce, bildikleri üzerinde ne kadar düşünebildiğidir. İnsan, neye ve nasıl dikkat edeceğini öğrenmeden düşünmenin derinliğine ulaşamıyor.

Kaynakça:

1 - https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2828286

2 - https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/egilimler

https://tymm.meb.gov.tr/icerik-cercevesi

Dursun Kuveloğlu

Eğitimsiz öğretim

Türkiye olarak ne yazık ki, aileden-okula, ebeveynden-öğretmene uzanan bir etkileşim ve iletişim kanalını kuramadık. Eğitim sistemimizde aşılması gereken pek çok problem olduğunu anlıyorum ama şahsen ben bu problemlerin başında okul ile aile kurumu arasındaki kopukluğun geldiğine inanıyorum.

İlk eğitim-öğretim faaliyetinin başladığı yahut başlaması gereken aile kurumu ile okul sistemi arasındaki uyumsuzluk, zorunlu öğrenimin çerçevelenecek bir diplomaya sahip olmaktan öteye gidememesine sebep oldu. Çünkü aile geleneksel yapısını korumak, yerel yahut genel töre ve ahlak kuralları ile çocuğunun hayatına yön vermek isterken, okul sistemi daha ziyade sosyal mühendislik aracı ve hedeflenen dönüşümü sağlama mekanizması olarak işledi.

Öte yandan okuldan alınan bilgilerle gerçek hayattaki ihtiyacın uyuşmaması, okumaya yönelik talebin bir etiket edinme amacına sıkışmasına yol açmıştır. Mesela, hedeflediği mesleki alanda lise yahut yükseköğretim gören bir genç, iş hayatına atıldığı zaman okuldaki bilgilerin yetmediğini, çoğu defa sıfırdan başlaması gerektiğini gördükçe, okul sistemine olan inancını kaybetmektedir. Oysa çırak olarak mesleğine adım atsaydı, öğrenim hayatını bitirmesine rağmen çoğu kere baştan başlamak zorunda kalmak yerine çoktan usta olmuştu. Bu durumda o gencin kafasındaki okul sistemi, kendilerini on beş-yirmi yıl oyalayan bir mekanizmadan başka bir şey değildir.

Ülke olarak genç ve dinamik bir nüfusa sahip olmamıza rağmen, pek çok sektörde yetişmiş eleman sıkıntısı çekilmesi, eğitim planlaması ve gençlerimizin yönlendirilmesi noktasında ciddi ihmaller olduğunu gösteriyor. İhtiyaç olan alanlarda eleman yetiştirmek yerine, talebin olmadığı alanlara yönelik eğitim-öğretim sürecinin işletilmesi, milyonlarca gencin gerçekliği zayıf hayaller kurmasını sağlıyor. Ancak artık gençler, ailesinde yahut çevresinde daha önce eğitim-öğretim hayatını tamamlamış olanların yaşadığı sıkıntıları gördükçe, kendi alanlarına ait hayaller kurmaktan da uzaklaşmaya başladı.

Öğretmen ve akademisyen dostlardan öğrendiğim kadarıyla, "Okuyup da ne olacak?" diyen gençlerin sayısı giderek artıyor. Onca yılın emeği ve çabası sonrasında yükseköğrenim görmeyi hak eden gençlerin bir bölümü ya okulunu bırakıyor. Ya kaydını dondurarak bir başka alternatif doğar mı diye bekliyor. Ya da okuluna isteksiz, hedefsiz ve derslerine ilgisiz bir şekilde devam ederek, iyice karaya boyadığı kaderinin tecellisini bekliyor.

Okuldan alacağı diplomanın, hedeflerine hizmet edeceğine inanmasa da okul sisteminin dışında kalmaya da cesaret edemiyor. Çünkü ne de olsa diploması bir meslek ve iş sahibi olmasına hizmet etmese de en azından iş sınavlarına girişte aranan evraklar arasında olma özelliğini muhafaza ediyor.

Bu sürecin bir başka alarm veren tarafı ise değiştirme ve dönüştürme gücünü kaybeden öğretmenlerin de en az öğrenciler kadar mutsuz duruma düşmesidir. Özellikle disiplinsiz, sorunlu veya uyumsuz öğrencilerin ders ortamını bozmasına mani olamayan, bir yaptırım yahut tehdit kapasitesinden mahrum öğretmenler, bir de ilgisiz ve sorumsuz velilerle uğraşmaktan bitap düştükçe, "Amaaan bana ne! Anlatırım dersi, çıkarım. Gerisine karışmam" deme noktasına gelebiliyor. Oysa merhum Nurettin Topçu'nun, "Kırk yıl boyunca öğretmenlik yaptım. Okula, mabede gider gibi gittim. Hiçbir derse abdestsiz girmedim" sözü, ne çok şeyler anlatıyor.

Yazının başlığı eğitimsiz öğretim! Kaç saniyede kaç soru cevaplandırmanın ötesinde bir kabiliyeti olmayan, bir kompozisyon dahi yazamayan, ihtiyacı olduğunda bir dilekçe dahi yazamayacak olanları, hayata hazır hale getiren bir eğitim-öğretim veremediğimiz açıktır.

Eğitim ayağı; edep ve adap duygusunu hazmettirmelidir. Ailesine ve çevresine hürmetli, yaratılanı yaratandan ötürü seven, ideali olan, diğerkâmlığını kaybetmemiş bir nesil yetiştirmeyen eğitim-öğretim sistemi, başarısızdır.

Öğretmenin otoritesinin ve saygınlığının azaldığı bir sistemde sağlıklı ve sonuç odaklı bir eğitim olmayacağı gibi, eğitimin aksadığı yerde öğretimin de kötürüm kalacağı bilinmelidir.

Ahlak ve etik kaygısından mahrum bilgi, insana hizmet etmekten ziyade, bencil ve kendi çıkarları için her yolu mubah görebilecek nesiller yetişmesini sağlar. Kurtuluşumuzun, eğitim-öğretim sistemini ihya etmekten geçtiğini unutmamalıyız. Çünkü başaranlar, eğitim-öğretim sistemini düzeltmekle işe başladı. Yirmi milyon civarındaki öğrenci kitlesini, yarının dünyasına hazır hale getiremezsek, ülke olarak büyük hedeflere ulaşmamız zorlaşacaktır.

Burhanettin Saygılı

Eğitimde Kutadgu Bilig

Bilgi, Ahlâk ve Erdem Temelli Bir Eğitim Felsefesi

Türk-İslam tarihinin en değerli eserlerinden biri hiç şüphesiz Yusuf Has Hacib'in Kutadgu Bilig eseridir. Kitap bir siyasetname olmakla beraber; insanı, toplumu ve devleti anlamaya, muhatabına da kılavuzluk yapmaya çalışan muazzam bir kitaptır. 1072 yılında tamamlanan bu eser, bilgi, akıl, adalet ve ahlâk kavramlarını merkeze alarak ideal insan ve ideal toplum anlayışını ortaya koymaktadır. Aradan geçen yüzyıllara rağmen Kutadgu Bilig'in fikri derinliği, bugünün eğitim anlayışına ilham olabilecek güçlü bir kaynak niteliğini korumaktadır. Göklerden, köklere ifadesinin neşvünema bulacağı muhteşem kaynaktır. Son asrın eğitim sistemlerinin en mühim maksadı akademik başarı ve meslek edinme olmuştur. Bu sebeple sınav odaklı, test merkezli öğretim merkeze yerleşmiştir. Yuva parazitliği yapan ve yumurtasını sığırcık kuşu yuvasına koyan balabanın yavrusunun, asıl yavruları yuvadan atması misali sınav odaklı öğretim de eğitimi yuvadan atmıştır. Bu durum, eğitimin insan yetiştirme boyutunun geri planda kalmasına sebep olmaktadır. Değeri göz ardı eden sistem değersizliği büyütmektedir. Oysa eğitim yalnızca bilgi aktarma süreci değildir; aynı zamanda insanın karakterini, ahlâkını ve toplumsal mesuliyet şuurunu geliştiren bir insan inşa sürecidir. İşte bu noktada Kutadgu Bilig, eğitimi erdemli insan yetiştirme çabası olarak görmektedir.

Yusuf Has Hacib'de "bilig" kavramı, kuru bilgi yığınını ifade etmez. Kuru bilgi ile malumatfuruş insan yetiştirmek istemez. Bilakis; akıl, hikmet ve ahlâkla bütünleşmiş bilgiyle mücehhez insan yetiştirmeyi hedefler. Kutadgu Bilig'e göre bilgi, insanı yükselten en mühim değerdir. Bilgi, erdemden uzaklaştığında insanı hakikate götürmek yerine kibir ve yanlışlığa sürükleyebilir. Bu sebeple kitapta bilgi ile ahlâk arasındaki ilişki birbirini tamamlayan mütemmim cüz olarak görülmüştür. Maarifin asıl hedefi ezber bilgileri sinesinde deruhte etmiş insanlar yetiştirmek değil; bildiğini doğru kullanan, adaletli ve erdemli insanlar yetiştirmektir. İnsanı, Kuran-ı Kerim'de ifade edilen ''Kitap yüklü merkepler'' olmaktan kurtarmayı hedeflemektedir.

Eserde yer alan dört temel karakter; Kün Togdı (adalet, hükümdar), Ay Toldı (mutluluk/devlet, başbakan), Ögdülmiş (anlayış, başbakanın yetim kalan oğlu) ve Odgurmış (kanaat/akıbet, gafletten uyanmak), bir eğitim modelinin temel unsurlarını temsil etmektedir. Adalet, eğitimin eşitlik ve hakkaniyet yönünü; akıl, düşünmeyi ve sorgulamayı; mutluluk, insanın iç huzurunu ve toplumsal uyumunu; kanaat ise insanın ölçülü ve bilinçli yaşamasını ifade eder. Bu yönüyle Kutadgu Bilig, günümüz eğitim anlayışında ihmal edilen değer eğitimini kuvveden fiile geçirecek ve ihya edecektir.

Teknolojik gelişmeler bilgiye erişimi kolaylaştırmıştır. Ancak sistemin sahipleri yanlışı önceleyen bir algoritmayı kullanmaktalar. Doğruyu yanlıştan ayırabilen, vicdan sahibi ve mesuliyet şuuru taşıyan insanlar yetiştirmenin zorluğu daha görünür hâle gelmiştir. Bilgi asrında yaşanmasına rağmen hikmet eksikliği, eğitim sistemlerinin temel sıkıntılarından biridir. Kutadgu Bilig'in eğitim anlayışı ise bilgiyi hikmete dönüştürmeyi esas alır. Yusuf Has Hacib'e göre asıl eğitim, insanın yalnızca zihnini değil; kalbini ve ahlâkını da geliştirmelidir.

Kutadgu Bilig'de öğretmen anlayışı da dikkat çekicidir. Bilge kişi sadece konuşan değil, davranışlarıyla da örnek olan insandır. Bu yaklaşım, öğretmenin yalnızca ders anlatan kişi değil; öğrencinin karakter gelişimine rehberlik eden bir model olduğunu göstermektedir. Günümüzde eğitimin en önemli ihtiyaçlarından biri de bilgiyi değerle bütünleştirebilen öğretmen profilidir. Saff Suresi, 2-3 ''Ey iman edenler! Niçin yapmayacağınız şeyleri söylüyorsunuz? Yapmayacağınız şeyleri söylemeniz Allah katında çok çirkin bir davranıştır.'' Öğretmen ayetlerdeki uyarıyı dikkate alan, söz ve davranışlarında tutarlılık olan değerli bir şahsiyettir.

Kutadgu Bilig, eğitim konusunda bin yılı aşan bir perspektif sunmaktadır. Eser bilgiyi ahlâkla, aklı adaletle ve eğitimi insan olma şuuruyla biçimlendirerek maddi ve manevi iki kanadı da etkin kullanabilecek bir eğitim anlayışı ortaya koymaktadır. Günümüz eğitim sistemlerinde yaşanan değer, mânâ ve gaye krizlerinin aşılabilmesi için Kutadgu Bilig'in sunduğu bilgi, hikmet ve erdem merkezli yaklaşım behemehal inşa edilmelidir. Eğitimin nihai hedefi istihdam vazifesi üstlenerek insanlara iş bulmak veya yalnızca başarılı kişiler yetiştirmek değil; iyi, adil ve erdemli insanlar yetiştirmektir.

''Ekersen ekin, ekmezsen diken biter'' netice itibariyle Kutadgu Bilig her yeri istila eden dikenleri söküp ekin ekme maksadını gütmektedir. İmkân verildiğinde bunu ispata mahir ve muktedir olduğunu gösterecektir.

Sümeyra Özel

İnsanın anlam arayışında eğitim tanımımız

İnsanoğlu dünyaya geldiğinden beri derin bir isyanın içindedir; bu öyle bir isyandır ki karşısına çıkan her uyarıya gözlerini kapatacak kadar derin bir unutkanlıkla örülmüştür. Oysa insan; bu âlemde bir âlem, bu âlemden hakikat âlemine geçecek müstesna bir varlıktır. Yaratılış donanımı buna göre tanzim edilmiş, yaratılan varlıkların en üstünü ve şereflisi kılınmıştır (İsrâ Suresi, 70).

Dünyaya geldiğinden beri türlü badireler atlatmış insanoğlu, yaratılışında var olan unutma özelliğiyle arayışını bu yerkürede sürdürmektedir. Çağımızda gaflet içindeki insanın hâli zirveye ulaşmış durumdadır. İntiharlar artmış, acımasızlık her coğrafyada kendini gösterir olmuştur. İnsan canı değerini yitirmiş, bencilliğin tırmanışıyla güvensizlik havası benlikleri kuşatmıştır. Varlığını yokluğa tercih eden insan, huzuru eşyada ve maddede arar hâle gelmiştir. Bu girdaptan kurtulmak için yanlışı seçen insan, kendi bilinmezliğinde kaybolmaktadır. Bu yolculuk, menzildeki İlâhi Kudret'e ulaşmaktır.

Anlamak için kendimizi arıyoruz. İnsan var olduğu andan itibaren kendini aramaya adım atar; işte o ilk nefesle insanın mevcudiyeti eğitimle şekillenir. Aslına bakılırsa eğitim, dünyaya inmeyle de başlamamıştır. Ruhlar âleminde Rabbimizle konuştuğumuzda başladı bizim eğitim sürecimiz. Ruhun sıcaklığını yitirdikçe soğudu kalplerimiz; uzaklaştıkça cevherden, O'nun var ettiği diğer varlıklardan ve düzenden de uzaklaştık.

İnsanın eğitimle kurduğu bu ilişkide anlam dünyamıza bakmakta fayda vardır. Bu süreçte eğitim tanımımız ne olmalı? Aradığımız cevap başlangıç noktamız olacaktır. Eğitimin tanımını neredeyse her filozof yapmak istemiştir. İnsan var oldukça eğitim de var olmuş; eski çağlardan itibaren gerek bireyin gerek toplumların gündeminde 'eğitim ve eğitim yaklaşımları' hep yer almıştır. Osmanlı Devleti döneminde "Maarif" kavramıyla eğitim açıklanmıştır. Açıkçası kelimenin değişmesi önemlidir; fakat bu kelimeye yüklenen anlam çok daha kritik bir yer tutmaktadır. Bizim bu kavramlara anlam ve mana yüklememiz gerekmektedir.

Antik dönemden başlayarak eğitimi anlatmak istediğimizde konudan uzaklaşmış olacağız; bundan dolayı tarihî süreci aktarmayacağım. Nitekim asıl problemimiz, kendi eğitim sistemimizin olmayışıydı. Batı'yı taklit ederek kendi olmaktan utanan bir toplumun yıllarca haykırdığı bu gerçek, bir nebze olsun Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile dikkate alınmış oldu. Başkalarının normlarıyla kendi yerimizi tanımladığımız yakın geçmişte eğitim karnemiz çok hoş değildi.

Eğitimdeki savruluşumuz birçok alanın ilerlemesine mani olduğu gibi eğitimin kendi içindeki işleyişini de engellemektedir. Sezai Karakoç'un "Çağı tarih şuuru ile aşabiliriz" ifadesi, eğitimdeki tarihî şuur/ruh eksikliğini daha iyi anlamamızı sağlamıştır. Bir kitleyi tarihî inanç, şuur ve adanmışlıkla ayağa kaldırabilirsiniz. Fakat eğitimdeki tarihî şuur eksikliğinin yapay tarih bilgileriyle doldurulamadığını yakın tarihimizden görmekteyiz. Entelijansiyanın Batı hayranlığı sekülarizme hizmet etmeye devam etmektedir. Tarihî boşluğu, Batı tarihi ile doldurmaya çalıştıkça daha da çıkmaza girmekte ve kaybolmaktayız.

Yaklaşık dört sene önce eğitimi şu şekilde tanımlamıştım: "Eğitim; insanın kendini bulma yolculuğundaki terbiyesi, insanın özünü bulması ve hakikate yürümesidir. Bize göre normlarını bilip harekete geçmesi demek olan eğitim, bireyin teorilere takılmasını engeller; insanı esaretten hürriyete kavuşturur." Bugün, Millî Eğitim Bakanlığının Maarif Modeli'nin bu tanıma oldukça yakın olduğunu görmekteyiz.

Değerlere önem veren ve insanın duygularına yer açan bu yaklaşımın karşısında, modern toplumu eleştirerek samimiyetsizliğe dikkat çeken düşünürler sancımıza ışık tutar. Nitekim modern çağın en büyük açmazlarından biri, insanı tüketen samimiyetsizlik ve dünyevi gayrettir. Eğitim yalnızca "varlığın kendinde" olması değil, varlığın eğitimle inşa edilmesidir. İslam'ın bilgi, değer ve usul ölçütleriyle eğitimi geniş sacayaklarına oturtmamız gerekir. Eğitimin ölçütü de genişlik ve derinlik olacaktır. Yatay bir düzlemde felsefemizi inşa ederken tüm alanlarda bize güç veren inancımız ile zaman değişse de bozulmayacak bir eğitim felsefemiz oluşmuş olacaktır.

John Dewey'in "Nasıl düşünüyoruz?" (Ülken, 2001: 33) sorusuna cevap ararken biz, "Niçin düşünüyoruz?" sorusunu göz ardı etmemeliyiz. Hatta ilk olarak "Niçin düşünüyoruz?" sorusunu sormalı ve cevabını aramalıyız. Bu sorunun içinde bizi maarife ve feraha ulaştıracak cevaplar gizlidir. Düşünme yetisi, yaratılışı gereği insanoğlunun tabiatında vardır. İnsan, aklın işlevsel hâli olan düşünme yetisiyle problemlerini çözmeye çalışır; hayatına anlam katmak için düşünür. Demek ki düşünmek bizim bir anlam arayışımızdır. Yani insanın yolculuğu, aynı zamanda hakikati arayışının kendisidir.

ANLAM ARAYIŞINDA ZEMİN: EĞİTİM

M. Nakib el-Attas, modern çağda İslam'da "te'dib/edeplenme" yerine "eğitim" kelimesinin kullanıldığına dikkat çeker. Anlam itibariyle eğitim kelimesi, edep ve terbiyeyi içermez. Eğitim kelimesinin anlamsal darlığı, maddeyle çevrelenmiş makine insan yetiştirmekten öteye geçemez (Osmanoğlu, 2007). Bu durumda, başlangıçta da ifade ettiğimiz gibi eğitim kelimesini yeniden ele alıp İsmail Râcî el-Fârûkî'nin "Bilginin İslamileştirilmesi" ifadesine göre düzenlememiz gerekir.

Modern eğitim, mutluluğu dünyaya indirgemiştir. Bu maddeci/makineci cenderede insan mutsuzlaşmakta, zaman ise akıp gitmektedir. Oysa İslam eğitimi dünya

mutluluğunu ebedî ahiret mutluluğuyla destekler. Modern Dünyanın Bunalımı kitabında René Guénon, ilimdeki tutukluğu, çağımızın sorunlarını ve çözüm önerilerini kaleme almıştır. Eserinde alanlardaki düzensizliğin dünyayı bunalıma soktuğunu ifade eden Guénon, eğitimin hakikat ekseninde olmasının tek çözüm olduğunu anlatmaya çalışır. Modern bilim, insanın bir şey bilmediğini, dahası gelişmenin teknikle olduğunu öne sürerek insanlığı zamanın ilerlemesine göre konumlandırır. Oysa insan/Âdem bilerek yaratılmıştır. Düşmenin etkisi, "üns" kökünden gelen insanı kendisini bulmaya zorlar. Görevimiz kendimizi bularak Yüce Yaratıcı'yı bilmek ve idrak etmektir. Bunun için yapmamız gerekenlerden biri, bilgiyi sağlam zeminde tekrar ele almaktır. Zeminimizi insanların inkişafını zedeleyecek bir eğitim anlayışından temizlememiz lazımdır; bu durum bir zorunluluk hâlini almıştır.

İnsanın anlam arayışı, yani insanın ontolojisi iyice kavranmalıdır. İnsan kendini tanımaya başladığında gözlerdeki bulanıklık dağılacaktır. Şuur kapısı aralandığında ve kişi sorularla harekete geçtiğinde, kendi mektebini kurmuş olacaktır. Hatta kendisinin muallimi olacak, bilginin peşinden gönüllü olarak gidecektir. İşte talip olmak ve talebe olmak budur...

Rabbimiz, "Bilinmek istedim" buyurarak insanı yaratmıştır. Zikredilen hadis-i şerifi İbnü'l-Arabî hazretleri de açıklamış ve insanın yaratılışının "bilme" ve "isteme" kavramlarıyla bağlantılı olduğunu ifade etmiştir (Chittick, 1997). İnsan sevgiyle talip olur bilgiye; çünkü muhabbet/sevgi Yüce Yaratıcı kaynaklıdır. Tüm kâinatı sevgiyle yaratan Rabbimizi tanımak için bilmenin kapısını açmalıyız. Bilgi bizi ilahi aşka ulaştıracak, nihayetinde aşkın kendisine dönüşecektir. Bezm-i Elest'te Rabbimizin sorusuna "Sen bizim Rabbimizsin" dedik. Ruhumuz buna talip oldu; biz de talebe olarak dünyaya geldik.

Anlam arayışında olan insan, anlama dalmak için eğitimi İslam ekseninde derinleştirmelidir. Modern eğitimin en büyük sorunu derinlik ve genişlikten uzak olmasıdır. İslam eğitimi denildiğinde sadece temel İslam ilimleri anlaşılmamalıdır; bu yanlış bilgi birikimini düzeltmek zaman alacaktır. Nurettin Topçu, kitabında özünden kopmuş bu eğitim sisteminin mesuliyet kaçakları yetiştirdiğinin tespitinde bulunur (Topçu, 2021: 28). Mesuliyet kaçakları yetiştiren, inkişafı olmayan eğitim sisteminin karşısında fert fert mesuliyet alacak kitleyi yetiştirmek elzemdir. Nitekim Hira Okulları gibi kendisini bu esaretten kurtaracak ilk adım olarak Maarif Eğitim Sistemi'ni düşünebiliriz. Toplumun bir felsefeye/tasavvura ihtiyacı azami derecededir. Bu gelecek tasavvuru eğitim ile sabitlenmelidir. Köklerimizden aldığımız sağlamlıkla çağın ilerisine ulaşacak bir eğitim temelini atmış olmak önemli bir hamledir.

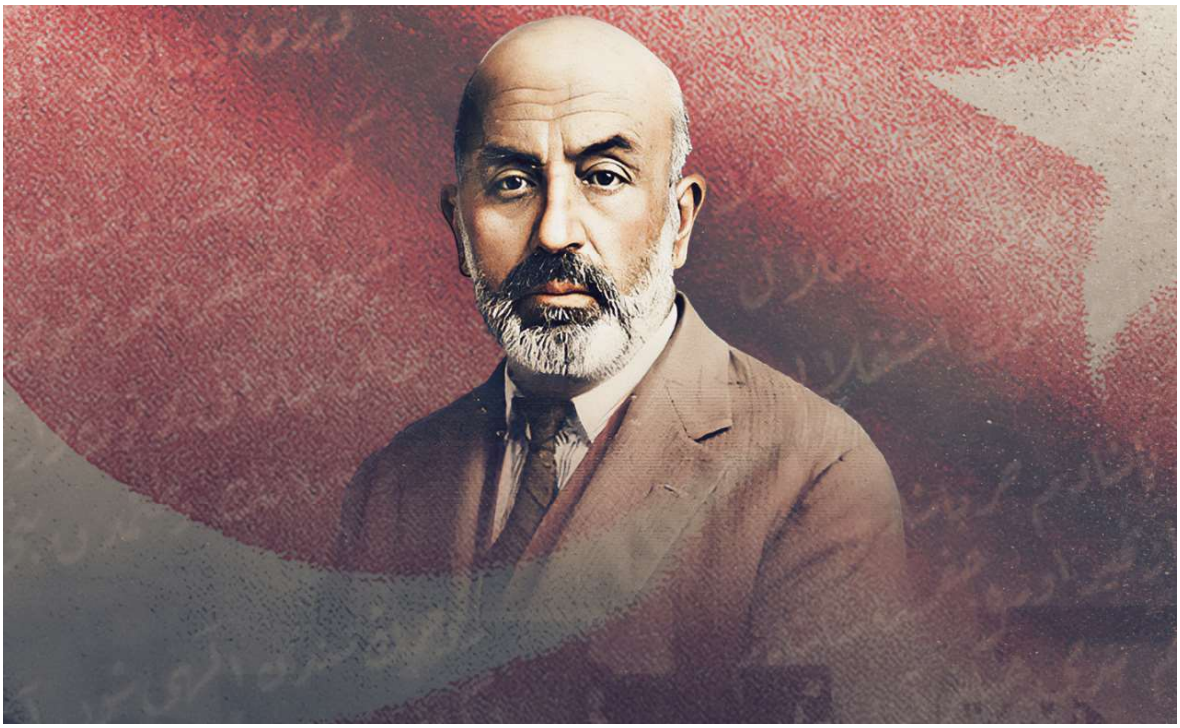
Maddiyatçı şahsiyetler yetiştiren bu eğitim sisteminin yerine, ruhî şahsiyetler yetiştirecek bir mektep kurulmalıdır. Tarihimizde örnekleri çok olan bu tarz mektepler ilham alınmalıdır. İnsanı boş bir madde olarak gören ve eğitimle ilerleyeceğini söyleyen hastalıklı felsefi bakış açılarının verdiği zararlardan biri "gelişme vebasıdır". İnsan ruhu bilerek var olmuştur. Mühim olan, insanı bozmadan özündeki cevhere ulaştırmaktır. Bunu yapamayan eğitim, sürekli "gelişme" kelimesinin ağır bastığı; doyumsuz, açgözlü bir makineye dönüşmüş olup insanları yutmaktadır. İnsan, sarıldığı demir yığınının ağında olduğunu algılayamamaktadır. Bu, çağımızın makine putudur. Eğitim insanı köleleştirmekte, ismine modernlik kelimesini de ekleyerek bunu gizlemeye çalışmaktadır. Roger Garaudy, modernliğin anlam ve gaye sorularını cevaplayamadığını yazarak insanı nesneleştiren 21. yüzyılda kurtuluşu İslam'da görmektedir (Garaudy, 2020: 12). Müslümanlar, dirilmek için mutlak değerlerle genç dimağları yetiştirmelidir.

Yapay eğitim sistemi insanı imha etmiştir. Nizamiye Medresesi, Kurtuba Medresesi kuramıyorsak sorunu tespit edememişiz demektir. Sorun, çağımızda insanın "her şeyi ben bilirim, ben yaparım" diyerek tanrı formuna getirilmiş olmasıdır. O hâlde yapılması gereken, zararlı tohumların ekilmesini engellemektir. Her şeyi bilen tek varlık Yüce Yaratıcı olan Allah'tır (c.c.). Müslümanlar olarak "Çağa söyleyecek sözümüz var" diyerek ayağa kalkmalı ve işe kendimizden başlamalıyız.

Öze dönmeli, İsmet Özel'in ifadesiyle "eve dönmeliyiz". İnsanın ontolojisinde Yüce Yaratıcı'nın "Allah'ın nuru" tecellisi vardır. Anlam arayışında kurulacak mektebin temeli Varlığın Birliği üzerine bina edilmelidir. Ruhsuz eğitime karşı manifestomuz, Varlığın Birliğine dayalı eğitim sistemimiz olacaktır. İnsan, var olanı varlığı için tanımalı, âlemin işleyişindeki rolünü bilmelidir. Nedir bu rol? İnsan-ı Kâmil olabilme özelliğidir. Dünyanın işleyişinde düzeni sağlayarak insan olma özelliği, asli varlığımızdan getirdiğimiz cevherdir. İnsan fıtratını reddetti, içindeki boşluğu tüketerek gizlemeye çalıştı. Mutsuz kitlelere dönüşmemizin temel nedeni, gayesi olmayan çocuklar yetiştirmemizdir. Bir nevi robot yetiştiren bu anlamsız sistem, çağın makinelerine hizmet etmektedir. Geleceğimizin önünde kâbus gibi duran eğitimden korkma vakti değildir. Şimdi elimizi taşın altına koyup eğitim felsefemizi inşa edecek kavramlarımızı belirlemeliyiz. Kısaca ben bu kavramlara "anlam arayışı" diyorum. Doğu'yu istedikleri gibi tanımlayanlara ve onların ardından gidenlere eğitimle cevap verme vakti gelmiştir.

Ülkesinden şikâyet ederek çocukları bu ülkeye düşman etmek nasıl bir anlayıştır? Tarih, hiç değişmemiş gibi önümüzdedir. Tevfik Fikret nasıl Batı hayranlığını aşılamışsa, çağımızın entelektüel görünmek adına ülkesinden serzenişle bahseden öğretmeni de aynı durumdadır. Çağımızın Âkif'i kimdir? Söz Mehmet Âkif'e gelmişse şiir kapısı açılmış demektir; bize de nasiplenmek düşmektedir.

"Medresen var mı senin, bence o çoktan yürüdü;
Hadi göster bakayım şimdi de İbnü'r Rüşd'ü,
İbn-i Sina neye yok nerde Gazali görelim,
Hani Seyyid gibi Razî gibi üç beş âlim.
En büyük fâzılınız bunların âşârından,



Belki on şerhe bakıp bir kuru mâna çıkaran.
Yedi yüz yıllık eserlerle bu dinin hâlâ,
İhtiyacâtının kabil mi telafi, asla!
Doğrudan doğruya Kur'an'dan alıp ilhamı,
Asrın idrakine söyletmeliyiz İslâm'ı.
Kuru dava ile olmaz bu fakat ilim ister;
Ben o kudrette adam görmüyorum, sen göster." (Ersoy, 2014: 348)

Millî şairimiz çözümü millî değerlerde görmüştür. Âkif'in dizeleriyle:

"En derin köklere yaslanmada; hem sonra onun,
Bir mübarek suyu var, hiç kurumaz: Dîn-i mübîn..." (Ersoy, 2014: 373)

Köklerimizde var olan hakikate yaslanarak suya kanmalıyız. Eğitim felsefemiz de mana üzerine kurulmalıdır. Ruhtan beslenmeyen öğretmen/eğitim çağımızın celladı olabilir.

Eğitim kişiyi hakikate ulaştırmalıdır. Eğitim bizi birleştirmeli ve millet olma bilinci oluşturmalıdır. Medeniyetleri yükselten, eğitim bilincidir. Gençlerimizi çağın anlamsızlığında boğmak yerine mana havuzunda yer almalarına yardımcı olmalıyız. Mehmet Âkif Ersoy'un gençleri uyandırmak için sarf ettiği gayret bize rehber olmalıdır. Bayrağına bakarken duygulanan, ezan sesi duyduğunda kalbinde kapılar açılan, camilerin gölgesinde yürüyen ve kabirlerine şerefle bakan gençlerimiz hâlâ varsa, terbiyeden/eğitimden umut etmeli ve durmaksızın çalışmalıyız.

KAYNAKÇA:

AYDIN, İ. H., 2022. Kenz-i Mahfî. İstanbul: TDV Yayınları.
AYDIN, M. S., 2000. İnsan-ı Kâmil. İstanbul: TDV Yayınları.
CEVİZCİ, A., 2014. Eğitim Felsefesi. Say Yayınları, 3. Baskı.
CHİTTİCK, W., 2019. Varolmanın Boyutları. İnsan Yayınları.
ÇAĞRICI, M., 1994. Edep. İstanbul: TDV Yayınları.
ERSOY, M. A., 2014. Safahat. İstanbul: Bağcılar Belediyesi Kültür Yayınları Dizisi No: 259.
GARAUDY, R., 2020. 21. Yüzyılda İslam'ın Dirilişi. Timaş Yayınları.
HEİDEGGER, M., 1998. Metafizik Nedir?. Kaknüs Yayınları.
KUTLUER, İ., 1995. Fârûkī, İsmâil Râcî. İstanbul: TDV Yayınları.
OSMANOĞLU, C., 2007. "İslam Eğitimi Kavramı Üzerine Bir Literatür İncelemesi." DEM Dergi, ss. 56-63.
TOPÇU, N., 2018. Var Olmak. İstanbul: Dergâh Yayınları.
TOPÇU, N., 2021. Türkiye'nin Maarif Davası. İstanbul: Dergâh Yayınları.
ULUDAĞ, S., 1994. Tasavvuf. İstanbul: TDV Yayınları.
ÜLGENER, S. F., 2006. Zihniyet Ve Din. Derin Yayınları.
ÜLKEN, H. Z., 2001. Eğitim Felsefesi. İstanbul: Ülken Yayınları

Cevat Akkanat

Mehmet Âkif ve öğretmenlik

Mehmet Âkif'i şair olarak tanımayız sadece. Onun kimliğine iliştirebileceğimiz pek çok iş, uğraş ve meslek vardır: Veteriner, vaiz, hafız, siyasetçi, mütercim, müfessir, yazar, öğretmen…

Bu çok yönlü şahsiyet, kuşkusuz her bir yönüyle farklı araştırmalara tabii tutulabilir. Tutuluyor da zaten. Onun başta Safahat olmak üzere, ortaya koyduğu eserlerde dile getirdikleri, ileri sürdükleri incelenip araştırılıyor, farklı makalelere konu oluyor.

İlk öğretmenleri arasında Fatih Camii müderrislerinden olan babası Tahir Efendi'nin olduğunu biliyoruz. Âkif, bunu şöyle açıklıyor: "Benim hem babam, hem de hocamdır. Ne biliyorsam kendisinden öğrendim." Babasından aldığı derslerden başka Mehmet Âkif, Fatih Camii baş imamı Arap hoca ile birlikte de Kur›an ezberlemiş ve ondan dersler almıştır. Rüştiyeye devam ettiği yıllarda Fatih camiinde Selânik'li Esat dededen Farsça dersler almağa başlamış, ayrıca Halis Efendi'nden de Arapca dersleri almıştır. Halkalı Baytar mektebinde okurken "*Benim sebebi hayatım odur.*" dediği Baytar İbrahim Bey'den Fransızca öğrenmiş, aynı yıllarda Şevket ve Babanzade Naim Beylerle birlikte Arapça çalışmıştır, bu dille ilgili bilgilerini geliştirmiştir. Bütün bunların sonucunda, Arapça, Farsça, Fransızca gibi döneminin en önemli dillerini, bu arada anadili Arnavutça'yı çok iyi öğrenmiştir.

Hürmetle andığı öğretmenlerden dersler alan Mehmet Âkif, başta onlardan edindiği tecrübeler olmak üzere, şahsında oluşturduğu birikimi öğretmenlik hayatında uygulamıştır. Öyle ki, Türkçe öğretmenliği yaptığı Çiftçilik Makinist Mektebinde, kitabet hocalığı yaptığı Halkalı Ziraat Mektebinde, edebiyat derslerine girdiği Dârulfünûn'da ve Türkçe dersleri verdiği Mısır'daki Kahire El-Câmiatü'l-Mısriyye Üniversitesinde mesleğin gerekliliklerini en olgun bir şekilde yerine getirmiştir.

Bizi bu şekilde bir yargıya ulaştıran pek çok kıstas bulabiliriz. Fakat sanırım en önemlisi Safahat'ın değişik bölümlerinde ve farklı sebeplerle dile getirdiği eğitim ile ilgili görüşler olmalıdır. Pek tabii olarak bu görüşlerden yola çıkarak, Âkif'in ortaya koyduğu bir öğretmen modelinden söz edebiliriz.

Kuşkusuz diğer ilgi alanlarının da bir etkisi vardır, sözgelimi sanata ve şiire bakışı, onlara yüklediği anlam, büyük bir etkendir; fakat Âkif'i eğitim üzerinde düşündüren asıl sebep, eğitimci olmasıdır. Zira o, öğretmenlik yaparken, eğitim tarihimizi sorgulamaktan, eğitimin geleceği üzerinde düşünmekten, bu doğrultularda kimi tespit ve önerilerde bulunmaktan çekinmemiştir. Aynı zamanda hayata, tabiata, sanata bir eğitimci bakış açısıyla bakabilmiştir. Açılan yeni okulları sorgulamış, okullar vasıtasıyla oluşturulan tüketici insan tipine itiraz etmiş, hayatı tanımaktan uzaklaştıran eğitim anlayışlarını eleştirmiştir. Bu arada bir taraftan Batı'dan pozitif bilim almaya yönelik tavsiyelerde bulunurken, oradan alınan olumsuzlukları kınar. Milli ve dinî değerleri öne çıkarır, fakat bunları tanımayıp halktan uzak düşen öğretmenleri suçlu bulur.

Peki, Âkif'in idealize ettiği öğretmen tipi ile ilgili hangi tespitleri yapabiliriz?

"Muallimim diyen olmak gerektir…"

Safahat'ın dördüncü kitabı olan **Fatih Kürsüsü**'nde pek çok sosyal meseleye dair tespit ve tavsiyelerde bulunan Âkif, bunların merkezine eğitimi yerleştirir. Mesela, bir kısmını aşağıya alacağımız bölümde, örnek bir olaydan yola çıkarak, sözü eğitime getirir. Buna göre, savaşta yenik düşen Almanlar, yeniden dirilmek arzusuyla, içlerindeki "Zevi'l-ukûl arasından" (akıl sahiplerinden) bir heyet oluşturur. Heyettekiler tek tek düşüncelerini dile getirir. Farklı görüşler öne sürülür. Fakat galip görüş eğitim olur. Hatta temel eğitim öncelenir. Eğitimde de muharrik güç olarak öğretmene işaret edilir, "muallim ordusu"na gönderme yapılır. Bu ordu ile gerçekleşecektir asıl zafer. Her bir olumsuzluk bu esaslı güç ile mahkûm edilecektir. İşte söz konusu heyettekilerin tartışmasını yansıtan metinden bir bölüm:

"…

Sonunda: 'Kuvvetimiz, şüphesiz, ilerlemeli;
Fakat düşünmeli herşeyde önceden temeli.
Taammüm etmesi lâzım maarifin mutlak:
Okur yazarsa ahâli, ne var yapılmayacak?
Donanma, ordu birer ihtiyâc-ı mübrimdir,
O ihtiyâcı, fakat, öğreten 'muallim'dir!
Deyip karârını vermiş ki, aynen icraya,
Konunca ortaya çıkmış, bugünkü Almanya.
'Sedan'da orduyu teslim eden Fransızlar,
-Ki her zamân o vukûâtı yâd edip sızlar-
Ne der, bilir misiniz? Hem de öyledir inanın:
'Muallem ordusudur harbeden Prusyalı'nın;
Muallim ordusu, lâkin, asıl muzaffer olan!'
Bu sözden anlamalıdır, hiç değilse, ibret alan.
-Ne çâre*! İbrete hâlâ heveslidir çoğumuz;*
Yetişmemiş gibi dünyaya ibret olduğumuz!-
Şu cehlimizle musibet mi kaldı uğramadık?
Mahalle mektebi lâzım, düşünmeyin artık!"

Peki, açılacak okullar için "muallim ordusu" tek başına yeterli mi? Yoksa bu ordunun mensuplarının bazı özellikleri mi olmalı? Şiirin devamından okuyalım:

"*Felâketin başı, hiç şüphe yok, cehâletimizi;*
Bu derde çâre *bulunmaz –ne olsa- mektepsiz.*
Ne Kürd elifbâyı sökmüş, ne Türk okur, ne Arap;
Ne Çerkes'in*, ne lâz'ın var bakın, elinde kitap!*
Hülâsa, milletin efrâdı bilgiden mahrum.

Unutmayın şunu lâkin 'Zamân: Zamân-ı ulûm!'
(...)
Demek ki: Atmalıyız ilme doğru ilk adımı.
Mahalle mektebidir işte en birinci adım;
Fakat; bu hatveyi ilkin tasarlamak lâzım.
Muallim ordusu derken, çekirge orduları
Çıkarsa ortaya, artık *hesâb edin zararı!*
'Muallimim' diyen olmak gerektir îmânlı*;*
Edebli, sonra liyâkatli, sonra vicdânlı."

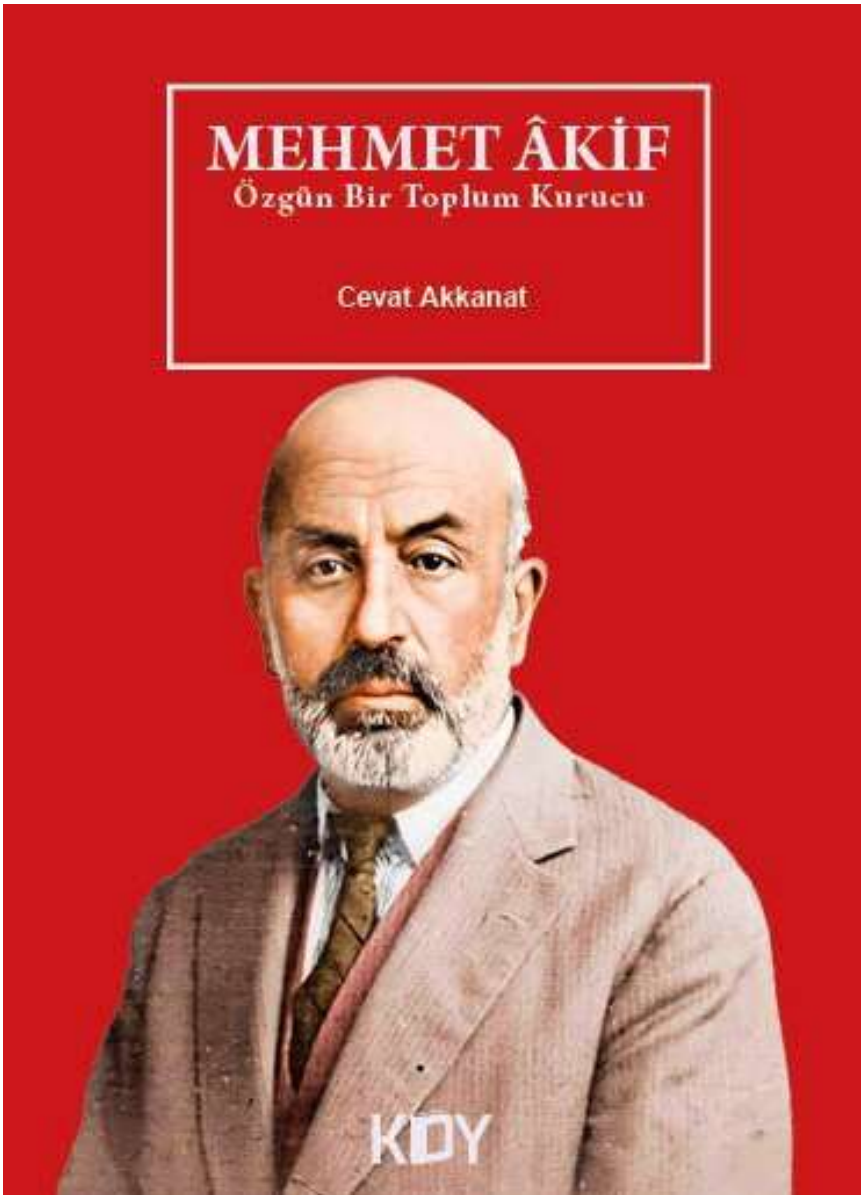
Demek ki "muallim ordusu"nun da belirli özellikleri olacak. İman, edep, liyakat ve vicdan. Âkif '*iman*' ile kuşkusuz İslam'ın temel esaslarına inanmayı, bağlanmayı kastediyor. Birinci sıraya 'iman'ın yerleştirilmesi bir hayli önemli. Akabinde gelen '*edep*', iyi ahlaklı olmak, terbiyeli olmak, toplumun gelenek ve göreneklerine uyum gibi anlamlar taşır. Âkif'in üçüncü sıraya yerleştirdiği vicdan, daha öznel ve içsel bir nitelik taşır. İnsan iç muhakemesinin yansıması olan vicdan, kişisel bir hesap verebilirlik kıstasıdır. Şu halde vicdanının sesisin dinleyecek olan öğretmenin makul oluşu önemli. Yani öğretmene yakışan değerler, tutum ve tavırlar, davranışlar şarttır. Liyakate gelince, meslekî yeterlilik, ehliyetli oluş, yani hem öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği donanımlarla donanmak, hem de branşında yetkin olmak… Bu dört unsurdan mahrum oluş, "*hödük*", "*odun*", "*zırzop*" "*meczup*" çıktılara sebep olacaktır.
Safahat üzerinde yoğunlaştığımızda Âkif'in genel olarak çizdiği insan tipinde şu hasletlerin olması elzemdir: Çalışkanlık, azimli oluş, vatansever, faziletli ve marifetli oluş, dürüstlük, şevkatlilik, ahlaklılık, sözüne sadık, hakkaniyetli oluş, adillik, kanaatkar, namuslu, yiğit, muhteris olmama, toplum çıkarlarını üstün görme, bilime ve sanata önem verme, manevi değerlere saygılı olma, moda olana itibar etmeme, mukallit olmama, menfaatini düşünmeme, istiklale düşkünlük, barışseverlik, zalime karşı gelme, ümitsiz olmama; dalkavukluk, şaklabanlık, ikiyüzlülük gibi negatif hallerden uzak durmak…
Âkif'in eğitimle ilgili yaptığı tespitlerde bunlar döne döne anlatılır. Bunlar Safahat'tan tek tek okunabilir. Yahut bu hususlarda yapılmış olan tespitlerin bulunduğu makaleler okunabilir. Okurlarımıza böylesi bir mesaiyi tavsiye edip, Âkif'in doğrudan doğruya öğretmenlerle ilgili yaptığı bir başka tespite geçmek istiyorum. Bu, olumsuz öğretmen tipiyle ilgili bir tespit olacaktır.

"Görmeliydin o muallim denilen…"
Âkif olumsuz öğretmen tipini ayrıca ele alır. **Safahat**'ın altıncı kitabı olan Âsım'da, Köse İmam vasıtasıyla yapılır bu. Köse İmam, bir Konya seyahati sırasında köylerden birisinde öğretmenin kovulduğu haberini alır:
"Şehri az çok bilir, *etrâını pek bilmezdim;*
Bâri bir köyleri görsem, diye çıktım, gezdim.
Yolda duydum ki: Filân nahiyenin âyânı,
Üç gün evvel *koğuvermiş hoca bilmem filânı;*
Herkes evlâdını almış, kapatılmış mektep.
Çok *fenâ şey! Hele bir anlayalım, neydi sebep*."

Fakat konuyu araştırmasına fırsatı olmamış, bu arada bahsi geçen köylülerin talebi üzerine yatsı namazı sonrası vaaz etmek zorunda kalmıştır. Vaaz sırasında açar ağzını yumar gözünü:
"*Hiç muallim koğulur muymuş, ayol, söyleyiniz?*
O sizin devletiniz, nimetiniz, her şeyiniz.
Hoca hakkıyla berâber gelecek hak var mı?
Sizi mîzâna çekerken bunu sormazlar mı?
(...)
Köylerin yüzde buün sekseni, hattâ, hocasız;
Siz de onlar gibi câhil kalarak anlayınız!
Bir hatâ oldu, deyip şimdi peşîmansızınız a...
Ne çıkar? Gitti giden, kıydınız evlâdınıza…"

Köse İmam bu minval üzere vaazını dua ile taçlandırır. Fakat "âmin" sesi pek cılız çıkmıştır. Bunun sebebini düşünürken, evinde misafir olarak kalacağı Mestanlı Dayı konuyu açar. Köse İmam'a yanıldığını söyler. Olayın gerçek yüzünü anlatır. Şu dizeler Mestanlı Dayı'nın diliyle, öğretmenin kovulma sebeplerini belirtmektedir:
"*Koca bir nâhiye titreştik, odunsuz yattık;*
O büyük mektebi gördün ya, kışın biz çattık.
Kimse evlâdını câhil komak ister mi ayol?
Bize lâzım iki şey var: Biri mektep, biri yol.
Neye Türk'ün canı yangın, neye millet geridir,
Anladık biz bunu, az çok senelerden beridir.
Sonra baktık ki hükûmetten umup durdukça,
Ne mühendis verecekler bize, artık, ne hoca.
Para bizden, hoca sizden deyiverdik... O zamân,
Çıkagelmez mi bu soysuz, aman *Allâh'ım aman!*
Sen, oğul, ezbere çaldın bize akşam, karayı...
Görmeliydin o muallim denilen maskarayı."

Mestan Dayı, köylünün kovduğu öğretmenin özelliklerini anlatır daha sonra. Abdestsiz, namazsız, oruçsuz olduğunu, yıkanıp temizlenmediğini belirtir. Huyunun huy olmadığını, kimseyle hoşbeş etmediğini, selam sabah alıp vermediğini, vb. anlatır:
"*Geberir, câmiye girmez, ne oruç var, ne namâz;*
Gusul abdestini Allâh bilir ammâ almaz.
(...)
Kaynayıp çifte kazan, aksa da çamçak çamçak,
Bunu bilmez ki yarın hangi imiâm paklayacak?
(...)
Yola gelmez şehirin *soysuzu, yoktur kolayı.*
Yanılıp hoşbeş eden oldu mu, tınmaz da ayı,
Bir bakar insana yan yan ki, yoz olmuş manda,
Canı yandıkça, döner bakar nalbanda.
Bir selâm ver be herif! Ağzın aşınmaz ya... Hayır,
Ne bilir vermeyi hayvân, ne de sen versen alır.
Yağlı yer, çeşmeye gitmez; su döker, el yıkamaz;
Hele tırnakları bir kazma ki insan bakamaz.
Kafa orman gibi, lâkin, o bık hep budanır,
Ne ayıptır desen anlar, ne tükürsen utanır:
Tertemiz yerlere kipkirli fotinlerle dalar;
Kaldırımdan daha berbâd olur artık odalar;
Örtü, minder bulanır hepsi, bakarsın, çamura."



Bu oldukça sert betimleme cümlelerinden sonra Mestanlı Dayı köye daha önce gelen yabancı su mühendislerini örnek verir. Onların gayr-i müslim olmakla birlikte, kovdukları öğretmenle kıyaslanamayacak derecede iyi olduklarını söyler:

"Tatlı yüz, bal gibi söz.. Başka ne ister köylü?
Adam aldatmayı âlâ biliyor kahbe dölü!
Ne içen vardı, ne seccadeye çizmeyle basan;
Ne deyim dinleri bâtılsa, herifler insan.
Hiç ayık gezdiği olmaz ya bizim farmasonun...
İçki yüzler suyu, ahlâkını bir bilsen onun!"

Sonuç olarak…

Hayatı boyunca kutlu idealler peşinde koşan Âkif, eğitim camiasının en önemli aktörü olan öğretmenliğe daha özel bir hassasiyetle bakar. Bu hassasiyeti öğretmenlik mesleğini icra ederek göstermiş, fakat bununla yetinmemiştir. Eserlerinde sözü mümkün olduğunca eğitime getirmiş, bir yandan eğitimin olmazsa olmazlığına vurgu yapmış, öte yandan öğretmen unsuruna temas etmiştir. Başta burada incelediğimiz metinleri olmak üzere, millî eğitim ile ilgili pek çok tespit yaparken, millî öğretmen tipini de takdim etmiştir. Geleceğimizin mükemmel kurgusu Âkif'in betimlemesini yaptığı öğretmen tipinin omuzlarındır...

Eyüp Beyhan

Eğitimde öğretmenin rolü: Bilgi, şahsiyet ve toplumsal sorumluluk

1. Giriş

Bir toplumun geleceği, yalnızca sahip olduğu ekonomik kaynaklarla, teknolojik imkânlarla veya kurumsal yapılarla belirlenmez. Bu imkânları üreten, geliştiren ve hangi amaçlarla kullanacağına karar veren insanın niteliği de belirleyicidir. Bilimsel ilerlemenin, kültürel sürekliliğin ve toplumsal gelişmenin temelinde insanın öğrenme, düşünme ve sorumluluk üstlenme kapasitesi bulunmaktadır. Eğitim, bu kapasitenin geliştirilmesini amaçlayan bilinçli ve sistemli bir süreçtir.

Eğitimin merkezinde insan, insanın yetiştirilmesinde ise öğretmen yer almaktadır. Öğretmen, öğrencinin bilgiye ulaşmasına, bilgiyi anlamlandırmasına, düşünme becerilerini geliştirmesine ve kişiliğinin olgunlaşmasına rehberlik eden eğitimcidir. Bu yönüyle öğretmenlik, yalnızca öğretim programında yer alan konuların aktarılmasından ibaret değildir. Öğrencinin dünyayı nasıl kavradığı, karşılaştığı sorunlara nasıl yaklaştığı ve davranışlarının sorumluluğunu ne ölçüde üstlendiği de eğitim sürecinin önemli meseleleridir.

Bununla birlikte öğretmenliğin insani ve ahlaki yönünü vurgulamak, mesleğin bilimsel niteliğini ikinci plana düşürmemelidir. Öğretmenlik, alan bilgisi, pedagojik uzmanlık, ölçme ve değerlendirme yeterliği, meslek etiği ve sürekli gelişim gerektiren profesyonel bir meslektir. Bir konuyu bilmek ile o konuyu öğretebilmek arasındaki fark, öğretmenlik uzmanlığının temelini oluşturmaktadır. Shulman'ın (1986) pedagojik alan bilgisi yaklaşımı, öğretmenin bilimsel bilgiyi öğrencinin öğrenebileceği biçimde düzenleme sorumluluğunu açıklaması bakımından önemlidir.

Öğretmenliğin niteliği, öğrenciyle kurulan ilişkiden bağımsız değildir. Öğrencinin kendisini güvende hissetmesi, düşüncelerinin ciddiye alınması ve gelişiminin desteklenmesi, öğrenmeye katılımını etkileyebilmektedir. Öğretmen-öğrenci ilişkileri üzerine gerçekleştirilen bir meta-analiz, olumlu duygusal ilişkilerin öğrencilerin okula katılımı ve akademik başarılarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Roorda vd., 2011).

Öğretmenin görevi, öğrenciyi kendisine bağımlı kılmak veya kendi düşüncelerinin takipçisi hâline getirmek değildir. Öğrencinin güvenilir bilgiye ulaşmasını, bilgileri karşılaştırmasını, bağımsız düşünmesini ve bilinçli tercihler yapmasını sağlayacak yeterlikleri geliştirmektir. Bu nedenle öğretmenin bilimsel otoritesi ile öğrencinin düşünsel özgürlüğü birbirinin karşıtı olarak değerlendirilmemelidir.

Türk eğitim düşüncesinde Mehmet Âkif Ersoy, Ziya Gökalp, Nurettin Topçu ve Erol Güngör'ün görüşleri ile dünya eğitim düşüncesinde John Dewey, Maria Montessori ve Paulo Freire'nin yaklaşımları, öğretmenliğin farklı boyutlarını anlamaya imkân vermektedir. Mehmet Akif İnan'ın öğretmenlik tecrübesi ve Aliya İzzetbegoviç'in insan felsefesi de eğitimin kültürel ve ahlaki amaçları üzerine düşünmek bakımından önem taşımaktadır.

Bu çalışma, öğretmenin eğitimdeki rolünü bilgi, şahsiyet ve toplumsal sorumluluk ekseninde ele alan kuramsal bir değerlendirmedir. Çalışmanın temel yaklaşımı, nitelikli öğretmenliğin bilimsel yeterlik, pedagojik uzmanlık, düşünsel rehberlik ve ahlaki sorumluluğun bütünleşmesiyle mümkün olduğudur.

2. Öğretmenin Bilgi ve Düşünce Eğitimindeki Rolü

2.1. Bilimsel bilgi ve pedagojik yeterlik

Öğretmenin öncelikli sorumluluğu, öğrencinin doğru, güvenilir ve sistemli bilgi edinmesini sağlamaktır. Bu sorumluluk, alanın temel kavramlarına, yöntemlerine ve bilimsel gelişmelerine hâkim olmayı gerektirir. Ancak öğretmenin bilgi birikimi, kendi başına etkili öğretimin güvencesi değildir. Öğrencinin önceki öğrenmelerini dikkate almak, soyut kavramları anlaşılır hâle getirmek ve öğrenme güçlüklerine uygun yöntemler geliştirmek de gereklidir.

Öğretmen, öğrencinin bir konuyu neden anlamadığını belirleyebilmeli ve kullandığı açıklamaları, örnekleri ve öğretim yöntemlerini gerektiğinde değiştirebilmelidir. Alan bilgisi ile pedagojik bilginin bütünleşmesi, öğretmenliği diğer uzmanlık alanlarından ayıran temel özelliklerden biridir (Shulman, 1986).

Öğretimin başarısı, yalnızca işlenen konu miktarıyla veya ders kitabının tamamlanmasıyla değerlendirilemez. Öğrencinin öğrendiği bilgiyi kavraması, önceki bilgileriyle ilişkilendirmesi ve farklı durumlarda kullanabilmesi de önemlidir. Öğrenme hedeflerinin açıklığa kavuşturulması, öğrencinin ilerlemesinin izlenmesi ve uygun geri bildirim sağlanması, öğretimin niteliğini geliştiren unsurlar arasındadır (Hattie, 2009).

Öğrenmenin gerçekleşmediği durumlarda sorumluluğu yalnızca öğrenciye yüklemek, öğretimin çok boyutlu niteliğini göz ardı etmek olur. Öğretmen, kendi uygulamalarını da değerlendirmeli ve öğrenmeyi engelleyen nedenleri araştırmalıdır.

Öğretmenin mesleki yeterliği, bildiklerinin çokluğundan önce, öğrencinin öğrenmesine sağladığı katkıda görünür hâle gelir.

2.2. Eleştirel ve analitik düşünmenin geliştirilmesi

Bilgi edinmek ile düşünmeyi öğrenmek birbirini tamamlayan, ancak aynı anlama gelmeyen süreçlerdir. Öğrenci, öğrendiği bilgileri değerlendirebilmeli, aralarında ilişki kurabilmeli ve karşılaştığı sorunlar üzerinde gerekçeli sonuçlara ulaşabilmelidir. Bu nedenle öğretmen, öğrencinin hafızasını geliştirmek kadar muhakeme yeteneğini güçlendirmekle de sorumludur.

Eleştirel düşünme, bir iddianın doğruluğunu, dayanaklarını ve tutarlılığını değerlendirmeyi gerektirir. Bu beceri, her görüşe karşı çıkmak veya bütün bilgileri

kuşkuyla karşılamak anlamına gelmez. Kanıtları incelemek, farklı açıklamaları karşılaştırmak, önyargıları fark etmek ve gerektiğinde kendi kanaatini yeniden değerlendirebilmektir.

Analitik düşünme ise karmaşık bir meseleyi oluşturan unsurları belirlemeyi, bu unsurlar arasındaki ilişkileri çözümlemeyi ve elde edilen verilerden tutarlı sonuçlar çıkarmayı içerir. Tarihî bir olayın nedenlerini araştırmak, bilimsel bir problemin değişkenlerini belirlemek veya edebî bir metnin anlam katmanlarını incelemek, bu düşünme biçiminin farklı alanlardaki örnekleridir.

Öğretmen, bu becerileri yalnızca tanımlamakla yetinmemeli, öğrencinin bunları kullanabileceği öğrenme ortamları oluşturmalıdır. Gerekçelendirme gerektiren sorular, karşılaştırmalı okumalar, problem çözme etkinlikleri ve kanıta dayalı tartışmalar, düşünme becerilerinin gelişimine katkıda bulunabilir.

John Dewey'in eğitim anlayışında öğrenme, deneyimlerin düşünce yoluyla yeniden değerlendirilmesiyle ilişkilidir. Öğretmen, öğrencinin karşılaştığı problemleri anlamasına ve deneyimlerinden bilinçli sonuçlar çıkarmasına rehberlik etmelidir (Dewey, 1916).

Maria Montessori'nin yaklaşımında ise öğrencinin bağımsız öğrenme kapasitesi ve öğrenme çevresinin düzenlenmesi öne çıkar. Öğretmen, öğrencinin gelişimini gözlemlemeli, uygun materyalleri sunmalı ve öğrenme sürecine etkin katılımını desteklemelidir (Montessori, 1912).

Bu yaklaşımlar, öğretmenin doğrudan öğretim sorumluluğunu ortadan kaldırmaz. Gerektiğinde açıklama yapmak, yanlış bilgileri düzeltmek ve öğrencinin ilerlemesini değerlendirmek de öğretmenliğin gereğidir. Esas olan, öğrencinin zamanla kendi öğrenmesini yönetebilecek yeterliğe ulaşmasıdır.

Düşünmeyi öğreten öğretmen, öğrencinin yalnızca doğru sonuca ulaşmasını değil, o sonucun gerekçelerini de kavramasını sağlar.

2.3. Öğrenciyi tanıma ve öğrenme hakkını koruma

Her öğrenci farklı bir öğrenme geçmişine, yeteneklere, ilgi alanlarına ve gelişim ihtiyaçlarına sahiptir. Öğretmenin bu farklılıkları dikkate alması, pedagojik yeterliğin ve eğitimde adaletin önemli bir gereğidir.

Öğrenciyi tanımak, onu başarı düzeyine göre kalıcı biçimde sınıflandırmak değildir. Güçlü yönlerini, öğrenme ihtiyaçlarını ve gelişim imkânlarını belirleyerek uygun desteği sunmaktır. Bu süreçte bireysel farklılıkları gözetmek, öğrenciden beklenen öğrenme düzeyini keyfî biçimde düşürmek anlamına da gelmemelidir.

Öğretmenin öğrenciyle kurduğu ilişkinin temelinde saygı, güven ve adalet bulunmalıdır. Öğrencinin hatasını düzeltmek, onu küçük düşürmeyi gerektirmez. Başarısızlığını belirlemek de gelişme imkânlarının tükendiği anlamına gelmez. Öğretmen, öğrencinin mevcut durumunu değerlendirirken ilerleme kapasitesini de dikkate almalıdır.

Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğrenmeye katılım ve akademik başarıyla ilişkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar, eğitimin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda insani ilişkiler içerisinde gerçekleşen bir süreç olduğunu göstermektedir (Roorda vd., 2011).

Eğitimde adalet, her öğrenciye aynı yöntemi uygulamak değil, her öğrencinin öğrenme hakkını aynı ciddiyetle korumaktır.

3. Öğretmenin Şahsiyet ve Ahlak Eğitimindeki Rolü

İnsan, yalnızca bilgi edinen ve çeşitli beceriler geliştiren bir varlık değildir. Aynı zamanda tercihler yapan, davranışlarının sonuçlarıyla karşılaşan ve başkalarıyla ortak bir hayat sürdüren ahlaki bir öznedir. Bu nedenle eğitim, bireyin zihinsel ve mesleki yeterliklerini geliştirirken ahlaki muhakemesini ve sorumluluk bilincini de dikkate almalıdır.

Bilimsel bilgi, insanın yapabileceklerini artırır. Ancak bu imkânların hangi amaçlarla kullanılacağı yalnızca teknik bilgiyle belirlenemez. Bir insanın neyi yapabileceğini bilmesi ile neyi yapmasının doğru olacağını değerlendirmesi farklı sorumluluklardır. Eğitimin ahlaki boyutu, bu iki alan arasındaki ilişkinin kurulmasını gerektirir.

Karakter eğitimi, dürüstlük, adalet, sorumluluk, öz denetim, sabır, çalışkanlık ve başkalarının haklarına saygı gibi erdemlerin davranışlarda karşılık bulmasını amaçlar. Ancak karakter inşası, öğrencinin kişiliğinin öğretmenin kişisel tercihleri doğrultusunda biçimlendirilmesi olarak anlaşılmamalıdır. Öğrenci, değerler üzerinde düşünebilmeli, davranışlarının sonuçlarını değerlendirebilmeli ve ahlaki tercihlerinin sorumluluğunu üstlenebilmelidir.

Bu süreçte öğretmenin örnekliği belirleyicidir. Adaleti anlatan öğretmenin değerlendirmelerinde tarafsız davranması, dürüstlüğü önemseyen öğretmenin kendi hatalarını kabul edebilmesi ve saygıyı öğütleyen öğretmenin öğrencisini dinlemesi gerekir. Öğrenci, değerleri yalnızca sözlü açıklamalardan değil, günlük hayatta karşılaştığı davranışlardan da öğrenir.

İslam eğitim anlayışında bilgi ile ahlak arasında güçlü bir ilişki kurulmaktadır. Kur'an'da Hz. Muhammed'in örnek kişiliğine dikkat çekilmesi (Ahzâb, 33:21) ve insan ilişkilerinde yumuşak davranmanın öneminin vurgulanması (Âl-i İmrân, 3:159), eğitimde örneklik, merhamet ve muhatabın durumunu gözetme ilkeleri bakımından değerlendirilebilir. Hz. Muhammed'in öğretici yönünü ele alan çalışmalarda da öğrenenin seviyesini dikkate alma, öğretimi kolaylaştırma, sabırlı davranma ve davranışla örnek olma gibi özellikler üzerinde durulmaktadır (Özdemir, 2011).

Bununla birlikte öğretmenin sevgi ve şefkat göstermesi, öğrenciden çaba ve sorumluluk beklemeyeceği anlamına gelmez. Öğrencinin gelişimini önemsemek, gerektiğinde hatalarını düzeltmeyi, güçlükleri aşması için destek sağlamayı ve çalışma alışkanlığı kazanmasına yardımcı olmayı da gerektirir.

Öğretmenin ahlaki rehberliği ile öğrencinin düşünsel

özgürlüğü arasında da sağlıklı bir denge kurulmalıdır. Öğretmen, öğrencinin görüşlerini ifade etmesine imkân tanırken bunları gerekçelendirmesini ve sonuçlarını değerlendirmesini istemelidir. Ahlaki gelişim, yalnızca doğru davranışların tekrarından değil, doğru davranışın neden önemli olduğunun kavranmasından da beslenir.

Şahsiyet eğitiminin amacı, öğretmenin iradesine bağımlı bireyler değil, kendi iradesini ahlaki sorumlulukla kullanabilen insanlar yetiştirmektir.

4. Türk ve Dünya Eğitim Düşüncesinde Öğretmenin Rolü

Öğretmenliğin anlamını kavramak, yalnızca çağdaş öğretim yöntemlerini incelemekle mümkün değildir. Eğitim düşüncesinin tarihsel birikimi, öğretmenin görev ve sorumluluklarının hangi insan, bilgi ve toplum anlayışlarından doğduğunu da göstermektedir. Bununla birlikte farklı düşünürlerin görüşlerini tek bir eğitim felsefesinin parçaları gibi değerlendirmemek gerekir. Her yaklaşım, kendi kavramları ve tarihsel şartları içerisinde ele alınmalıdır.

4.1. Mehmet Âkif Ersoy: Öğretmenlikte liyakat ve vicdan

Mehmet Âkif Ersoy'un eğitim düşüncesinde cehaletle mücadele, bilimsel gelişme, çalışma ahlakı ve toplumsal sorumluluk önemli bir yer tutmaktadır. Âkif, bir milletin ilerlemesini yalnızca maddi imkânlara bağlamaz. Bu imkânları oluşturacak ve geliştirecek insanların yetiştirilmesini de gerekli görür.

Safahat'ın Fatih Kürsüsünde bölümünde öğretmende bulunması gereken vasıfları iman, edep, liyakat ve vicdan kavramları üzerinden açıklar (Ersoy, 2021). Bu kavramlar, Âkif'in düşünce dünyasında öğretmenliğin hem mesleki hem de ahlaki sorumluluk taşıdığını göstermektedir.

Özellikle liyakat ile vicdanın birlikte değerlendirilmesi önemlidir. Öğretmenin iyi niyetli olması, mesleki yetersizliğini ortadan kaldırmaz. Aynı şekilde bilimsel bilgiye sahip olması da öğrencisine karşı sorumluluklarını ihmal etmesini haklı çıkarmaz. Öğretmen, alanında yetkin olmalı ve bu yetkinliği öğrencinin yararına kullanmalıdır.

Âkif'in eğitim anlayışında bilimsel ilerleme ile ahlaki sorumluluk birbirinin karşıtı değildir. Öğretmen, çağının bilimsel gelişmelerini takip ederken dürüstlük, adalet ve görev bilincinden uzaklaşmamalıdır. Böylece öğretmenlik, bilgiye dayalı bir uzmanlıkla vicdani sorumluluğun birleştiği bir meslek niteliği kazanır.

4.2. Ziya Gökalp: Kültürel süreklilik ve bilimsel gelişme

Ziya Gökalp'in eğitim düşüncesinde terbiye ile talim arasında yaptığı ayrım, öğretmenin kültürel ve bilimsel sorumluluklarını açıklamak bakımından önemlidir. Gökalp'in yaklaşımında terbiye, bireyin içinde yaşadığı toplumun kültürünü ve değerlerini kazanmasıyla, talim ise bilimsel ve teknik bilgiyi edinmesiyle ilişkilidir. Bu çerçevede terbiye millî, talim ise milletlerarası bir nitelik taşımaktadır (Özkan, 2022).

Bu yaklaşım, öğretmenin iki temel sorumluluğuna işaret eder. Öğretmen, öğrencinin kendi toplumunun dilini, tarihini, edebiyatını ve kültürel birikimini tanımasına yardımcı olmalı, aynı zamanda onu bilimsel gelişmelerle buluşturarak düşünsel ufkunu genişletmelidir.

Kültürel mirasın öğretilmesi, geçmişin sorgulanmadan tekrar edilmesini gerektirmez. Bilimsel gelişmeleri benimsemek de öğrencinin kendi kültürüne yabancılaşmasını zorunlu kılmaz. Öğretmen, kültürel aidiyet ile düşünsel açıklık arasında bir denge kurmalıdır.

Gökalp'in eğitim düşüncesi, özellikle kültürel süreklilik ile evrensel bilgi arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi bakımından önem taşımaktadır. Ancak bu yaklaşımın günümüz eğitimine yansıması, öğrencinin farklı kültürleri ve düşünceleri anlama hakkını da gözetmelidir.

4.3. Nurettin Topçu: Karakter inşası, irade ve muallimin mesuliyeti

Nurettin Topçu'nun eğitim felsefesinde öğretmenlik, yalnızca bilgi aktarmaya veya belirlenmiş bir öğretim programını tamamlamaya indirgenemeyecek kadar derin bir anlam taşımaktadır. Topçu, öğretmeni insanın düşünce dünyasını, iradesini ve ahlaki şahsiyetini geliştirmekle sorumlu bir eğitimci olarak değerlendirir. Onun maarif anlayışında öğretmenin görevi, öğrenciyi hayata yalnızca bilgi ve beceri bakımından değil, karakter ve sorumluluk bakımından da hazırlamaktır.

Topçu'nun eğitim düşüncesinin merkezinde irade, hareket, ahlak ve mesuliyet kavramları bulunmaktadır. İrade, insanın tercihlerine yön verebilmesi ve bu tercihlerin sorumluluğunu üstlenebilmesiyle ilişkilidir. Mesuliyet ise bireyin davranışlarını yalnızca kişisel yararları açısından değil, ahlaki sonuçları bakımından da değerlendirmesini gerektirir. Türkiye'nin Maarif Dâvası, Topçu'nun okul, öğretmen, öğrenci ve eğitim sistemine ilişkin görüşlerini bir araya getiren temel eseridir (Topçu, 2019; Kara, 2022).

Topçu'nun muallim anlayışında karakter ve şahsiyet eğitimi özel bir yere sahiptir. Öğretmenin görevi, öğrencinin zihnini çeşitli bilgilerle donatmaktan ibaret değildir. Öğrencinin iradesini güçlendirmesi, ahlaki duyarlılığını geliştirmesi ve hayat karşısında sorumluluk üstlenebilecek bir şahsiyet kazanmasına rehberlik etmesi de gereklidir.

Topçu'nun öğretmeni bir ruh sanatkârı olarak değerlendirmesi, insan yetiştirme faaliyetinin ahlaki derinliğini açıklayan dikkat çekici bir benzetmedir. Bu benzetmede öğretmenlik, dikkat, sabır, emek ve sorumluluk isteyen bir faaliyet olarak anlam kazanır. Öğrencinin düşünce ve karakter gelişimi, mekanik yöntemlerle tamamlanabilecek bir işlem değildir. İnsanın iç dünyasını tanımayı, gelişim imkânlarını fark etmeyi ve iradesini güçlendirmeyi gerektirir.

Topçu'nun öğretmenliği sıradan bir memuriyet anlayışının ötesinde değerlendirmesi de bu düşünceyle ilişkilidir. Öğretmenin dersini anlatması ve programını

tamamlaması gerekli olmakla birlikte, bunlar mesleki sorumluluğunun tamamını oluşturmaz. Öğrencinin hakikati araştırması, düşüncelerini geliştirmesi ve davranışlarının ahlaki sonuçlarını kavraması da eğitimin amaçları arasındadır.

Topçu'nun öğretmenlik hayatına ilişkin biyografik değerlendirmelerde, mesleğine büyük bir ciddiyet ve manevi sorumlulukla yaklaştığı vurgulanmaktadır. Ancak öğretmenliğin yüksek bir ideal olarak görülmesi, öğretmenin ekonomik ve sosyal haklarının önemsiz olduğu anlamına gelmez. Mesleki adanmışlık ile öğretmenin emeğinin karşılığını alması birbirinin karşıtı değildir. Eğitim sisteminin öğretmene uygun çalışma şartları sağlaması, onun görevini hakkıyla yerine getirebilmesinin de gereğidir.

Topçu'nun maarif düşüncesinin günümüz açısından önemi, bilgi ile iradenin, düşünce ile ahlakın ve bireysel gelişim ile toplumsal sorumluluğun birbirinden ayrı değerlendirilmemesi gerektiğini göstermesidir. Öğretmen, öğrencinin yalnızca ne bildiğiyle değil, bildiklerini hangi amaçlarla kullandığıyla da ilgilenmelidir.

Topçu'nun muallim anlayışında öğretmen, bilgi aktarmanın ötesinde öğrencinin iradesini güçlendiren ve şahsiyet gelişimine rehberlik eden eğitimcidir.

4.4. Erol Güngör: Öğretmenlik ve eğitim sisteminin sorumluluğu

Erol Güngör'ün eğitim üzerine değerlendirmelerinde öğretmenin yetiştirilmesi, eğitim sisteminin amaçları ve toplumsal ihtiyaçlar arasındaki ilişki öne çıkmaktadır. Güngör, öğretmenliği yalnızca kişisel yetenekle veya iyi niyetle gerçekleştirilebilecek bir faaliyet olarak değerlendirmez. Öğretmenin bilgi birikiminin yanında mesleki hazırlığı da önem taşımaktadır (Yaşar, 2023).

Güngör'ün yaklaşımında eğitim sisteminin nasıl bir insan yetiştirmeyi amaçladığı sorusu temel meselelerden biridir. Öğretmenin öğrenciye neyi, hangi amaçla ve hangi öncelik sırasıyla öğreteceği, eğitim programlarının ve politikalarının belirlenmesiyle ilişkilidir.

Eğitimin amaçları belirsiz olduğunda öğretmenden beklenen görevler de belirsizleşir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme politikaları ile eğitim sisteminin hedefleri arasında tutarlılık bulunmalıdır. Öğretmenin bilimsel gelişmeleri takip etmesi ve mesleki yöntemlerini yenilemesi de bu bütünlüğün bir parçasıdır.

Güngör'ün değerlendirmeleri, öğretmen niteliğinin yalnızca bireysel gayretle açıklanamayacağını göstermektedir. Öğretmenin yeterliği kişisel bir sorumluluk olmakla birlikte, bu yeterliğin gelişebileceği şartları oluşturmak eğitim sisteminin görevidir.

4.5. Mehmet Akif İnan: Sevgi, ideal ve kültürel sorumluluk

Şair, yazar ve eğitimci Mehmet Akif İnan'ın öğretmenlik hayatında mesleki idealizm, sevgi ve kültürel bilinç önemli bir yer tutmaktadır. İnan, öğretmenliği yalnızca sınıfta ders anlatmakla sınırlandırmamış, edebiyat çalışmalarını, kültürel faaliyetlerini ve eğitimcilerin haklarına yönelik mücadelesini öğretmenlik kimliğiyle birlikte sürdürmüştür.

Öğretmenlik tecrübesine ilişkin tanıklıklar, İnan'ın öğrencileriyle yakın ilişkiler kurduğunu, onları ders kitaplarının dışındaki eserlerle buluşturduğunu ve okuma alışkanlığı kazanmalarını önemsediğini göstermektedir (Yıldırım, 2018).

İnan'ın eğitimci kimliği, öğretmenin öğrencisinin düşünce ve kültür dünyasını zenginleştirme sorumluluğu bakımından önemlidir. Öğretmen, kendi alanında üretken olmalı, öğrencinin yeteneklerini fark etmeli ve onun öğrenme isteğini desteklemelidir. Bu yaklaşımda sevgi, yalnızca duygusal yakınlık değil, öğrencinin gelişimi için emek verme sorumluluğudur.

İnan'ın öğretmenlik tecrübesi, mesleki idealizmin somut eğitim davranışlarına dönüştüğünde anlam kazandığını göstermektedir. Öğrenciyle ilgilenmek, onu okumaya ve düşünmeye yönlendirmek, öğretmenliğin kültürel sorumluluğunun önemli karşılıklarıdır.

4.6. Aliya İzzetbegoviç: İnsanın ahlaki varlığı ve eğitimin amacı

Aliya İzzetbegoviç'in insan felsefesinde birey, yalnızca maddi ihtiyaçları ve ekonomik faaliyetleriyle açıklanabilecek bir varlık değildir. İnsanın özgürlüğü, vicdanı, ahlaki tercihleri ve anlam arayışı, onun varoluşunun temel boyutları arasında yer almaktadır (İzzetbegoviç, 2019).

Bu yaklaşım, eğitimin amaçlarını değerlendirmek bakımından önemli sorular ortaya çıkarmaktadır. İnsanın yalnızca üretme ve çalışma kapasitesini geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim anlayışı, onun ahlaki boyutunu yeterince dikkate almayabilir. Çünkü bilgi ve beceriler farklı amaçlarla kullanılabilmektedir.

Öğretmen, öğrencinin yeteneklerini geliştirirken bu yeteneklerin kullanımına ilişkin ahlaki sorular üzerinde düşünmesini de sağlamalıdır. Öğrenci, kararlarını yalnızca kişisel yararları açısından değil, başkalarının hakları ve toplumsal sonuçları bakımından da değerlendirebilmelidir.

İnsanın özgürlüğünü önemsemek, onu kararlarının sonuçlarından bağımsız görmek değildir. Aksine özgürlük, bilinçli tercih yapma ve bu tercihlerin sorumluluğunu üstlenebilme yeterliğiyle birlikte değerlendirilmelidir.

Eğitim, insanın bilgi ve becerilerini geliştirmekle yetinmemeli, bunları hangi amaçlarla kullanacağını sorgulayabilecek bir muhakeme ve vicdan da kazandırmalıdır.

4.7. Dünya eğitim düşüncesinde öğretmenin rehberlik sorumluluğu

Dünya eğitim düşüncesinde öğretmenin rolü, farklı felsefi yaklaşımlar içerisinde ele alınmıştır. John Dewey, eğitimi deneyim ve düşünme süreçleriyle ilişkilendirirken öğretmenin öğrenciyi anlamlı öğrenme yaşantılarına yönlendirmesini önemser (Dewey, 1916).

Maria Montessori'nin yaklaşımında öğretmen, öğrencinin gelişimini gözlemleyen, öğrenme çevresini dü-

zenleyen ve bağımsız öğrenmesini destekleyen kişidir. Bu anlayışta öğretmenin rehberliği, öğrencinin gelişim özelliklerini ve öğrenme ihtiyaçlarını dikkate almayı gerektirir (Montessori, 1912).

Paulo Freire ise eğitimde diyalog ve eleştirel düşünmenin önemini vurgular. Öğrencinin yalnızca hazır bilgileri kabul eden pasif bir alıcı hâline getirilmesine karşı çıkar. Öğretmenin görevi, öğrencinin yaşadığı gerçekliği anlamasına, sorular geliştirmesine ve düşüncelerini gerekçelendirmesine yardımcı olmaktır (Freire, 2000).

Bu düşünürlerin yaklaşımları aynı kuramsal temellere dayanmamaktadır. Bununla birlikte öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımı ve düşünsel bağımsızlığının geliştirilmesi bakımından önemli tartışma alanları sunmaktadır.

Öğretmenin rehberlik görevi, bilimsel ve pedagojik sorumluluğundan vazgeçmesi anlamına gelmez. Öğrencinin görüşlerini ifade etmesine imkân tanımak, bütün görüşleri bilimsel bakımdan doğru kabul etmeyi gerektirmez. Öğretmen, düşünsel özgürlüğü desteklerken kanıta dayalı değerlendirmeyi ve bilimsel doğruluğu korumalıdır.

5. Değişen Dünyada Öğretmenin Mesleki ve Toplumsal Sorumluluğu

5.1. Dijital çağda bilgi, teknoloji ve öğretmen

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, öğrencilerin bilgiye ulaşma ve öğrenme biçimlerini önemli ölçüde değiştirmiştir. Dijital kaynaklar, çevrim içi öğrenme ortamları ve yapay zekâ destekli uygulamalar, eğitime yeni imkânlar sunmaktadır. Ancak bilgiye erişimin kolaylaşması, bilginin doğruluğunu değerlendirme ihtiyacını ortadan kaldırmamaktadır.

Dijital ortamlarda bilimsel bilgi, kişisel kanaat, yanıltıcı açıklamalar ve doğruluğu belirsiz içerikler bir arada bulunmaktadır. Bu nedenle öğretmenin görevi, öğrenciye yalnızca bilgiye ulaşmayı öğretmek değil, ulaştığı bilginin güvenilirliğini değerlendirme becerisi kazandırmaktır.

Öğrenci, bir bilginin kaynağını sorgulayabilmeli, farklı açıklamaları karşılaştırabilmeli ve bilimsel kanıtlarla kişisel yorumları birbirinden ayırabilmelidir. Yapay zekâ tarafından üretilen cevapların da doğruluk, kaynak güvenilirliği ve tutarlılık bakımından değerlendirilmesi gerektiğini öğrenmelidir.

Yapay zekâ uygulamaları öğretim materyallerinin hazırlanmasında, öğrenme etkinliklerinin çeşitlendirilmesinde ve bazı değerlendirme süreçlerinde öğretmene yardımcı olabilir. Ancak öğrencinin gelişimini bütüncül biçimde değerlendirmek, sınıftaki insan ilişkilerini yönetmek ve eğitimsel kararların sorumluluğunu üstlenmek, öğretmenin mesleki muhakemesini gerektirmektedir.

Teknolojinin eğitimdeki değeri, yalnızca sağladığı hız ve kolaylıkla ölçülemez. Öğrencinin öğrenmesine, düşünme becerilerine ve bağımsız çalışma kapasitesine ne ölçüde katkıda bulunduğu da değerlendirilmelidir.

5.2. Öğretmen yetiştirme ve sürekli mesleki gelişim

Öğretmenin niteliği, yalnızca bireysel özelliklerine bağlı değildir. Aldığı eğitim, mesleğe hazırlanma süreci, çalışma koşulları, mesleki gelişim imkânları ve eğitim kurumlarının niteliği de öğretim süreçlerini etkilemektedir.

Öğretmen yetiştirme programlarında alan bilgisi, pedagojik uzmanlık, eğitim felsefesi ve meslek etiği birbirinden kopuk alanlar olarak ele alınmamalıdır. Öğretmen adayları, öğretecekleri konuları bilmenin yanında öğrencilerin nasıl öğrendiğini, öğrenme güçlüklerinin nasıl belirleneceğini ve öğretimin nasıl değerlendirileceğini de öğrenmelidir.

Öğretmenlerin ideal öğretmen özelliklerine ilişkin görüşlerini inceleyen nitel bir araştırmada değişime açıklık, etkili iletişim, sabır, hoşgörü, araştırmacılık ve adalet gibi özellikler öne çıkmıştır. Yetmiş öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen bu araştırma, öğretmenlik niteliğinin yalnızca alan bilgisiyle açıklanmadığını göstermesi bakımından önemlidir. Bununla birlikte araştırmanın bulguları, bütün öğretmenlere genellenebilecek istatistiksel sonuçlar olarak değerlendirilmemelidir (Üstüner vd., 2021).

Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişim, uluslararası eğitim politikalarının da önemli meseleleri arasındadır. UNESCO'nun 2024 tarihli raporunda, 2030 yılına kadar evrensel ilk ve ortaöğretim hedeflerine ulaşılabilmesi için dünya genelinde yaklaşık 44 milyon ilave öğretmene ihtiyaç duyulacağı öngörülmektedir (UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024).

Bu nedenle öğretmenlik mesleğinin niteliğini geliştirmek, yalnızca öğretmenlerden daha fazla gayret beklemekle mümkün değildir. Öğretmen yetiştirme programlarının güçlendirilmesi, mesleki gelişimin desteklenmesi, çalışma koşullarının iyileştirilmesi ve öğretmenlerin eğitim kararlarına katılımının artırılması gerekmektedir.

5.3. Nitelikli Öğretmenin Temel Özellikleri

Nitelikli öğretmenlik, bilgi birikimi, pedagojik uzmanlık, düşünme becerileri, ahlaki tutarlılık ve insani duyarlılığın birbirini tamamlamasıyla gerçekleşir. Öğretmenin niteliği, yalnızca sahip olduğu özelliklerle değil, bu özellikleri eğitim sürecinde nasıl kullandığıyla da belirlenir.

Bilimsel araştırmalar ve eğitim düşüncesinin kuramsal birikimi birlikte değerlendirildiğinde, nitelikli öğretmenin temel özellikleri şu boyutlarda ele alınabilir:

Bilimsel yeterlik ve entelektüel birikim: Öğretmen, alanının kavramlarına, yöntemlerine ve bilimsel gelişmelerine hâkim olmalıdır. Bilgiyi güvenilir kaynaklardan edinmeli, kendi alanının diğer bilimlerle ve insan hayatıyla ilişkisini kavrayabilmelidir. Öğrencisine birbirinden kopuk bilgiler sunmak yerine, öğrendiklerini anlamlı bir bütün içerisinde değerlendirme imkânı sağlamalıdır.

Pedagojik uzmanlık ve öğretim becerisi: Öğretmen, öğrencinin gelişim özelliklerini, önceki öğrenmelerini ve karşılaştığı güçlükleri dikkate alarak öğretim sürecini düzenlemelidir. Bir konuyu açıklayabilmek kadar öğrencinin neden anlamadığını belirleyebilmek, uygun örnekler seçmek ve öğretim yöntemlerini gerektiğinde

değiştirmek de önemlidir (Shulman, 1986).

Eleştirel düşünme ve sorgulama becerisi: Öğretmen, öğrenciyi soru sormaya, iddiaları kanıtlarla karşılaştırmaya, farklı görüşleri incelemeye ve gerektiğinde kendi düşüncelerini yeniden değerlendirmeye yönlendirmelidir. Bu yaklaşım, öğrencinin hazır hükümleri sorgulamadan benimsemesi yerine, gerekçeli değerlendirmeler yapmasını destekler.

Analitik düşünme ve problem çözme yeterliği: Öğretmen, karmaşık konuları unsurlarına ayırabilmeli, aralarındaki ilişkileri değerlendirebilmeli ve bu becerileri öğrencilerine kazandırabilmelidir. Öğrencinin bir problemi tanımlaması, nedenlerini araştırması, çözüm seçeneklerini karşılaştırması ve sonuçları değerlendirmesi desteklenmelidir.

Karakter inşası ve ahlaki muhakeme: Öğretmen, öğrencinin dürüstlük, adalet, sorumluluk, öz denetim, sabır ve başkalarının haklarına saygı gibi erdemleri geliştirmesine yardımcı olmalıdır. Bu süreç, değerlerin ezberletilmesine indirgenmemeli. Öğrencinin ahlaki tercihleri üzerinde düşünmesi ve davranışlarının sorumluluğunu üstlenmesi sağlanmalıdır.

Özendirici rehberlik ve motive edici sınıf liderliği: Öğretmen, öğrencinin öğrenme sürecine katılımını yalnızca emir, uyarı ve yaptırımlarla sağlamaya çalışmamalıdır. Öğrencinin merakını uyandırmalı, öğrenmenin anlamını kavramasına yardımcı olmalı ve gelişimini destekleyerek onu çalışmaya özendirmelidir. Bu yaklaşımın amacı, öğrencinin sürekli dış denetime ihtiyaç duyması yerine, zamanla kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmesidir.

Öz belirleme kuramı, bireyin özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının desteklenmesinin içsel motivasyon ve öz düzenleme bakımından önemini ortaya koymaktadır (Ryan & Deci, 2000).

Öğretmen, öğrenciye anlamlı seçenekler sunarak, gelişimini fark ederek ve başarabileceği görevler vererek bu süreci destekleyebilir. Bununla birlikte özendirme, sınıf kurallarından veya öğretmenin yönlendirme sorumluluğundan vazgeçmek anlamına gelmez.

"Emret, yapılsın" anlayışı yerine "Özendir, yapılsın" yaklaşımını benimsemek, öğrencinin iradesini baskıyla yönlendirmekten çok, öğrenme isteğini ve sorumluluk bilincini geliştirmeyi amaçlar.

Öğrenciyi tanıma ve etkili iletişim: Öğretmen, öğrenciyi yalnızca akademik başarı düzeyiyle değerlendirmemeli, yeteneklerini, öğrenme ihtiyaçlarını ve gelişim imkânlarını da dikkate almalıdır. Güvene dayalı bir ilişki, öğrencinin soru sormasını, düşüncelerini ifade etmesini ve öğrenme sürecine katılmasını kolaylaştırabilir.

Yaratıcı düşünme ve üretkenlik: Öğretmen, öğrencinin mevcut bilgilerden hareketle yeni ilişkiler kurmasını, farklı çözüm yolları geliştirmesini ve özgün düşünceler üretmesini desteklemelidir. Ancak yaratıcılık, bilimsel doğruluk ve gerekçelendirme sorumluluğundan bağımsız değerlendirilmemelidir.

Karar verme, öz denetim ve sorumluluk bilinci: Öğretmen, öğrencinin seçenekleri değerlendirmesine, kararlarının muhtemel sonuçlarını öngörmesine ve hatalarından öğrenmesine yardımcı olmalıdır. Öğrenciye yaşına ve gelişim düzeyine uygun sorumluluklar vermek, bağımsız karar verme kapasitesini geliştirebilir.

Ölçme, değerlendirme ve geri bildirim yeterliği: Öğretmen, değerlendirmeyi yalnızca öğrencileri başarı sırasına yerleştirmek için kullanmamalıdır. Öğrencinin hangi kazanımlara ulaştığını, hangi alanlarda desteğe ihtiyaç duyduğunu ve öğretim sürecinde nelerin değiştirilmesi gerektiğini belirlemek için de kullanmalıdır (Hattie, 2009).

Sürekli öğrenme ve mesleki özerklik: Öğretmen, bilgi ve yöntemlerini yenilemeli, bilimsel araştırmaları takip etmeli ve kendi uygulamalarını değerlendirmelidir. Mesleki özerklik, eğitimsel kararların keyfî biçimde verilmesi değil, bilimsel bilgiye, pedagojik ilkelere ve meslek etiğine dayanarak alınmasıdır.

Kültürel bilinç ve toplumsal sorumluluk: Öğretmen, öğrencinin kendi toplumunun tarihini, dilini ve kültürünü tanımasına yardımcı olurken farklı kültürleri anlamasını ve bilimsel gelişmeleri takip etmesini de desteklemelidir. Kültürel aidiyet ile düşünsel açıklık arasında zorunlu bir karşıtlık bulunmamaktadır. Bu özellikler birbirinden bağımsız değildir. Bilimsel yeterliği bulunmayan bir öğretmenin iyi niyeti, öğrencinin nitelikli öğrenme hakkını tek başına güvence altına alamaz. Pedagojik uzmanlığı güçlü fakat öğrencinin onurunu gözetmeyen bir öğretmenin uygulamaları da eğitimin insani amaçlarıyla bağdaşmaz. Öğrencisini seven ancak onun öğrenme güçlüklerini belirleyemeyen veya mesleki gelişimini ihmal eden bir öğretmenin yeterliği ise eksik kalır.

Öğretmenin bilgisi, yöntemleri, ahlaki tutarlılığı ve öğrenciye yaklaşımı arasında bütünlük bulunmalıdır.

Nitelikli öğretmen, yalnızca neyi öğreteceğini bilen değil, kime, niçin ve nasıl öğreteceğini, öğretiminin insan hayatında hangi sorumlulukları doğurduğunu da düşünebilen eğitimcidir.

6. Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlik, insanın bilgiyle kurduğu ilişkiyi geliştiren, düşünsel yeteneklerini güçlendiren ve toplumsal hayata hazırlanmasına rehberlik eden bir uzmanlık mesleğidir. Bu mesleğin niteliği, yalnızca öğretmenin sahip olduğu bilgiyle değil, bilgiyi öğretme yeterliği, öğrencinin gelişimine yaklaşımı ve görevini yerine getirirken taşıdığı ahlaki sorumlulukla belirlenmektedir.

Eğitimde öğretmenin rolünü açıklamak bakımından bilgi, şahsiyet ve toplumsal sorumluluk birbirini tamamlayan üç temel boyuttur. Bilgi, öğrencinin dünyayı anlamasına ve karşılaştığı sorunları çözmesine imkân verir. Şahsiyet eğitimi, öğrencinin bu imkânları kullanırken ahlaki muhakeme geliştirmesine yardımcı olur. Toplumsal sorumluluk ise bireyin kendi tercihleriyle başkalarının hayatı arasındaki ilişkiyi kavramasını sağlar.

Türk ve dünya eğitim düşüncesindeki farklı yaklaşımlar, öğretmenliğin bu çok yönlü niteliğini açıklamak bakımından önemli bir birikim sunmaktadır.

Mehmet Âkif Ersoy'un liyakat ve vicdan vurgusu, Ziya Gökalp'in kültür ile bilim arasındaki ilişkiye yaklaşımı, Nurettin Topçu'nun karakter inşası ve irade terbiyesine verdiği önem, Erol Güngör'ün öğretmen yetiştirmeye ilişkin değerlendirmeleri, öğretmenliğin yalnızca sınıf içerisinde yürütülen bir öğretim faaliyeti olarak ele alınamayacağını göstermektedir. Mehmet Akif İnan'ın öğretmenlik tecrübesi, kültürel sorumluluk ve öğrenciyle kurulan ilişkinin önemini somutlaştırmaktadır. Aliya İzzetbegoviç'in insan felsefesi ise bilginin ahlaki amacı üzerine düşünmek bakımından katkı sunmaktadır.

Bu değerlendirmeler doğrultusunda öğretmen yetiştirme programlarında alan bilgisi, pedagojik uzmanlık, eğitim felsefesi ve meslek etiği arasında güçlü bir bütünlük kurulmalıdır. Öğretmen adaylarının bilimsel bilgiye hâkimiyetleri kadar eleştirel ve analitik düşünme, problem çözme, öğrenciyle iletişim kurma, öğrenme güçlüklerini belirleme ve kendi mesleki uygulamalarını değerlendirme yeterlikleri de geliştirilmelidir.

Öğretmenlerin öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirebilmeleri için kendilerinin de sorgulayan, araştıran ve gerekçeli kararlar verebilen eğitimciler olarak yetişmeleri gerekmektedir. Karakter eğitimi ise öğrencinin düşünsel bağımsızlığını ortadan kaldırmadan, ahlaki muhakemesini ve sorumluluk bilincini geliştirecek biçimde yürütülmelidir.

Sınıf yönetiminde yalnızca emir ve yaptırıma dayanan uygulamalar yerine öğrencinin öğrenme isteğini destekleyen, öz denetimini geliştiren ve sorumluluk üstlenmesini sağlayan yöntemlere önem verilmelidir. Öğretmenin otoritesi, öğrencinin iradesini sürekli dışarıdan yönetmek için değil, onun zamanla kendi davranışlarını düzenleyebilmesini sağlamak için kullanılmalıdır.

Bununla birlikte eğitimde başarıyı yalnızca öğretmenin kişisel gayretine bağlamak doğru değildir. Öğretmenin niteliği ile eğitim kurumlarının niteliği arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesi, çalışma koşullarının iyileştirilmesi, mesleki gelişimin desteklenmesi ve öğretmenlerin eğitim kararlarına katılımının artırılması, eğitim politikalarının temel sorumlulukları arasında yer almalıdır.

Öğretmenin en önemli görevlerinden biri, öğrencinin zamanla kendi öğrenmesini yönetebilecek, bilgileri değerlendirebilecek ve kararlarının sonuçlarını üstlenebilecek yeterliğe ulaşmasına yardımcı olmaktır. Bu nedenle öğretmenlikte başarı, yalnızca öğrencinin belirli bilgileri öğrenmesiyle değil, öğrendiklerini anlamlandırabilmesi ve hayatın farklı alanlarında sorumlulukla kullanabilmesiyle de değerlendirilmelidir.

Öğretmenin başarısı, öğrencinin kendisine ne kadar bağımlı kaldığıyla değil, onun rehberliğinde ne ölçüde bağımsız düşünebilen ve sorumluluk üstlenebilen bir insan hâline geldiğiyle anlaşılır.

Nitelikli öğretmenlik, bilimsel yeterlikle ahlaki sorumluluğun, pedagojik uzmanlıkla insani duyarlılığın ve kültürel bilinçle düşünsel açıklığın birlikte gelişmesini gerektirir. Öğretmenin görevi, öğrencinin yalnızca mevcut bilgileri edinmesini sağlamak değil, yeni bilgiler üretebilecek, karşılaştığı sorunları değerlendirebilecek ve ortak hayata bilinçli biçimde katkıda bulunabilecek bir insan olarak yetişmesine rehberlik etmektir.

Kaynakça;

Dewey, J. (1916). Democracy and education: An introduction to the philosophy of education. Macmillan.

Ersoy, M. Â. (2021). İstiklal Marşı'nın 100. yılında Mehmet Akif Ersoy şiir külliyatı: Safahat. Türkiye Büyük Millet Meclisi Yayınları. https://acikerisim.tbmm.gov.tr/items/c5f7d494-327c-49b8-a9d3-e80322e97054

Freire, P. (2000). Pedagogy of the oppressed (M. B. Ramos, Trans.; 30th anniversary ed.). Continuum. (Original work published 1970)

Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.

İzzetbegoviç, A. (2019). Doğu Batı arasında İslam (E. Nurikiç, Çev.). Ketebe Yayınları.

Kara, İ. (2022). Türkiye'nin Maarif Davası. Türk Maarif Ansiklopedisi. https://turkmaarifansiklopedisi.org.tr/turkiyenin-maarif-davasi

Montessori, M. (1912). The Montessori method (A. E. George, Trans.). Frederick A. Stokes Company.

Özdemir, A. (2011). Resûl-i Ekrem'in Ashâb-ı Güzîn'i eğitimi örnekliğinde ideal öğretmen ideal öğrenci (2. bs.). Tecdid Yayınları.

Özkan, M. (2022). Ziya Gökalp. Türk Maarif Ansiklopedisi. https://turkmaarifansiklopedisi.org.tr/ziya-gokalp

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. Review of Educational Research, 81(4), 493–529. https://doi.org/10.3102/0034654311421793

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Sayan, H. (2015). Eğitim ve öğretmen. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(2), 585–596. https://dergipark.org.tr/tr/pub/jiss/article/272835

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 15(2), 4–14. https://doi.org/10.3102/0013189X015002004

Topçu, N. (2019). Türkiye'nin maarif dâvası. Dergâh Yayınları.

UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030. (2024). Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession. UNESCO. https://www.unesco.org/en/articles/global-report-teachers-addressing-teacher-shortages-and-transforming-profession

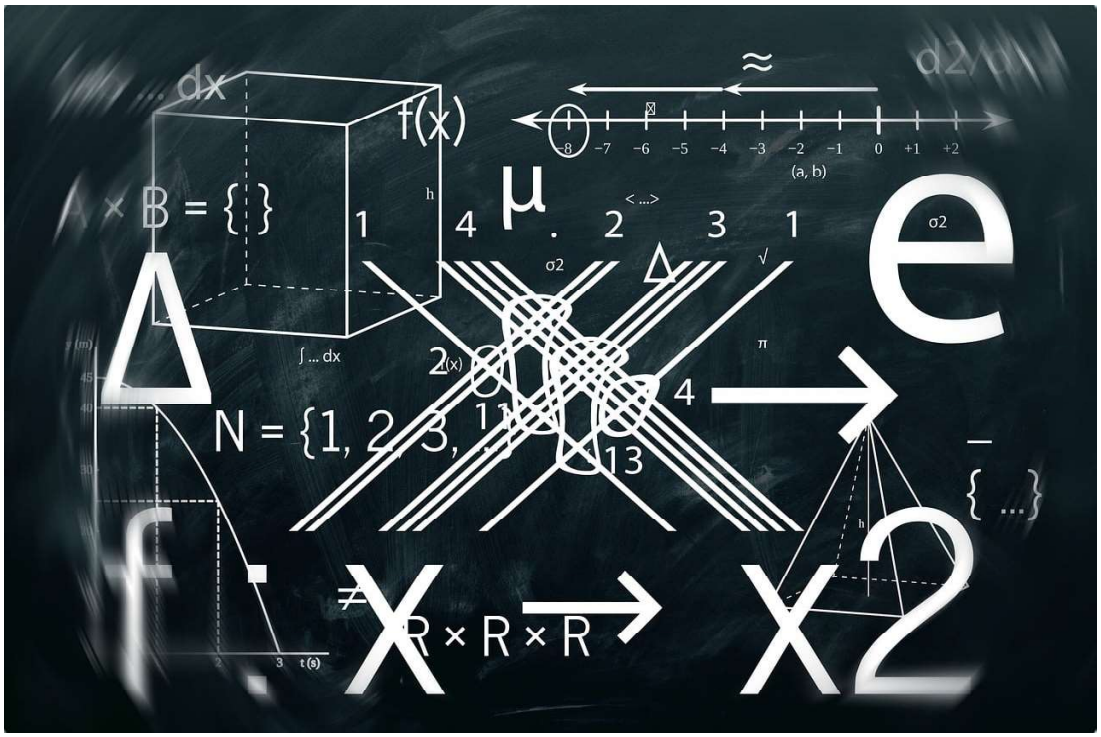
Üstüner, M., Abdurrezzak, S., & Yıldızbaş, Y. V. (2021). Öğretmenlerin ideal öğretmen özelliklerine ilişkin görüşleri. Millî Eğitim, 50(229), 567–585. https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/article/637931

Yaşar, Ö. (2023). Erol Güngör'e göre eğitimde öğretmenin rolü. Tezkire, (82), 83–98. https://tezkiredergisi.org/wp-content/uploads/2023/03/13.02.tezkire-82.sayi-copy-83-98.pdf

Yıldırım, H. (2018, 25 Ocak). Öğretmen Mehmet Akif İnan. Eğitim-Bir-Sen. https://eski.ebs.org.tr/makaleler/524/32/hidir-yildirim/ogretmen-mehmet-akif-inan

İbrahim Eryiğit

Formüllerin ötesinde matematik öğretimi



Eğitim, öğrenciye bilgi kazandırmanın ötesinde, o bilginin ışığında kendi düşünce dünyasını kurmasına yardımcı olan bir süreçtir. Bilgi; anlaşıldığında, sorgulandığında ve yeni durumlarda kullanılabildiğinde anlam kazanır. Bu nedenle öğretimin amacı, hazır cevaplar sunmakla sınırlı kalmamalı; öğrencinin soru sorma, araştırma, ilişkiler kurma ve kendi düşüncesini geliştirme yeteneğini beslemelidir. Matematik öğretimi, bu zihinsel gelişimin en önemli alanlarından biridir. Matematik çoğu zaman sayılardan, işlemlerden ve formüllerden oluşan bir ders olarak algılanır. Öğrencilerin önemli bir bölümü için matematik öğrenmek, kuralları kavrayıp sınavlarda doğru sonuca ulaşma çabasına dönüşür. Oysa matematiğin asıl zenginliği, ulaşılan sonuç kadar o sonuca götüren akıl yürütme yollarında da saklıdır. Bir işlemin sonucunu bulmakla, o sonucun neden ve nasıl elde edildiğini kavramak arasında önemli bir fark vardır. Çözümün mantığını anlamak, öğrenciye yeni sorunlar karşısında yolunu bulabileceği bir düşünme gücü kazandırır. Lise yılları, öğrencinin dünyayı yorumlama biçiminin ve sorgulama alışkanlıklarının şekillendiği önemli bir dönemdir. Matematiği anlamaya dayalı bir etkinlik olarak öğrenen öğrenci, zor bir problemle karşılaştığında vazgeçmek yerine farklı çözüm yolları arar. Kuralları kavramadan ezberlemeye alışan öğrenciyse alıştığı kalıbın dışına çıktığında güçlük yaşayabilir. Bu nedenle matematik öğretimi, sınav başarısının yanında öğrencinin yaşamı boyunca kullanabileceği zihinsel becerileri geliştirmeyi amaçlamalıdır.

Matematik, farklı bilgi alanları arasında bağ kuran ortak bir düşünce dilidir. Fizikten mühendisliğe, ekonomiden yapay zekâya kadar pek çok alan matematiksel modellerden yararlanır. Matematik aynı zamanda gündelik yaşamda karşılaşılan durumları değerlendirmeye, belirsizlikleri anlamlandırmaya ve iddiaları sorgulamaya yardımcı olur. İndirim oranını hesaplamak, bir kredinin maliyetini değerlendirmek veya istatistiği yorumlamak, matematiksel okuryazarlığın günlük yaşamdaki örnekleridir. Sayısal verilerin etkisi arttıkça bu verilerin dayandığı varsayımları sorgulamak önem kazanmaktadır. Bu nedenle matematik, diğer derslerden bağımsız ele alınmamalıdır. İstatistik işlenirken haber metinleri incelenebilir, geometri anlatılırken mimari yapılardaki oranlar araştırılabilir, fonksiyonlar üzerinden nüfus ve maliyet modelleri kurulabilir. Böylece öğrenci, matematiğin kendi içinde tutarlı bir sistem olduğunu ve yaşamın farklı alanlarıyla ilişki kurabildiğini görür. Bir dersin gerçek değeri, öğrencinin zihinsel kapasitesini nasıl geliştirdiğiyle ölçülür.

Matematik öğretimindeki temel sorunlardan biri, formüllerin anlamları kavratılmadan ezberletilmesidir. Formüller, işlemleri kolaylaştıran ve ilişkileri düzenli biçimde ifade eden vazgeçilmez araçlardır. Sorun, formüllerin neden ve nasıl ortaya çıktıklarının bilinmeme-

sidir. Öğrenci bir formülün mantığını kavrandığında, onu hatırlamakla kalmaz; hangi durumda ve ne amaçla kullanacağını bilir. Örneğin, ikinci dereceden denklemlerin köklerini bulma formülünü ezberleyen bir öğrenci, benzer soruları çözebilir. Ancak formülün nereden geldiğini bilmiyorsa sorunun biçimi değiştiğinde zorlanabilir. Kareye tamamlama yöntemiyle kök formülünün nasıl elde edildiğini öğrendiğinde, cebirsel dönüşümlerin mantığını ve bir sonucun nasıl gerekçelendirildiğini kavrar. Böylece formül, bellekte tutulması gereken yabancı bir ifade olmaktan çıkar, matematiksel akıl yürütmenin içinden doğan anlamlı bir sonuca dönüşür. Elbette bütün formüllerin öğrenciler tarafından sıfırdan türetilmesi beklenemez. Önemli olan, formüllerin anlamını ve kullanım koşullarını kavramaktır. Öğrenci, bulduğu sonucun makul olup olmadığını değerlendirebilmeli, gerektiğinde işlemlerini gözden geçirebilmelidir. Çünkü ezberci öğretim, başarıyı hızlı işlem yapmakla özdeşleştirebilir. Oysa bir problem üzerinde düşünmek, çözümün neden doğru olmadığını araştırmak ve yeni bir yöntem denemek öğrenmenin önemli parçalarıdır.

Matematiksel düşünmeyi geliştirmek için öğrencinin soruyu doğru yorumlamasına ve çözümünü gerekçelendirmesine önem verilmelidir. Hemen formül aramak yerine verilenler, istenenler ve bunlar arasındaki ilişkiler belirlenmelidir. “Bu sonuca nasıl ulaştın?” ve “Bu yöntemi neden seçtin?” gibi sorular, öğrencinin akıl yürütmesini açıklamasına yardımcı olur. Böylece çözüm, doğru cevaba ulaşmanın yanında karar vermenin ve düşünceyi temellendirmenin bir yolu hâline gelir.

Matematiksel kavramlar arasındaki bağlantılar görünür kılınmalıdır. Özdeşlikler, denklemler, fonksiyonlar ve grafikler birbirinden kopuk öğretildiğinde öğrenci her başlık için ayrı kurallar ezberlemek zorunda kalabilir. Oysa bir cebirsel ifadenin çarpanlarına ayrılmasıyla ilgili fonksiyonun kökleri arasındaki ilişki birlikte ele alındığında matematiğin bütünlüğü ortaya çıkar. Öğrenci, birbirinden bağımsız görünen bilgilerin aynı yapının farklı parçaları olduğunu fark eder. Tahmin yürütmek, farklı çözüm yollarını değerlendirmek ve hatalardan öğrenmek bu sürecin temel parçalarıdır. Öğrenci, sonucun yaklaşık değerini tahmin edip işlem sonunda gerçek sonuçla karşılaştırdığında sayısal duyarlılığını geliştirir. Yanlış cevaplar işaretlenip geçilmemeli, nedenleri araştırılmalıdır. Hata, doğru değerlendirildiğinde öğrenme fırsatına dönüşebilir. Matematik, sonuca ulaşmanın yanında, ulaşılamadığında da sabırla uğraşmayı ve yeni yollar aramayı öğretir. Bu yaklaşımın sınıfta hayata geçirilmesinde öğretmenin rolü belirleyicidir. Öğretmen, bilgiyi aktarmanın yanında öğrencinin kendi çözümünü geliştirmesine rehberlik etmelidir. Açık ve sistemli anlatımın yanı sıra farklı yöntemlerin denenmesine, çözüm yollarının karşılaştırılmasına ve düşüncelerin açıklanmasına imkân tanımalıdır. Öğrencilerin öğrenme hızları ve hazır bulunuşlukları arasındaki farklılıklar dikkate alınmalı, yaşadıkları güçlükler kalıcı yetersizlikler olarak görülmemelidir. Uygun anlatım ve yeterli emekle bugün zor anlaşılan bir konu, yarın kavranabilir.

Sınav odaklı eğitim, matematik öğretiminin niteliğini etkiler. Sınavlara hazırlanmak gereklidir; ancak başarıyı sadece doğru cevap sayısına indirgemek, kalıcı öğrenmeyi geri plana itebilir. Öğrencinin çözüm sürecini açıklayabildiği, yöntemini gerekçelendirdiği ve hatalarını değerlendirebildiği ölçme yöntemlerine yer verilmelidir. Böylece sınav başarısıyla matematiksel kavrayış birbirini destekleyebilir. İdeal bir matematik öğretimi, müfredatın kapsamıyla öğrenmenin derinliği arasında denge kurmalıdır. Çok sayıda konuyu yüzeysel işlemek yerine temel kavramların anlaşılması ve yeni durumlara aktarılması önemsenmelidir. Gerçek yaşam problemlerine dayalı modelleme çalışmalarına, matematiksel kavramların tarihsel gelişimine ve düşünceyi destekleyen dijital araçlara daha fazla yer verilmelidir. Bu dönüşüm için öğretmenlerin mesleki gelişimi desteklenmeli ve her öğrencinin matematik öğrenme potansiyelini geliştirebileceğine inanılmalıdır.

Sonuç olarak, lise matematik öğretimi üzerine düşünürken temel sorumuz şudur: Bilgiyi hatırlayan ve sınavda doğru cevaba ulaşan öğrenciler mi, yoksa karşılaştığı sorunları çözümleyebilen, verileri sorgulayan ve yeni durumlarda çözüm üretebilen bireyler mi yetiştirmek istiyoruz? Bu hedefler birbirini tamamlayabilir; ancak matematiksel düşünmeyi ihmal ederek, sınav başarısına odaklanmak, matematiğin insana kazandırabileceği olanakları sınırlar. Bu dönüşüm öğretmenlere, öğrencilere, velilere ve eğitim politikalarını belirleyenlere ortak sorumluluk yükler. Öğretmenler anlamayı destekleyen bir sınıf ortamı oluşturmalı, öğrenciler akıl yürütmeye değer vermeli, veliler başarıyı sadece notlarla ölçmemeli, eğitim sistemiyse nitelikli öğretim için gerekli koşulları sağlamalıdır. Matematiksel yetkinliğin gelişmesi, sınıfta kullanılan yöntemlerin yanında öğrenmenin nasıl değerlendirildiğine ve başarıdan ne anlaşıldığına bağlıdır. Formüller elbette öğrenilecek, işlemler elbette yapılacaktır; ancak bunlar anlamak, ilişki kurmak ve sorgulamak gibi daha büyük bir amaca hizmet etmelidir. Matematik öğretiminin başarısı, kaç formülün ezberletildiğiyle veya kaç öğrencinin sınav kazandığıyla sınırlı ölçülemez. Öğrencilerin nasıl akıl yürüttükleri ve karşılaştıkları sorunlar karşısında ne ölçüde bağımsız hareket edebildikleri başarının önemli göstergeleridir. Çünkü matematik öğretmek, sayıları ve sembolleri zihinlere yüklemenin çok ötesindedir; insanın aklına sorgulama disiplini, düşüncesine düzen, merakına yeni yollar kazandırmaktır. Formüller unutulabilir, işlem yöntemleri zamanla değişebilir; fakat insanın bir soruya yaklaşma biçimi, nedenleri araştırma alışkanlığı ve kendi aklıyla çözüm arama cesareti yaşamı boyunca onunla kalabilir.

Matematik öğretiminin asıl hedefi, ezberci zihinler yetiştirmek olmayıp, doğruya aklıyla ulaşabilen özgür bireyler yetiştirmektir.

Doç. Dr. Erhan Çapraz*

Maariften maarifçiye mimli mastarsız geçiş

Arapça'da ilk harfleri "mim" olan mef'alet, mef'ilet, mef'al ve mef'il vezinlerindeki ma'delet, mârifet vb. mastarlardan her biri için "mimli mastar" tabiri kullanılır. Her ne kadar Arapça olmasa da "model" kelimesinin de maarif kelimesiyle birlikte en azından mimli (mim harfiyle işaretlenmiş, önemli yerlerine mim konmuş) bir terkip teşekkül ettirdiği kabul edilebilir: Maarif Modeli.

Töreli edebî gelenekte "mim"in hakikatini ise bize Hz. Muhammed (s.a.s.) vermektedir. Yani lisana ait bütün mimli yapıların esasını hakikat alanında O teşkil eder. Bu bağlamda maariften murad da sadece O'dur. Dolayısıyla maariften ziyade maarifçiye, yani aslında Millî Eğitim teşkilatında çalışan, eğitim ve öğretim işleriyle uğraşan kimselere büyük bir ağırlık verilmesi şarttır. Zira fail olmadan fiilin esamesi okun/a/maz!

"Kün" emr-i İlâhîsi ile başlayan "töre"nin nübüvvet çizgisinde en son merhalesini ise hiç şüphesiz Hz. Peygamber'imiz teşkil eder. Dolayısıyla O'nun yegâne töreli kahraman kalıbımız olarak bütün beşerî yapılarımızın merkezinde yer alması, yani misal alınması şarttır! Bu hususta Rabbimiz, Kur'ân-ı Kerim'inde, "Andolsun, Allah'ın Resûlü'nde sizin için; Allah'a ve âhiret gününe kavuşmayı uman, Allah'ı çok zikreden kimseler için güzel bir misal vardır..." (Ahzâb, 21) buyurarak bizi açıkça uyarmaktadır. Ayrıca "Ümmiler arasından, kendilerine âyetleri okuyan, onları arıtan, onlara kitabı ve hikmeti öğreten bir peygamber gönderen O'dur. Onlar, daha önce, şüphesiz apaçık bir sapıklık içinde idiler." (Cum'a, 2) buyurarak da Hz. Peygamber'in en büyük muallim olduğunu bize açıkça işaret etmektedir.

"Bir Eğitimci Olarak Hz. Muhammed (s.a.s.) ve Öğretim" adlı kitabın yazarı Abdulfettâh Ebû Gudde, "Bir eğitimci olarak Hz. Peygamber ve öğretimdeki metotlarını konferans konusu olarak seçmemin nedeni, onun ilimle, âlimlerle, öğrenimle ve öğretimle olan muazzam irtibatıdır." diyor ve eserinde Hz. Peygamber'in öğretim metotları olarak bize şu hususları aktarıyor:

-Güzel yaşantısı ve büyük ahlâkıyla öğretmesi.
-Dinin hükümlerini tedrici olarak öğretmesi.
-Eğitimde itidalli oluşu, usandırmaması.
-Öğrenenlerin ferdî farklılıklarını göz önünde bulundurması.
-Diyalogla ve soru sorarak öğretmesi.
-Aklî ölçülerle konuşarak öğretmesi.
-Zekâlarını açmak ve sahip oldukları bilgiyi ortaya çıkarmak için ashabına sorular sorması.
-Mukayese ve temsil yoluyla öğretmesi.
-Teşbih ve benzetmelerde bulunarak öğretmesi.
-Yer ve toprak üzerine şekil çizerek öğretmesi.
- Öğretirken sözlü ifade ve elle işareti bir arada kullanması.
- Bir şeyin haramlığını tekit için onu elleriyle yukarıya kaldırarak öğretmesi.
-Ashab sormadan anlatması.
-Sual soranın sorusuna cevap vermesi.
- Soru soranın sualine fazlasıyla cevap vermesi.
-Soru soranı sorusu dışında başka bir yöne çekmesi.
-Hükmü tam olarak ifade etmek için soru sorandan sualini tekrarlamasını istemesi.
- Ashabını alıştırmak için sorunun cevabını onlara havale etmesi.
-Bir şeyi bilen kimseyi, cevabı doğru verdiğinde övmek için sınaması.
- Önünde olan bir olaya sükût etmesi ve onaylamasıyla öğretmesi.
-Öğretmek için münasip durumları fırsat bilmesi.
- Şaka ve latifeyle öğretmesi.
- Öğrettiğini yeminle tekit etmesi.
- Zikrettiği hususu vurgulamak için sözünü üç kez tekrar etmesi.
- Anlattığı şeyin ehemmiyetini göstermek için oturuş şeklini değiştirmesi ve sözünü tekrarlaması.
- Dinleyen dikkat kesilsin diye cevabı erteleyerek tekrar seslenmesi.
-Dikkatini tamamen vermesi için muhatabın elini veya omuzunu tutması.
- Ne olduğunu, dinleyenlerin ortaya çıkarması için bir şeyi müphem söylemesi. Bunu, ona teşvik etmek veya sakındırmak için yapması.
-- Daha iyi anlaşılması ve ezberlenip bellenmesi için bir şeyi ilk önce özetle söylemesi, daha sonra tafsilatlı olarak anlatması.
- Tek tek sayacağı hususları ilk önce özetle söylemesi daha sonra bunları açıklaması.
-Vaaz ve öğütle öğretmesi.
-- Teşvik ederek, korkutarak öğretmesi.
-Kıssalar ve geçmiş ümmetlerden haberlerle öğretmesi.
- Utanılan meseleyi öğretirken yumuşak giriş yapması.
-Utanılan hususu öğretirken ima ve işaret etmekle yetinmesi.
-Kadınlara öğretmeye ve vaaz vermeye önem vermesi.
-Durum gerektirdiğinde öğretirken kızması ve sertleşmesi.
- Öğretim, tebliğ ve diğer işlerde yazıyı bir araç olarak kullanması.
-Bazı sahabilerine yabancı dil (Süryanice) öğrenmelerini emretmesi.
-Hz. Peygamber'in yüce şahsiyetinin öğreticiliği.

Elbette onun eserinde yaptığı gibi maarifte de bu hususların her birinin ayrı ayrı ele alınıp üzerinde tefekkür edilerek maarifin ruhuna (öz) ve yapısına teşmili elzemdir. Yoksa maarifte "Benim oğlum bina okur, döner döner yine okur"dan öteye geçmek maalesef mümkün değildir.

Maarifte aslolan mahabbettir; mahabbeti tesis etmektedir, geriye kalan her şey ise teferruattır. Tıpkı kelam-ı kibar olan şu töresözde belirtildiği üzere:

Muhabbetten Muhammed oldu hâsıl
Muhammed'siz muhabbetten ne hâsıl?

**BAİBÜ Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü*

Müslüm Işıklar

İmam-ı Azam Ebu Hanife'nin eğitim metodu

Bu sayımızın konusu eğitim olunca güncele dair eğitim mesellerimizin dışında bir hususa yer vermeyi arzu ettim. Aklıma İmam-ı Azam Ebu Hanife'nin eğitim metodu konusu geldi. Bu, daha önce işlenmemiş bir konu değil. Geçmişten günümüze birincil ve ikincil kaynaklarda bahsedilen hususlar arasındadır. Ancak eğitim üzerine bir dosya oluşturuluyorsa Ankara Edebiyat üzerinden edebiyat camiasında konuyu duymayan ilgililere de duyurmakta fayda olabilir diye düşündüm.

Kur'an ve Sünnet

Sünnilikte dört fıkhi mezhep, hak mezhep olarak kabul edilir. Bunlar; Hanefi, Maliki, Şafii ve Hanbeli mezhepleridir. Bu mezheplere dört büyük mezhep gözüyle bakılır. Lügatte fıkıh, "Kavrama, ilimde bulunma" gibi manalara gelir. Günümüzde fıkıh dendiğinde akla gelen ilk çağrışım İslam hukukudur. İslam hukukunda temel kaynak vahiy olup başvurulacak kaynak ise Kur'an-ı Kerim'dir. Her olay, her gelişme Kur'an-ı Kerim'de birebir olamayacağından ikinci kaynak olarak Hz. Peygamberin yorumu ve uygulamaları, yani sünneti devreye girer. Hadis de sünnetin duhulündedir. Peygamberin hayat tarzı ve uygulamaları sünnet, onun sözlerinin günümüze sözlü veya yazılı biçimde gelmesi de hadis kapsamındadır. Dolayısıyla günümüzde peygamberin kendisi olmadığı için hadis de sünnet çerçevesinde değerlendirilir.

Resulullah'ın vefatından sonra dört halife, Emeviler ve Abbasiler dönemlerinde fethedilen yerlerde yeni sorular, yeni meseleler ortaya çıktığından bu olayları yorumlama gereği belirdi. Aslında sahabe devrinde de benzer sorunlar olmuştu ama bir anlamda tüm sorunları bir araya getirip derleme gereği yeni fetihler sonrasında daha da arttı. Dine yeni girenlerden veya müellefe-i kulûb adı verilen İslam'a kalbi ısındırılmak isteyenlerden gelen meseller, hukuksal düzenlemeleri adeta zorunlu hale getirdi.

İcma ve Mezheplerin Çıkışı

Kur'an-ı Kerim ve sünnet dışında savunulan diğer kaynaklar da icma ile kıyastır. Yine Hz. Peygamber sonrasında sahabe döneminde de bu kavramlar devreye sokuluyordu. Ancak Ebu Hanife ile birlikte bu görüşler onunla özdeşleşmeye başladı. İcma, Arapça'da birleştirme anlamına gelir. Toplama, bir araya getirme anlamına gelen cem sözcüğüne dayanır. Cami, Cuma, ecmain, camia, cemaat, içtima, mecmua, cemiyet, cima gibi sözcükler de icma ile aynı köktendir.

İcmanın hukuktaki anlamı ise İslam âlimlerinin Kur'an, sünnet ve kıyaslara dayanarak olay ve gelişmeler hakkında yargıda bulunmaları, yani toplayıp bir görüşte birleşerek hükmü bağlamalarıdır.

Ehl-i sünnet ekolleri içerisindeki tüm imamların büyüğü anlamına gelen (İmam-ı Azam) Ebu Hanife, diğer ekollere göre akıl yürüterek sonuca ulaşma ile söz konusu kıyaslama metotlarına daha fazla ağırlık verdiğinden rey ekolünün (Akıl yürütme) temsilcisi olarak görülmüştür.

Ebu Hanife Kimdir?

Miladi 699 yılında bugün Irak'a bağlı olan Kûfe'de doğan Ebu Hanife'nin adı Numan bin Sabit olup uzun adı ise Ebu Hanife Numan bin Sabit bin Zuta bin Mah'tır. Ebu Hanife (Hanifliğin babası) denmesi üzerine birkaç görüş vardır. Bunlardan biri doğru yol, birlik (Tevhid) yolu anlamındaki hanifin babası sayılmasıdır. Diğeri ise yaşadığı Irak coğrafyasında Hanîf adı verilen bir tür hokkayı yanından ayırmayışından dolayıdır. [1] Adı Ebu Hanife iken onun görüşünü benimseyenlerin hanifelik değil de Hanefilik olarak adlandırılmasının sebebi Arapça'nın dil yapısıyla alakalı bir durumdur.

Zengin bir aileden gelen Ebu Hanife, bezzazlık, yani kumaş tüccarlığıyla uğraşıyordu. Bu zenginliği sadece ona değil, aynı zamanda tüm İslam dünyasına yön vermiştir. Eğer maddi sorunlarla uğraşan biri olsaydı belki de yaşam mücadelesi içerisinde kendisini ilme vermekte zorlanacaktı. Parasını dünyevi isteklere harcama olanağına sahipken tercihini kitaplara, yoksullara ve kendisiyle ilim icra eden öğrencilere harcama yönünde kullandı. Bir anlamda öğrencilerini hem ilmin etrafında tuttu hem de onların da zorlanmaması için burs sağladı. Hatta talebesi Ebu Yusuf, evlendikten sonra ailesinin geçimi için çalışıp derslerden uzaklaştığı süreçte azimli olan bu talebesinin ilimden uzak kalmasına razı olamamış, onun geçimini üstüne alarak derslere nizami şekilde katılımını sağlamıştır. [2]

Hem Emeviler hem de Abbasiler döneminde yaşayan İmam-ı Azam'ın vefatı Abbasi dönemine denk gelir. Bazılarına göre Abbasi Halifesi Ebu Cafer el-Mansur tarafından, meşruiyet arayışları çerçevesinde kendisine teklif ettiği Başkadılık teklifini reddetmesi üzerine hapse atılmış ve bir rivayete göre hapiste işkence sonucu veya zehirlenerek ya da hapisten çıktıktan kısa bir süre sonra 767 senesinde vefat etmiştir.[3]

Eğitim Metodu

İmam-ı Azam, sadece kendine mahsus bir görüşü ortaya atarak içtihatta bulunma yoluna giren bir âlim olarak bilinmez. Diğer görüşlere de itibar ederdi. Onun metodu

1 Coşkun Üçok, Ahmet Mumcu, Gülnihal Bozkurt, Türk Hukuk Tarihi, Ankara, Savaş Yay., 1999, s. 62.
2 Salim Öğüt, TDV İslâm Ansiklopedisi, Ebû Yûsuf Md. İstanbul, 1994, c. 10, s. 260.
3 Murteza Bedir, Maarif Ansiklopedisi, İmam-ı Azam Ebû Hanîfe Md. (Link: https://turkmaarifansiklopedisi.org.tr/imam-i-azam-ebu-hanife)



İmam-ı Azam Ebû Hanîfe Camii ve Türbesi, Bağdat, 1919.

klasik ezbere dayalı öğretilerin tamamen dışındadır. İslam hukuku üzerine şekillendirdiği okulundaki temel tedrisatında, kendinden ziyade ortak akıl ve sorun çözme odaklı olmuştur.

Öncelikle Arap olmayan veya sonradan Müslüman olanların dini daha sağlıklı anlama noktasında onun yöntemi, yeni yorumlar ve kazanımlar sağlamıştır. Bunda kendi ailesinin de sonradan Müslüman olmasının ve Arap olmamasının etkisi muhtemeldir. Dine sonradan giren ve Arap olmayanların (Mevali) Emeviler tarafından ikinci sınıf olarak görüldüğü bir dönemde kendi okulunu ve ekolünü oluşturdu.

İmam-ı Azam, karşılaşılan bir sorunda Kur'an-ı Kerim'e başvuran bir bakış açısına sahipti. Bu kaynaktan çözümü bulamadıysa Hz. Peygamberin sünnetine başvururdu. Bahse konu mevzularda sağlam hadislere itibar ederdi. Ancak yeni fethedilen yerlerdeki milletlerin farklı kültürlere sahip olması yeni soru ve sorunları gündeme getiriyordu. Her coğrafyanın bakış açısının ve kültürel seviyesinin farklı olması da verilen her hükmü tatminkâr da kılmıyordu. Zira her coğrafyanın dinin yasaklarıyla çelişmeyen adet ve örfleri de geçerliliğini sürdürüyordu. Tarih boyunca dünyanın önde gelen kültür ve medeniyetleri arasında yer alan Mezopotamya coğrafyası, bu mirasının da tesiriyle ilmin geliştiği bir yer olmuştur. Dolayısıyla yeni dinle eski dini uzlaştırmanın yolu, kıyas ile içtihada başvurmaktı.

Hicaz, daha doğrusu Medine ekolü nakli merkeze alıyordu.[4] Ancak Ebu Hanife, büyüdüğü kültür ve coğrafyanın da etkisiyle aklı da gündeminde tutarak hareket ediyordu. Aklı merkeze almak, düşüncenin orta noktaya alınması anlamına geliyordu. Eğer sadece kendi görüşünü merkeze alacak olsaydı bu da yine kısıtlı bir bakış açısı oluşturabilirdi. Ancak Ebu Hanife, kurduğu okulla ortak düşünceyi merkeze aldı. O, içtihat konusunda, yetiştirdiği öğrencilerinin yorumlarını da dikkate değer

4 Hanifi Özcan, Türk Din Anlayışı: Maturidilik, İmam Maturidi ve Maturdilik, Haz. Sönmez Kutlu, Ankara, Otto Yay., 2018, s. 304-305.

görüyordu. Kendisi, nasıl çağının önemli fakihlerinden Hammad b. Ebu Süleyman'ın derslerinden on sekiz sene boyunca müstefit olmuşsa öğrencilerini de aynı şekilde kendisinin rahle-i tedrisinden geçirmiştir.

Münazara ve Tartışma Yöntemi

Ebu Hanife, öğrencilerini bir halka olacak şekilde oluşturarak bu çerçevede oturum düzeni oluştururdu. Halkanın çalışma şekli hakkında Muvaffak bin Ahmed el-Mekkî (Mekkî), Ebû Hanife'nin Yaşamı ve Faziletleri olarak Türkçe'ye çevrilen Menâḳıbü'l-İmâmi'l-Aʿẓam adlı eserinde, onun şura temelli bir metotla çalıştığını nakleder. Mekkî, önce halkada problemi ortaya koyduğunu, halkadakilerin görüşünü aldığını, ardından kişisel görüşünü sunduğunu, bu görüşlerden birinin ağırlık kazanana kadar tartışıldığını, bu durumun bazen bir ay bazen bir aydan bile fazla sürebildiğini, sonuca bağlama aşamasına gelindiğinde Ebu Yusuf'un bunu fıkhın ana konuları çerçevesinde Usûl kaydına geçirdiğini belirtir.[5] Belirtildiği üzere eğer kendi kafasında çözülmesi gereken hukuksal bir soru veya husus varsa konuyu ortaya atarak onların görüşlerini alırdı. Günümüzde okullarda icra edilen münazaraların temelinde de karşılıklı yapılan bu tür tartışmalar etkilidir. Yine günümüzde böyle etkileşimlere beyin fırtınası adı verilir. Ebu Hanife, öğrencilerinin zayıf yorumlarını eleyerek güçlü delillere sahip olanlardan ortalama bir akli görüş ortaya çıkarmayı amaçlardı.

Sadece kendi kafasını kurcalayan soruların değil aynı zamanda öğrencilerinin de sorularını alırdı. O, halktan gelen soruları da gündemine alarak istişare kültürü çerçevesinde hüküm oluşturuyordu. Soruları bir kâğıda yazdırdıktan sonra kura çekerek yanıtlayacak bir kurul meydana getirirdi.

Öngörü Üzerine İçtihat

Ebu Hanife, sadece toplumda meydana gelen olaylar üzerinden içtihat geliştirmezdi. O, her ne kadar karşılarına bir dava gelmemiş olsa bile gelme olasılığı sorunlar üstünden de yorum oluştururdu. Gelecekteki muhtemel sorunlar konusunda da öngörüde bulunurdu. Buna takdir-i fıkıh veya takdir-i hüküm adı veriliyordu. Takdir-i hüküm ile anlatılmak istenen esasında var olmayan bir duruma var hükmünü vermektir. [6]

Hoşgörülü ve Müşfik Yapısı

O, talebelerinin ruhsal durumunu da göz önüne alarak hareket ederdi. Onların bu hallerinde dersi fazla uzatmazdı. Onlarla şakalaşarak ortamın havasını değiştirirdi. Onlara güzele dair tavsiyelerde bulunurdu. Öğrencilerini yüreğinde ayrı bir yerde tutan İmam-ı Azam Ebu Hanife, onları sözleri ile taltif ederdi. Kaynaklar öğrencilerine "Sizler benim kalbimin sevinci ve hüznümün tesellisisiniz, üzüntülerimi gideriyorsunuz." dediğini nakleder. [7]

Günümüzle Kıyası

Elbette kapitalizmin günümüzdeki kadar ideallerimizi bu denli derinden belirlediği, bütün ideolojileri ve inanç uygulamalarını sarstığı bir dönemle Miladi 8. Yüzyılın yaşantısı birebir kıyaslanamaz. Varlıklı bir iş adamının işlerinden ziyade ilme vaktini harcaması, günümüzde birçok kimsenin göze alacağı bir durum olarak görülmeyebilir. Ama bu o dönemde de kolay kolay göze alınabilecek bir durum değildir. Daha fazla kazanma hırsı, emrinin altında daha çok işçiye hükmetme duygusu, ilim talebelerine hocalık etmekten daha baskın bir histir. Ebu Hanife, 20'li yaşların başında kendini ilmi araştırmalara verirken ticaretini de güvendiği ortakları aracılığıyla sürdürmüştür. Dolayısıyla bize böyle bir ismi kazandırdığı için ortaklarına da minnettarız.

Ticaretteki Tavrı da Eğitiminin Parçasıdır

Ebu Hanife'nin dükkandaki şu adaletli tutumu da eğitim amaçlı bir örnektir: Ortağı Hafs b. Abdurrahman kaynaklarda sık zikredilir. Hafs, bir gün müşteriye bir ürün satar ancak müşteriye o ürünün defolu olduğunu söylemeyi unutur. Hafs, hangi müşteriye sattığını da hatırlamaz, bunun üstüne Ebu Hanife, o kumaş sürümünden gelen tüm ürünleri fakirlere dağıtarak kendi kazancına dahil etmez. Anlayana ders alacağı bir örnektir.

O, hayatı boyunca ne Emevi ne Abbasi karşısında boyun eğmiştir. Kendisine verilen makamları da kabul etmemiştir. Onun, yönetimin bu tekliflerini reddetmekle kalmayıp üstüne bir de yanlışlarını dile getirmesi cezasız kalmamış, hapse atılıp işkenceye maruz bırakılmıştır. Hatta Abbasi tarafından zehirlendiği bile rivayetler arasındadır. Emevi ve Abbasi haksızlıklarına karşı isyan eden Ehl-i Beyt'ten olan kişilere destek vermesi, bu noktada Şii birçok alimden de takdir görür. Fıkhi görüşüne katılmasalar da duruşunu takdir ederler.

Onun sadece derslerdeki eğitim metodu değil adaletsizlik ve haksızlık karşısındaki tavrı da eğitiminin bir parçasıdır. Ancak bu duruş, sağlam irade ister. Günümüzde bile kendini demokrat, hümanist, sosyal demokrat, liberal, liberal muhafazakâr, sosyalist, sosyalist dindar gibi isimlerle adlandıran birçok akademisyen, tabiri caizse karşısındaki talebelere, hatta bırakın talebeleri, meslektaşlarına bile burnundan kıl aldırmaz iken 13 asır önce Ebu Hanife'nin öğrencileri ve halkla birlikte bir halka oluşturması, çağlar üstü bir tavırdır. O, bu duruşuyla "İmam-ı Azam" lakabını ziyadesiyle hak etmiştir.

muslumisiklar@gmail.com

5 Metin Yiğit, İslam Hukuk Tarihinde Örnek Bir Teşebbüs: İmam Ebû Hanife'nin İlim Halkası, Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2011, s. 144.

6 Soner Duman, Serahsî'nin El-Mebsût Adlı Eseri Çerçevesinde Hanefî Fıkıh Düşüncesinde Takdirî Hüküm Olgusu, Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, cilt: XIV, sayı: 26 (2012/2), s. 27.

7 Enes Salim, İmam-ı A'zam Ebû Hanife: "Nurdan Bir Abide: Ebû Hanife.", İst., Rehber Yay., 2009, s. 137

Doç. Dr. Özgür Çark*

Maarifin kaybolan ruhu: Diploma mı, şahsiyet mi?

Bir milletin istikbalini anlamak istiyorsanız mekteplerine bakınız. Zira mektepler yalnızca bilgi öğretilen binalar değil, yığınları medeniyete taşıyan insan tasavvurunun ete kemiğe büründüğü irfan ocaklarıdır. Orada yalnızca matematik, tarih yahut edebiyat öğretilmez; insanın kendisine, kendisini var edene, cemiyete ve kâinata karşı vazifeleri de şekillenir. Ne var ki bugün maarifimizin en mühim meselesi, ne kadar öğrettiğimizden ziyade, niçin ve nasıl bir insan yetiştirdiğimizdir.

Nurettin Topçu merhumun Türkiye'nin Maarif Davası, anlayabilenler ya da böyle bir derdi olanlar için yalnızca bir seminer veya eğitim kitabı değil, muallimlik mesuliyetinin vicdanlarda yeniden muhasebesini hatırlatan bir rehberdir.

Topçu; mektebi ruh terbiyesinin merkezi, muallimi ise insanın iç dünyasına istikamet veren bir şahsiyet olarak ele alan yaklaşımı ile bizleri bugünkü eğitim anlayışımızı sorgulamaya davet eder.

Sadece Topçu değil, Mahir İz'in muallimlik hayatından süzülen ahlâkî hassasiyet, Cemil Meriç'in irfan arayışı ve Sezai Karakoç'un medeniyet dirilişi fikri de aynı hakikatin farklı cephelerini aydınlatır: bu ışığın tezâhürü "maarif, insanı yalnızca bir mesleğe değil, bir mânâya hazırlamalıdır" mefkuresinde parıldar.

Bu isimlerini saydığımız aydınlık cephenin ölçü ve tarifine göre muallim için sınıfa girmek, bir mabedin eşiğinden geçmek gibidir. Abdestsiz derse girmemeye gayret etmek, öğretmenin yalnızca anlattıklarından değil, hâlinden de mesul olduğunu bilmesidir.

Böyle bir aydınlığın pervanesi olan talebe ise, kelimenin ruhuna uygun olarak talep eden, isteyen, arzulayan insandır. Hoca ise bilgiyi nakleden bir vasıtadan ibaret değil; hakikate giden yolu gösteren, yaşayışıyla örnek olan bir rehberdir. İdealinde; maaşının bir kısmını iaşesine, bir kısmını kitaba, bir kısmını tasadduka ayırabilen; ücret hesabı yapmadan gençlerle buluşabilen, onların yalnızca mesleklerine değil şahsiyetlerine de emek veren bir muallimlik vardır.

Muallimlik, geçim vasıtası olmanın ötesinde, insana ve hakikate karşı üstlenilmiş bir ahlâkî mesuliyettir. Dersin zille başlayıp zille bitmediği, talebenin yalnızca numarasıyla değil derdiyle de tanındığı bir anlayıştır bu.

Mahir İz'in hayatında müşahede ettiğimiz hocalık, sınıfın duvarlarına sığmayan bir gönül terbiyesidir. Muallimin sözü ile özü arasındaki mesafe açıldığında, anlattığı en yüksek hakikatler dahi tesirini kaybeder. Çünkü talebe, hocasının yalnızca ne bildiğine değil, bildiğiyle nasıl yaşadığına da bakar. İşte töreli maarif, öğretmenin meslekî yeterliliğini ahlâkî şahsiyetinden ayrı düşünmeyen; ilmi emanet, talebeyi mesuliyet bilen bir terbiyeyi esas alır.

Çünkü bilmek, evvela kendini bilmekle başlar. Yunus'un asırlardır gönüllerimize nakşettiği kendini bilme hikmeti, bugün belki de en fazla muhtaç olduğumuz derstir. Kâinat kitabını okuyabilmek için önce zübde-i âlem olan insanı okumak gerekir. Âlemi anlamanın yolu Âdem'i anlamaktan geçer. Bütün bunların ahlâkî ufkunda ise güzel ahlâkın en mükemmel numunesi olan Peygamber Efendimiz'in (a.s.) hayatı vardır. O'nun öğrettiği edep, merhamet, adalet ve mesuliyet, maarifimizin ruhuna sinmedikçe bilgi, hikmete dönüşemez!

Peki bugün ne yapıyoruz?

Çocuklarımızı daha okul öncesinden başlayarak sınavlara, notlara, sertifikalara ve diplomalara hazırlıyoruz. Başarıyı çoğu zaman rakamlarla, itibarı unvanlarla, insanın kıymetini makamıyla hatta tükettiği markalarla ölçüyoruz. Kariyer bugünün dünyasında kendini geliştirmek, başta kendine ve sonrasında başkalarına faydalı olmak değil, onların üzerine basarak yükselmek şeklinde telakki ediliyor. Her gencin üniversiteye gitmesini neredeyse mecburiyet sayarken maharetin, zanaatın, alın terinin ve meslek ahlâkının itibarını ihmal ediyoruz. Hâlbuki bir milletin yalnızca diplomalı insanlara değil; işini hakkıyla yapan, sözünün eri, vicdanlı, fütüvvet ehli diri insanlara ihtiyacı vardır. Ahîliği sadece yılın belli günlerinde yenilen etli pilav zannediyoruz…

Bu zihniyetin kültürel tezahürleri de düşündürücüdür. Okul öncesi müsamerelerinden mezuniyet balolarına, üniversite şenliklerinden festival organizasyonlarına kadar uzanan bazı faaliyetlerde, kendi medeniyetimizin edep ve estetik ölçülerinden uzaklaşıldığını görüyoruz. Elbette eğlenmek, sanatla buluşmak, sevinci paylaşmak insanî ihtiyaçlardır. Mesele eğlenmek değil; neyi, nasıl ve hangi değerler üzerine bina ederek kutladığımızdır. Kendi musikisini, sanatını, zarafetini ve töresini ihmal eden bir maarifin millîlik iddiası ne kadar sahici olabilir?

Bu bakımdan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin erdem, değer, eylem ve millî şahsiyet vurgusu mühim bir istikamet arayışıdır. Ancak bir eğitim modeli, yalnızca müfredat metinlerinde yaşayamaz. Onu hayata geçirecek olan muallimin zihniyeti ve örnekliğidir. Yeniliğe dair her teklifi peşinen reddetmek ne kadar yanlışsa, millî ve manevî köklere yönelen her teşebbüsü ideolojik yaftalarla mahkûm etmek de o kadar yanlıştır. Yapılması gereken, tenkidi ilmî zeminde sürdürmek ve değerleri sınıfın gündelik hayatına taşımaktır.

Maarifin bu zihnî bağımlılığı yükseköğretimde daha girift bir hâl almaktadır. Cemil Meriç'in Bu Ülke boyunca bizi yüzleşmeye çağırdığı taklitçilik meselesi, bugün akademik dünyanın değerleme sistemlerinde de karşımıza çıkıyor. Batı'nın ilminden istifade etmek başka,

* *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi*



onun kurduğu her ölçüyü mutlak hakikat saymak başkadır. İlmî evrensellik, fikrî teslimiyet demek değildir!
Bugün akademik yükseltilme ölçütlerinde kimi uluslararası indekslerin neredeyse tartışılmaz birer itibar makamına dönüştürülmesi, üzerinde ciddiyetle durulması gereken bir meseledir. Kamu kaynaklarıyla üretilen araştırmaların bazı ticari yayınevlerine yayın ücretleri ödenerek aktarılması, ardından aynı yayınlara erişmek için abonelik bedellerinin ödenmesi nasıl bir ilim iktisadıdır?
Daha düşündürücü olan, bu düzenin yalnızca mağduru değil, kendi koyduğumuz kurallarla devam ettiricisi hâline gelmemizdir.
İlmî istiklâl, yalnızca kendi üniversitelerinde araştırma yapmak değil, üretilen bilginin kıymetini tayin edecek ölçüleri de geliştirebilmektir! Başkalarının kurduğu ilmî ölçülere bütünüyle mahkûm olan bir yükseköğretimin fikrî hürriyetinden ne derece söz edilebilir?
Elbette ilmî çalışmanın evrensel ölçüleri, hakemlik esasları ve uluslararası niteliği vazgeçilmezdir. Ancak bir araştırmanın kıymeti, yalnızca hangi indekste tarandığıyla değil; hangi meseleyi çözdüğü, hangi hakikati ortaya çıkardığı ve insanlığa ne kattığıyla da ölçülmelidir. Kendi meselelerini araştırmaya değer bulmayan, kendi ilmî müesseselerine itibar kazandıramayan bir akademik nizamın, medeniyet iddiasını taşıması güçtür.
Üstelik bu tenkit yalnızca bize mahsus değildir. UNESCO'nun açık bilim yaklaşımı bilginin erişilebilirliğini savunurken, uluslararası DORA bildirgesi de ilmî çalışmaların yalnızca yayımlandıkları derginin itibarıyla (impact factor-etki faktörü) değerlendirilmesine karşı çıkmaktadır. Öyleyse kendi üniversitelerimiz neden bilimsel niteliği, toplumsal faydayı ve özgün katkıyı merkeze alan daha bağımsız değerlendirme usulleri geliştirmesin?
TR Dizin gibi millî ilmî altyapılarımızın niteliğini ve uluslararası görünürlüğünü yükseltmek dururken, neden kendi kıymet hükümlerimizi sürekli başkalarının cetveliyle tayin edelim?
Burada bahsettiğimiz; dünyaya kapanmak değil, dünyaya kendi şahsiyetimizle açılmaktır. Sezai Karakoç'un diriliş fikrinden öğrendiğimiz üzere medeniyet, başkalarının suretini taklit ederek değil, kendi ruh köklerinden yeniden neşvünema bularak yükselir. Maarif de böyledir: Köklerinden kopmadan yenilenebilen, evrensel ilme açık fakat zihnen müstakil bir anlayışa muhtaçtır.
Nihayetinde mesele, kaç üniversite açtığımız, kaç diploma verdiğimiz yahut kaç makale yayımladığımız meselesinden ibaret değildir. Asıl mesele, ilimle ahlâkı, bilgiyle hikmeti, meslekle mesuliyeti yeniden buluşturabilmektir. Zira töreli maarifin gayesi yalnızca bilen insan değil; bildiğinin hakkını veren, öğrendiğini ahlâka, ahlâkını amele, amelini cemiyetin hayrına tahvil eden şahsiyet yetiştirmektir.
Bizim ihtiyacımız not avcılığı değil, hakikat arayıcılığıdır. Çünkü bir milletin gerçek yükselişi, diplomalarının çokluğuyla değil, yetiştirdiği insanların şahsiyetiyle ölçülür. Vesselam…

Mustafa Süs

Gûyâ din dersi zorunlu

Okullarda din dersi zorunlu olduğu hâlde, liseyi bitiren çocuklar ne gusül almayı biliyor ne abdest almayı ne de namaz kılmayı biliyor.

Ve en önemlisi, çocuklarda ahiret inancı yok.

Yaptıkları her şeyin dünyada kalacağını zannederek yaşıyorlar.

O yüzden kul hakkı dediğimiz zaman, aileden gördüyse kul hakkına karşı çıkıyor!

Kılık kıyafet konusunda ne kadar açık giyerse giysin bunun bir yaptırımının olmadığını düşünüyor.

"Dedikodu time" adı altında fitne fesat saatleri düzenliyorlar aralarında ve insanların birbiriyle olan dostluklarını yıkmakta beis görmüyorlar.

Çünkü onlara dedikodu ve fitnenin zararlı olduğu öğretilmemiş. Sıradan bir "eğlencelik" zannediyorlar bunu.

Ahirette bunun can yakacağı anlatılmamış onlara.

Annenin baskın olduğu evlerde çocuklar babalarına ve baba tarafına düşman yetişiyor. Bunun nedenini hâlâ anlayabilmiş değilim. Bir anne çocuklarını neden kocasına ve ailesine düşman yetiştirir? Kendisi de erkek kardeşinin çocukları tarafından sevilmiyor. Bu çok acı değil mi?

Okullarda bunlar çocukların anlayacağı bir dille işlenmiyor. Öğretmenlerin bu tür konulara el attığını pek görmedim. Ne ilkokulda ne lisede ne de üniversitede…

Kin gütmenin, nefret duygusunun, düşmanlıkta aşırılığın başkasından çok kendimize zararlı olduğu anlatılmıyor. "Keskin sirke küpüne zarar" diyeni gördünüz mü okullarda?

Okullarda maalesef teorik bilgiler veriliyor ve öğrencilere, özellikle din dersinde, sınavda çıkmayacak önemli bilgiler öğretilmiyor!

Bu konularda neler yapılabilir?

Âdâb-ı muâşeret kuralları listelenip her biri birer dakika süreyle drama hâlinde oynatılsa, işin içine veliler de katılsa ve bu konular sahnede işlense çocukların zihninde daha kalıcı olmaz mı?

Kul hakkı yiyen bir insanın başına gelecek olanlar mesela?

Bugün çalınan bir kuzunun on yıl sonra bir kuzu ile ödenmeyeceğini anlatsalar hocalar sınıfta ama uygulamalı anlatsalar. Çalınan on liranın on yıl sonra on lira ile ödenmeyeceğini anlatsalar…

Beytülmalden bir hırka çalanın, savaşta bile ölse şehit olamayacağını hangi çocuk biliyor?

Hırs ve ihtirasla, hak etmeden elde edilecek makamların hem makam sahiplerine hem de insanlığa zarar vereceği öğretilse okullarda.

Temizliğin diş fırçalamanın ve yemekten sonra el yıkamanın ötesinde olduğunu, günlük beş kez el, yüz ve ayak yıkamanın faziletlerini abdest adı altında anlatsak… **Ruhen temiz olmayanın bedenen temiz olmasının bir ehemmiyetinin olmadığını** çocuklarımız okul sıralarındayken öğrense…

Birkaç hayvanı severek bu sevginin bir insanı yeterince insan yapmayacağını, hayvanların da çeşitli olduğunu; ayrıca insan sevgisinin, çocuk sevgisinin hayvan sevgisinden önce geldiğini, çocukları vahşi hayvanlardan korumanın ne kadar önemli olduğunu anlatsak…

Anasının onca emek vererek hazırladığı yemeği beğenmeyen, evde bırak anasına yardım etmeyi, kendi eşyalarını bile toplamayan çocuklara küçük kurgu tiyatrolarla "yorulmayı" anlatsak.

Hatta o çocukların ebeveynlerine de anlatsak **akademik başarının görgü kurallarından sonra geldiğini.**

Babasından su isteyen, annesini azarlayan çocuklara bunun hem bu dünyada hem de ahirette çok büyük cezalarının olduğundan söz etsek.

İsraf boyutunu ele alsak mesela.

"Hazıra dağ dayanmaz." sözünü işlesek derslerde.

"Damlaya damlaya göl olur" ama yine damlaya damlaya da çöl olur desek.

Bunları çocuklara rol vererek anlatsak.

Kirlenen dünyayı insanların kirlettiğinden söz etsek.

Çocukları piknik alanlarına götürüp insanların kirlettiği yerleri göstersek.

Kimsenin çöpünü çocuklara toplatmadan ama… Önceleri çocuklarla çöp toplama etkinliği yapıyordum ama sonraları vazgeçtim ve tavsiye de etmiyorum.

Herkes kendi pisliğini kendisi temizlesin.

Ayrıca mülki amirler de gerekli cezayı kesse kimse dağlara peçete bile atamaz. Neyse, konumuz dağılmasın.

Öğretmenler son günlerde bir motto üzerinden gidiyorlar.

"Terbiye ailede başlar, okul sadece çocuklara bilgi verir." tarzında bir motto.

Hayır efendim, terbiye ailede başlar, okulda pekiştirilir.

Çocuklar bazen öğretmenin sözünü ebeveynlerinin sözünden daha önemli görüyor. Öğretmen çoğu zaman ebeveynden daha tesirli oluyor. Hele ki çocuğun gözünde rol model bir öğretmen ise…

Hele ki teorik bilgiyle yetinmeyip çocukları uygulamalı olarak terbiye ediyorsa…

Hem çocukları aile terbiye etmeli deyip hem de "Yeni nesil bizim eserimiz." deme hakkımız yok.

Bizim kaderimiz bu galiba.

Her yıl İngilizce dersi verip İngilizce öğretmeyen, din dersi verip ahiret inancı öğretmeyen müfredat sadece bizde var.

Bu gidişata dur demek zorundayız.

Yeni müfredat diyoruz, yeni Maarif Modeli diyoruz.

Öğretmenler ondan da şikâyetçi.

Matematik öğretmeni isyan ediyor: "Yeni modele göre bir haftalık konuyu bir haftada bitiremiyorum." diyor.

Şimdi sen bu öğretmene "Arada çocuklara terbiye de



ver.” diyemezsin ki.
Zaten aileler terbiyeli değil, bilgili çocuk istiyor.
Öğretmen de haklı.
Bakanlık, Yeni Maarif Modeli’ni de gözden geçirmeli. Hem evrak işleri arttı hem de müfredat yetişmiyor, diyorlar.
Her öğretmene akademik bilgi aktarmasının yanı sıra çocukları hayata hazırlama ve onları terbiye etme imkânı da verilmeli.
Şımarık, haddini bilmez çocukların önüne ancak bu şekilde geçilir.
Her aile çocuklarına söz geçirme konusunda mahir değil maalesef.
Tekrar edelim…
Teorik bilgi değil, uygulamalı terbiye verilmeli çocuklara…
Herkes de işin bir ucundan tutmalı.
Ne tek başına aile ne de tek başına okul bu yükün altından kalkabilir.
Ağır taşı kaldırmak için sadece güçlü taraf yekinirse zayıf taraf taşın altında kalır.
Herkes eşit bir şekilde taşın altına elini koymalı ama güçlü taraf, zayıf tarafa destek olmalı.
Bakanlık çocuklarla birlikte aileleri de öğretmenleri de eğitime tabi tutmalı.
Ve son bir not…
Ahiret inancını çocuklara korkutarak anlatmamalıyız.
Evet, dünyada olduğu gibi her suçun bir cezası var ama “Suç işlemez de düzgün yaşarsan bunun cennette çok büyük karşılığı var.” diyerek anlatmalıyız. Ancak cehennemi de ihmal etmemeliyiz. Çünkü cehennem de bir gerçek.
Ne demişler?
Korku dağların bekçisidir.
Ama bizler daha çok müjdeleyeceğiz, nefret ettirmeyeceğiz.

Prof. Dr. Abdülkadir Dağlar*

Tevfîk değil de başarı mı..?

Dil, sâdece şuûrun değil, şuûraltının da en mühim gıdâ kaynağıdır… Dil, şiir yoluyla mânâ, murâd, mazmûn gibi anlam değerlerini, hitâbet ve va'z u nasîhat yoluyla da muhabbet, vefâ, edeb, ahlâk ve îmân gibi kök değerleri şuûraltına telkîn ederek insânda yüksek bir şuûr hâlinin meydâna gelmesini sağlar… Kezâ, insânlara dînin hükümlerini, emir ve yasaklarını, tavsiyelerini iletip belleten de yine dilin unsurları ve imkânlarıdır…

Dil, yukarıda kısmen sayılmış olan değerleri bir taraftan insânların fikir, his, inanç ve gönül dünyâlarına aktarırken, diğer taraftan da bizzât bu değerlerden beslenir, zenginleşir… Bu değerler çerçevesinde kendine hâs kavramlar, kelimeler, deyimler ve anlamlar dünyâsı inşâ eden dil, bu dünyâyı kullanıcılarının konuşmalarıyla, yazılarıyla ve bıraktıkları eserlerle nesilden nesile intikâl ettirir… Asırlarca dilden dile, zihinden zihine, gönülden gönüle aktarılan değerler dünyâsını taşıyan dil unsurları, bir zaman sonra kullanımdan kalktıkça yâhut kaldırıldıkça o dünyâyı da aktaramaz hâle gelirler… Bu durum, o dili kullanan insânların anlam dünyâlarında da ciddî kısırlaşmalara, yabancılaşmalara ve hattâ yalnızlaşmalara yol açar…

Töreli dilin töreli anlamlar dizgesini işlettiği dönemlerde beşerî münâsebetlerde kullanılan kimi hitâb şekilleri, deyimler ve duâlar, cemiyet hayâtını da töre dâiresinde şekillendiriyordu… Bir müşâhede olarak, töreli düşünüş, inanış ve yaşayış tarzının aceleyle ve hızla unuttturulmaya gayret edildiği bilhassa son iki asırda, töreli dil ve üslûba da konuşma, yazma ve anlaşma hayâtından el çektirildiğini söylemek mümkündür…

Bir kavram-kelime etrâfında teşekkül etmiş, ama sâdece töreli dilimizde kalmış olan birkaç deyim, deyiş ve duâ üzerinden mes'eleyi daha da açmaya çalışalım:

Huve'l-Muvaffık…

"Gayret bizden, tevfîk Allâh'tan…", "Allâh tevfîkını refîk eylesin…", "Tevfîk-ı İlâhî refîkın olsun…", "Allâh'ın tevfîk u inâyeti sizinle berâber olsun…", "Allâh muvaffak eylesin…", "Muvaffakıyetler dilerim…" gibi töreli sözler mânâlarındaki inceliği "tevfîk" kelimesi ile ondan türeyen "muvaffak" kelimesinden alırlar…

Pekâlâ, ne demektir tevfîk ve ne anlama gelir muvaffak..?

"Uymak, uygun olmak, uygun düşmek; denk gelmek; karşısına çıkmak" anlamlarına gelen vefk ve vifâk kelimelerinden türemiş olan tevfîk kelimesi "-iki kişiyi yâhut şeyi- uydurmak, uygun düşürmek; denk getirmek; karşısına çıkartmak" anlamlarında ettirgen bir fiili ifâde etmektedir… Muvaffak kelimesi ise, tevfîk kelimesinin ism-i mef'ûl sîgasındaki edilgen karşılığı olarak "uydurulmuş, uygun düşürülmüş; denk getirilmiş; karşısına çıkartılmış; tevfîk edilmiş" demektir…

Hemen sözün başında söyleyelim, tevfîk, sâdece Allâh'a mahsûs bir fiildir ve yalnızca "Allâh'ın tevfîkı"ndan bahsedilebilir; bundan dolayıdır ki töreli metinlerde ve belgelerde de kayıtlarına rastlayabileceğimiz "Huve'l-Muvaffık" sözü, sâdece Allâh'ın Muvaffık olabileceğini beyân etmektedir… Muvaffık, ism-i fâ'il sîgasında "uyduran, uygun düşüren; denk getiren; karşısına çıkartan; tevfîk eden" anlamında bir kelimedir… Yânî, hikmet-i İlâhiyye ve kısmet-i ezeliyye dâiresinde bir kişiyi yâhut bir şeyi muvaffakıyeti murâd edilmiş bir kişiye denk getirecek, onun karşısına çıkartacak olan fâil, ancak Allâh'tır… Bir kimseyi muvaffak kılacak olan, Allâh'tır…

Muvaffak kelimesi, günümüzde kimi sözlüklerde "başarmış, başarılı olmuş" şeklinde, tanımlanmaktadır; ama, şaşırtıcı olan şey, esâsında muvaffak kelimesinin fâ'il -/etken- değil de mef'ûl -/edilgen- bir yapıda olduğudur… Bu demektir ki, bir kimse, kendi istediği için ve kendi istediği zaman muvaffak olamaz; bir kimse, kendi kendisini muvaffak kılamaz… Pekâlâ, nasıl olur da mef'ûl -/edilgen- sîgalı bir kelime, "başarmış, başarılı olmuş" gibi iddiâlı ve etken bir eyleme işâret edebilir..?

Başarı Hikâyeleri…

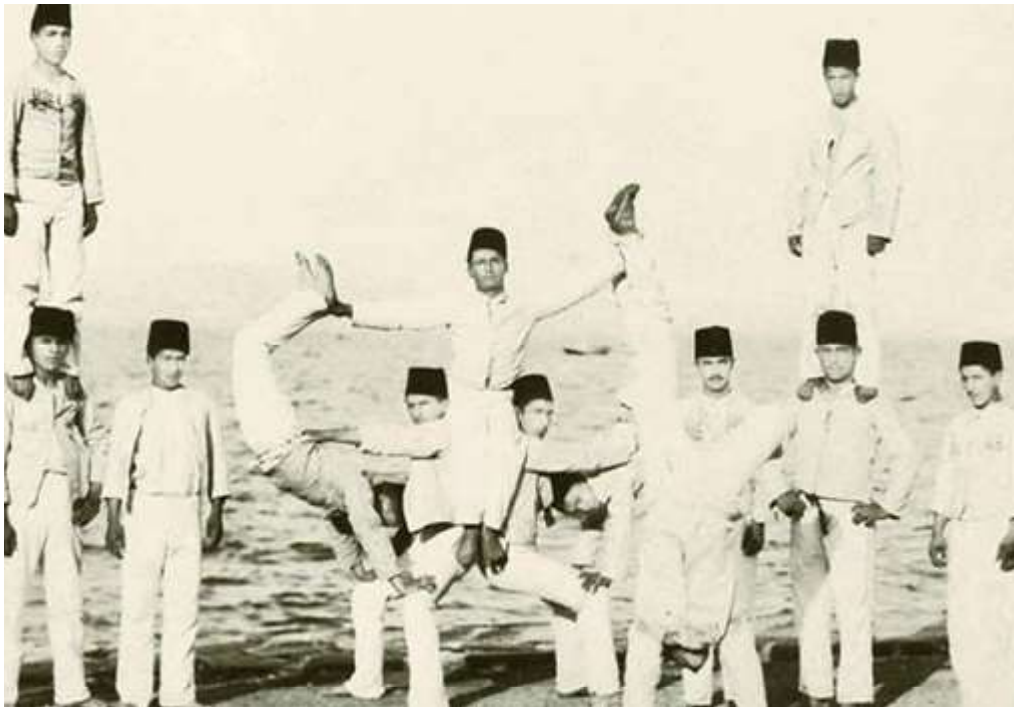
Başarmak kelimesinin, kadîm Anadolu Türkçesi metinlerinde "yönetmek; elde etmek; istediğini bulmak" gibi anlamları ifâde etmek üzere kullanıldığı görülmektedir… Günümüzde ise, belki bu kadîm anlamlarının da bir mahsûlü olarak, "çalışarak istediğini elde etmek" anlamında kullanılan başarmak kelimesinin, kökündeki "baş" kelimesinden hareketle "başkanlığı, yönetimi ele geçirmek; başa geçmek, en başa çıkmak" şeklinde daha dar bir anlamda kullanıldığını da görmek mümkündür… Başarı kelimesine gelince; o da başarmak eyleminden türemiş bir isimdir…

Mânîdârdır ki, Materyalizm, Pozitivizm, Sekülerizm, Kapitalizm, Modernizm ve türevlerinin son iki asırda beşeriyyetin rûhuna, fikrine ve diline birer karabasan gibi çökmesiyle, başarı kavramı tevfîk kavramını töreli telakkîler dâiresinin içerisine hapsetmiş gözükmektedir; artık, "tevfîk-ı İlâhî"nin yerini de "bireysel başarı", "takım başarısı", "toplumsal başarı" ve benzerleri almış durumdadır… Bahsi geçen töreli telakkîler dâiresinin içerisinde mahpus kalmış kavramlar arasında hikmet, kader, kısmet, tevekkül, teslîmiyet, kanâat, helâl, harâm gibi onlarcasının bulunduğunu da hâtırlatalım…

Başarmak, her ne pahasına olursa olsun tâ en başa çıkmak, fıtrî-insânî kök değerleri ayaklar altına almaktan çekinmeden her istediğini elde etmeye çalışmak… Evet, başarı, böyle bir şey olarak telkîn ediliyor… Kapitalist dünyâ, böyle başarıların hikâyelerini allayarak, pullayarak, süsleyerek ve gelin odası gerçeklerini gizleyerek ballandıra ballandıra anlatıyor…

Tevfîk Refîk Olursa…

Yukarıdaki sözlerden çalışmanın, çabalamanın, çok



gayret etmenin, bir gâye uğrunda uzun yola çıkmanın kıymetsiz ve ehemmiyetsiz sayıldığı netîcesi çıkarılmasın… Zîrâ, yola çıkmayanın ve yolda yürümeyenin karşısına hîç bir şey ve hîç bir kimse denk getirilmez ki muvaffak olsun… Tevfîk, bir yol yardımıdır… Dahası tevfîk, Allâh'ın rızâsını tahsîl etmek için yola çıkana, yolda bulunana ve yolda yürüyene Allâh'ın karşı gelmesidir, Allâh'ın yol göstermesidir, Allâh'ın yâr ve yardımcı olmasıdır…

Allâh'ın tevfîkı bir yolcunun refîkı, yânî yoldaşı olursa, o yolcunun yâri ve yoldaşı Allâh'tır, demektir; o yolcu, Allâh'la berâber yürür ve nihâyî menziline Allâh'la berâber varır… Hazret-i Şu'ayb'ın -aleyhisselâm-, teblîğde bulunduğu kavminin îtirâzlarına cevâben söylediği "Ve mâ tevfîkî illâ billâh 'aleyhi tevekkeltu ve ileyhi unîb. (Muvaffakıyetim de ancak Allâh iledir; ben yalnız ona tevekkül ettim ve ancak ona yönelirim.)" (Hûd / 88) sözleri, muvaffak oluşun ancak Allâh'ın yardımı ile mümkün olabileceğini beyân etmektedir…

Şeyh Gâlib, Hüsn ü Aşk'ın hâtimesindeki

Cânımda ne sûziş-i taleb var
Gönlümde ne neş'e-yi tarab var
Bu resme kalır gidersem eyvâh
Tevfîkına mazhar ede Allâh

mısrâlarıyla, eserin te'lîfinin bitmesinden hâsıl olan arınmanın sebebiyet verdiği yorgunluğuna, bıkkınlığına ve isteksizliğine işâret etmekte, bundan sonraki şâirlik ve şiir yolunda Allâh'ın tevfîkını niyâz etmektedir… Zîrâ muvaffak olanlar, Allâh'ın tevfîkına mazhar olanlardır…

Allâh bir kuluna tevfîk etmeyi dilerse, şartlar ve sebepler zincîrinin halkalarını ona göre tanzîm eder; sebepleri sebeplere uydurur, şartları şartlara denk getirir… Allâh tevfîk ederse, yolun en tehlikeli yerlerinde sahîh yol işâretleri, çıkmaz sokaklarında açık yol alâmetleri tecellî eder… Allâh'ın tevfîkı, yolcuya azık olur; beklenmedik ânlarda umulmadık rızıklar yolcunun ayağına gelir…

Allâh'ın tevfîk etmesi, sâlih yolcunun karşısına yolda sahîh kılavuzlar çıkarmasıdır; belki onlar karada, denizde birer Hızır, birer İlyâs olurlar… Allâh'ın tevfîk etmesi, sâlih yolcuların yanına muhâfız mahlûkât katmasıdır; belki onlar, kıyâm ve mücâdele yolunda birer Kıtmîr olurlar… Allâh'ın tevfîk etmesi, sâlih yolcuyu sıddîk yoldaşlarla karşılaştırmasıdır; belki onlar, çöl kumlarının harâretinde birer Ebûbekir olurlar…

Başarı Tevfîk midir..?

Son tahlîlde, bu kelimelerin, günümüzün kavramlar aynasına yansıyan mânâlarıyla alâkalı olarak şöyle bir mukâyeseyi de ilâve etmek mümkündür:

Başarı, sonuca dâir bir beklentidir; tevfîk ise, yol ve yolculuk hâliyle alâkalı bir lûtuftur… Başarmak, yolun karşı başına yâhut dağın başına yolcuların başında ulaşmaktır; tevfîk ise, yolcuyu yolla terbiye eden mihnet ve musîbetlerle baş edebilecek yâr ve yardımın ulaşmasıdır…

Başarı heveslisi, acelecidir, hevâyîdir, hafîftir; tevfîkı dileyen kişi ise, tevekkül ve teennî sâhibidir, sabırlıdır, vakûrdur… Gözünü başarı hırsı bürümüş kimse, yoldaki herkesi birer basamak olarak görür, onlara basarak yükselmekten çekinmez; tevfîkın İlâhî bir lûtuf olduğunun şuûrunda olan yolcu ise, yolda karşısına çıkartılan herkesi birer mürşid ve kılavuz bilerek yürüyüşünü onlarla birlikte sürdürür…

Hulâsa…

Halk arasında "Allâh, iyilere eş etsin…", "Allâh, iyilerle karşılaştırsın…", "Hızır, yoldaşın olsun…" misâlinden duâların her biri, esâsında tevfîk-ı İlâhî'ye işâret etmektedir, "Allâh muvaffak etsin…" duâsının da birer karşılığı sayılırlar; Allâh iyileri denk getirmezse, karşılarına sâlihleri ve sâdıkları çıkarmazsa kul nasıl muvaffak olabilir..?

Allâh, tevfîkını cümlemize refîk eylesin…

**BAİBÜ Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü*

Nuh Uçgan*

Türkiye'nin maarif meselesinin özü

Türkiye'de maarif meselesi denen çözülemez sorun yumağının fotoğrafını çekmenin en iyi yolu üç nokta üzerinden bir değerlendirme yapmaktır. Bu üç nokta hem bir tanesinin diğerlerini kuşattığı hem de birbiriyle karşılıklı bağlantılı konulardan oluşuyor. Türkiye'de maarif meselesini öncelikle bu faaliyetin hangi tarihsel şartlar altında yürütüldüğü sorusuna cevap vererek ortaya koyabiliriz. Bu soruyu Türk maarifinden beklenti nedir sorusu daha da açıklayıcı kılacaktır. Birbiriyle bütünlük arz eden bu ilk sorularla bağlantılı ikinci soru, belki de en hayati konu ise öğretmenle ilgilidir. Türk maarif sisteminde kim öğretiyor sorusu ile bu sistemin en önemli parçasını teşkil eden beşerî sermayeyi masaya yatırmak kaçınılmazdır. Nihayet en son Türk maarifinin neyi öğrettiği sorusunu gündeme getirmek gerekiyor. Bu soru ise talebeyle ilgilidir ve talebelerin hangi şahsiyet müktesebatı edindiklerini dert edinmektedir. İster genel okullar ister mesleki okullar olsun talebeden kazanması beklenen şahsiyet maarifin neyi öğrettiğiyle ilgilidir.

Hangi Tarihsel Şartlar Altında Öğretiyoruz?

Öncelikle belirtmek gerekir ki Türkiye'de maarif meselesi denen çözülemez sorun yumağının özünde tarih müfredatının hizipçi bir devlet-ulus inşasına kurban edilmesi yatıyor. Bu hizipçilik Türkiye'de devleti bir siyasal partinin kurmuş olduğu şeklindeki galat-ı meşhurla ilgilidir. Bu galat-ı meşhur hiçbir şekilde lügat-ı fasihten yeğ değildir. Başka bir ifade ile maarif meselesinin çözülemez olmaktan çıkarılması, hizipçi tarih müfredatının tashihinden, yani Türkiye'de devleti hiçbir şekilde bir siyasal partinin kurmamış olduğu bilgisinden, hizipçi tarih müfredatının tashihi ise devlet-ulus ile milli devlet arasındaki ayırımı yapabilmekten geçiyor. Kısaca galat-ı meşhuru lügat-ı fasihle düzeltmekten başka yol yok.

Bunun ne önemi var? Bu önemin farkına varmak için maariften hangi beklentiyi karşılaması gerektiği sorusunu sormalıyız. Maariften bir taraftan bir millet şuuru inşa etmesi, diğer taraftan beynelmilel akademik başarılar temin etmesi bekleniyor. Çelişkili ve haksız beklentiler değildir bunlar. Ancak Türk maarifinde gerçekten bir çelişki vardır ve bu çelişki Türk maarifinin temellerindedir. Türk modernleşmesinin ilk düğmeyi yanlış iliklemesindedir. Öyle ki tüm devlet-ulus projelerinde olduğu gibi Türkiye'de de maarif, tümden kamusal denetim ve sorumluluk altına alınırken, yani kitlelerin erişimini mümkün kılacak şekilde tasarlanırken, o kitlenin kolektif bir bütün olmasını mümkün kılan millet değerlerinin tasfiyesinin araçlarından biri haline gelmiştir. Kitlelerin erişimine açılan Türk maarifinin hizipçi tarih müfredatı, bu kitlenin millet olma vasfıyla bırakın tutarlı olmayı, bilakis bunu dağıtmayı amaç edinmiştir. Bu ilk çelişki modernleşmeyle beraber kitlesel bir nitelik kazanan Türk maarifinin, muhatabı kitleyle çelişkisini ifade etmektedir. Türk maarifi kendisinden beklenen Türk milletinin kolektif bütünlük şuurunu koruma sorumluluğuyla değil, yeni bir kolektif bütünlük yaratma misyonuyla hareket etmiştir. Bu radikal gayeyle uyumlu radikallikte bir uygulama olamaması kitlenin eğitimi sorumluluğunu üstlenen Türk maarifi ile kitlenin çelişkisini yaratmıştır. Ama çelişki bundan ibaret değildir.

Türk maarifinin çok daha hayati ve sorunları çözülemez kılan bir diğer meselesi eğitim ve öğretimi kitleselleştirirken bu sürecin bir kriz yaratmasını önleyecek yüksek kültür ayağında bizatihi krizi kendisinin üretmiş olmasıdır. Sorunu yaratan, katmerleştiren ve içinden çıkılmaz hale getiren bu sürecin Osmanlı'dan devralınan yüksek İslamî kültürün ve yüksek kültür aktörlerinin tasfiyesi ile at başı gitmiş olmasıdır. Türk maarifinin yüksek kültürel süreklilik ayağı bir bıçak gibi kesintiye uğratılırken, kitlesel eğitim devlet kapasitesi yükseldikçe yaygınlaşmıştır. Yüksek kültürel kaynağı kesilen maarifin, kitlesel bir yaygınlık kazanmış olması gibi bir felaketten söz ediyoruz. Bu gerçeğin yarattığı en büyük sorun Türk maarifinden beklenen ikinci hedef olan beynelmilel akademik başarıda kıstasın belirlenmesinde şirazenin kaybedilmesidir. Yüksek kültürel kaynağı kesintiye uğramış ve eş zamanlı kitlesel erişime açılmış Türk maarifinde bu alan boşluk kabul edemezdi. Boşluk Türk maarifinin yabancılaştırıcı kıstaslar ve içerikler tarafından doldurulmasını gerektirdi. Bir de buna Türk maarifinde hizipçi tarih müfredatını eklerseniz maariften beklenen beynelmilel akademik başarı ile millet bilinci inşa hedeflerinin ikisinde de çuvalladığını tespit etmek mümkündür.

Kim Öğretiyor?

Türk maarif sisteminin en büyük sorunlarından bir diğeri bu sistemin temel beşerî kaynağı olan öğretmenlerin bir kendilik bilincine, Cizvit ruhuna sahip olmamalarıdır. Bilginin, değerin ve davranış kalıplarının bir sonraki devrin aktif nesline aktarımı dünyanın en soylu ve en fazla sorumluluk gerektiren faaliyetidir. Öğretmenlik herhangi bir meslek değil, bilgiyi ve değeri aktarmak konusunda sorumluluğu Allah'tan alan peygamberler; peygamberler sonrası bu misyonu üstlenen kaygılı birey olarak ortaya çıkan alimler, münevverler, akademisyenler sınıfının bir parçasıdır. Türk maarifinin en önemli parçasını oluşturan öğretmenlerin söz konusu kendilik bilinçlerinin olmayışının en önemli sonucu adanmışlık misyonuna da sahip olmamalarıdır. Öğretmenin adanmışlığını belirleyen en önemli mesele ise yüksek kültür kaynağında yaşanan erozyon, boşluk ve bu boşluğun yabancı ve yabancılaştırıcı entelektüel kaynakla telafi edilmeye çalışılmasıdır. Bu durum öğretmenliğin herhangi bir meslek olarak gö-



rülmeye başlamasına, kendilik bilincinin yitirilmesine yol açmıştır. Kendilik bilincini yitiren öğretmenlerin temel odağı ise ekonomik taleplere, sendikal haklara kaymıştır. Bu sendikal faaliyetlerin de siyasi parti benzeri bir özelliğe kavuşmuş olması başka bir maarif sorunudur. Dolayısıyla açıkça belirtmek gerekir ki Türk maarif sisteminde öğretmenlerle ilgili asıl sorun öğretmenlerin akademik nitelikleri değil, kendilik bilinçlerini ve adanmışlıklarını yitirmiş olmalarıdır.

Neyi Öğretiyoruz?

Neyi öğretiyoruz sorusu ayrıntılandırılmış bir müfredat neyi içermelidir sorusu değildir. Yukarıdaki hayatî meselelerle, yani yüksek kültür kaynağı kesintiye uğratılmış Türk maarifinin tezgahından geçmiş ve bir millet aidiyeti kazanmasını beklediğimiz talebelerin şahsiyet müktesebatı ile ilgilidir. Elbette bu mesele öğretmenlerin kendilik bilinçlerini edinmesiyle de yakından ilgilidir. Soruyu somutlaştırmak gerekirse, Türk maarif tezgahından geçen talebeler kaç sure ve ayet ezberlemiş olarak veya kaç kıssa ile özdeşlik kurarak mezun oluyorlar? Talebeler Türk tarihinden kaç fetih ve gazve bilerek mezun oluyorlar? Kaç şiir ezberlemiş oluyorlar? Mesela Yahya Kemal'in Selimname'sinden yola çıkarak bir dünya görüşü, haritaya bakma şuuru elde edebiliyorlar mı? Kaç hikâye bilerek dünya tasavvuru inşa etmiş oluyorlar? Mesela Ömer Seyfettin'in Pembe İncili Kaftan hikayesiyle siyasi aidiyetleri arasında bir münasebet kurabilmiş oluyorlar mı? Talebeler kaç kurucu metin ve o metinlerin tarihsel rabıtasından haberdar olarak mezun oluyorlar? Siyasetname ile Kutadgu Bilig, Kutadgu Bilig'le Medinetül Fazıla, Medinetül Fazıla ile Rasul-i Ekrem'in millet ve vatan kurucu eylemi olarak Hicret ve Hicret sonrası Medine ile ilişki kurabilmiş oluyorlar mı? Talebeler peygamber sevgisine dayalı olarak bir tarih ve harita şuuru elde etmiş oluyorlar mı? Talebeler inançlarından, kimliklerinden, tarihlerinden, törelerinden, Türklüklerinden gurur duyarak mı yoksa kompleks duyarak mı mezun oluyorlar? Kendisini zaten kurtulmuş ve etrafını da kurtaracak bir misyona sahip olarak mı yoksa birileri tarafından, özellikle de yabancılar tarafından kurtarılmayı bekleyen atalet sahipleri olarak mı mezun oluyorlar? Talebeler mesleki okullarda bir ahilik ahlakı edinip, bir taraftan işini en iyi ve kaliteli şekilde yapmayı, diğer taraftan ise insanlara karşı nezaketle ve dürüstçe davranmayı ait olduğu medeniyete karşı bir vefa borcu olarak içselleştirmiş oluyorlar mı? Talebeler sadece emeklerine bağlı olarak yükselebilecekleri ve paranın çoğuna değil helaline dayalı bir kariyer planlaması yapmayı idrak etmiş olarak mı mezun oluyorlar? Bütün bu soruların kilitlendiği nokta ise talebeler sevgiye, daha somutlaştırmak gerekirse peygamber sevgisine dayalı bir maarif tezgahından geçmiş olarak mı mezun oluyorlar? Bu son soru o kadar önemlidir ki, Türk maarifinin en önemli sorunu olan yüksek kültür kaynağının kesintiye uğramış olmasıyla kitlesel erişime açılmış olması arasındaki çelişkiyi ortadan kaldıracak hem en kestirme hem tek yolu işaret eder.

**Bolu Abant İzzet baysal Üniversitesi, İİBF, Uluslararası İlişkiler Bölümü, Dr. Öğr. Üyesi, nuh.ucgan@ibu.edu.tr*

Abdurrahim Zararsız

Orta Asya'da ve İç Asya Müslüman Türklerinde eğitim öğretim

"Oğul babadan görmeyince sofra çekmez, kız anadan görmeyince öğüt almaz."

(Kitab-ı Dede Korkut / Mukaddime)

Türk toplulukları **çok geniş bir coğrafyad**a yayılma sağlayan ve çok sayıda devlet kuran milletlerdir. Hatta Oğuzlar için şöyle **söyle**nir; *"Oğuzun göçüp yürümediği yol var mı? Evini kurup oturmadığı yurt var mı?"* Fakat bu kadar dağınıklık ve çeşitlilik içerisinde bağımsız yaşama geleneği güçlü öyleleri vardır ki onların **ısrarcı** devlet kültürleri Türk tarihinin en karakteristik **çizgisini teşkil eder.** Bu devletler, sıra ile şunlardır: Hun, Göktürk, Uygur, Karahanlı, Selçuklu, Osmanlı Devletleri ve Türkiye Cumhuriyeti Devleti. Bu yazıda Hunlar, Göktürkler, Uygurlar ve Karahanlılar'ın **eğitim öğretim usullerine kısaca değinilecek.**

Orta Asya Türklerinde eğitim öğretim konusu, yakın zaman çalışmalarında benzer biçimlerde ele alınıyor. Döneme ait yazılı kaynakların yetersizliği göz önüne alındığında bu durumu normal karşılamak gerek. Hemen hemen aynı öz etrafında şekillenen bu araştırmalardan edindiğimiz bilgileri **üç** ana başlık ve toplam dokuz alt başlık altında özetleye biliriz.

1.Hunlar ve Göktürkler / Bozkır Dönemi

Hayatın İçinde Eğitim: Günlük yaşam içerisinde çocuklar ve gençlere doğrudan uygulamalı verilen işler ve öğütler yoluyla süregiden eğitim geçerliydi. Kız evlatlar, ev işlerini, dokumacılık ve hayvancılığı analarından, erkek evlatlar ise binicilik, iz sürme ve avcılık gibi hayatta kalma becerilerini babalarından ya da topluluğun diğer ileri gelenlerinden öğreniyorlardı.

Ahlak Eğitimi: Küçüklere sevgi, büyüklere saygı, cesaret, obasına-devletine bağlılık gibi yazılı olmayan hukuk ve ahlak kuralları **töre** olgusu ile pekiştirilerek veriliyordu.

Sözlü Kültür Aktarımı: Atasözleri, ağıtlar, sagular, 'Alp Er Tunga' ve 'Oğuz Kaan' benzeri destanlar aracılığı ile tarih bilinci ve kahramanlık duygusunun nesilden nesile aktarımı söz konusuydu.

Mesleki ve Askeri Eğitim: Türklerde Ordu-Millet anlayışı her dönem geçerliydi. Her Türk, küçük yaşlardan itibaren askeri eğitime tabi tutulurdu. Bunun yanı sıra başta silah imalatı olmak üzere, demircilik, dericilik gibi zanaatlar usta-çırak ilişkisiyle sürdürülürdü.

2.Uygurlar / Yerleşik Hayat Dönemi

İlk Okullar ve Kurumsallaşma: Türk tarihindeki ilk örgün öğretim kurumları Uygurların Manihezm, Budizm gibi öğretileri benimseyip yerleşik hayata geçmesi ile şekillenmeye başladı.

Okur-Yazarlık ve Kütüphanecilik: Uygurlar, kendi geliştirdikleri 18 harften müteşekkil bir alfabe kullanmaya başladılar. Kâğıt ve baskı tekniklerinden yararlanmaya, kitaplar çoğaltmaya ve kütüphaneler oluşturmaya başladılar.

Kâtiplik ve Bürokrasi: Devlet işlerini yürütmekle görevlendirdikleri ve **bitigçi** dedikleri, işinde ehil kâtipler yetiştirmeye başladılar. Bir Uygur atasözü şöyledir; "Çocuğunu öğretmene ver, ondan alıp saraya ver."

3.Karahanlılar / İç Asya Dönemi

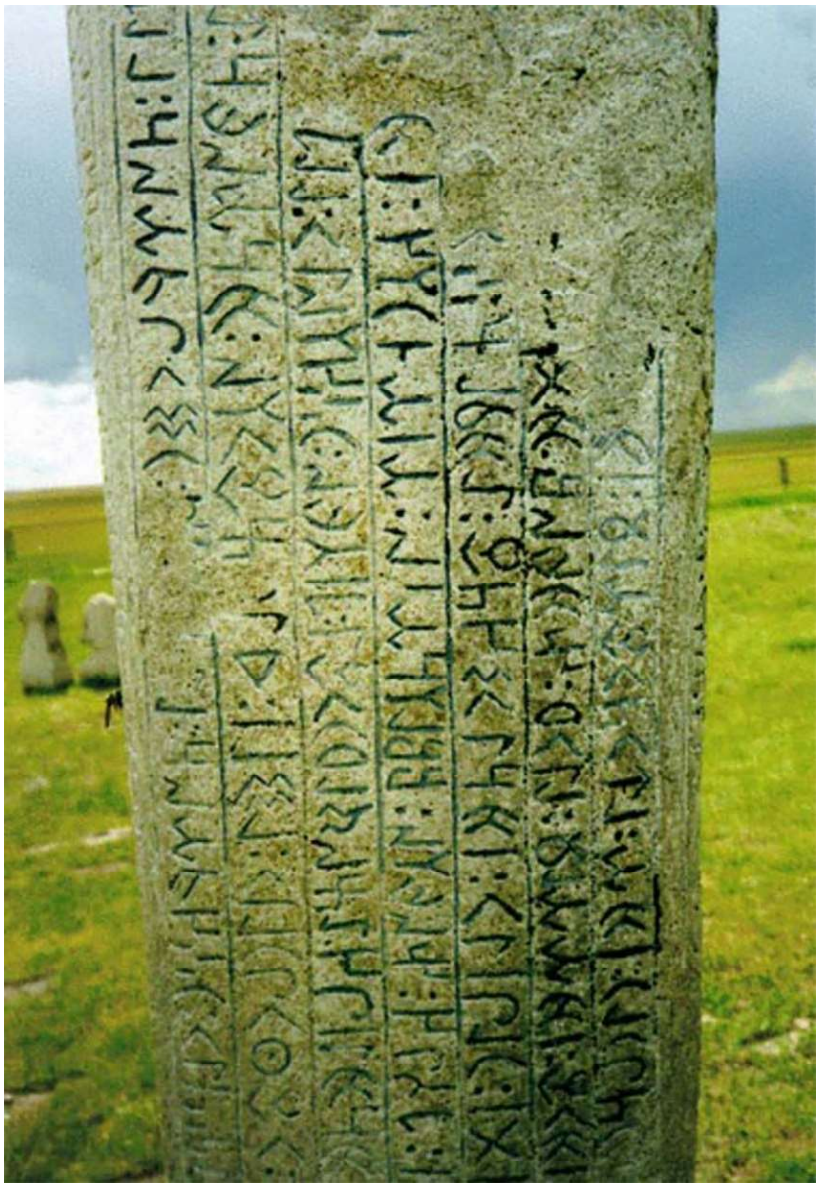
751'de Müslüman Arapların, Çinliler ile yaptıkları Talas Savaşında galip gelmelerinden sonra İslâmiyet Türkler arasında yayılmaya başladı. Başlangıçta Abbasi Hanedanı idaresindeki Araplarla birçok çatışma yaşanmakla beraber, 10. yüzyılın ilk yarısında Karahanlılar'ın kendi istekleri ile Müslüman oldukları görülür.

Eğitimde Medreseler Dönemi: İlk emri "oku" olan bir dine girmişlerdi. Kur'an-ı Kerim'deki ilim öğrenmeyi, bilgi sahibi olmayı doğrudan **en üstün kulluk ve ibadet vesilelerinden biri** olarak kabul eden, âlimleri ve ilim yolcularını öven ayetlerin ve Hz. Peygamber'in aynı bağlamdaki sözlerinin muhatabı olan Türkler medreseler kurmaya başladı.

Eğitimde İlim/Bilim Dönemi: Yerleşik düzene geçilmesi ile birlikte medreseler yaygınlaştı. Buralarda devlet adamı yetiştirme çabaları sürse de bilime olan ilgi öne geçti. Bu durum Farabi, İbni Sina, Birûnî gibi dünya eğitim ve bilim tarihine geçen bilim insanlarının yetişmesine zemin hazırladı.

Buraya kadar okuduklarınız esas itibarı ile Tarih ve Eğitim Bilimlerinin kesişimindeki disiplinler arası bir araştırma alanı olan **'Türk Eğitim Tarihi'**nin konusu. Ve derinlemesine incelemeler, araştırmalar yapmamız hatta daha ciddiyetle tartışmamız gereken bu alanın önemi her geçen gün katlanarak artıyor.

Prof. Dr. Yahya AKYÜZ 'Türk Eğitim Tarihi'nin amacını aynı isimli eserinde şöyle açıklıyor: *"En eski tarihlerden günümüze kadar Türk milletinin ürettiği, benimsediği, geliştirdiği eğitim ve öğretimle ilgili düşünceleri, kurumları, uygulamaları ortaya koymak, insan yetiştirme düzenini ve nasıl bir insan tipi yetiştirilmeye çalışıldığını araştırmak, Türk toplumlarının mutluluğu ve mutsuzluğu ile eğitim ve öğretimlerinin*



ilişkisini araştırmak, bugünkü eğitim sorunlarımızı en iyi biçimde çözebilmek için geçmişten bir takım dersler çıkarılıp çıkarılamayacağını tartışmaktır."

Sınırlı tarihi bilginin özetlendiği bu yazı, AKYÜZ Hocanın dillendirdiği amaca hizmet etmek için yeterli olmasa da konunun gündemimizde kalmasına bir nebze olsun katkı sağlayabileceği düşüncesiyle kaleme alındı. Eğitim ve kültür tarihimiz ile alakalı araştırmalarda ve diğer edebi çalışmalarda başvurabileceğimiz birinci el eserlerin ve bu metne kaynaklık eden yakın zaman eserlerinin listesi ise aşağıda.

Hayırlara vesile olması dileğiyle…

Ana Kaynaklarımız:

Orhun Yazıtları (Göktürk Kitabeleri): Türk eğitim tarihinin ilk yazılı belgeleri olarak değerlendirilebilir. Bilge Kağan ve Kül Tigin'in halka seslenişleri; devlet adamı bilinci, vatan sevgisi ve millet olma bilinci aşılayan birer eğitim metni niteliğindedir.

Kutadgu Bilig (Yusuf Has Hâcib): 11. yüzyılda yazılmış bir siyasetname ve ahlak kitabıdır. İdeal insan (insan-ı kâmil), adalet, bilgi ve eğitimin önemi üzerine kuruludur.

Dîvânu Lugâti't-Türk (Kaşgarlı Mahmud): Dönemin Türk dünyasının dilini, kültürünü, coğrafyasını, atasözlerini ve çocuk oyunları gibi pedagojik ögelerini barındıran çok katmanlı bir kaynaktır.

Kitab-ı Dede Korkut'un önsöz bölümünde ve hikâyelerin içinde, çocukların karakter gelişiminde anne ve babanın rolü doğrudan özlü sözlerle vurgulanır. Hikâyelerde ise çocukların anne ve babalarına karşı hürmeti, zor zamanlarda onları canı pahasına koruması en temel ahlaki eğitim unsurlarından biridir.

Yakın Zaman Tali Kaynaklar:

Türk Eğitim Tarihi - Prof. Dr. Yahya Akyüz *(*Türk eğitim tarihi alanındaki en kapsamlı temel başvuru kitabıdır; ilk bölümleri tamamen Orta Asya'ya ayrılmıştır).

Eski Türklerde Eğitim ve Çocuk - Cemal Muhtar

İslâmiyetten Önce Türklerde Eğitim - Doç. Dr. Mustafa Şanal

Türk Kültür Tarihi - Bahaeddin Ögel (Bozkır hayatı, çocuk yetiştirme ve aile yapısı hakkında çok detaylı bilgiler içerir).

Ayşegül Kösa Sert

Diplomaya sığmayan hayatlar: Eğitim, meslek ve başarı üzerine

-Eğitimin amacı diploma vermek mi, insan yetiştirmek mi?-

Başarının tanımı nedir?
Başarının ölçütünü kim belirliyor?
Üniversite mezunlarının hepsi beyaz yakalı olmak zorunda mı?
Üniversite bitiren herkes devlet memurluğunu mu hedeflemeli?
İyi yetişmiş bir kaporta ustası, başarılı bir girişimci ya da kendi işini kurmuş bir zanaatkâr, eğitim sisteminin istenen özlenen bir çıktısı, bir temsilcisi olamaz mı?
İnceleme araştırma, gözlem ve okumalarım neticesinde özümsediğim eklediğim reddettiğim ve benimsediğim duygu ve düşüncelerimi bu konu üzerine gerek dünya genelindeki araştırmalara gerekse dünya ve Türk eğitim sistemindeki değişim dönüşüm ve araştırmalara atıfta bulunarak bu makalede yer vermeye çalışacağım.
Çocuklara çok erken yaşta aynı sorular sorulur:
Büyüyünce ne olacaksın?
Hangi liseye gideceksin?
Hangi bölümü okuyacaksın?
Bu soruların ardında çoğu zaman çocuğun merakından önce toplumun beklentileri konuşur. Doktorluk, mühendislik, öğretmenlik, hukuk ve mümkünse devlet güvencesi: iyi bir okul, iyi bir üniversite, düzenli bir maaş, risksiz bir gelecek. Hayat sanki önceden çizilmiş bir tablodur ve bu tabloda başarıyı temsil eden bir makam odası bulunur.
Oysa hayat bizim sınırlarını çizdiğimiz o tablodan çok daha geniştir. Bir kaporta ustasının göçüğü sabırla düzeltirken gösterdiği el becerisi, bir yazılımcının karmaşık bir sorunu çözerken kullandığı zihinsel beceri kadar değerli olabilir.Daha mühimi olmalıdır!! Marangozun ağacın damarlarını okuması, çiftçinin toprağı tanıması, araştırmacının doğayı gözlemlemesi aynı temel insani yeteneklerden beslenir: dikkat, deneyim, sezgi, bilgi ve problem çözme. Bu uğraşlar birbirinin aynısı değildir, ama biri diğerinden değersiz de değildir. Gencin başarısı ancak şu şekilde mümkün görünüyor ki ; O da ailenin ondan beklentisini karşılarsa ama özellikle toplumun sınırlarını çizip belirlediği yolda devam ederse maaşlı bir iş; vakti gelince evlilik yaparsa tamamlanmıştır. Yoksa aksi durumda ki başka gelişmeler genel geçer başarı kriterlerine (!) -onu da kim belirlemişse artık- uymaz.
Asıl mesele, kaç gencin üniversiteye girdiğinden çok, kaç gencin kendi yeteneğini tanıyabildiği, bir işi neden ve nasıl yaptığını kavrayarak öğrenebildiği ve emeğiyle geçinebileceği, kendini geliştirebileceği, yaptığı işte anlam bulabileceği bir hayat kurabildiğidir. Eğitimi sınav puanına, diplomaya ve unvana indirgediğimizde insanın en önemli yönünü gözden kaçırırız: İnsan, bir mesleğe yerleştirilecek iş gücünden ibaret değildir; kendisini, çevresini ve dünyayı dönüştürme potansiyeli taşıyan çok yönlü bir varlıktır. Eğitim sisteminin asıl amacı da herkesi aynı başarı kalıbına sokmak değil, her bireyin kapasitesini keşfedebileceği, kendi maişetini severek kazanabileceği ve topluma değer katabileceği koşulları oluşturmaktır.

ÜNİVERSİTE DİPLOMASI NEDEN TEK BAŞARI ÖLÇÜTÜNE DÖNÜŞTÜ?

Türkiye'de üniversite diploması uzun yıllar boyunca yalnızca akademik yeterliliğin değil, toplumsal statünün de simgesi oldu. Aileler çocuklarının kendilerinden daha iyi koşullarda yaşamasını istedi; eğitim yoksulluktan çıkışın, sosyal hareketliliğin ve güvenli bir geleceğin anahtarı sayıldı. Bu beklentinin tarihsel ve toplumsal gerekçeleri vardır. Dolayısıyla ailelerin üniversite ısrarını yalnızca yanlış bir zihniyetin ürünü saymak haksızlık olur.
Ne var ki bir dönem önemli bir fırsat eşitliği aracı olan diploma, zamanla bazı alanlarda tek geçerli başarı göstergesi gibi algılanmaya başladı. Üniversiteye girmek başlı başına bir hedefe dönüştü; mezuniyet sonrasında ne yapılacağı ise ikinci plana itildi. Genç önce bir sınavı kazanmak, sonra bir bölümü bitirmek, ardından kendisini diplomasına uygun bir işe yerleştirmek zorunda hissetti. İlgi alanları, kişilik özellikleri, üretme isteği ve mesleğin gerçek koşulları bu sıralamada geri planda kaldı. Elektronikle uğraşmayı seven ama ailesinin beklentisi nedeniyle başka bir bölüme yönelen genç de, el becerisi ve girişimcilik potansiyeli yüksek olduğu hâlde meslek lisesini başarısızlık sayan genç de, yalnızca "diplomasına uygun" bir kadro bekleyen mezun da bireysel tercihlerin ötesinde bir sorunun parçasıdır: Toplum bazı mesleklere ekonomik getirisinden bağımsız olarak sembolik bir statü yüklemektedir.
Diploma ile iş arasındaki bağ zayıfladığında bu anlayış daha büyük bir hayal kırıklığı üretebilir. OECD'nin Education at a Glance 2026 raporuna göre, 2025 yılında Türkiye'de 18–24 yaş grubundaki gençlerin yüzde 31'i ne istihdamda ne eğitimde ne de mesleki eğitimdedir (NEET).
NEET, Not in Employment, Education or Training ifadesinin kısaltmasıdır; Türkçede ne istihdamda ne eğitimde ne de mesleki eğitimde olan gençler anlamına gelir. Bu gruptaki herkes iş arayan işsizlerden oluşmaz. OECD, iş aramayan ve iş gücüne dâhil olmayan gençleri de bu kapsamda değerlendirir. Dolayısıyla yüzde 31'lik oran, "gençlerin yüzde 31'i işsiz" demek değildir

OECD ülke notunda, aynı iki yıl için karşılaştırılabilir verisi bulunan ülkelerin ortalaması yüzde 13 olarak verilirken raporun genel bölümünde 2025 OECD ortalaması yüzde 14 olarak belirtilmektedir. Aynı rapora göre, iş gücüne dâhil olan 25–34 yaş grubundaki yükseköğretim mezunlarının işsizlik oranı Türkiye'de yüzde 10, OECD ortalamasında ise yüzde 5'tir. Bu göstergeler, Türkiye'de gençlerin eğitimden istihdama geçişinde ve yükseköğretim mezunlarının iş gücü piyasasına katılımında önemli güçlükler bulunduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte, NEET oranının yalnızca işsiz gençleri kapsamadığı ve yükseköğretim mezunlarına ilişkin işsizlik oranının tüm mezunları değil, iş gücüne dâhil olan 25–34 yaş grubunu esas aldığı göz önünde bulundurulmalıdır.

Bu veriler üniversite eğitiminin gereksiz olduğu anlamına gelmez. Yükseköğretim; düşünme, araştırma, uzmanlaşma ve toplumsal gelişme bakımından vazgeçilmezdir. Ancak diploma sahibi olmak, mesleki beceri edinmek, istihdam edilmek ve nitelikli bir hayat kurmak aynı şey değildir. Eğitim politikası bu ayrımı görmezden gelemez. Ayrıca insanların merakları, yetenekleri, öğrenme biçimleri ve yaşam beklentileri birbirinden farklı olduğundan, herkesi aynı eğitim yolundan geçirmeye çalışmak ne ekonomik açıdan akılcıdır ne de insan doğasına uygundur.

EĞİTİM TARİHİMİZİN BIRAKTIĞI MİRAS

Bugünün arayışları bütünüyle yeni değildir. Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitim, yalnızca okuryazarlığı artırma aracı olarak değil, toplumun ekonomik ve kültürel dönüşümünü sağlayacak bir alan olarak görülmüştür. 1924'te Türkiye'ye gelen Amerikalı eğitimci John Dewey, öğretmen yetiştirme, okul-toplum ilişkisi ve eğitimin ülke ihtiyaçlarına göre planlanması konularında raporlar hazırlamıştır. Bugün hala eğitim bilimleri alanında bir başvuru ismi olan Dewey'in yaklaşımında okul, yaşamdan kopuk bir bilgi aktarım yeri değil, öğrencinin deneyim kazandığı ve çevresiyle ilişki kurduğu bir öğrenme ortamıdır. Bu ziyaretin önemi hazır bir modelin kopyalanmasından çok, eğitimin ülkenin somut koşullarıyla ilişkilendirilmesi gerektiğini hatırlatmasında yatar.

Bu düşüncenin tarihimizdeki dikkat çekici örneklerinden biri, 17 Nisan 1940'ta kurulan Köy Enstitüleridir. Kırsal kesimin öğretmen ihtiyacına yanıt vermeyi amaçlayan bu kurumlarda kültür dersleriyle birlikte tarım, yapı işleri ve üretime dönük uygulamalı çalışmalar yer alıyordu. Öğrencilerden yalnızca bilgi edinmeleri değil, öğrendiklerini yaşayarak uygulamaları ve topluma katkı sunmaları bekleniyordu. Köy Enstitülerini bugünün sorunları için hazır bir reçete saymak doğru olmaz; kurumların tarihsel koşulları, siyasal tartışmaları ve uygulamadaki sınırlılıkları ayrıca değerlendirilmelidir. Yine de iş ve üretim yoluyla öğrenme, okulu toplumla ilişkilendirme ve eğitimi yaşanan çevrenin ihtiyaçlarına bağlama ilkeleri bugün de düşünmeye değerdir.

Matematiği bir ürünün maliyetini hesaplayarak, fen bilgisini bir su örneğini inceleyerek, Türkçeyi düşüncesini etkili biçimde anlatarak öğrenmek, kuramsal öğrenmenin alternatifi değil tamamlayıcısıdır. Tarihimizin bıraktığı temel soru da budur: Okul, çocuğu hayata hazırlayan bir yer midir, yoksa hayatı erteleyerek sınavlara hazırlayan bir bekleme odası mı?

EĞİTİMLİ BİR KAPORTA USTASI OLABİLİR Mİ?

Elbette olabilir. İyi yetişmiş bir kaporta ustasının eğitimli sayılması için üniversite diploması şart değildir. Ancak "eğitimli" sözcüğünü bir işi teknik olarak yapabilmekle de sınırlamamak gerekir. Böyle bir usta malzemenin özelliklerini bilir, ölçüm yapar, güvenli çalışma ilkelerini uygular, yeni teknolojileri izler ve müşterisiyle sağlıklı ve açık iletişim kurar. Elektrikli araçların, gelişmiş sürüş destek sistemlerinin, yeni gövde malzemelerinin ve dijital arıza tespit araçlarının yaygınlaşmasıyla otomotiv onarımında gereken bilgi de değişmektedir. Mesleki beceri artık yalnızca el alışkanlığı değil; teknik bilgi, dijital okuryazarlık, güvenlik bilinci ve sürekli öğrenme isteyen bir yetkinliktir. Teknoloji gelişirken onarım süreçleri de evrilir değişir, dönüşür.

Böyle bir usta bir işletme kurabilir, çalışan yetiştirebilir, atığı azaltan yöntemler geliştirebilir, maliyet hesabı yapabilir, dijital kanalları kullanabilir ve zamanla alanında eğitim veren bir uzmana dönüşebilir. Bu nitelikleri neden yalnızca üniversite mezunlarından bekleyelim? Bir mesleğin itibarı, sahibinin diploma sayısıyla değil; işinin niteliği, bilgi düzeyi, etik sorumluluğu, topluma sunduğu değer ve kendini geliştirme iradesiyle ölçülmelidir.

Aynı şekilde üniversite mezunlarını da masa başında çalışan, emir alan ve terfi bekleyen kişiler olarak düşünmek zorunda değiliz. Bir mühendis kendi atölyesini kurabilir, bir edebiyat mezunu iletişim alanında ya da yayıncılıkta girişimci olabilir, bir biyolog çevre teknolojileri geliştiren bir ekipte çalışabilir, bir öğretmen eğitim teknolojileri alanında yeni bir ürün tasarlayabilir. Üniversite insanın önüne tek bir kapı açmamalı; ona farklı kapıları görebilecek bilgiyi ve düşünme becerisini kazandırmalıdır.

Burada amaç meslekleri birbirine karşı yarıştırmak değil, aralarındaki geçişleri kolaylaştırmaktır. Meslek lisesi mezunu ileride yükseköğretime devam edebilmeli, üniversite mezunu bir zanaat öğrenmek istediğinde bunu yapabilmeli, teknolojik değişim nedeniyle mesleğini değiştirmek zorunda kalan yetişkin yeniden eğitim alabilmelidir. Eğitim, gençlikte tamamlanıp rafa kaldırılan bir belge değil, yaşam boyu yenilenebilen bir imkân olmalıdır. Eğitim politikalarımızda benim de bir süre bünyesinde çalıştığım hayat boyu öğrenmeyi yaygınlaştırma amacı güden genel müdürlüğümüzün bu alanda yaptığı çalışmaların da kıymetli olduğunu ifade etmek isterim. Ama bazan sistemleri kurmak daha kolay düşünüleni sistemlere uyarlamak ve bunu yaygınlaştırmak daha meşakkatli olabiliyor. Bir diğer gerçek ise sistemin oturmasında, pilot çalışmaların yaygınlaşıp yerleşmesinde tutarlılık ve devamlılık gerekir.

Çok hızla değişen eğitim politikaları bireyin başladığı eğitim yolculuğunun bir noktasında hedefinden ayrılıp başka yollara sapmasına sebep olabilmektedir.

DEĞİŞEN EKONOMİ: TEK BİR MESLEĞE ÖMÜR BOYU BAĞLI KALMAK ZORUNDA DEĞİLİZ

Bugünün gençleri, önceki kuşakların tanıdığı ekonomik düzenden farklı bir dünyaya adım atıyor. Yapay zekâ, robotik, otomasyon, dijital hizmetler, iklim dönüşümü ve demografik değişimler hem yeni iş alanları yaratıyor hem de mevcut mesleklerin içeriğini yeniden biçimlendiriyor.Dünya Ekonomik Forumu'nun Future of Jobs Report 2025 raporu, dünya gayrisafi yurt içi hasılasının (GSYH) yaklaşık yüzde 88'ini temsil eden 55 ülke ve ekonomik bölgedeki, 22 sektör kümesinde faaliyet gösteren 1.000'den fazla işverenin görüşlerine dayanmaktadır. Rapora göre işverenlerin yüzde 60'ı genişleyen dijital erişimi, yüzde 86'sı yapay zekâ ve bilgi işleme alanındaki gelişmeleri, yüzde 58'i robotik ve otomasyonu 2030'a kadar işlerini dönüştürecek etkenler arasında görmektedir. Çalışanların mevcut becerilerinin yaklaşık yüzde 39'unun 2025-2030 arasında değişmesi veya güncelliğini yitirmesi beklenmektedir.

Bu oranlar geleceğin kesin bir fotoğrafı değil, işveren beklentilerine dayanan öngörülerdir. Yine de eğitim planlaması açısından açık bir uyarı taşır. Bugün öğrettiğimiz her becerinin yarın aynı biçimde kullanılacağını varsayamayız. Bu nedenle gençlere yalnızca bir mesleğin bugünkü araçlarını öğretmek yetmez; öğrenmeyi öğrenme, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim, ekip çalışması ve dijital okuryazarlık gibi dönüştürülebilir yetkinlikleri de kazandırmak gerekir.

Geleceğin meslekleri yalnızca ekran başında ortaya çıkmayacaktır. Yaşlanan nüfusun bakım ve sağlık hizmetlerine, kentlerin enerji verimliliğine, tarımın su yönetimine, binaların dönüşümüne, araçların onarımına ve toplumların güvenilir yerel hizmetlere ihtiyacı sürecektir. Teknoloji bu alanları çoğu durumda ortadan kaldıramayacak, işleyiş biçimlerini değiştirecektir. Bir genç iklimlendirme sistemlerinde veya elektrikli araç bakımında uzmanlaşabilir; bir başkası yerel bir zanaatı dijital tasarım ve çevrim içi satışla birleştirebilir; bir diğeri yaşlıların gündelik hayatını kolaylaştıran teknolojiler geliştirebilir.

Bu, her gencin girişimci olması gerektiği anlamına gelmez. Girişimci düşünmek yalnızca şirket kurmak değil, bir sorunu fark etmek, sorumluluk almak, kaynakları akılcı kullanmak ve yeni bir çözüm üretmektir. Bir kurum çalışanı da yenilik üretebilir, bir zanaatkâr da işini geliştirebilir, bir kamu görevlisi de hizmet kalitesini artıracak fikirler geliştirebilir. Önemli olan, gence tek bir gelecek senaryosu dayatmak yerine farklı yolları tanıma ve gerektiğinde yön değiştirme becerisi kazandırmaktır.

ALMANYA ÖRNEĞİ: MESLEKİ EĞİTİM KIYIDA DEĞİL MERKEZDE

2026'nın temmuz ayında Almanya gezimiz esnasındaki araştırma ve gözlemlerimi yeri geldiği için burada paylaşmak isterim. Mesleki eğitimin nasıl yapılandırılabileceğine dair uluslararası örneklerden biri Almanya'nın ikili sistemidir. Bu sistemde öğrenciler mesleki okulda kuramsal eğitim alırken bir işletmede uygulamalı eğitim görürler. OECD'nin incelemesine göre Almanya'da üst ortaöğretim düzeyindeki mesleki eğitim öğrencilerinin yaklaşık yüzde 88'i okul ve işletme eğitimini birleştiren ikili programlara kayıtlıdır ve ülkede 320'den fazla tanınmış mesleki eğitim alanı bulunmaktadır.

Sistemin güçlü yanı, mesleki eğitimi yalnızca sınıfta anlatılan bilgiye indirgememesidir. Genç gerçek çalışma ortamını tanır, deneyimli çalışanlardan öğrenir, kuramsal bilgiyi uygulamayla ilişkilendirir. Üstelik mesleki eğitim bir son durak olarak tasarlanmamıştır; belirli koşulları sağlayan mezunlar yükseköğretime geçebilir, ileri uzmanlık programlarına katılabilir ya da yeterliliklerini daha üst düzeylere taşıyabilir.

Almanya modeli kusursuz değildir ve her bölge, meslek ve öğrenci için aynı sonucu garanti etmez. Türkiye'nin kurumsal yapısı, ekonomik koşulları ve iş gücü piyasası dikkate alınmadan olduğu gibi aktarılamaz. Zaten olduğu gibi aktarılmamalıdır. ,bir başka makalenin konusu olabilecek Tanzimat yıllarındaki eğitim hamlesi sonucu Recaizade'nin Araba Sevdası romanındaki karakter Bihruz gibi Batılışmayı, Avrupa'da eğitimi yanlış anlamış bir güruh oluşur. Söylediğim elbette ki bu değil ancak bir ilkeyi görünür kılar: İyi tasarlanmış mesleki eğitim, akademik eğitimin başarısız bir alternatifi değil, kendine özgü yeterlilikler kazandıran, ekonomik hayatla doğrudan bağ kuran ve diğer eğitim basamaklarına geçişi mümkün kılan bir yoldur.

Türkiye'de bunun için meslek liselerinin adını veya programını değiştirmek yetmez. İşletmelerle güvenilir iş birlikleri kurulmalı, staj ve çıraklık süreçleri nitelikli, güvenli ve denetlenebilir olmalı, eğiticilerin teknik bilgisi güncellenmeli, yeterlilikler ölçülebilir standartlara bağlanmalı ve öğrencilerin-ve de öğretmenlerin- hakları korunmalıdır. İş dünyasının katkısı gençleri ucuz iş gücü olarak kullanmak değil, onları yetkin ve bağımsız meslek insanları olarak yetiştirmek yönünde olmalıdır. Mesleki eğitime yönelen çocukların akademik kapasitesinin düşük olduğu varsayımından da vazgeçilmelidir. Uygulamalı öğrenmede başarılı olmak, soyut düşünme becerisinin zayıf olduğunu göstermez; tasarım, mühendislik, sanat, zanaat ve girişimcilik çoğunlukla bu iki yeteneğin birleşiminden doğar. Mesleklerin hiyerarşisi, gençlerin yeteneklerinin hiyerarşisine dönüşmemelidir.

MUTLU BİREY YETİŞTİRMEK: YALNIZCA PARA KAZANMAYI ÖĞRETMEK YETMEZ

İyi yetişmiş bir insanı yalnızca iş bulabilen, gelir elde eden ve üretkenliği ölçülebilen bir birey olarak tanımlarsak tanım eksik kalır. İnsan ekonomik olduğu kadar sosyal, duygusal ve kültürel bir varlıktır. İyi bir hayat, geçimini sağlayabilmenin yanında güvenli ilişkiler kurabilmeyi, düşüncelerini ifade edebilmeyi, bedensel ve ruhsal iyilik hâlini koruyabilmeyi, dünyaya merakla bakabilmeyi ve gerektiğinde dinlenebilmeyi de içerir.

Yaptığı işten memnun olmak, her gün heyecan duymak ya da hiç güçlük yaşamamak demek değildir. Her mes-

leğin zorlu yanları, her işin yorucu dönemleri vardır. İş memnuniyeti; yetenek ve ilgiyle iş arasındaki uyuma, çalışma koşullarına, adil ücrete, özerkliğe, güvenceye, gelişme imkânına ve işin anlamını görebilmeye bağlıdır. Bu yüzden "Sevdiğin işi yap, gerisi gelir" sözü tek başına yeterli değildir: Ekonomik güvenceden ve iyi çalışma koşullarından yoksun, sevilen bir iş de insanı yıpratabilir. Tersine, başlangıçta bir mesleğe çok ilgi duymayan biri, yetkinlik kazandıkça, iyi bir ekipte çalıştıkça ve emeğinin karşılığını gördükçe o meslekte anlam bulabilir.

Eğitim sistemi gençlere yalnızca "Ne olacaksın?" diye sormamalı; şu soruları da sorabilmelidir:

-Hangi işleri yaparken merakın artıyor?
-Bir sorunu çözerken hangi becerilerini kullanıyorsun?
-İnsanlarla, verilerle, makinelerle, doğayla ya da fikirlerle çalışmaktan hangisini daha çok seviyorsun?
-Nasıl bir ortamda daha iyi öğreniyorsun?
-Senin için iyi bir hayat ne demek?
-Seçeceğin mesleğin günlük koşullarını gerçekten tanıyor musun?
-Düşüncen değişirse başka bir alana geçebilmek için hangi becerilere ihtiyaç duyacaksın?

Bu sorular, gencin geleceğini onun yerine belirlemek için değil, kendi kararlarını daha bilinçli verebilmesi için sorulmalıdır. Kendini gerçekleştirmek, büyük bir şirket kurmak, ün kazanmak ya da yüksek gelir elde etmek anlamına gelmez. Kimi insan araştırma yaparak, kimi çocuk yetiştirerek, kimi atölyede üreterek, kimi bir hastaya şefkatle yaklaşarak, kimi bir sanat eserine hayat vererek kendini gerçekleştirir. Bu yolların toplumsal karşılıkları farklı olabilir; ancak insanın kapasitesini anlamlı bir uğraşta kullanması hayatına derinlik katar. İyi eğitim, gence yalnızca rekabet etmeyi değil, kendi değerini başkalarının unvanlarıyla ölçmemeyi de öğretmelidir.

Bu noktada OECD'nin 8 Eylül 2026'da yayımladığı PISA 2025 sonuçlarını paylaşmak yerinde olur. PISA sonuçları Türkiye eğitimine ilişkin daha güncel ve çok boyutlu bir tablo sunmaktadır. Türkiye'nin 15 yaşındaki öğrencileri, 2022'ye kıyasla matematik, okuma ve fen alanlarının üçünde de ilerleme kaydetmiş; matematikte OECD ortalamasına yakın, okuma ve fende ise ortalamanın üzerinde sonuçlar elde etmiştir. Öğrencilerin en az temel yeterlik düzeyine ulaşma oranı Türkiye'de

matematikte yüzde 64 (OECD: yüzde 65),
okumada yüzde 76 (OECD: yüzde 69),
fende yüzde 81'dir (OECD: yüzde 74).

Ancak okumada ileri düzey başarı gösteren öğrencilerin oranının Türkiye'de yüzde 4, OECD ortalamasında yüzde 6 olması ve fen başarısındaki sosyoekonomik farkın 2015–2025 döneminde açılması, ilerlemenin tek başına yeterli olmadığını gösteriyor. Eğitimde asıl hedef, ortalama başarıyı yükseltirken her öğrencinin potansiyelini geliştirmek, fırsat eşitsizliklerini azaltmak ve bilgiyi gerçek yaşamda kullanabilen bireyler yetiştirmek olmalıdır.

NASIL BİR EĞİTİM MODELİ?

Kendini gerçekleştiren, çok yönlü ve işinde anlam bulabilen bireyler yetiştirmek için birbirini tamamlayan sekiz değişime ihtiyaç vardır.

Birincisi, erken yaşlardan itibaren nitelikli kariyer rehberliği. Meslek tanıtımı lise son sınıfta yapılan bir sunumdan ibaret olmamalıdır. Çocuklar yaşlarına uygun biçimde atölyeleri, laboratuvarları, işletmeleri, çiftlikleri ve sanat merkezlerini tanımalı; mesleklerin yalnızca parlak yüzünü değil, eğitim gereklerini, günlük koşullarını, sorumluluklarını ve ekonomik gerçeklerini de öğrenmelidir. OECD'nin kariyer rehberliğine ilişkin çalışmaları, gençlerin meslek beklentilerinin dar bir alanda yoğunlaşabildiğini ve bunun iş gücü piyasasıyla her zaman örtüşmediğini vurgulamakta; erken yaşta yapılan nitelikli kariyer keşfinin sonraki istihdam sonuçlarıyla ilişkili olduğunu belirtmektedir. Rehberlik bu nedenle sınav tercihi yaptıran bir hizmet olmaktan çıkıp, öğrencinin kendisini ve çalışma dünyasını tanımasına yardım eden sürekli bir sürece dönüşmelidir.

İkincisi, okullarda uygulama, proje ve üretim kültürü. Her öğrenci eğitimi boyunca öğrendiklerini kullanarak somut bir çalışma ortaya koyabilmelidir: basit bir robot tasarlamak, toplumun enerji tüketimini incelemek, yerel bir çevre sorununa çözüm önermek, kısa film çekmek ya da küçük bir işletmenin maliyet hesabını çıkarmak gibi.

Amaç her çocuğu mucit yapmak değil, bilgiyi eyleme dönüştürme, denemeyi, hatadan sonra yeniden başlamayı ve başkalarıyla iş birliği yapmayı alışkanlık hâline getirmektir.

Üçüncüsü, mesleki ve akademik eğitim arasındaki duvarların alçaltılması. Bu konu yıllarını eğitime vermiş Cumhuriyet tarihinde üç kuşaktır eğitimci yetiştiren bir ailenin bireyi olarak kendim için uzun uzun düşündüğüm bir konudur. Mesleki eğitim alan öğrencinin akademik yola geçişi önünde gereksiz engeller olmamalı; üniversite mezunu da yeni bir beceri edinmek istediğinde erişilebilir, makul maliyetli ve tanınan programlara ulaşabilmelidir. Yatay geçişler, modüler eğitimler, mikro yeterlilikler ve önceki öğrenmenin tanınması, kalite güvencesiyle birlikte geliştirilmelidir.

Dördüncüsü, öğretmenin yalnızca müfredat uygulayıcısı olarak görülmemesi.

Son çağ teknolojisi ve değişen koşullar göz önünde bulundurulduğunda etki alanı en fazla olan bu meslek mensupları daha fazla ön plana çıkarılıp kıymetlendirilmelidir. Robotik sistemlerle eğitim öğretim olmaz. Ya da bir yere kadar olabilir. Çünkü dönüşüm, öğretmenin bilgi ve yetkinliğini güçlendirmeden gerçekleşmez. Öğretmenlerin yeni teknolojileri öğrenmesi, uygulamalı dersler tasarlaması ve öğrencileri bireysel olarak tanıması için zamana, mesleki gelişim fırsatlarına ve uygun çalışma koşullarına ihtiyacı vardır.

Beşincisi, girişimciliğin bir ders başlığından çok bir düşünme biçimi olarak ele alınması. Girişimcilik okullarda eğitimin DNA'sına ince ince işlenmesi gereken bir konudur. Çalışma hayatından zaruri sebeplerden



dolayı uzak kaldığım dönemde ciddi boyutta ilgiendiğim eğitimler aldığım girişim yaptığım dönemde bunu iyice içselleştirdim. Çünkü eğitimi iş planı yazmaktan ibaret değildir; bir ihtiyacı fark etmeyi, kullanıcıyı dinlemeyi, çözümü küçük ölçekte denemeyi, maliyeti hesaplamayı, etik sınırları gözetmeyi ve başarısızlıktan öğrenmeyi içerir. Okul çevresindeki atıkların azaltılması, yaşlıların dijital hizmetlere erişimi ya da küçük üreticiler için kolay erişilebilir bir pazar yeri mantığı ile tanıtımı gibi gerçek ihtiyaçlar anlamlı başlangıç noktaları olabilir. Bu alanlarda elbetteki ufak tefek adımlar atılmakta ben genele yaymak adına dikkat çekmek istedim. Altıncısı, eğitim planlamasının iş gücü verileriyle ilişkilendirilmesi.

Eğitim politikalarımız çerçevesinde pek çok çalışma ve toplantılar yapılıyor. Bir meslek mensubu olarak bunu yakından biliyor ve takip ediyorum. Fakat şu bir gerçek ki ; hangi bölgede hangi mesleklere ihtiyaç duyulduğu, hangi sektörlerin dönüştüğü ve hangi becerilerin önem kazandığı düzenli izlenmelidir. Bu veriler gençleri dar bir ekonomik ihtiyaca yönlendirmek için kullanılmamalıdır; iş gücü tahminleri kesin değildir ve hızla değişebilir. Planlama, güncel ihtiyaçların yanında temel bilimleri, kültürü, sanatı, eleştirel düşünmeyi ve bireyin yön değiştirme hakkını da gözetmelidir.

Yedincisi, mesleklerin toplumsal itibarının ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi. Mesleki eğitimin değer kazanması tanıtım kampanyalarıyla sağlanamaz. Nitelikli ustaların adil gelir elde edebilmesi, güvenli koşullarda çalışması, gelişim imkânlarına ulaşabilmesi ve yeterliliğinin tanınması gerekir. Bir mesleğin değerli olduğunu söyleyip o mesleği yapanların emeğini değersizleştirmek, söz ile uygulama arasındaki çelişkiyi büyütür. Gençlerin vizyonuna alanında başarılı kendini gerçekleştirmiş, maddi manevi bir yeterlilik ve yetkinliğe sahip rol modeller çıkarılmalıdır.

Sekizincisi, iyi oluş hallerinin eğitim tartışmasının dışında bırakılmaması. Okul yalnızca not ve sınavın konuşulduğu bir yer olmamalıdır. Öğrencilerin aidiyet duygusu, akran ilişkileri, psikolojik güvenliği, hareket imkânları ve sanatla, doğayla teması da önemlidir. Sürekli rekabetin, hata korkusunun ve değerin yalnızca sonuçla ölçüldüğü bir ortamda merak ve yaratıcılık zor gelişir.

Politikaların başarısı değerlendirilirken akademik göstergelerin yanında okula bağlılık, rehberlik hizmetlerine erişim, ruhsal ve fiziksel iyilik hâli, toplumsal eşitlik ve mezuniyet sonrası geçişler de izlenmelidir.

AİLELERE DÜŞEN SORUMLULUK

Eğitim tartışmasında ailelerin beklentileri göz ardı edilemez. Çocuğuna iyi bir gelecek hazırlamak isteyen anne babalar, çoğu zaman kendi yaşadıkları ekonomik belirsizliklerden hareketle güvenli mesleklere yönelir ve bu kaygı anlaşılırdır. Ancak çocuğun geleceğini güvence altına almak ile onun yerine karar vermek aynı şey değildir. Çocuğun resim yaparken, bir makineyi sökerken, bahçede çalışırken ya da bir metin yazarken gösterdiği merak dikkate alınması gereken bir işarettir; tek başına meslek seçimini belirlemez, ama hangi alanlarda gelişebileceğini anlamaya yardım eder.

Ailenin görevi çocuğun bütün isteklerini sorgusuz onaylamak da değildir. Her ilgi alanının emek, disiplin ve ekonomik gerçeklerle ilişkisi vardır; bir hayali desteklemek, o hayalin gerektirdiği çalışmayı, sorumluluğu ve alternatifleri de göstermek demektir. “Büyüyünce ne olacaksın?” sorusu yerine bazen “Neyi öğrenmek seni heyecanlandırıyor?”, “Hangi sorunu çözmek isterdin?” ya da “Bir işi yaparken kendini ne zaman yeterli ve mutlu hissediyorsun?” diye sormak gerekir.

Çünkü çocuklar yalnızca geleceğin çalışanları değil, geleceği şekillendirecek bugünün minik kalpleridir.



SONUÇ: EĞİTİM, İNSANIN KENDİSİNE AÇILAN KAPI OLMALIDIR

Üniversite mezunlarının hepsi beyaz yakalı olmak zorunda değildir; üniversite bitiren herkesin devlet memurluğunu hedeflemesi de gerekmez. İyi yetişmiş bir kaporta ustası, marangoz, çiftçi, yazılımcı, sanatçı, öğretmen, araştırmacı ya da girişimci olabilir. Önemli olan işin niteliği, emeğin karşılığının alınması, kişinin kendini geliştirebilmesi ve toplum içinde onurlu bir hayat kurabilmesidir.

Ancak bu düşünceyi "Herkes kendi yolunu bulsun" diyerek bireyin omuzlarına yüklemek de doğru değildir. İnsanların kendi yollarını bulabilmesi için adil fırsatlara, nitelikli eğitime, iyi rehberliğe, ekonomik güvencelere ve meslekler arasında geçiş imkânına ihtiyaç vardır. OECD'nin 2026 verileri gençlerin iş hayatına geçişindeki güçlüklere, Dünya Ekonomik Forumu'nun araştırması becerilerin hızla değiştiğine, Türkiye'nin eğitim tarihi ve Almanya örneği ise öğrenmenin yaşamla, okulun toplumla, eğitimin üretimle ilişkilendirilmesinin önemine işaret etmektedir. Bu işaretlerin buluştuğu nokta, tek tip insan yetiştirme arzusundan vazgeçmektir.

Belki de sormamız gereken soru yalnızca "Çocuklarımızı hangi mesleğe hazırlıyoruz?" değildir. Bu soru kadar önemli olan bir başkası da şudur: Çocuklarımızı nasıl bir insan olmaya hazırlıyoruz? Bu sorunun daha doğru cevpalanması için evveliyatında kendimize de şu soruyu soralım lütfen. 'Ben hayatta kendini - bir nebze olsun- gerçekleştirmiş mutlu bir birey miyim?' Belki bu soru şu ana kadar yazdığım bütün bu araştırmaları okumaları üç kuşaktır eğitimin içinde olan bir birey olarak dert edindiğim meseleleri yeniden ele almayı düşünmeyi, itiraz etmeyi, belki bir reddedişi beraberinde getirecektir. Hemen şimdi buradan her bireye sesleniyorum! Ama amacım toplumsal olarak bizden yola çıkarak hiç olmazsa çocuklarımızın geleceğini doğru kurmaya çalışmaktır. Çünkü diploma hayatın önemli duraklarından biri olabilir, ama hayatın kendisi değildir. Meslek geçimimizi sağlayan bir araçtır, ama kimliğimizin tamamı değildir. Başarı, toplumun takdir ettiği bir konuma ulaşmak şeklinde hala kabul görebilir, ama mutluluk yalnızca başkalarının alkışında bulunmaz.

Bir toplumun gerçek zenginliği, yetiştirdiği mühendis, doktor, akademisyen ya da girişimci sayısıyla ölçülemez. Ustasının işini ne kadar iyi yaptığı, öğretmeninin ne kadar özgür düşünebildiği, gencinin ne kadar umut taşıdığı, çalışanının emeğinin karşılığını alıp almadığı ve insanlarının birbirine nasıl davrandığı da bu zenginliğin parçasıdır. İyi eğitim insanı tek bir mesleğe hapsetmez, ona seçenekler kazandırır; başarıyı yalnızca unvanla ölçmez, emeği, merakı ve gelişimi de görür; genci ekonomik sistemin bir parçası olarak değil, kendi hayatının sorumluluğunu alabilen bir özne olarak güçlendirir.

Eğitimin en büyük başarısı, herkesi aynı yere ulaştırmak değil; her insanın kendi kapasitesini keşfedebileceği, emeğiyle yaşayabileceği, öğrenmeye devam edebileceği ve hayatına anlam katabileceği bir dünya kurmaktır.

Kaynakça:

1.OECD. Education at a Glance 2026: Türkiye. Gençlerin eğitim, istihdam ve işsizlik göstergeleri (2025 verileri). https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2026_c0e523a9-en/turkiye_38212d92-en.html

2.World Economic Forum. The Future of Jobs Report 2025. https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2025/

3.OECD. Vocational Education and Training Systems in Nine Countries: Vocational Education and Training in Germany. https://www.oecd.org/en/publications/vocational-education-and-training-systems-in-nine-countries_1a86eb6c-en/full-report/vocational-education-and-training-in-germany_dae78944.html

4.OECD. Career Guidance. https://www.oecd.org/en/topics/career-guidance.html

5.T.C. Atatürk Ansiklopedisi. John Dewey (1859-1952). https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/detay/441/John-Dewey-%281859-1952%29

6.Akandere, O. ve Esen, S. (2021). "Köy Enstitülerinde İş ve Üretim Odaklı Eğitim, Küme Çalışmaları ve İmece." Atatürk Yolu Dergisi. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ankuayd/article/1028290

7.OECD, PISA 2025 Results, Volume I: Türkiye Country Note (8 Eylül 2026).

Serkan Oral

Okul yolunda şehit oldu minik eller

Önce okulların etrafını yitirdik!
Anne babaların elini tutamadı çocuklar, mutlu fotoğraf vermeyi bıraktı.
Servis araçlarında kimi sabıkalı şoförlerin ve karın tokluğuna çalışan hosteslerin emanetine terk ettik.
*
Genelde servis aracında unutulup havasızlıktan ölen çocukları duyuyorduk.
Temiz hava alıp temiz bilgiye ulaşması gereken çocuklar öldü.
Anne ve babasının elini tutup okula gidemeden, toprağın bağrına gittiler.
Önce okulların etrafındaki masumiyet yok oldu.
Sahte tatlıcı, uyduruk şekerci veya bayat simit satıcıları okulların etrafında peydahlandı onları bu sefer toz toprak satan zehir tüccarları takip etti.
Bilgiyle donanıp ilim zerk edilecek olan nesiller, ne yazık ki pis ürünleri yatan dimağların kurbanı oldu.
*
Sonra torununun elinden tutup okula götüren dede ve anneanneler kayboldu.
Kovid hem eğitimi hem büyükleri vurdu.
Kovid yüzünden evine kapanan çocuklar okulun yolunu unuttu.
Okulun yolunu kaybettik.
Okul yolunda sonra çocukları kaybetmeye başladık.
Gözü dönmüş manyakların, sapıkların okul yolunda alıp inşaatlara veya arazilere Götürüp yok ettiği nesiller ortaya çıktı.
İsimleri hiç unutulmadı,
Ah o Narin bedenler…
Yuttu hepsini kara toprak, onlar sular seller gibi kitapları yutamadan.
Bir büyük öğretmen nesli kayboldu yerine kira ve maaş zamları ile cebelleşerek hayatını sürdürmeye çalışan yeni öğretmen nesilleri geldi.
*
Çalıkuşları kayboldu, Çalıkuşu yok oldu.
Binalar büyüdü bahçeler kalabalıklaştı ama öğrendiklerimiz azaldı, Daha doğrusu kötü bilgiler aşılanmaya başlandı.
Eğitim şuraları, eğitim sistemlerini tartışırken, veliler sevgi vermek yerine öğrencilerin dert küpüne dönmüş, öğretmenlerse köşeyi dönen müteahhitlerin deprem enkazlarında okul binalarının altında yatıya kaldılar.
Kovidler, depremler, seller, tehditler felaketler katiller…
Çekin artık pis ellerinizi öğrencilerin üzerinden.
*
Koruyalım neslimizi.
Koruyalım gençlerimizi.
Sevgiyle büyütelim çocukları.
18 yaşın altında cezai sorumluluğu yok diye, saçları kazıtıp eline silah verip çeteleştirenler bir adım geri atın, kalem verin o çocukların ellerine…
Önce bıçakla girdiler okullara,
Sonra uzun namlulu silahlarla taradılar küçük bedenleri,
Eskiden terör belasının tehdidi vardı şimdi yeni tarz çetelerin çetrefilli hesapları bu çocukların üzerinde.
*
Çekin ellerinizi.
Yıllarca çocukların gençlerin saçı ile başıyla kıyafeti uğraştılar daha ondan yeni rahatlamışken şimdi de gönül ferahlığıyla yollanacak okul yollarına mayın döşediler.
Ben anlamam teknik liseden, sistemden, anadoludan, imam hatipten.
Tek derdimiz, çocuklarımızın, “ yüreklerinde eğitim aşkıyla gönüllerinde aile sevgisiyle “ okul yoluna gidip okul yolundan dönmeleri.
Allah sevgisiyle, Allah korkusunu bilenlere ihtiyacımız var.

Yağmur Erdem

Eğitimde renklerin yeri

-Çocuk kitapları, hayal gücü ve eğitim üzerine bir deneme-

İLK RENKLERİMİZ

Bir sabah uyandığımızı ve dünyadaki renklerin kaybolduğunu düşünelim. Her yer gri, siyah ve beyaz; haberler durmaksızın renklerin yok olduğunu duyuruyor. İnsanlar büyük bir sisin içinde, yollarını bulmakta zorlanarak oradan oraya çarpıyor. Böyle bir dünya hayal etmek bile ürkütücü.

José Saramago'nun Körlük romanı, görme yetisinin kaybı üzerinden insanın ve toplumun kırılganlığını düşündürür. Renklerin kaybolduğu bir dünya ise bize başka bir soruyu sordurabilir: Renkler yalnızca gördüğümüz şeyleri mi değiştirir, yoksa dünyayı algılama ve anlatma biçimimizi de etkiler mi?

Ana sınıfına ilk gittiğimiz günleri hatırlayalım. Önümüze rengârenk pastel boyalar, kuru boyalar ve el işi kâğıtları konurdu. Arkadaşlarımızla paylaştığımız oyuncaklar, içimizden geldiği gibi çizdiğimiz resimler… Çocuktuk; yaptığımız tek bir çizgi bile kendi dünyamızda bambaşka bir anlam taşıyabiliyordu. Bazen bir güneşi maviye boyar, bazen evin çatısını mor yapardık. Belki de o resimlerde yalnızca bir evi değil, hayal gücümüzün bize açtığı kapıyı gösteriyorduk.

Çocuk için resim yapmak, yalnızca kâğıdı boyamak değildir. Duygularını, merakını ve çevresinde gördüklerini kendi diliyle ifade etmenin yollarından biridir. Her çocuk aynı şeyi aynı biçimde çizmez; bu farklılık, eğitim açısından bir eksiklik değil, çocuğun kendine özgü bakışının işareti olabilir.

MASALLARIN RENKLİ DÜNYASI

İlkokula geçtiğimizde renkler haritalarda, ders kitaplarında, resim defterlerinde ve masal kitaplarında karşımıza çıkmaya devam eder. Masalların dünyasında bir halının, bir sarayın, bir ormanın ya da bir kahramanın görünüşü, okurun zihninde sahnenin kurulmasına yardımcı olur. Renkler tek başına hikâyeyi anlatmaz; metin, resim ve okurun hayal gücü birlikte çalışır.

Nasreddin Hoca'yı düşündüğümüzde gözümüzde çoğu zaman başındaki büyük beyaz kavuk ve geniş giysileriyle canlanır. Onu anlatan resimler, fıkralardaki mizahı ve karakterin tanınan görünüşünü çocukların zihninde somutlaştırabilir. Doğu masallarında da kırmızı, sarı, altın ve mavi gibi renklerle kurulmuş görsel dünyalarla karşılaşırız. Ancak renklerin anlamı her hikâyede aynı değildir; anlatının bağlamı, karakterler ve resmin bütünü önemlidir.

Çocuk kitaplarında resimler, yazının yanında duran süsler değildir. Bazen metinde açıkça söylenmeyeni gösterir, bazen okuru ayrıntılara bakmaya çağırır, bazen de yeni sorular doğurur. Çocuk bir resimdeki yüz ifadesini, arka plandaki nesneyi ya da bir rengin başka renklerle ilişkisini fark ederek hikâyeyi kendi deneyimleriyle tamamlayabilir.

Kıymetli Melike Günyüz'ün Keloğlan Kayıp Kokular Ülkesinde adlı kitabı da bu açıdan üzerinde durulabilecek bir örnek sunuyor. Kitapta Gül Sultan'ın kırmızıları, anlatının görsel dünyası içinde dikkat çekiyor. Kırmızıyı doğrudan ve herkes için geçerli tek bir anlama sabitlemek yerine, bu rengin hikâyedeki karakterlerle, olaylarla ve okurda uyandırabileceği çağrışımlarla nasıl ilişki kurduğuna bakabiliriz. Böylece kitabı yalnızca renkleri üzerinden değil, metin ve resmin birlikte kurduğu anlam üzerinden değerlendirmiş oluruz.

Günyüz'ün Keloğlan motifini çağdaş çocuk edebiyatı içinde yeniden ele alışı, geleneksel bir anlatı unsurunun günümüz çocuklarına nasıl sunulabileceği sorusunu da gündeme getiriyor. Kitabın toplumsal cinsiyet adaleti, öz eleştiri ve açık fikirlilik gibi değerlerle ilişkisi, metnin olay örgüsü ve karakterlerin davranışları üzerinden incelenebilir. Bu değerlendirmeyi yaparken kitabın resimlerini de anlatıyla birlikte düşünmek gerekir.

EĞİTİMDE RENKLERİN YERİ

Renklerin çocukların dünyasındaki yerini düşünürken asıl mesele, her renge kesin bir anlam yüklemek değildir. Önemli olan, çocuklara görmeyi, ayrıntıları fark etmeyi, hayal kurmayı ve kendi yorumlarını ifade etmeyi sağlayacak alanlar açmaktır. Bir resim karşısında "Bu neden böyle?" diye sormak kadar, çocuğun kendi cevabını dinlemek de önemlidir.

Eğitimde tek tipleşme, bütün çocuklardan aynı sonucu ve aynı anlatım biçimini beklediğimizde belirginleşebilir. Her çocuğun aynı evi, aynı ağacı ya da aynı güneşi çizmesini istemek, onların farklı düşünme biçimlerini fark etmemize engel olabilir. Elbette çocukların temel becerileri öğrenmeye ve yönlendirmeye ihtiyacı vardır; ancak rehberlik etmekle bütün cevapları önceden belirlemek aynı şey değildir. Çocuğa hem öğrenebileceği bir çerçeve sunmak hem de kendi düşüncesini geliştirebileceği özgürlük tanımak gerekir.

Bir ressamın elinden boyalarının alındığını ve geriye yalnızca fırçalarının kaldığını düşünelim. Vincent van Gogh sarısını, Claude Monet ışığını kaybetseydi, eserlerini bugün bildiğimiz biçimde algılayabilir miydik? Bu sorular, renklerin sanatın tek unsuru olduğunu söylemek için değil; sanatçının kendine özgü anlatımında her unsurun nasıl bir rol oynadığını hatırlamak için anlamlıdır. Çocukların çizimlerinde de benzer biçimde, seçtikleri renkler kadar çizgileri, biçimleri ve anlattıkları hikâyeler önemlidir.

Peki, ana sınıfına başladığımız gün bize yalnızca siyah oyuncaklar verilseydi, kitapların bütün resimleri aynı renkte olsaydı ve çizimlerimizde farklı seçimler yapmamıza izin verilmeseydi ne hissederdik? Elbette



siyahın ve grinin de sanatın, tasarımın ve gündelik hayatın içinde özel bir yeri vardır. Sorun bu renkler değil; dünyayı tek bir renge, tek bir kalıba ve tek bir doğruya indirgemektir.

Eğitim, insanın önce kendisini tanıması, merakını keşfetmesi ve kendi iç sesini duyabilmesiyle de ilgilidir. Çocukların kitaplara bakarken sorular sorması, resimlerden anlam çıkarması ve arkadaşlarının farklı yorumlarını dinlemesi bu sürecin parçasıdır. Renkler bu keşfin araçlarından biri olabilir; fakat asıl hedef, çocuğun dünyayı dikkatle gözlemleyen ve kendi düşüncesini geliştirebilen bir birey olarak yetişmesidir.

Belki de yeniden çocuk olmalı; kitapçıların, oyuncakçıların ve masal kitaplarının renkli dünyasına daha dikkatle bakmalıyız. Bize ilk boya kalemlerimizi uzatan öğretmenleri, annelerimizi ve hayal kurmamıza alan açan herkesi hatırlamalıyız. Çünkü bazen bir çocuğun çizdiği küçücük bir çizgi, onun dünyasında kocaman bir yere sahiptir. Eğitim de o çizginin ne anlatabileceğini merak etmekle başlar.

RENKLERİN KUCAKLAYICI DİLİ ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLAR VE RENKLER

Her ruhun kendine özgü bir rengi vardır. Renklerin kucaklayıcı dili, kendini sözcüklerle ifade etmekte zorlanan çocuklar için ayrı bir anlam taşıyabilir. Özellikle bazı özel gereksinimli çocuklar için boyalar, parmak boyaları ve çizim araçları; duygularını, düşüncelerini ve çevreleriyle kurdukları ilişkiyi ifade edebilecekleri alternatif yollar sunar. Renkler ve dokularla kurdukları ilişki, kendilerini anlatmalarına ve başkalarıyla iletişim kurmalarına destek olabilir.

Bir çocuk bazen kelimelerle anlatamadığını bir çizgiyle, bir şekille ya da seçtiği renkle gösterebilir. Parmak boyasıyla kâğıda dokunmak, renkleri birbirine karıştırmak veya bir biçimi tekrar tekrar çizmek; keşfetme, duyusal deneyim yaşama ve kendini ifade etme fırsatları yaratabilir. Elbette her çocuk renkleri aynı biçimde deneyimlemez ve her çizime kesin bir duygu anlamı yüklemek doğru değildir. Önemli olan, çocuğun yaptığı çalışmayı kendi açıklamaları ve ihtiyaçları doğrultusunda anlamaya çalışmaktır.

Görme engelli çocuklar açısından da renk konusu farklı bir dikkat gerektirir. Renkler onlar için yalnızca görsel bir deneyim olmayabilir; sözel betimlemeler, dokunsal materyaller, kabartmalı çizimler ve farklı yüzeyler aracılığıyla renk kavramları başka duyularla ilişkilendirilebilir. Bu süreçte çocuğun bireysel deneyimi ve kullandığı iletişim yolları dikkate alınmalıdır. Renkleri anlatmak, yalnızca renk adlarını öğretmek değil; onları nesneler, duygular, sanat ve gündelik yaşamla ilişkilendirmek anlamına da gelebilir.

Âşık Veysel'in yaşamı ve şiirleri, görme duyusunun ötesinde dünyayı algılama ve anlatma biçimleri üzerine düşünmemize imkân verir. Görme yetisini kaybetmiş olan büyük ozan, doğayı, insanı ve hayatı sazına ve sözüne taşımıştır. Ancak onun şiirlerini doğrudan çocukluğundan kalan renklerle açıkladığımızı söylemek yerine, eserlerinde doğaya ve yaşama ilişkin güçlü imgelerin nasıl kurulduğuna bakmak daha doğru olur. Bu yaklaşım, renkleri yalnızca gözle görülen bir özellik olarak değil, sanatın ve anlatımın bir parçası olarak düşünmemizi sağlar.

Renklerin anlamı üzerine düşünmek, onları tek bir kalıba hapsetmek anlamına gelmez. Sarı her zaman hüznü, kırmızı her zaman sevinci ya da tehlikeyi anlatmaz; renklerin çağrışımları kültüre, esere ve kişisel deneyime göre değişebilir. Âşık Veysel'in "Çiğdem der ki ben elayım / Yiğit başına belayım / Hepsinden ben âlâyım / Benden âlâ çiçek var mı?" dizelerinde çiçeğin kendini dile getiren sesi, doğanın kişileştirilmesi ve şiirin ritmi öne çıkar. Bu dizeleri renkler üzerine tek bir hüküm vermek için değil, doğanın edebî anlatımda nasıl canlı bir sese kavuştuğunu görmek için okuyabiliriz.

Günümüz dünyasında renkler; sanat, eğitim, iletişim ve gündelik yaşam içinde farklı işlevler üstlenir. Özel gereksinimli çocuklar için erişilebilir ve duyulara hitap eden sanat etkinlikleri hazırlamak, onların kendilerini ifade etmelerine alan açabilir. Burada amaç, her çocuğun aynı renkleri seçmesi ya da aynı biçimde resim yapması değildir. Amaç, her çocuğun kendi yoluyla keşfedebilmesine, anlatabilmesine ve katılım gösterebilmesine imkân tanımaktır.

Peki, renkler hiç olmasaydı? İnsan, sonsuz bir griliğin içinde yuvarlanan bir kaya gibi hissetseydi ? Bu soru, renklerin hayatımızdaki yerini düşünmeye çağırıyor. Yine de dünyayı anlamlandırmamızı sağlayan tek şey renkler değildir; sesler, dokular, sözcükler, anılar ve ilişkiler de dünyamızı kurar. Renklerin değeri, farklı deneyimlere kapı açtıklarında ve herkesin kendi anlatım yolunu bulmasına yardımcı olduklarında daha iyi anlaşılır.

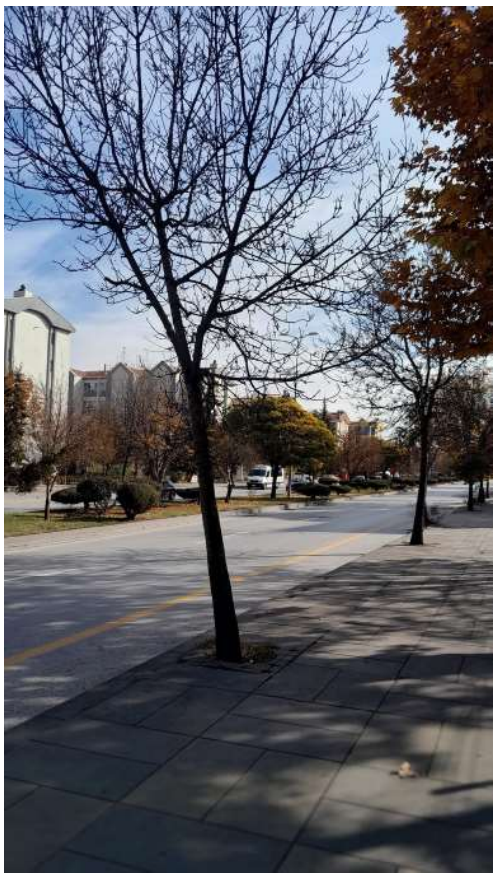
Mehmet Taştan

Eve dönüş yolunda

Derslerin hali harap,
Umut yorgun, hedef sarp,
Yine başladı hesap,
Eve dönüş yolunda.

Her akşam aynı mevzu
Ve zıtlıkta yarışma,
“Artık çekidüzen ver”
“Lütfen bana karışma”

Aylar ne tez tükendi!
Beklenen güne geldi,
Kaybedip tazelendi,
Eve dönüş yolunda.



Önder Karakartal

Sessiz Gemi'nin ardından: Yahya Kemal Beyatlı'yı anarken



Türk şiirinin büyük ustalarından, fikir ve kültür dünyamızın müstesna isimlerinden Yahya Kemal Beyatlı'yı (2 Aralık 1884-1 Kasım 1958), aramızdan ayrılışının 68. yıl dönümünde saygı, rahmet ve özlemle anıyoruz. O, yalnızca şiirler yazan bir sanatkâr değil; Türk tarihini, İstanbul'u, medeniyetimizi ve millet ruhunu mısralarında yeniden inşa eden büyük bir kültür adamıdır.

Yahya Kemal'in şiir dünyasında geçmiş, kuru bir hatıradan ibaret değildir. Onun için tarih, yaşayan bir ruhtur. İstanbul'un semalarında yükselen ezan, Boğaziçi'nin sularında yankılanan eski zamanlar, bir mezarlığın sessizliği ya da bir bayram sabahının coşkusu; hepsi büyük bir medeniyetin devam eden hikâyesidir.

Üsküp'te başlayan hayat yolculuğu, onu Paris'e, İstanbul'a ve Türk düşünce hayatının en müstesna noktalarına taşıdı. Batı'yı yakından tanırken kendi milletinin kültür ve medeniyet köklerini daha derinden kavrayan Yahya Kemal, Doğu ile Batı arasında kendi özgün sanat anlayışını kurdu. Onun şiirinde ne geçmişe körü körüne bir bağlılık ne de yeniliğe teslimiyet vardır. Yahya Kemal, geçmişten aldığı kudreti geleceğe taşıyan bir sanat anlayışının temsilcisidir.

Şiirlerinde İstanbul'un ayrı bir yeri vardır. İstanbul, Yahya Kemal için sadece yaşadığı bir şehir değil; bir medeniyetin kalbi, tarihin ve estetiğin buluştuğu büyük bir dünyadır. "Sana dün bir tepeden baktım aziz İstanbul" mısrası, şehre duyulan hayranlığın ötesinde, bir medeniyet sevgisinin de ifadesidir.

Yahya Kemal denildiğinde hiç şüphesiz akıllara gelen eserlerden biri de Sessiz Gemidir. Ölümü, ayrılığı ve insanın bilinmeyene yolculuğunu eşsiz bir zarafetle anlatan bu şiir, aradan geçen yıllara rağmen hâlâ gönüllerimize dokunmaktadır. Belki de Yahya Kemal'in büyüklüğü burada saklıdır: O, en derin duyguları en sade ve en estetik biçimde ifade etmeyi başarmıştır.

Onun şiirlerinde vatan sevgisi de önemli bir yer tutar. Akıncılar, Mohaç Türküsü ve diğer tarihî şiirlerinde milletin hafızasını canlı tutmuş; Türk milletinin zaferlerini, kahramanlığını ve tarih içindeki yürüyüşünü sanatın diliyle anlatmıştır. Yahya Kemal, millî kimliğin sadece siyasi sınırlarla değil; dil, tarih, kültür ve ortak hatıralarla şekillendiğini bilen büyük bir fikir adamıdır.

Bugün Yahya Kemal'i anmak, sadece geçmişte yaşamış büyük bir şairi hatırlamak değildir. Onu anlamak; dilimize, tarihimize, şehirlerimize ve kültürümüze yeniden dikkatle bakmak demektir. Çünkü Yahya Kemal'in eserlerinde bize ait olanın güzelliği, zarafeti ve derinliği vardır.

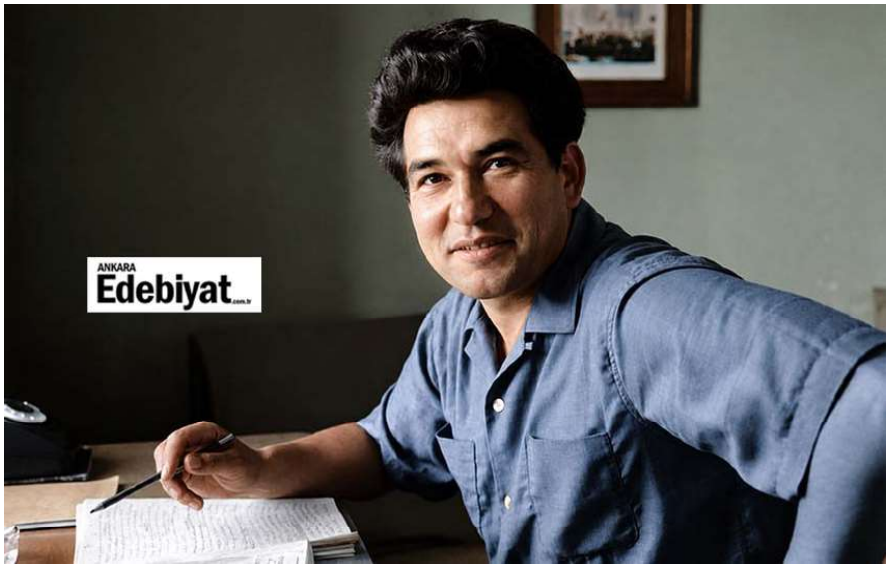
Vefatının yıl dönümünde Yahya Kemal Beyatlı'yı rahmet ve saygıyla anarken, onun mısralarının Türk milletinin hafızasında yaşamaya devam ettiğini bir kez daha görüyoruz.

O, belki kendi Sessiz Gemisiyle bu dünyadan ayrıldı. Ancak ardında bıraktığı şiirler, İstanbul'un semalarında yankılanan sesi ve Türk kültürüne kazandırdığı eşsiz mirasıyla hâlâ bizimle… Yahya Kemal'i anmak, bir şairi anmanın ötesinde; bir medeniyetin sesine kulak vermektir.

Ruhu şad, mekânı cennet olsun.

Erdal Noyan

Aytmatov ve Selvi Boylum



Kırgızistan'ın en büyük edebiyatçısı kanımca Cengiz Aytmatov'dur.

12 Aralık 1928'de Kırgızistan'ın Talas Bölgesi'nde yer alan Şeker köyünde doğdu, 10 Haziran 2008'de Almanya'nın Nürnberg kentinde öldü.

Babası Törekul Aytmatov 1937'de tutuklanmış, 1938'de kurşuna dizilmişti. Toprak Ana'yı "Babam Törekul Aytmatov, bilmiyorum mezarın nerededir, bunu sana sunuyorum." cümlesiyle açan oğul Aytmatov'a Lenin Ödülü verildi.

Kırgızistan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanının resmî genel ağ sitesinde, 2028 yılı, doğumunun 100'üncü yıl dönümü nedeniyle Cengiz Aytmatov yılı olarak duyurulmaktadır.

O duyuruda yazar hakkında "Kırgız halkının seçkin oğlu, büyük yazar, insancıl, filozof, diplomat ve devlet adamı, Kırgızistan Cumhuriyeti Kahramanı ve Kırgızistan Cumhuriyeti Halk Yazarı" övgüleri bulunuyor.

Aytmatov çok sayıda romana, uzun öyküye ve öyküye imza attı.

Kırgız Türk kültürünün belleğidir, kitaplığıdır; dününün ve gününün konuşan tanığıdır.

Ayaklarının bastığı, gözlerinin baktığı Kırgızistan coğrafyasını, ellerinin dokunduğu, sözlerinin değdiği Kırgızistan insanlarını yazdı.

Anacağım eserlerini Türkiye Türkçesine aktaranları belirtiyorum: Toprak Ana (Halit Aliosmanoğlu); Beyaz Gemi, Gün Olur Asra Bedel, Dişi Kurdun Rüyaları, Cengiz Han'a Küsen Bulut, Asker Çocuğu, Elveda Gülsarı, Yıldırım Sesli Manasçı (Refik Özdek); Deniz Kıyısında Koşan Ala Köpek, Selvi Boylum Al Yazmalım, Erken Gelen Turnalar (Mehmet Özgül); Cemile (Ülkü Tamer).

Gün Olur Asra Bedel'de Nayman Ana, Boynuzlu Maral Ana, Raymalı Aga söylencelerinin yeşerticisidir.

Eserde, kapitalist sömürgenle uzay yarışına girişecek denli ilerleyen ancak istenilenden başka türlü düşündüğü varsayılan yurttaşlarına ve ailelerine yaşamı zindan eden komünist sömürgen de işlenir.

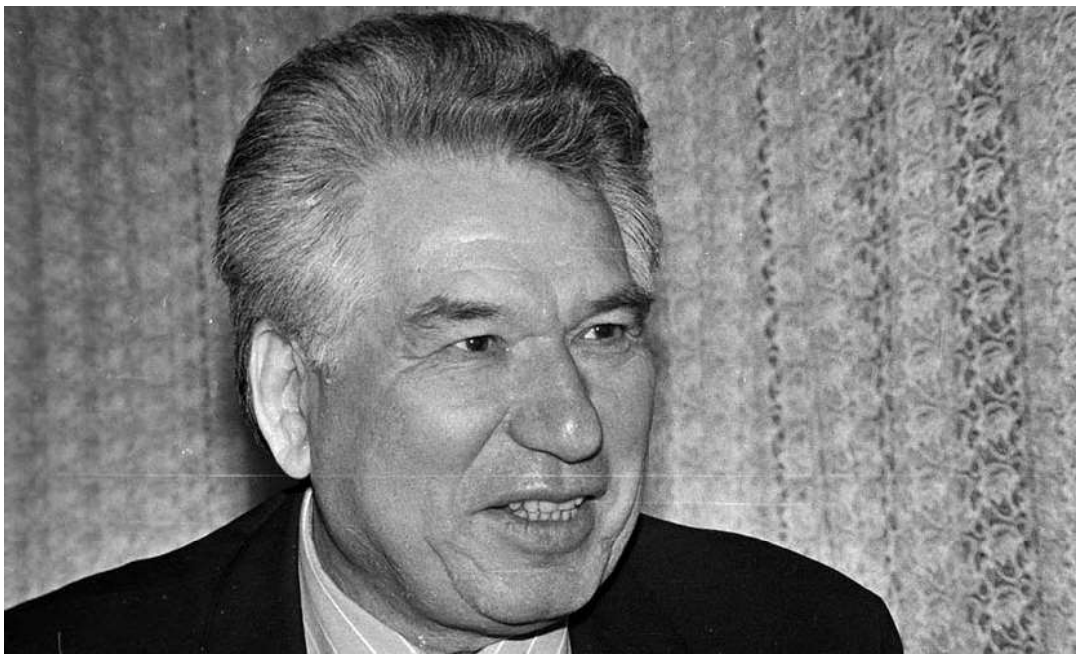
Dişi Kurdun Rüyaları'nda, neredeyse 2000 yıl öncenin Zeytin Dağı'na, Golgota Tepesi'ne giderek, işkenceden-ölümden korksa da tek tanrı inancından dönmeyen insan ve peygamber İsa'yı yansıtmaya çalışır.

İsa'nın yolunu izlemeye çalışan Abdias Kallistratov'un bugünün büyük sorunu uyuşturucu belâsıyla mücadelesi, çağdaş insanın inançla ilişkisi, silahlanmak çılgınlığı da işlenir aynı yerde.

Stalin ölmüşse de kötülük ölmemişti; insanların düğünlerinde nasıl davranacaklarına, çocuklarına hangi adları koyacaklarına, ölülerin nasıl gömüleceklerine bile karışılıyordu.

Deniz Kıyısında Koşan Ala Köpek'te, yalnızca denizden oluşan dünyada toprak arayan "yassı gagalı ördek" Lura'ya, insan yaşamının başlamasına, denizin yitirdiklerini geri almak üzere sürekli karaya saldırışına, Şaman inancına değinilir.

Aynı öyküde, açık denizlerde yaşayan fok ve denizaslanı avcılığından da söz açan "denizsiz ülkenin yazarı", ilk kez denize açılan Kirisk'i, son kez denize açılan Orhan Ata'yı, canla yapılan özveriyi ve Deniz Kızı Oymağı Söylencesi'ni de anlatır.



Sözü, 1963'te okurla buluşturulan Selvi Boylum Al Yazmalım'a (Kızıl Joolukçan Jalgalım) getiriyorum. Bu uzun hikâye Türkiye'de en çok bilinen eseri. Çünkü 1977'de sinemaya uyarlandı; dokunaklı görüntüleri ve "Sevgi neydi? Sevgi emekti." sözleriyle en tutulan filmler arasına girdi.

Filmin yönetmeni Atıf Yılmaz, yapımcısı Arif Keskiner, senaristi Ali Özgentürk, müziklerinin bestecisi Cahit Berkay'dır. Asya'yı Türkan Şoray, İlyas'ı Kadir İnanır, Cemşit'i Ahmet Mekin oynadı.

Eserin gerçeğinde, öykünün kapısını bir gazeteci açar; tren yolculuğunda İlyas'tan ve evine konuk olduğu Baytemir'den dinlediği öyküde yaşananlar Sovyet döneminde geçer; başlıca mekânlar Tanrı Dağları, Isık Göl ve Pamir Dağları'dır.

Şoför delikanlının adı İlyas Alıbayev, kızın adı Asel'dir, çocuklarına Samet adını koyarlar. Asel'in ikinci kocasının adı Baytemir Kulov'dur. Sinema filminde Asel'in adı Asya'ya, Baytemir'in adı Cemşit'e dönüştürülmüştü.

Bunların dışında, gerçeğine bağlı kalmaya çalışılarak sinemaya uyarlanmış.

Eserin kendisinde, "Sevgi neydi? Sevgi emekti." sözcüklerini göremedim.

Buna karşılık hikâyede, İlyas'ın vedası şu unutulmaz cümlelerle verilir: "Elveda, Isık-Göl'üm, bitmemiş türküm benim!" ve "Elveda, Asel! Elveda, al yazmalım, selvi boylum! Elveda, sevgilim, aşkım! Mutlu olman dileğiyle!.."

Bu tümcelerin özgüne yakın söylenişi şöyle: "Tyan-Şan tooloru, Isık-Köl menen koştoştum… Koş bol, Asel! Koş bol, kızıl joolukçan kiçinekey teregim!"

Adlar çok şey söyler.

Selvi Boylum Al Yazmalım'da geçen Cantay, Kadiça, Alibek Canturin, Urmat Ağa, Ermek, Kemal, Ananjolov, Hüseyinov, Gülbara, İvan Stepanoviç, Volodka Şaryayev gibi adlar tarihin Türkiye ve Kırgızistan arasına ördüğü kopuşu gözler önüne sererken Kırgızistan hakkında değerli bilgiler verir.

Toprak Ana'da "Tolgonay, Suvankul, Kasım, Maysalbek, Çaynak, Aliman, Ayşe, Bektaş, Camanbay, Cenşenkul, Temirşal, Bektursun, Çorabek, Torgay, Canbolat, Gülsüm, Aşırali"; Beyaz Gemi'de "Bekey, Orozkul, Gülcemal, Seydamet, Kıvrak Mümin, Baltek, Buğubay, Çotay, Kulubeg, Koketay"; Cengiz Han'a Küsen Bulut'ta "Tansıkbayev, Abutalip Kuttubayev, Yedigey, Ermek, Kazangap, Zarife, Daul"; Erken Gelen Turnalar'da "Nurgazi, Bekbay, İnkamay, Hacımurat, Sultanmurat, Mirzagül, Anatay, Tınaliyev, Erkinbek, Ergeş, Camankul" gibi çoğu Türkiye'de bilinmeyen adlar geçer.

Demek ki inanç birliği olmasa iki halkta ortak ad bulmak neredeyse olanaksızlaşacaktı.

Meşe (Emen) Parkı'na, öteki adıyla Cengiz Aytmatov Parkı'na gittiğimizde, Selvi Boylum Al Yazmalım'ın Kırgızistan'da 1972 yılında "Ya, Tyan-Şan" (Я, Тянь-Шань) adıyla siyah-beyaz çekilen filmi gösteriliyordu.

Çoktandır temel bilgi kaynaklarımız sinema filmleri ve televizyon dizileri…

Bence, Selvi Boylum Al Yazmalım'ı sinemada izleyip henüz kitabını okumayanlar, okuduklarında ayrı bir deneyim yaşarlar.

Gamze A. Arslan

Bir seccadenin şahitliği

Sabah ezanı henüz şehrin omuzlarına tam oturmamıştı. Minarelerden süzülen ses, rüzgârın ince parmaklarına tutunarak eski evlerin pencerelerine çarpıyor, sonra ağır ağır yere iniyordu. Ali Efendi, her zamanki gibi ezanın üçüncü nidasında uyandı. Saat kurmazdı zira kalbi, yıllardır vakti şaşırmazdı.

Yatağının kenarında bir müddet oturdu. Dizlerinde, ömrün biriktirdiği ağrı vardı. Fakat şikâyet etmedi. "Her ağrı bir hatırlatmadır" derdi rahmetli babası. "İnsana faniliğini fısıldar." Yavaşça doğrulup abdest almaya gitti. Suyun soğukluğu, uykunun son izlerini de alıp götürdü. Seccadesini her zamanki yerine serdi, pencere kenarına, sabahın ilk ışığını görecek şekilde.

Bu seccade, ona babasından kalmıştı ama kalmak, burada bir miras meselesi değildi, bir hâlin devriydi. Babası bu seccadenin üzerinde yalnız namaza durmamış, kendinden çekilmişti. Alnını bu seccadeye koyduğunda dünya geride kalır, vakit susar, kelimeler yetmez olurdu.

Seccade çok eskimiş rengi solmuştu. Bir zamanlar canlı olan desenler, şimdi belirsiz bir hatıra gibi duruyordu. Ama bu solukluk bir eksilme değildi, bir terkti. Dünya, her secdede biraz daha geride bırakılmıştı işte tam da bu yüzden Ali Efendi onu severdi. Solmuş her renk, birer şahitti. İnsan da öyle değil miydi zaten? Soldukça derinleşirdi.

Evet, solmuş her renk birer şahitti, sadece kılınan namazlara değil, kılınamayanlara da. Secdede edilen dualara değil, yutulanlara da. Bu seccade sadece duaları değil, hâlleri de taşımıştı. Yükü ağırdı ama bu ağırlık yormazdı zira ağırlığı, teslimiyetten gelirdi.

İnsan da böyleydi, yaş aldıkça çoğalmaz azalırdı. Bildiklerini bırakır, bildiğini sanmayı terk ederdi. Geride kalan, yalnızca ihtiyaç olurdu. Ve insan, ancak ihtiyaç hâline geldiğinde derinleşirdi.

Ali Efendi'nin babası vefat ettiğinde, babasının eşyaları pay edilmişti fakat bu seccade kimseye düşmemişti. Odanın bir köşesinde kalmıştı kimse fark etmemişti bile. Bazı emanetler sahibini beklerdi. Ali Efendi de onu seçmemişti, seccade, vaktini bekleyip ona gelmişti. Babası terk-i dünya eylediğinde babasının eşyaları bir bir dağıtıldıktan sonra bir başına babasının eski evine gidince neredeyse boş kalan evde bir köşede bu seccadeyi gördü. "Babamın seccadesi." dedi. Yıllarca babasına şahitlik eden seccadenin şimdi de kendisine şahitlik edecek olduğunun farkına varmadan o gün o seccadeyi oradan alarak evine gitti…

Namaza durdu. Tekbir alırken elleri biraz titredi. Bu titreme yaşlılıktan değil, huşudandı. Kalbi, her sabah olduğu gibi aynı ayette takılı kaldı "Yalnız Sana ibadet eder, yalnız Senden yardım dileriz." Yardım… Bu kelimeyi eskiden daha az düşünürdü. Şimdi ise sık sık düşünür oldu.

Namazdan sonra uzun uzun dua etti. Ne dünyalık istedi ne de şikâyet etti. Duasının sonunda "Beni benden al," dedi sessizce. "Beni Sen'de tut."

Kahvaltıyı hazırlamadı. Canı istemiyordu. Pardösüsünü giydi, bastonunu aldı. Bugün mezarlığa gidecekti. Eşinin vefatının üzerinden on yıl geçmişti ama bazı yokluklar zamana teslim olmazdı.

Mezarlıkta hava daha serindi. Servi ağaçları, gökyüzüne suskun birer dua gibi yükseliyordu. Eşinin mezarının başına oturdu. Mermer taşın üzerindeki yazıyı eliyle yokladı. Harfler, yıllar içinde biraz silinmişti. Tıpkı insanın hafızası gibi. Ama kalp… Kalp silinmezdi.

"Dün torunun geldi" dedi mezara doğru. "Büyümüş. Namaz kılıyor. Sen görmedin ama ben gördüm." Bir an sustu. Gözleri doldu ama ağlamadı. "Hacca gidecekler anası, babasıyla, ben gitmedim diye üzülüyordu…"

Ali Efendi eşi ile birlikte hacca gitmeye niyet etmişti, yani niyet iki kişilikti. Ama kader, niyetle aynı vakitte yürümezdi. Hanımı göçtü, Ali Efendi kaldı. "Sensiz gitmem" dedi mezar taşına. "Beraber niyet ettik. Yarım niyetle Kâbe'ye varılmaz." Eşinin mezar taşıyla epey sohbet ettikten sonra yavaşça doğrularak evinin yolunu tuttu.

Eve vardıktan sonra dinlenmek için uzandı. Yorgunluğu dizlerinde değil, kalbinin kuytularındaydı. Gözü seccadedeydi. O seccade üzerinde rahmetli hanımı da namaz kılmıştı. Alnının izi, sessiz duaları, içe çekilen sabırları hâlâ motiflerde saklıydı.

"Madem" diye geçirdi içinden "bu seccade ikimizin de ibadetine şahitlik etti, şimdi de niyetimize şahitlik etsin." Seccade gidecekti. Kâbe'yi görecek, tavaf eden kalabalığın içinde sessizce duracak, zemzem buharını içine çekecek, geri döndüğünde ise Ali Efendi'nin niyetini de beraberinde getirecekti. Onu torununa emanet edecekti. Emanet dediğin zaten insanın kendisiydi, seccade yalnızca aracıydı. Torununun küçük ellerinde, büyük bir yük vardı, dedesinin yarım kalan yolculuğu. Ali Efendi'nin kalbinde tek bir soru dolaşıyordu, cevabı olmayan ama gönlü arındıran "Gitmek mi kutsaldı kalmak mı, yoksa şahidin Kâbe'ye varması mı?"

Belki de hakikat, adım atan ayakta değil, niyet eden kalpteydi. Belki de Kâbe'ye varan, seccade değil, yıllardır secdede yoğrulan bedendi. O da anladı, bazı yolculuklara çıkılmazdı niyet edilirdi ve Allah, niyetle yolu tamamlanmış sayardı.

Seccade Hicaz'a gitti. Ali Efendi yerinde kaldı. Ama niyet, Kâbe'ye vardı.

Muhammed Ali Koçak

Abimin gölgesi-2

Babamı az da olsa anımsayan ablam, atmosferin tesirine kapılarak duygulanabiliyordu. Fakat babamın bahsi, bende hiçbir tesir uyandırmıyordu. O, fotoğraflardan ve hakkında anlatılanlardan tanıdığım bir yabancıydı benim için. Bu, abimin varlığından mı kaynaklanıyordu; yoksa ablam haklı mıydı gerçekten? Varlığını bilmediğim birinin yokluğunu hissetmiyor muydum? Bunu hala kestiremiyorum.

Abim böyle zamanlarda oluşan hüzünlü atmosfere geçit vermezdi. Genelde konuyu değiştirir veya kalabalığı dağıtacak bir bahane ile konuşmayı sonlandırırdı. Ancak beklenenin aksine, konuyu kapatacak bir eylemde bulunmadığı gibi annemin ve ablamın başlattığı sohbete dahil olmuştu o gün. Kendini anlatmaktan kaçınan, ketum bir karaktere sahip olması; içini açtığı ender vakitlerde ilgi odağı haline getiriyordu onu.

Babamın bir bayram arifesinde kendisine sürpriz yaparak bisiklet alışını anlatmıştı, bakışlarını kahvaltı masasına sabitleyerek… Tabağında kalan patates kızartmasını çatalı ile küçük parçalara bölüyordu. Çocuk havsalasında kalan o tatlı anı, dudaklarında da tatlı bir tebessüm oluşturmuş ve o mutluluğu yeniden yaşadığını fark etmiştik hepimiz.

Kendine geldiğinde kendisinin artık o küçük çocuk olmadığını ve babamın aramızdan ayrıldığını hatırlamış olmalı… Bir lahza duraksadı... Boğazında düğümlenen cümleyi tamamlarken sesi titredi. Bayram ziyaretine gelecek misafirleri bahane ederek sofrayı toplamamızı söylediyse de gözünden süzülen o bir damla yaş, benim içimdeki duygu tufanını başlatmaya yetmişti.

Abim… Ağlıyordu… Abim ağlıyordu. Abiler ağlar mıydı? Abiler de ağlarmış demek!

Yaşım yirmiye yaklaşmıştı ve ben, onun duygulandığını ilk kez görüyordum. İşin tuhafı sadece abilerin de ağlayabileceğini değil, benim için daima bir yetişkin olan insanın da bir zamanlar çocuk olduğunu fark etmiştim o gün. O, benim zihnimdeki portreden farklı bir gerçekliğe sahipti. Zamanla vardığım bu yeni bilinç, ona karşı duymakta geciktiğim bir merakın sabırsızlığını ve onun yaşamına dair istemsiz bir sorgulayış halini getirdi bana…

Onun okumaya ve öğrenmeye öteden beri ilgisiz olmadığını biliyordum. Elinden gazete eksik olmazdı söz gelimi. Merak ettiği herhangi bir konu olduğunda vitrinde sıralanan ansiklopedileri açıverirdi. Eve getirdiği videokasetlerden izlediğimiz filmler, yıllar sonra bile arkadaşlarımın "Onu da mı izledin?" diyerek şaşıracağı kadar çoktu.

Kendimi bildim bileli salonun köşesinde duran kitaplık, benim için yıllar yılı herhangi bir nesneydi. Evimizin sıradan bir parçası, arada bir tozu alınması gereken eşyalardan biriydi sadece. Ortaokulda ve lisede okumamız istenen kitaplar olduğunda aklıma bile gelmezdi oraya bakmak… Abim, kendisinden almasını istediğim kitapları oradan çekip çıkarınca öğrenmiştim, o kütüphanenin ona ait olduğunu. Hepsini lisedeyken okumuştu üstelik...

Mesleğine karşı olumlu duygular beslemediğinin de farkındaydım. Fakat ben, bunun severek çalışan insanların bile zaman zaman hissettiği türden bir yorgunluk olduğunu düşünmüştüm daima. Şahit olduğu olayları, karşılaştığı insan manzaralarını bilemesem de yaptığı işin aslında ona ne kadar ağır geldiğini de zamanla anladım.

Onunla birlikte bulunduğum sosyal ortamlarda onun insanlarda saygı uyandıran konuşmalarına şahit oldukça gururlanırdım. Ancak "Ne işle meşgulsünüz?" sorusuna verdiği cevaptan sonra insanların yüzünde onun sahip olduğu birikimi ona reva göremeyen ifadeye şahit oldukça öfkelenirdim.

Dershane çıkışında beni Kızılay'dan almıştı bir akşam… Ben deneme sınavlarında yaptığım netlerden ve aldığım puanlardan bahsediyor, böyle giderse istediğim bölümü kazanabileceğimi anlatıyordum heyecanla. Oldum olası diş hekimi olmaktı hayalim… Atatürk Bulvarı üzerinden Sıhhiye'ye doğru ilerliyorduk. O ise bir yandan beni dinliyor öbür yandan araç kullanıyordu.

"Sevdiğin işi yap." demişti, Zafer Çarşısı'nın önünde beklediğimiz sırada. "Ne olursa olsun sevdiğin işi yap. Sevmediğin bir işe mecbur olmak, ağır ve ağrılı bir ölüme benzer."

Onun sahip olduğu potansiyele rağmen sevmediği bir mesleğe mecbur kalmasının izahını yapmak güç değildi. Babam öldükten sonra oluşan koşullar, ona başka bir seçenek sunmamıştı muhakkak. Bu yönüyle bildiklerim, sorduklarıma cevap olabiliyordu. Ancak abimin evde olmadığı bir akşamüstünün hüzün yüklü aydınlığında öğrendim, bilmediklerimin bildiklerimden fazla olduğunu. Aspiratörden mutfağa yayılan sarı ışığın altında, o güne dek benden gizlenenleri, yer yer suskunluk ve iç çekişlerle bölünen kederli bir hikâye halinde anlattı annem.

Başarılı bir öğrencilik hayatı olan abimin liseden mezun olduğu yıl, üniversite sınavlarına girdiğini ve Marmara Üniversitesi'nde Eczacılık Fakültesini kazandığını öğrenince içim ezildi. Ancak babamın ölümü ile verdiği zorunlu karar, yaşadığı yegâne trajedi değildi onun.

Benim yalnızca ismen bildiğim Fatma halamızın abimle akran bir kızlarının olduğunu ve ailelerin küçük yaşlardan itibaren yaptığı imalı yakıştırmaların da tesiri ile abimin halamızın kızı Nesibe'ye gönül verdiğini söyledi annem. Ancak yıllar yılı dilsiz bir ahitleşme ile temenni edilen izdivaç, babamın ölümünden sonra değişen hayat dengesi ve Nesibe'nin öğretmenlik kazanması gerekçe gösterilerek reddedilmişti.

"Hani sen parka gitmek için evden kaçmıştın bir gün." demişti annem. "İşte o akşam gelmişti halanlar. Ben, herkesin bildiğini ilk kez o akşam dile dökmüştüm."

Halam ve kocasının abime methiyeler düzerek başladıkları konuşmanın "ama davul bile dengi dengine…"

cümlesi ile son bulduğunu öğrenirken burnum sızladı.
…
Üniversite yıllarım, aramızda oluşan yeni bir ünsiyetin başlangıcı oldu. Onu tanıdıkça ve onun bilmediğim yönlerini öğrendikçe değişen ben miydim, yoksa yıllar yılı tanıdığımı sandığım abim, farklı bir insan mı olmuştu birden? Daha çok şey paylaşıyorduk. Onun aktif bir konuşmacı olduğu benim ise pasif bir dinleyici konumunda kaldığım sohbetler, abimin beni ilgi ile dinlediği karşılıklı diyaloglara dönüşmüştü artık.
Fakülteden, derslerimden, hocalarımdan bahsettiğimde onun bana gıpta ettiğini fark ediyordum. Benim mutluluğumu paylaştığı için seviniyor, onun hayalini yaşadığım için üzülüyordum. Diğer yandan bana olan yaklaşımının da değiştiğini gözlemliyordum. Bakışlarının derininde yatan duyguyu bilemesem de artık küçük bir kız çocuğu gibi muamele etmiyordu bana. Nasıl ki, ben onun bir zamanlar çocuk olduğunu fark ettiysem o da benim artık çocuk olmadığımı kabullenmiş olmalı…
"Gün gelir sen de seversin birini." demişti bir gün. "İnşallah kıymet bilen, kıymetli birine denk gelirsin. Ama hiçbir erkek seni benim gibi sevemez, bunu unutma."
"Ortada olmayan damadı mı kıskanıyorsun abi?" demiştim keyifle.
"Hayır" dedi, yanağımdan makas alırken. "Kıskançlık değil bu, hakikat. Benim sana duyduğum sevgi, saf ve menfaatsiz… Yabancı bir erkek, bir kadını arzulardan bağımsız sevemez."
Düşünün ki, çocukluğunuzdan itibaren tek başına her şeyin üstesinden geleceğine ve kimseye ihtiyaç duymayacağına inandığınız insan; kimi şeyleri size soruyor, sizden fikir alıyor ve bazı konularda yardım istiyor. Ne bileyim ödenmesi gereken faturaları, yapılması gereken alışverişleri sizinle paylaşıyor. Yapabileceğinizden kuşku duymadan görevler veriyor size. Annenizin hastane işlemlerinde yardımcı olmanızı, kendisine yeni bir pantolon veya gömlek alacağında yanında olmanızı istiyor. Çocukken fısıltı halinde konuşulan kimi konuların sizden gizlenmesine alıştığınız halde, "aramızda kalsın" dediği sırlar paylaşmaya başlıyor sizinle. Üstelik bunu çocukken farkına varmadığınız, size özgüven aşılamak isteyen ebeveyn tavrı ile değil; gerçekten ihtiyaç duyduğu için yapıyor.
Öte yandan onun da diğer insanlar gibi maziden bahsederken duygulandığını, farklı hayatlara ve insanlara imrenebildiğini, zaman zaman iç çektiğini; özlemleri, kederleri ve korkuları olduğunu fark ediyorsunuz. Ona olan bakışınız da o zaman dönüşüme uğruyor işte.
Böylesi zafiyetler onun gücünü azaltmıyor gözünüzde. Bilakis taşı sıksa suyunu çıkaracağına inandığınız ellerin bir serçeyi incitmekten imtina ettiğini ayırt edince şefkat ve merhametle mayalanan kudretin iradesiz bir kuvvetten çok daha kıymetli olduğunu anlıyorsunuz.
İnsan şahsi kederlerini, münferit yaşamından veya yaşanmamışlıklardan doğan hüznü eninde sonunda kabulleniyor. Fakat sevdiklerinizin yaşadığı acı veya kimi mutlulukları hiç yaşamamış oldukları gerçeği, sızısı dinmeyen bir kıymık gibi kalıyor içinizde.
Bunu o yaşlarda düşünemezdim. Babam öldüğünde bizim hayatımızda doğan boşluğu doldurmaya çalışırken onun da hayatında kocaman bir boşluk oluşmuş ancak o, bizim kadar talihli olamamıştı. Tasarladığı gelecek planlarının, kurduğu hayallerin çok uzağında; ön görmediği bir hayatın sorumluluklarını üstlenirken ne düşünmüştü? Nasıl hissetmişti kendini?
Onun da zor zamanlarında dayandığı biri olsaydı, kararsız kaldığında danışabileceği, çaresiz kaldığında sığınabileceği birisi… Tökezlediğinde kaldıracak, saçmaladığında tokatlayacak biri olsaydı hayatında… Hoyratça yaşayabildiği günler olsaydı sonra, okuyabilseydi, sevdiği bir mesleği olsaydı, işini sevseydi, eşini bulsaydı, evlense, eşi ve çocukları olsaydı nasıl bir insan olurdu abim? O vakit abimin nasıl bir hayatı olurdu, kim bilir? Kimse bilemez.
"İkimiz de birbirimizi bir şeylerin yerine koyduk." diyecekti bana yıllar sonra. "Ama ikimiz de onların hakikatte ne olduğunu bilmedik..."
Anlamak zaman alır. Yeter ki vakit geç olmasın. Yeni insanlar tanıyıp farklı hayatlara şahit oldukça kendi istek ve arzularım için onlara yaşattıklarımın şımarıklık olduğunu düşünmeye başlamıştım ve bir zamanlar içimi kemiren, o haksızlığa uğramışlık duygusu; vicdanımı sızlatan bir suçluluğa bırakmıştı yerini. Ben de zamanında sıkılarak dinlediğim nasihatlerin haklılığına şahit oldukça anladım abimi.
Her kız çocuğunun benim kadar talihli olamadığını gördüm. Benim babamdan abime aktardığım anlamı, değil abisinde babasında dahi bulamayan talihsiz çocuklar da vardı. Anne, baba, abla veya abi olmanın biyolojik tanımlar, cinsiyet veya doğum sırası ile izah edilemeyecek kadar derin sorumluluklar olduğunu idrak ettiğimde anladım.
Bazen sadece yalnız olmak bile kötü insanlara cesaret verebilirdi. Bazen sadece üzerinize düşen bir gölgenin varlığı dahi kimi kötülükleri sizden uzak tutabilirdi. Yalnız olmak insanı güçlü kılabilirdi. Fakat insan, yalnız değilken de güçlü olabilirdi. Yalnız olmanın güçlüklerini yaşayan, yalnız kadınlar tanıdıkça anladım.
Bir eylemin doğru veya yanlış olduğunu yordamanın en büyük ölçütü, aileye izah edilebilmesinde saklıydı çoğunlukla. Aileye izah edilemeyecek olan doğru değildi. Aileye söylenen yalan, geri dönüşü olmayan hataların kapısını aralayabilirdi ve bazen bir şeyleri saklamak da yalana dâhildi. Duygular yanıltabilirdi bizi, ailemizi kahredecek en dehşet hataları dahi içinde bulunduğumuz koşulların masum gereklilikleri gibi gösterebilirdi.
Gazetelerde veya haber bültenlerinde haberdar olduğumuz olayların yanı başımda yaşanabildiğini fark edince söz gelimi; masum görünen yalanların bile bir zincirin halkası gibi birbirine ulanarak insanı gerçek-



likten koparabildiğini, bir yalan sarmalının orta yerinde heba olan hayatları gördüğümde anladım.
İnsanın zihnindeki kötülük tasavvuru, sahip olduğu acımasızlık veya şahit olduğu kötülüğün yekûnu kadardı. Oysa ummadığımız kötülüklerle doluydu yaşam. İnsanlar, tahmin edemeyeceğimiz kadar zalim olabilirdi. Müşahede ettiğimiz kötülük, zihnimizdeki vahşetin sınırlarını genişletmekle kalmıyor, sevdiklerimiz için duyduğumuz korkuyu da büyütüyordu. Varlığına sebep olduğum ve var oldukça kendisinden sorumlu olacağımı bildiğim birisi olduğunda anladım.
Gün geldi, ben de sevdim birini. Kıymet bilen, kıymetli birine denk geldim. Oğlum dünyaya geldikten sonra bir yandan onu en iyi şekilde yetiştirmenin hayalini kurarken diğer yandan onu dünyadaki kötülüklerden koruyamama korkusu ile irkildiğimi fark ettiğimde boğazımda bir yumru, göğsümde bir minnet büyüterek anladım ve sevdim abimi. Daha çok sevdim!
Gözlerim doluyor. Oğlum, saatlerdir parka gitmek için ağlıyor ve o ağladıkça ben, küçük bir kız çocuğu gibi ayaklarımı yere vurarak, bağıra bağıra ağlamak istiyorum. Reçetelerden okuduğum ilaçları bulmak için ecza raflarının önünde gidip gelirken "Olmaz" diyorum oğlum Cemal'e. "Kendin gidemezsin. Bak, dayın gelecek birazdan. Onunla gidersin."
Babası avutmak için kucağına aldığı sırada "Kolay gelsin!" diyerek içeri girdi abim.
"Abiii" dedim mutlu ve mütebessim. "Geldin mi?"
"Geldim fıstığım…" diye cevap verdi.
"Hoş geldin, Cemal abi" dedi, eşim. Selamlaştılar.
"Abi, söz vermiştim parka götüreceğime. Ama bugün nöbetçi olduğumuzu unutmuşum."
"Ben götürürüm aslanımı... Hem anneannesi de onu bekliyor."
Uzanıp aldı Cemal'i, babasının kucağından. Dayısının kucağından uzanıp babasını öptü Cemal. Oğlum, abim ve sevdiğim adam aynı karede gülümsüyorken bir şeyler kımıldadı içimde… Ağlamaya başladım.
…
El ele tutuşup çıktılar eczaneden… Cemal, taksiye doğru koşarak önüne geçti abimin. Güneş, abimin sırtına vuruyordu. Abimin gölgesi, oğlumun üstüne düşüyordu.

Haziran, 2026

İsmail Nerimanoğlu

Yakınlığın içindeki yabancılık: “Karmakarışık” üzerine eleştirel bir seyir



Bir ilişkinin en tehlikeli ânı, tarafların birbirinden uzaklaştığı an değil; birbirlerini bütünüyle tanıdıklarına inandıkları andır belki de.

Neil LaBute’un “Karmakarışık”ı tam da bu yanılsamanın içine bakıyor. İstanbul Kadıköy’de Entropi Sahne’de seyirciyle buluşan oyunu Ekin Tunçay Turan Türkçe’ye tercüme ederken, yönetmenliğini Yurdaer Okur üstleniyor; Merve Öztoprak Kantarcı ile Fırat Üste ise iki kişinin arasına sıkışmış bir evlilik meselesini yalnızca karşılıklı konuşmalarla değil, sessizlikler, geri çekilmeler, âni sertleşmeler ve değişen güç dengeleri üzerinden kuruyor.

LaBute’un tiyatrosunda insan ilişkileri hiçbir zaman romantik bir güven alanı değildir. Sevgi, sâdakat, yakınlık ya da dürüstlük gibi kavramlar ilk bakışta taşıdıkları mânâyla yetinmez; metin ilerledikçe içlerinde sakladıkları iktidar, korku ve mefaat katmanlarını ortya çıkarırlar. İnsan sevdiği kişiye zarar verebilir; sevdiği insanın yanında kendisini saklayabilir; gerçeği söyleyebilir ama yine de dürüst olmayabilir.

“Karmakarışık”ı enteresan hâle getiren de tam olarak burada başlıyor. Ortada yalnızca bir ilişkinin bozulması yok. Daha temel bir mesele var:

Bir ilişkinin içinde hakikati kim belirler?

Kim neyi biliyor?

Kim neyi saklıyor?

Kim karşısındakinin ne kadar bildiğini bilmiyor?

Ve gerçek ortaya çıktığında, bu bilgi kimi rahatlatıyor ya da özgürleştiriyor, kimi güçlendiriyor, kimi dönüştürüyor?

Oyunun bütün gerilimi, bu soruların cevabının sabit kalmamasından doğuyor.

BİR RESTORAN MASASINDA DARALAN DÜNYA

İki oyunculu oyunlarda sahnenin kalabalıktan arınması, oyuncuya geniş bir alan açtığı kadar onu korumasız da bırakır. Dikkati dağıtacak başka bir beden, başka bir olay ya da görsel yoğunluk yoktur. Seyirci bakışını iki kişiden çekemez; dolayısıyla metindeki gevşeklik de oyunculuktaki sûnilik de daha çabuk fark edilir hâle gelir.

“Karmakarışık” bu kırılgan yapıyı, oyunu gerçek bir restoranın içine yerleştirerek daha da keskinleştiriyor. Yurdaer Okur’un rejisinde restoran yalnızca hikâyenin geçtiği yer değil; dramatik yapının bir mekânı. Seyircinin masalarda oturması ve oyuncuların birkaç adım ötede hareket etmesi, klasik sahneyle seyir yeri arasındaki güvenli mesâfeyi ortadan kaldırıyor. Seyirci karşısında kurulmuş bir temsil seyrediliyor sanki; yan masadaki iki insanın giderek kontrolden çıkan özel bir konuşmasına

istemeden şâhit oluyor.
Bu yakınlık, sahnedeki en küçük hareketi büyütüyor.
Bir cümlenin ardından gelen bekleyiş, yüzün kısa süreli gerilmesi, konuşmayı kesen sessizlik, bakışın karşıdakinden kaçırılması ya da tam tersine gereğinden uzun sürmesi…
Bunlar artık oyunculuğun ayrıntıları değil, hikâyenin kendisi hâline geliyor.
Yurdaer Okur'un rejisi bu sebeple LaBute'un keskin diyaloglarını yalnız başına bırakmıyor. Kelimelerin arasındaki boşluğu da oyunun parçası hâline getiriyor. Karakterler yalnızca ne söyledikleriyle değil, ne zaman sustuklarıyla da birbirlerine zarar veriyorlar.
Restoranın kamusal niteliğiyle iki insan arasındaki mahrem çatışma arasındaki zıtlık da oyunun gerilimini besliyor. Çevrede başkalarının bulunabileceği, insanların bir şeyler içip, yemek yiyip sohbet ettiği sıradan bir mekân giderek psikolojik bir kapalı alana dönüşüyor. Hatta oyuncular bir obje uzarinden tartışırken ellerinden fırlayıp seyircilerin arasına düzebiliyor ve bir anda seyirciler oyunun bir parçası olabiliyor. Objenin asıl sahibi rolünden çıkmadan seyircinin yanına gidip "Hanımefendi telefonum oturduğunuz sandalyenin altına düştü. Rica etsem verebilir misiniz?" diyerek seyirciyi oyunun içine çekerken diğer seyirciler de bu ekstrem gelişmeyi başka bir dikkatle seyrederken bir an da kendini oyunun içinde bulan "hanımefendi" şaşkınlığını gizleyerek oyunun bir parçası olabiliyor. Soğukkanlı bir şekilde eğilip telefonu sandalyenin altından alıp oyuncuya verebiliyor.
Kapı açık olsa da çıkış kolay görünmüyor.
Çünkü asıl kapatılmış olan mekân değil, iki kişinin birbirleriyle kurduğu ilişki.
Yapımın görsel yaklaşımı da bu hususta kendisini gösteriyor. Mekânı tiyatrolaştırmak yerine restoranın gerçekliğini koruyan düzen, seyircinin temsil duygusuna sığınmasını zorlaştırıyor. Görsel dünya kendisini seyrettirmek için öne çıkmıyor; oyuncularla seyirci arasındaki mesafeyi azaltan yapının içinde kalıyor.
Hamit Doğan'ın reji asistanlığında sürdürülen sahne organizasyonunun işlevi de özellikle burada hissediliyor. Bu kadar yakın seyirli ve iki oyuncuya dayalı bir düzende ritimdeki küçük bir kırılma bile hemen fark edilir. Oyunun konuşma, susma ve yeniden çatışmaya dönme temposu, metindeki gerilimin kesintisiz taşınmasını sağlıyor.

OYUNCUNUN SAKLANACAK YERİ KALMADIĞINDA

Bu sahneleme biçimi en büyük yükü doğal olarak Merve Öztoprak Kantarcı ile Fırat Üste'ye bırakıyor.
Oyuncular seyirciden birkaç metre uzakta. Dolayısıyla büyük jestlere, geniş sahne hareketlerine ya da teatral mesafeye yaslanma imkânı yok. Yüzdeki küçük bir değişim dahi görülüyor; ses tonundaki kırılma duyuluyor. Merve Öztoprak Kantarcı ile Fırat Üste'nin oyunculuğu da bu yakınlığın gerektirdiği ölçüde kuruluyor.
Karakterlerini tek bir duygu üzerinden taşımıyorlar. Öfke, kırılganlık, saldırganlık, korku ve soğukkanlılık sürekli yer değiştiriyor. Birkaç dakika önce konuşmayı yöneten taraf savunmaya çekilebiliyor; karşısındaki kişinin zayıflığı gibi görünen şey, yeni bir güç alanına dönüşebiliyor.
Burada önemli olan, bu geçişlerin büyük oyunculuk gösterilerine dönüşmemesi.
LaBute'un metni zaten yeterince sert. Oyuncular bu sertliği büyütmek yerine kontrol altında tutuyorlar. Böylece gerilim, ses yükseltmekten çok ilişkinin içindeki dengenin kaymasından doğuyor.
Bir bakışın anlamı değişiyor.
Bir suskunluk tehdit hâline geliyor.
Bir cümle, söylendiği anda yalnızca bilgi vermiyor; karşıdakinin üzerinde yeni bir güç kuruyor.
İki oyuncu arasındaki ilişki bu sebeple sabit bir "suçlayan" ve "suçlanan" düzenine yerleşmiyor. Roller değiştikçe seyircinin duygusal pozisyonu da değişiyor.
Bu değişkenlik oyunun temel düşüncesiyle doğrudan örtüşüyor:
Beşerî münasebetlerde hiç kimse yalnızca tek bir rol değildir.

AİLE: GÜVENLİ ALANIN İÇİNDEKİ İKTİDAR

"Karmakarışık"ın asıl sertliği, evliliği yalnızca duygusal bir bağ olarak ele almamasında.
Aile, modern toplumda hâlâ sevgi, güven, aidiyet ve korunma fikriyle birlikte düşünülüyor. LaBute ise bu görüntünün içine başka bir kavram yerleştiriyor:
Güç.
Kim kimin adına karar verir?
Kim yaptığı fedakârlığı ilişkinin doğal bir parçası olarak kabul eder?
Kim kendisine sunulan hayatı hakkıymış gibi yaşar?
Ve iki kişi "biz" olurken, "ben"den ne kadar vazgeçilir?
Oyunda bu sorular teorik bir tartışmaya dönüşmüyor. Bir restoran masasının iki tarafındaki kadın ve erkek üzerinden somutlaşıyor.
İlişkide yapılan kişisel bir seçimin yalnızca onu yapan kişiye ait olmadığı kısa sürede anlaşılıyor. Evlilikte saklanan bir karar, başka bir insanın hayatını da etkiler; üstelik o insan bu etkiye mâruz kaldığını henüz bilmiyorsa, mesele yalnızca sadâkat olmaktan çıkar.
Özgürlükle sorumluluk arasındaki sınır burada bulanıklaşır.
Ve oyun şu soruyu önümüze koyar:
Bir insanın özgürlüğü, başka bir insanın gerçeği bilme hakkını elinden aldığı anda hâlâ yalnızca özgürlük müdür?
"Karmakarışık"ın verdiği cevap kolay değil.
Çünkü oyun ilerledikçe bilgi, ilişkinin yeni iktidar biçimine dönüşüyor.
Başlangıçta gerçeği saklayan kişi üstün gibi görünürken, bir noktadan sonra kimin neyi bildiği ve bunu ne zaman açıklayacağı belirleyici hâle geliyor.
Güç el değiştiriyor.
Ancak bu değişim, adâleti beraberinde getirmiyor.
Tam tersine oyunun ahlâkî sorunu burada derinleşiyor.

AYNI EVLİLİKTE İKİ AYRI GERÇEK

Bir ilişkinin dışarıdan düzgün görünmesi, içeride iki tarafın aynı hayatı yaşadığı mânâsına gelmez.
İnsanlar evli olabilir, hatta çocukları olabilir, gelecek hakkında aynı hayâlleri kurabilir ve yine de aynı evliliğin içinde yaşamıyor olabilirler.

"Karmakarışık"ın can alıtıcı taraflarından biri bu ayrımı görünür kılması.
Akla şöyle bir soru gelebilir: **Aynı ilişkinin içinde iki ayrı gerçek mümkün müdür?**
Oyunun cevabı açıktır:
Mümkündür.
Bir taraf hâlâ "biz" diye düşünürken, diğer taraf kendi hayatını çoktan o "biz"in sınırlarının dışında kurmuş olabilir.
Böyle bir durumda fedakârlığın mânâsı da değişir.
Fedakârlık, insanın ne uğruna vazgeçtiğini bilmesi hâlinde bir tercihtir. Taraflardan biri ilişkinin şartlarını habersizce değiştirmişse, diğerinin yaptığı fedakârlık artık bütünüyle özgür iradeyle verilmiş bir karar sayılamaz.
Bu sebeple oyundaki mesele yalnızca sadakatsizlik değildir.
Mesele, bir insanın hayatının önemli bir bölümünü gerçeğin eksik bir hâline inanarak yaşamış olmasıdır.
İnsan böyle bir hakikatle karşılaştığında ya da yüzleştiğinde ne yapar?
Affeder mi?
Gider mi?
Hesap mı sorar?
Yoksa kendisinden alındığını düşündüğü gücü geri kazanmak isterken, kendi sınırlarını da aşmaya mı başlar?
Oyunun trajik damarı burada belirginleşiyor.
Medea'yı hatırlatan şey, yalnızca intikam fikri değil; incinmiş insanın haklılığının, bir noktadan sonra kendi karanlığını göstermeye başlaması.
Fakat LaBute'un dünyasında karşımızda mitolojik kahramanlar yok.
Bir restoran var.
Bir masa var.
Bir kadın ve bir erkek var.
İşte trajediyi ürkütücü kılan da bu sıradanlık.
Karşımızdaki insanlar bizden uzak değil. Yan masada oturabilecek kadar tanıdıklar.
Ve karanlık, tam da o tanıdıklığın içinden çıkıyor.

HAKLILIĞIN SINIRI

Oyunun seyirciyi en fazla zorladığı yer, mağduriyetle masûmiyet arasındaki çizgide ortaya çıkıyor.
Bir insan haksızlığa uğramış olabilir.
Peki bu, sonrasında yapacağı her şeyi haklı kılar mı?
Başlangıçta taraf seçmek kolaydır. Anlatılanlar ve ortaya çıkan gerçekler, seyircinin bir karaktere daha fazla yaklaşmasına yol açar. Ki mekân buna çok müsait. Restoranda seyircilerden homurtular duyulmaya başlamıştır… Merve Öztoprak Kantarcı ile Fırat Üste'nin ustalığına seyircinin refleksinden uzakta rollerinden çıkmadan yapıyor olmalarında şahit oluyoruz.
Fakat LaBute bu rahatlığı uzun süre korumaz.
Güç dengesi değiştikçe ahlâkî denge de değişir.
Bir noktadan sonra soru artık:
"Kim haklı?"
değildir.
Şuna dönüşür:
Haklı olan insan ne kadar ileri giderse haklılığını kaybeder?
Bu soru oyunun merkezindeki ilişkiyi sıradan bir aldatılma ya da evlilik krizi hikâyesinden çıkarıyor.
Çünkü adâlet ile intikam arasındaki sınır, dışarıdan bakıldığında çok belirgin görünebilir. İnsan o sınırın üzerinde yürümeye başladığında ise çizgi giderek belirginsizleşir.
Bir kişinin mağdur oluşu, onu bütün davranışlarında mâsum yapmaz.
Aynı şekilde hata yapan birinin bütün insanî taraflarını tek bir fiille ortadan kaldırmak da mümkün değildir.
"Karmakarışık"ın seyirciyi kolay bir hükme vardırmaması bundan.
İki karakterden birinin saf biçimde iyi, diğerinin bütünüyle kötü olduğu bir yapı kurulmadığı için seyircinin ahlâkî konforu sürekli bozuluyor.
Merve Öztoprak Kantarcı ile Fırat Üste'nin oyunculuklarında bu değişkenliğin karşılığı da görülüyor. Birinin güç kazandığı anda ötekinin zayıflaması yalnızca metindeki bilgiyle değil, oyuncuların beden mesafesi ve ses kullanımıyla da belirginleşiyor.
Bir taraf geriye çekildiğinde diğeri yalnızca fizikî olarak yaklaşmıyor; konuşmanın hâkimiyetini de ele geçiriyor.
Fakat bu üstünlük uzun sürmüyor.
Oyunun ritmi, gücün hiçbir zaman tek bir kişide kalmamasına izin veriyor.

HAKİKAT HER ZAMAN KURTARIR MI?

Günümüz ilişkiler üzerine konuşurken en sık başvurulan kavramlardan biri dürüstlük.
Her şey konuşulmalı.
Hiçbir şey saklanmamalı.
İnsan sevdiği kişiye karşı bütünüyle açık olmalı.
"Karmakarışık", kulağa tartışmasız biçimde doğru gelen bu düşünceyi de sorguluyor.
Çünkü her gerçek özgürleştirmiyor.
Bazı hakikâtler bir ilişkiyi iyileştirmiyor; yalnızca onu başka bir biçimde nihayetlendiriyor.
Bazı itiraflar, karşıdakine duyulan saygıdan değil, itiraf eden kişinin kendi vicdanını hafifletme isteğinden kaynaklanabiliyor.
Bu durumda dürüstlük de tek başına ahlâkî üstünlük olmaktan çıkıyor.
Oyunun ilerleyen anlarında "Kim doğru söylüyor?" sorusu giderek önemini kaybediyor.
Daha zor bir soru ortaya çıkıyor:
Doğruyu söylemek, her zaman doğru bir davranış mıdır?
Ekin Tunçay Turan'ın tercümesi bu hususda metnin gündelik konuşma niteliğini koruyor. Cümleler edebîleştirilip karakterlerin yaşadığı ândan koparılmıyor. Bu sebeple saldırganlık çoğu zaman yüksek perdeden değil, sıradan görünen bir sözün içinden çıkıyor.
LaBute'un rahatsız edici tarafı zaten burada.
İnsanların birbirlerine söyledikleri korkunç şeyler bazen korkunç bir üslûpla söylenmiyor.

Gündelik konuşmanın içine yerleşiyor.
Ve tam da bu yüzden daha âşina geliyor.

SEYİRCİNİN TARAF TUTMA İHTİYACI

İnsan bir hikâye seyrederken çoğu zaman kendisine bir taraf arar.
Kim suçlu?
Kim mağdur?
Kim daha çok sevmiş?
Kim daha çok zarar vermiş?
Bu sorular seyirciye ahlâkî bir düzen sağlar.
"Karmakarışık" ise bu düzeni kurdurduktan sonra bozuyor.
Oyunun başında bir karakteri daha fazla haklı bulmak mümkün. Hatta seyirci bir süre kendi hükmünden emin olabilir.
Sonra ilişki başka bir yere evriliyor.
Ve verdiğimiz kararın dayandığı zemin kaymaya başlıyor.
Beşerî münasebetlerin mahkeme salonu olmaması da burada ehemmiyet arz ediyor.
Her hikâyenin sonunda bir suçlu ve bir mâsum bulmak zorunda değiliz.
Bazen iki insan da yanlış yapabilir.
Daha rahatsız edici olanı ise şu:
Bir insan aynı anda hem mağdur hem fail olabilir.
Oyun bu ihtimali seyircinin önüne koyduğunda, artık karakterleri değil kendi hüküm verme biçimimizi de sorgulamaya başlıyoruz.
Ben kimin tarafındaydım?
Neden?
Hangi duruma kadar onu savundum?
Hangi durumda artık savunamadım?
Ve verdiğim karar ne kadar sahnedeki iki insanla, ne kadar kendi geçmişimle ilgiliydi?
"Karmakarışık"ın seyirciyle asıl bağı burada kuruluyor.
Bize yalnızca kimi haklı bulduğumuzu düşündürmüyor.
Neden onu haklı bulmak istediğimizi de düşündürüyor.

BİR BAŞLIĞIN İÇİNDE İNSAN

"Karmakarışık" kelimesi başlangıçta gündelik, hatta hafif bir çağrışım hissettiriyor.
Oyunun sonunda ise başlığın ağırlığı değişiyor.
Çünkü karmaşık olan yalnızca ilişki değil.
İnsanın kendisi.
Sevgiyle öfke aynı bedende bulunabiliyor.
Bağlılıkla kaçma arzusu birbirini ortadan kaldırmıyor.
İnsan birini severken ona zarar verebiliyor.
Birinden uzaklaşmak isterken onu kaybetmekten korkabiliyor.
Dürüst olmak isterken gerçeğin sonuçlarından kaçabiliyor.
Affetmek isterken intikam düşünebiliyor.
İnsan duyguları birbirini yok etmiyor; çoğu zaman birbirleriyle çelişerek aynı anda var oluyorlar.
Oyunun başlığı bu yüzden finalde yalnızca evliliği tarif etmiyor.
İnsanın kendi iç dünyasını da tarif ediyor.

TİYATRO BİZE NE KADAR YAKLAŞMALI?

"Karmakarışık" bittikten sonra geriye kalan duygu, yalnızca bir ilişki hikâyesi seyretmiş olmak değil.
İnsanın kendi hissi ve ahlâkî sınırlarına fazlasıyla yaklaştırılmış olması.
Yurdaer Okur'un rejisi, LaBute'un metnini açıklamak yerine seyircinin önüne yerleştiriyor. Restoranın gerçekliği, Yapımın mekânı gösterişe dönüştürmeyen görsel yaklaşımı, Hamit Doğan'ın reji düzenine eşlik eden ritim çalışması ve Merve Öztoprak Kantarcı ile Fırat Üste'nin yakın seyri kaldırabilecek ölçüde kontrollü oyunculukları aynı noktada birleşiyor:
Seyircinin dışarıda kalmasına izin vermemek.
Bu sebeple restoran, oyunun fonu olmaktan çıkıyor.
Yapının kendisine dönüşüyor.
Masada oturan seyirci güvenli koltuğunda değil. Başka iki insanın mahremiyetine gereğinden fazla yaklaşmış durumda.
Bazen dinlememesi gereken bir şeyi dinliyormuş gibi.
Bazen oradan kalkmak istermiş gibi.
Bazen de biraz daha duymak istermiş gibi.
Tiyatronun rahatsız edici gücü de tam burada ortaya çıkıyor:
Seyrettiğimizi sandığımız anda kendimizi hikâyenin içinde bulduğumuz yerde.
"Karmakarışık"ın sonunda geriye kalan temel soru da artık yalnızca sahnedeki iki kişiye ait değil:
Bir ilişkinin içinde gerçekten kimi tanırız: Karşımızdakini mi, yoksa onunla birlikteyken dönüştüğümüz kişiyi mi?
Oyunun cevabı açık bir hüküm şeklinde verilmiyor.
Fakat masadan kalkarken şu düşünce kolay kolay zihinden çıkmıyor:
İnsan çoğu zaman karşısındakini tanıdığını düşünürken, kendi sınırlarını da henüz tanımıyor olabilir.
Çünkü ilişkiler yalnızca iki kişi arasında kurulan bağlar değildir.
İnsanın kendisiyle karşılaşma biçimleridir de.
Bu yüzden "Karmakarışık" sona erdiğinde sahnedeki —ya da daha doğru bir ifadeyle masadaki— konuşma bitiyor; fakat açtığı mesele kapanmıyor.
Seyirci yerinden kalkıyor.
Sorular ise onunla birlikte geliyor.
Ve tiyatronun kalıcı etkisi belki de tam olarak burada başlıyor:
Sahnede ne olduğunu hatırlamaktan çok, sahnenin bizde neyi açığa çıkardığını fark ettiğimiz yerde.


GERÇEK TARİH KÜLTÜR SANAT ve MEDENİYET ARAŞTIRMALARI MERKEZİ DERNEĞİ
GERÇEK
TARİH
DERNEĞİ
2025