

SOSYAL BİLİMLERDE KAVRAM ÖĞRETİMİ: ELEŞTİREL BİR YAKLAŞIM

Yrd.Doç.Dr. Hasan AYDIN
OMÜ Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi
e-mail: haydin@omu.edu.tr

Özet

Sosyal bilimlerde kavram öğretimine felsefi açıdan yaklaşan bu makale, bir yandan Türk eğitim sisteminde kavram öğretiminde göze çarpan ussalcı (rasyonalist) ve postmodernist eğilimleri eleştirmekte, diğer yandan da, kavram öğretimine ilişkin deneyci (empirisist) geleneğe dayanarak kavramların içeriksel evrimi temelinde yeni bir kuramsal yaklaşım geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle, makalede, örneklik teşkil etmesi amacıyla sınıf öğretmenliği bölümleri öğrencilerine önerilmek üzere hazırlanmış kimi yapıtlardaki kavram realizmine ve anakronizme yer veren pasajlar analitik bir biçimde çözümlenmiş, kavram realizmi ve anakronizme düşmeyi önlemek için kavram öğretimi konusunda yeni bir strateji önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilimler, kavram öğretimi, anakronizm, kavram realizmi.

Abstract

The Teaching of Concept in Social Sciences:

A Critical Approaches

This article approaches the teaching of concepts in social sciences from a philosophical context. It has two aims, namely the criticism of the rationalistic and postmodernist trends observed in the teaching of concepts in the Turkish education system and the development of a novel theoretical approach on the basis of the content evolution depending on the empiricist tradition related to the teaching of concepts. Hence, in this article, passages in works for recommendation to 'class teacher students', which include concept realism and anachronism have been analysed and a novel strategy has been put forward to prevent involvement with concept realism and anachronism.

Key Words: Social sciences, teaching of concept, anachronism, concept realism.

1.Giriş:

İnsan düşüncesinin tarihsel evrimine bakıldığında, onun temelde kavramlar üretme, üretilen kavramların içeriklerini zenginleştirme ve kavramlar arasında ilişkiler kurma süreci olduğu görülür. Bu haliyle gerek ilk çağa ait mitolojik, gerek ortaçağa ait metafizik ve gerekse modern döneme ait bilimsel düşünce, nitelikleri farklı olsa da, yeni kavramlar üretme, üretilen kavramlar arasında ilişkiler kurma, kavramların içeriklerinde dönüşümler yaratma süreci olarak karşımıza çıkar. Kavramlar arası ilişkiler kurma ve kavramların içeriğinde dönüşümler yaratma etkinliği, her dönemde, üretim biçimi, kültürel koşullanmışlık, bilgi birikiminin göreceli doğası, sahip olunan araçlar ve genel kabul gören paradigmlar (kültürel-düşünsel çerçeveler) gibi değişkenlere bağlı olarak farklılık gösterir. Ancak bu farklılığı kavramak ve insanlığın kültürel ve düşünsel evrimine koşut olarak kavramlar arası ilişkilerde ve kavramların içeriklerinde meydana gelen değişimlerin farkına varmak, hiç de kolay gözükmemektedir.

Öyle görünüyor ki, tarihsel süreçte kavramların içeriklerinde meydana gelen değişimin ve dönüşümün kavranmasına engel oluşturan, eleştiriye açık, biri kuramsal diğeri eylemsel olmak üzere iki temel neden vardır ve bu iki neden de, belli bir felsefi anlayışın ürünüdür. İlki, idealist ve rasyonalist felsefeden beslenen ve genel kavramların insan zihninden ve insanın bilgisinden bağımsız bir biçimde varolduğunu, tümellerin, onların bilincine varacak, bilgisine sahip olacak zihinlerin hiç var olmaması halinde bile var olacağını savunan kavram realizmi; ikincisi ise, edimsel ve kültürel koşullanmışlığın bir ürünü olan öznel ya da toplumsal deneyimleri geçmişe yansıtmak, geçmişe bugünün değerleri ve çerçevesi içinden bakmak, bir diğer deyişle anakronizme düşmektir. İdealist felsefeden beslenen kavram realizmi, bir yandan kavramları, bireylerin düşüncesinden bağımsız nesnel bir gerçeklik olarak algılamaya ve onların bireylerden bağımsız varlıklarının bulunduğunu savlamaya neden olurken, diğer yandan onların içeriklerinin değişmeden kaldığı ve içerikleriyle birlikte kavramların saltık olduğu düşüncesinin benimsenmesine yol açmakta ve böylece onları donuklaştırmaktadır. Edimsel ve kültürel koşullanmışlığa bağlı olarak öznel ve toplumsal deneyimleri geçmişe yansıtmak, geçmişe bugünün değerleri ve çerçevesi içinden bakmak, bir diğer deyişle anakronizm yapmak ise, basit bir analogi ile kavramlara yüklenen anlamların geçmişte de bugünden farklı olamayacağı varsayımıyla, onlara yüklenen bugünkü anlamı, geçmişe yansıtmaya neden olmaktadır. Bu iki nedene bağlı olarak gündeme gelen ve kavramların içeriksel olarak evriminin görülmesini zorlaştırılan hataların örneklerini, gerek felsefe tarihi gerek sosyal bilimler gerekse doğa bilimleri alanında gözlemlemek olasıdır. Bu

hatayı işleyen düşünürler, gözlemediğimiz kadarıyla daha çok idealist ve rasyonalist geleneğe bağlıdır ve insan düşüncesinin biricik örneği olarak, matematiği ve matematiğin aksiyomatik yapısı gereği dayandığı tümdengelim yöntemini benimsemektedirler. Onlarca kavramlar, adeta Platon örneğinde olduğu gibi (Platon-a, 1992:199 vd.; Platon-b, 1992:163-170), değişmez, göksel kaynaklı-ussal idealardır ve insan zihninde doğuştan mevcuttur. Deneyim, sadece göksel kaynaklı-ussal hakikatlerin anımsanmasında bir işleve sahip olabilir. İnsanın tüm bilgisi, göksel kaynaklı ussal idealardan tümdengelimle çıkarsanan bilgilerdir. Bu haliyle ussal niteliğe sahip kavramlar ve içerikleri değişimden ve gelişimden uzaktır; çünkü onlar saltıktır. Anakronizme dayalı hata türü ise daha çok, idealist ve rasyonalist geleneğe bağlı kimi hermönötiklerde (yorumbilimcilerde) ve kimi postmodern eğilimli düşünürlerde kendini gösterir ve onlar kavramların tarihsel anlamlarını ve tarihsel süreçte geçirdiği evrimi dikkate almadan anlamlandırılmasına olanak sağladıkları için, onların anlamlarını tümüyle yorumcu öznenin algılayışına ve sezgisine indirgerler (Fay, 2001: 196 vd.). Söz gelimi postmodernistlerin yorum ilkelerini açığa vuran E. Gellner, “doğruluk kaygan bir şeydir; çok biçimli, içe dönük ve öznel; gerçeğe anlamını veren özne olduğuna göre, gerçek özneye bağlıdır, özne gerçeğe değil” (Gellner, 1994: 43) diyerek, adeta nesnel gerçekliği, metni ve metnin oluştuğu koşulları hiçe sayarak, kavramlara yüklenen tarihsel koşullu anlamları tümüyle öznelleştirmektedir. Bu tutumlarıyla kimi postmodernistler, yorumcu öznenin kendi deneyimlerini ve yaşantılarını, özellikle tarihsel koşullu çalışmalarda, geçmişte inşa edilmiş kavramlara ve o kavramlarla oluşturulmuş metne yansıtmasına, kavramların içeriksel evrimini görmezden geldikleri için onların her dönemde aynı içerik ve anlama sahipmiş gibi bir algının oluşmasına zemin hazırlamış olmaktadır (Aydın, 2006: 37-39).

2. Türk Eğitim Sisteminde Kavram Öğretimi:

‘İdealist ve Rasyonalist Gelenek’

Gözlemediğimiz kadarıyla, Türk eğitim sisteminde, kavram öğretiminde felsefi açıdan idealist ve rasyonalist geleneğin yadsınamayacak bir etkisi vardır. Bu gözlem öznel bir gözlem değildir; zira ilk ve ortaöğretimde öğretmen, yük sek öğretimde ise, araştırma görevlisi ve öğretim üyesi olarak çalıştığımız yıllarda, hem kimi öğrencilerin¹ ve öğretmenlerin² hem de kimi öğretim görevlisi ve öğretim üyelerinin³ kavramları ve genellemeleri donuk, saltık gerçeklikler biçiminde algıladıklarını gözlemediğimizi söyleyebiliriz. Aslında anılan durumun oluşmasında, gerek ilk ve orta öğretimde gerekse üniversitede ders kitabı olarak hazırlanan materyallerin ve kimi bilgi eksiklerinin etkili olduğu ileri sürülebilir. Savımızı daha nesnel hale getirmek, Türk eğitim sisteminde kavram

realizminin ve anakronizmin kökenlerini ve eleştirisinin zorunluluğunu göstermek amacıyla ‘sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri’ için hazırlanmış yardımcı ders kitabı niteliğindeki yapıtlardan alıntıladığımız dört örnek üzerinde durmak istiyoruz.

Üzerinde durmak istediğimiz ilk örnek, mikrop kavramıyla ilgili ve anılan kavramın ilk defa Hipokrates tarafından bulunduğunu savunmaktadır. Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde Uygurlık Tarihi derslerinde yardımcı ders kitabı olarak öğrencilere önerilmek üzere hazırlanan yapıtta Muhammet Şahin şu açıklamayı yapmaktadır:

“Hipokrat, hastalıkların mikroplardan ileri geldiğini ileri sürerek modern tıbbın temellerini atmıştır” (Şahin, 2002: 40).

Mikrop kavramının mikroskobun bulunmasından sonra ortaya çıktığını bilmeyen yoktur; ancak bir bilim insanı bunu göremeyecek kadar dikkatsiz ya da en hafif deyişle, anakronizm konusunda duyarsız gözüküyor. Bu dikkatsizliğin altında öyle görünüyor ki, bu gün sahip olduğumuz tüm kavramların her dönemde bulunduğu ve aynı içeriğe sahip olduğu, bugün bizim paradigmamızda geçerli olan bilgilerin geçmiş paradigmalarda da aynen geçerli olduğu düşüncesi yatmaktadır. Kuşkusuz Hipokrates, tıp alanında önemli bir isimdir ve Hipokrat yeminiyle ünlenmiştir. Ancak onun çalıştığı paradigma, bizim çalıştığımız paradigmadan köklü bir biçimde ayrılmaktadır; bunun ana nedeni ise dönemsel farklılıktır. Nitekim Hipokrates’e göre ya da onun çalıştığı paradigmada, hastalık kavramı, vücutta bulunan ve mizacı belirleyen dört sıvının, yani kan, balgam, sarı safra ve kara safranin dengesizleşmesinden kaynaklanmaktadır. Sağlıklılık ise anılan sıvıların denge halidir. Empedocles’in dört öge kuramına bağlı olarak geliştirilen dört sıvı kuramı, beraberinde kuru, yaş, soğuk ve sıcak gibi dört nitelik kuramının da gelişmesine neden olmuş; her bir öge, bir sıvı ve nitelikle ilişkilendirilmiş; doktorun görevi ise, anılan kökler, sıvılar ve nitelikler arasında bozulan dengeyi yeniden eski haline getirmek olarak belirlenmiştir.⁴

Üzerinde durmak istediğimiz ikinci örnek, yine Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencileri için hazırlanmış yardımcı ders kitaplarından birine ait. Türk Tarihi ve Kültürü adını taşıyan yapının ‘Türklerde Eğitim’ adlı bölümünü yazan eğitim tarihçisi Yahya Akyüz şu açıklamayı yapmaktadır:

“1-İbni Sina, hangi sınıf ve statüde olursa olsun, her çocuğun eğitilmesini istemiş, böylece demokratik bir görüş ileri sürmüştür.

2-İbni Sina, meslek eğitimine çok önem vermiştir.

3-İbni Sina, çocuğun okul içinde kendi yaşıt ve arkadaşlarıyla eğitilmesinin önemini belirtmiştir.

4- İbni Sina, öğretmenin çocuğu tanması, onun yetenek ve kabiliyetlerini fark etmesi gerektiğini ileri sürmüştür. O, böylece, bireysel farklılıkların göz önünde tutulmasını istemiştir.

5-İbn Sina, çocuğun zevk ve ilgilerinin genel ve mesleki eğitimde göz önünde tutulmasını istemiştir.

6-İbn Sina, oyunun çocukluğa özgü bir faaliyet olduğunu söylemiş, böylece, yeni eğitimin önemli ilkelerinden birini dile getirmiştir.

7-İbni Sina, deneye, gözleme, nedenleri araştırmaya dayanan bir eğitim öğretim önermiştir.

8-İbni Sina, çocuk üzerindeki baskıların olumsuz sonuçlarına dikkat çekmiş ve disiplin alanında günümüz verilerine uygun görüşler ileri sürmüştür.

Şu halde İbni Sina'nın XVIII. yüzyılda Batı'da yeni eğitim akımını başlatan J. J. Rousseau'yu etkilemiş olduğu düşünülebilir. Onun eserleri Latince'ye çevrilip yüzyıllarca Batı'da okunduğu için bu pekâlâ mümkün görünmektedir” (Akyüz, 2004: 350; Akyüz, 2004: 25-26).

İbn Sînâ'nın eğitim anlayışını değerlendiren anılan ifadeler, eğitim kavramı açısından ciddi bir anakronizm içermekte ve İbn Sînâ'yı modern bir eğitim bilimci gibi sunmaktadır. Akyüz'ün değerlendirmesine bakılırsa, İbn Sînâ, eğitimde demokrasi, meslekî eğitim, bireysel farklılık, oyun içinde öğretim, deney ve gözleme dayalı öğretim, nedenleri araştıran bir eğitim ve hoşgörüyeye dayalı baskıcı olmayan bir eğitim gibi, modern düşünürlerin savunduğu bir anlayışı savunmuştur ve bu açıdan Batı'daki modern eğitim anlayışlarını etkilemiştir. Bu değişler eğitim kavramının tarihsel süreçteki evrimini hiçe saydığı gibi, demokrasi, bireysel farklılık, deney ve gözlem, doğal neden gibi ortaçağda çok da önemsenmeyen kavramları ortaçağda çok önemseniyormuş gibi göstermektedir. Akyüz'ün anılan değerlendirmesini okuyan bir insan, İbn Sînâ'nın yaşadığı çağda, modern okulların olduğu, hatta meslek okullarının diğerlerinden ayrıldığı, kurumsallaşmış bir öğretimsel yapının bulunduğu, öğrencilerin birey olarak ilgi, istidat ve kabiliyetlerine göre yetiştirilmeye çalışıldığı, ceza yöntemine hiç yer verilmediğini düşünebilir ve bu günkü eğitim sistemimize bakarak ortaçağda yaşamaya heveslenebilir. Oysa İbn Sînâ'nın yaşadığı çağda Sünniler arasında Medrese teşkilatı henüz yeni yapılanmaktadır ve meslek eğitimi veren bir kurum da bulunmamaktadır. Meslek eğitimi, Osmanlı'nın son dönemlerine değin devam ettiği gibi, salt usta çırak ilişkisine dayanmaktadır. Ayrıca, ortaçağda ve İbn Sînâ'da bireysel farklılık kavramı, en azından bu gün bizim eğitimde kullandığımız anlamda bulunmamaktadır. Yine İbn Sînâ, Fârâbî gibi düşünürler, Platon'u örnek alarak demokrasiyi eleştirmişler, birey

kavramından değil, kul (abd) kavramından söz etmişlerdir. Özellikle yaşamının sonlarına doğru işrakî felsefeye yönelen İbn Sînâ, tasavvufî bir yaşam biçimini benimsemiş ve tanrısal aydınlanmaya dayanan, bu dünyadan uzaklaşmayı ve içe yönelmeyi sağlayan ve ahlaksal yaşamı önemseyen bir eğitim yöntemi önermiştir. Onca bilgi, dış dünyanın araştırılmasından çok, bireyin dünyadan uzaklaşması, ussal yetisiyle, cebraille aynı sayılan ‘etkin akılla’ birleşmesi sonucu elde edilmektedir (İbn Sînâ, 1970:248-249; İbn Sînâ, 1912:272) ve o, öncüsü Fârâbî gibi (Fârâbî, 1964:32), Aristoteles ve onun Yeni Platoncu yorumcularının etkisiyle tüm bilgiyi esine indirgemektedir (Aydın-a, 2005: 246; Aydın, 30-33). Nitekim İbn Sîna şöyle demektedir:

“Bilinen şeylerin, kıyastaki orta terim ile bilineceği bellidir. Orta terim ise şöyle meydana gelir: Ya çabuk kavrayışla oluşur ki, böyle bir durumda, tanrısal ussal esin (hads), orta terimi nefse fırlatır. Bu nefsin sahip olduğu yeteneği etkin akıldan -dindeki adıyla cebrailden- etkilenmesi sebebiyledir. Ya da orta terim bir öğretici (mürşit) aracılığıyla meydana gelir... Gerçekte bu konuyu incellersen, her sorunun tanrısal ussal esinle (hads) çözümlendiğini görürsün”(Dağ, 1990: 27-35; Kuşpınar, 1995: 126).

İbn Sînâ’nın eğitim anlayışına anılan deyişleri ışığında bakıldığında, onun eğitimi ya etkin akılla ilişki kurma ya da etkin akılla ilişki kurmuş insanların bir takım deneyimlerini diğer insanlarla paylaşması olarak algıladığımızı söyleyebiliriz. Bu açıdan onun deney (tecrübe-tecârib) kavramına yüklediği anlam, Akyüz’ün sanısının aksine modern dönemde olduğu gibi deney yapmak değil, içe yönelerek, dünyadan el etek çekmek ve mistik deneyimler yaşamaktır. Ayrıca gerek Fârâbî, gerekse İbn Sînâ gibi İslam Aristocuları, Akyüz’ün ima ettiği gibi doğal bir nedenden de söz etmezler. Bu konuda da Yeni Platoncu geleneği izleyen anılan düşünürler, nedenler nedeni olarak Tanrı’yı görürler ve ikincil nedenler olarak da, ayırık akıllar, dindeki adıyla melekleri kabul ederler. Onların sudurcu (türümcü) evren kurgusunda, cansız olan hiçbir nesnenin etkin bir gücü yoktur, dolayısıyla, evrendeki hangi olayın ardına düşersek düşelim, karşımız önce ayırık akıllar, onun ardından da Tanrı çıkar (Aydın, 2002: 36 vd.). Tüm bu olgular düşünüldüğünde, salt İbn Sînâ’nın kimi yapıtlarının Latince’ye çevrildiği bilgisine dayanarak Batı’daki eğitimbilimsel aydınlanmada onun etkisinin olabileceğini ileri sürmenin ve mistisizme yönelmiş bir filozofun yani İbn Sînâ’nın, Emile adlı yapıtında ortaçağ kökenli geleneksel eğitim anlayışını eleştirerek ‘doğaya uygun bir eğitim anlayışı’ (Rousseau, 2003: 11 vd.) geliştiren J. J. Rousseau’yu etkilediğini söylemenin ne kadar gerçekten uzak bir düşünce olduğu kendiliğinden anlaşılacaktır.

Yukarıdaki değerlendirmelerden de anlaşılacağı gibi, eğer herhangi bir düşünürün dizgesini anlamlandırmak istiyorsak, onun yaşadığı çağa uzanmak ve yaşadığı dönemin kültürel-düşünsel çerçevesi içerisinde hareket etmek ve onu anılan sosyo-kültürel-düşünsel çerçeve bağlamında ele almak gerekmektedir. Aksi halde, Yahya Akyüz gibi derin bir anakronizm açmazı içine düşmemiz işten bile değildir. Akyüz'ün anakronizm içeren deyişlerinin Sınıf Öğretmenliği bölümü için hazırlanmış kimi yapıtlarda aynen aktarılması (Fidan ve Erdem, 1989: 25-26; Şanal, 2005: 223), eğitimbilimleri alanında henüz eleştirel bakışın ve kuşku geleneğinin yeterince yerleşmediğinin ilginç bir göstergesi olarak değerlendirilebileceğinin altını çizmek gerekir.

Üzerinde duracağımız üçüncü örnek, öncekiler gibi Sınıf Öğretmenliği bölümleri için yardımcı ders kitabı olarak hazırlanmış İlköğretim Okullarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Öğretim Yöntemleri adlı yapıtın, Kur'an'ın ışık tuttuğu bazı bilim dalları adlı bölümünden alınmıştır. Bir akademisyen olan yapıtın yazarı Mustafa Öcal şöyle demektedir:

“...yaratılmış her şeyin aslının su olduğu Kur'an-ı Kerimde şöyle açıklanmaktadır: ‘İnkar edenler, gökler ve yer bitişik bir halde iken bizim onları birbirinden kopardığımızı ve her canlı şeyi sudan yarattığımızı görüp düşünmediler mi? Yine de inanmazlar mı?’ (Enbiya Suresi, 21/30). Başka ayetlerde de, daha sonra su kütesinin büyük bir gaz kütesi haline dönüştürüldüğünü, gaz kütesinin de parçalanarak, ‘iki günde yedi gök olarak yaratıldığı’ ve ‘yakın semanın kandillerle (yıldızlarla) donatıldığı’ (Fussilet Suresi, 41/11-12) anlatılmaktadır” (Öcal, 2004: 178).

Öcal, her şeyden önce, dinle bilim kavramını birbirine karıştırmakta; onların yöntem, konu alanı ve amaçları açısından birbirinden farklı etkinlikler olduğu gerçeğini göz ardı etmektedir. Konumuz açısından bakıldığında, onun düştüğü en temel yanlış, modern döneme ait ‘gaz kütesi’ kavramını Kur'an ayetlerine iliştiirmektir. Kur'an'ın oluştuğu yedinci yüzyıllarda gaz kütesi kavramının bulunmadığı herkesçe bilinen bir gerçektir. Ancak o, bir anakronizmle ya da postmodern bir manevrayla Kur'an'da geçen ve ‘duman ve sis’ anlamına gelen ‘duhân’ sözcüğünü, ‘gaz kütesi’ olarak yorumlamakta ve onun modern bilimle örtüştüğünü göstermeye çalışmaktadır. Kur'an'ın bilimsel bir mucize olduğunu göstermeyi erekleyen anılan kavramsal saptırma, son dönemlerde sık sık gündeme gelmekte ve ‘bilginin islamileştirilmesi’ projesiyle birleştirilmeye çalışılmaktadır (Dağ, 2004: 12 vd.). Bu bağlamda Kur'an'daki kimi simgesel ifadeler sosyo-kültürel bağlamından kopartılıp, çevirtilerle (te'vî) gerçek anlamının dışına çekilmekte; böylece modern dönem bilimsel bulguların Kur'an'da var olduğu gösterilmeye çalışılmaktadır. Aynı anlayışın, değerler alanında da uygulandığı,

laiklik, demokrasi, insan hakları gibi modern kavramların Kur'an'da var olduğunun gösterilmeye çalışıldığı görülmektedir (Aydın, 2001: 16-26). Kuşkusuz anılan yöntem, anakronizm içermenin yanında, bilimi ve değerleri dinin güdümüne sokmak gibi başka olumsuz sonuçlara da yol açabilecek niteliktedir. Bu özde ortaçağın temel mantığını yansıtmakta, her türden bilgi ve değeri kutsal kitapta aramayı salık veren skolastisizme davetiye çıkarmaktadır. Bilgi ve değerleri kutsal kitapla ilişkili görmek, dinamik olan bilgi ve değeri saltıklaştırmak, onları kutsallaştırmak ve değişim ve gelişimin önüne engeller çıkarmak anlamına gelmektedir.

Üzerinde duracağımız son örnek, Vatandaşlık ve İnsan Hakları dersleri için yardımcı ders kitabı olarak kaleme alınmış bir yapıt. Özde yapıt oldukça bilimsel bir anlayışla kaleme alınmış ve aydınlatıcı bilgiler içermektedir. Ancak yine de kavram realizmi ve anakronizmden tam anlamıyla kurtulabilmiş değildir. Yapıtın yazarı, İsmail Doğan'ın anakronizm içeren ve kavramların algılanışında çelişkiler yaratan deyişleri şöyledir:

“Geleneksel İslam toplumu, tüm siyasal mutlakçılığı ve dinsel açıdan sıkılığına karşın, gene de eşitlikçi bir topluluktur. Doğusundaki Hindu kast sistemine benzer bir sisteme de, batının Hıristiyan toplumlarındaki soylu sınıfın ayrıcalıklarına da hiçbir zaman yer vermemiştir” (Doğan, 2003: 167).

“Osmanlı devletinde yurttaşlar, iki ana sınıfta toplanırdı. Müslümanlar ile ehli kitaptan oluşan Gayrimüslimler, yani Hıristiyanlar ile Museviler. İlke olarak iki grup yurttaş eşit değildi. Her şeyden önce devlet hizmetine girmek için, Müslüman olmak temel koşuldu. Gayrimüslim yurttaşlar ayrıca İslam devleti kendilerini koruduğu için ayrı bir vergi de öderlerdi. Yaşamlarında Müslümanları rahatsız etmemeye özen göstermek zorunda idiler. Bu eşitsizlik XVIII. yüzyıla kadar, dünyada hiç de dikkat çekici değildi. Batı, Hıristiyan mezhepleri arasında bir hoşgörüyü dahi ancak XVII. yüzyılda erişti. Diğer dinlere hoşgörü ise o tarihten sonra bile yoktu. Osmanlı devletinde ise, yukarıda anılan eşitsizlik bir yana, gayrimüslim milyonlarca yurttaş dinsel hoşgörü tanınmış, onların özel hukuklarına hiç karışılmamış, cemaatler halinde örgütlenmelerine izin verilmişti. Kendilerine adil davranılırdı” (Doğan, 2003: 171).

Osmanlı imparatorluğundan söz eden bir bağlamda dile getirilen anılan söylemler, Osmanlı toplumunu diğer toplumlarla karşılaştırmalı bir bağlamda ele alsa da, yer yer ‘eşitlikçi bir toplum’ olarak sunmakta; yine karşılaştırmalı bir bağlamda Osmanlı'nın ‘hoşgörüsünden’ ve gayrimüslimler bağlamında ‘adaletliliğinden’ söz etmektedir. İlk bakışta

anılan ifadelerde hiçbir sorunun olmadığı düşünülebilir. Ancak konu analitik bir bakışla kavramların evrimi bağlamına taşındığında, ‘eşitlikçi bir toplum, hoşgörü, adalet, yurttaş’ gibi kavramların yerli yerine oturtulmadığı görülecektir. Kuşkusuz, Doğan’ın da dediği gibi, Osmanlı toplumu diğer dinler konusunda nispeten hoşgörü sahibidir; ancak bunun bedeli onun da belirttiği gibi ek kelle vergisi ödemektir. Zira Osmanlı’da da uygulanan İslam hukukuna göre, dünya, ‘İslam yurdu’ (dâr’ul-İslâm) ve ‘savaş yurdu’ (dâr’ul-harb) diye ikiye ayrılır ve savaş yurdunda yaşayanların, eğer karşılarındaki İslam devleti güçlüyse üç seçenekleri vardır. Bunlar, ya Müslüman olup kurtuluşa ermek ya cizye ödemeye zorlanmak ya da bu ikisini reddederse savaşı göze almaktır. Bu koşullarla karşı karşıya bırakılan kitab ehl-i Gayrimüslimler, cizye vergisi ödemeyi kabul ederlerse İslam toplumunda varlıklarını sürdürürler. Fakat Müslümanlarla aynı hakka kesinlikle sahip olamazlar. Giyim kuşamları, oturdukları evler ve binekleriyle Müslümanlardan ayrılmaları zorunludur. Söz gelimi, Osmanlı’da Gayrimüslimlerin evlerini Müslümanlarınkinden daha yüksek yapma hakları olmadığı gibi binek olarak ata binme hakları da yoktur; onlar sadece eşeği binek olarak kullanabilirler. Tanzimat Fermanına karşı çıkan gelenekçiler, anılan fermanın Gayrimüslimlerin hak ve özgürlükler açısından Müslümanlarla eşitlenmesine karşı çıkmışlardır. Hatta anılan durum halk arasında kimi öykülerin anlatılmasına ve yaygınlaşmasına neden olmuştur. Bu öykülerin en şöhretlisi, bir Gayrimüslime ‘gavur’ dediği için kadının karşısına çıkarılan Müslümana, kadının, Tanzimat Fermanını işaret ederek, ‘artık gavura gavur denilmeyecek bunu bilmiyor musun’ dediğinden söz eden öyküdür. Doğan’ın anılan deyişleri, yer yer eşitsizliğe gönderme yapsa da ‘kendilerine adil davranılırdı’ diyerek Gayrimüslim bağlamında Osmanlı imparatorluğunu adil olarak nitelendirmekte, ancak adalet kavramıyla eşitlik kavramı arasındaki bağı ve adalet kavramının geçirdiği evrimi göz ardı ettiği izlenimini uyandırmaktadır. Zira Osmanlı’daki adalet, Müslümanlar bağlamında ele alındığında dahi mirasta kadına erkeğin yarısını veren, köleye köle, cariyeye cariyeye, özgüre özgür, gayrimüslime gayrimüslim gibi davranılmasını salık veren bir adalettir ve kökeninde eşitlik unsuru barındırmamaktadır. Bir diğer deyişle imparatorluk içinde yaşayan Müslüman ve gayrimüslimler arasında belli bir hiyerarşi kuran, onların hukuksal hak ve özgürlüklerini statülerine göre tanımlayan bir adalettir. Bu adalet sisteminde, söz gelimi kadın erkeğin yarısı miras almakta, köle bir suç işlediğinde ona özgüre verilen cezanın yarısı verilmekte, iki kadının şahitliği bir erkeğe eş sayılmaktadır vb.. Oysa bunlar bugünkü adalet anlayışımıza göre oldukça geridir. Yine Doğan’ın Osmanlı’da soylu sınıfın bir ayrıcalığının olmadığı söylemi de gerçeği yansıtmamaktadır; zira yönetsel erkin sadece Osmanogullarına ait oluşu ve soylarının kutsanması ve saray çevresine dayanan ayrıcalıklar açıkça bir soylu sınıfın

varlığına işaret etmektedir. Tüm bunlara ek olarak Doğan'ın yer yer reaya kavramını kullanmasına rağmen Osmanlı'da 'yurttaş' kavramından söz etmesi de, anakronizm içermektedir; zira Osmanlı'da yurttaş kavramının, 19. yüzyılda Batılı etkilerle Namık Kemal gibi düşünürlerce dillendirilmeye başlandığı bilinmektedir. Osmanlı, imparatorluk içinde yaşayanları yurttaş olarak değil, reaya ya da teba'a olarak görmüştür ve bunların modern yurttaşlık kavramıyla hiçbir ilgisi yoktur.

Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencileri için hazırlanmış yardımcı kaynak kitaplardan alıntıladığımız anılan bilgileri ve bu bilgilere yönelik tartışmaları sizinle niçin paylaşıyoruz? Bunun temel nedeni, anılan örnekler ışığında Sınıf Öğretmeni olacak öğrencilere 'ne öğrettiğimiz sorunsalına dikkat çekmek' ve gerek ilk ve orta öğretim gerekse yüksek öğretimdeki 'kavram öğretimimizi tartışmaya açmanın zamanının geldiğini' ve 'kavram öğretimine ilişkin ciddi bir bilimsel yöntem benimsememiz gerektiğini' göstermektir.

3.Kavram Öğretimine Yeni Bir Yaklaşım:

'Kavramların Deneysel Temeli ve Evrim Süreci'

Bilimsel düşünce, zorunlu olarak deneyci geleneğe gönderme yapar ve bu gelenek, D. Hume'un da işaret ettiği gibi, "kavramların ne türden olursa olsun, deneyimden türetildiğini" (Hume, 1986: 62) ve insanların deneyimleri zenginleştikçe kavramların içeriklerinin evirildiğini ve geliştiğini; hatta bilim felsefecisi T Kuhn'un deyişiyle, "paradigmatal dönüşümlere bağlı olarak kavramsal içeriklerin tümüyle altüst olabileceğini, her dönemin kendine özgü yeni kavramlar ürettiğini"(Kuhn, 1995: 79 vd.) onaylamayı ön koşul olarak kabul etmeyi gerektirir. Bu saptamamız nedensiz, gerekçesiz metafizik bir sav değildir. Gerekçelerimizi sizinle paylaşmak ve bu anlayışımızın neden Türk eğitim sisteminin bir parçası haline getirilmesi gerektiğini gerekçeleriyle göstermek istiyoruz.

1. Her şeyden önce insanoğlu kavramları bir soyutlama süreciyle elde eder ve bu haliyle, kavramlar idealist ve rasyonalist düşünürlerin savlarının aksine, deneysel temellidir. Bir başka deyişle, kavramlar ne göksel temellidir ne de değişimden bağımsız saltık varlıklardır. John Locke'un deyişiyle "insan zihni doğuştan boş bir levhadır" (Locke, 1992: 61). Onun kimi potansiyellere sahip olması, doğuştan saltık kavramlara sahip olduğu anlamına gelmez. Zira kavramlar, dil öğrenimi ve kültürlenme sürecinde içselleştirilir ve genellemelerde olduğu gibi bir tür soyutlama ve tümevarım yöntemiyle elde edilir; çünkü özde onlar da birer genelleme niteliği taşır. Örneğin insanlık kavramı, tek tek insanların gözleminden çıkarsanmış ve insanların ortak niteliklerine gönderme yapan bir kavramdır ve

insana ilişkin gözlemsel veriler arttıkça insanlık kavramının içeriği evrilir. Bu yüzden ilk, orta ve modern çağların insan imgeleri kültürel-düşünsel çerçevelerine göre farklılık gösterir.

2. Her kültür, o kültüre mensup bireylerin geçmişten devraldıkları ve bir parça geliştirdikleri sosyo-kültürel ve teknik olanaklarıyla sınırlıdır ve onların kavramlara yükledikleri anlamlar sonul değildir. Söz gelimi, Socrates'in insanlık kavramının içerisinde gen, çoklu zeka, duygusal zeka gibi kavramlar yoktur; bu kavramların insanlık kavramının içerisine girmesi modern bir olgudur.

3. Kavramların içerikleri dönemden döneme ve kültürden kültüre az ya da çok farklılaşır. Söz gelimi, köleci bir toplumsal yapıya sahip Sümerlilerin adalet kavramı, aynı suçu işlediklerinde köleyle özgüre aynı yaptırımı uygulamayı ya da onlara aynı hakları vermeyi salık vermez. Onların adalet kavramı köleye köle, özgüre özgür gibi davranmayı salık verir (Tanilli, 1994: 69). Yine Eski Yunan'ın demokrasisi, kölelere ve kadınlara oy vermeyi yasaklar (Şenel, 1968: 251). Oysa anılan her iki tutum da bizim bugünkü adalet ve demokrasi kavramımıza terstir (Sartori, 1993: 301 vd.).

4. Sosyo-kültürel ve düşünsel devrimlerin yaşandığı dönemler, bir önceki dönemden köklü kopuşu imler ve bu kopuş kavramların anlamlarını tümünden etkileyebilir. Bu durum bir önceki dönemde olmayan yeni kavramların ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilir. Çünkü yeni durumu önceki kavramlar açıklamakta zorluk çekebilir. Söz gelimi, Kopernicus devrimi, Ptolemaios'un yer-merkezli sistemine son verdiği ve güneş-merkezli bir sisteme geçmemizi sağladığı için, insana ilişkin kavramlarımızı ve algılayışımızı kökten değiştirmiştir (Yıldırım, 1994: 81). Aynı değişim, Einstein'ın zaman ve mekanı göreceli sayan kuramı için de geçerlidir. Ptolemaios'un sisteminde her şey insan için anlayışı kavramların özüne otururken, Kopernicus devrimi ve Einstein'ın Newton'un mutlakçı zaman ve mekan kavramlarından devrimsel kopuşu, insanın, evren içinde sıradan bir varlık olduğu düşüncesinin benimsenmesine neden olmuştur. Bugünkü çevre duyarlılığı, hayvan hakları vb. bu bakış açısının birer ürünüdür.

5. Aynı dönemde yaşayan, farklı sınıflara ya da gruplara ait bireyler, aynı kavramlar karşısında farklı tutumlar benimseyebilir ve onlara farklı anlamlar yükleyebilir. Sözgelimi, kapitalist bir toplumda bir işçi, adalet kavramının içeriğine, işçi haklarını ve işçilerin ekonomik durumlarının daha iyi hale getirilmesini, bir sermaye sahibi ise, sermayenin önündeki engellerin kaldırılmasını ve daha çok kazanacak koşulların oluşturulması anlayışını doldurabilir.

6. Kavramların içerikleri farklı gruplar arasında tez, antitez ve sentez yöntemiyle evrilebilir. Sözelimi, adalet kavramına işçilerin ve sermaye sahiplerinin yüklediği anlam çarpışarak her iki sınıfta yeni bir anlayışta birleşebilir vb..

Sıraladığım bu durumlar, kavram öğretiminde, niçin titiz davranmamız gerektiği konusunda hem belli uyarılar içermekte hem de kavram öğretimine ilişkin belli bir stratejinin izlenmesi gereğine işaret etmektedir. Bu strateji, geleceğin yurttaşı, bilim ve düşün insanları olması beklenen öğrencilere belli bir bilim felsefesi paradigmasını göstermeyi ve bu paradigmaya üretken bir birey olarak katılmayı salık vermektedir. Burada kullanılan ‘üretken olma’ terimi önem taşımaktadır; zira kavramsal bir temele dayanan bilgi salt öğrenilen bir olgu değil, aynı zamanda üretilen bir olgudur. Bilgi bir tür genelleme ve kavramların içerimlerini belirleme, yeni kavramlar üretme ve kavramlar arası ilişkiler kurma süreciyse, özellikle deneysel temelli bilimlerde, idealist ve rasyonalist felsefeden beslenen kavram realizmi, kavramları donuklaştırdığı, kavramları saltık gerçek saydığı için, gelişimin ve yeni bilgi üretiminin ve var olan bilgiden kuşku duymanın önüne set çekmektedir. Kavramlar, deneysel temelli olduklarına göre tümevarımla elde ediliyor demektir ve tümevarım, David Hume’dan bu yana bilim felsefecilerinin sıkça dillendirdiği gibi belli bir türe özgü kavramların içeriklerinin, tüm bireyleri gözlemlene olanağı olmadığı için daima koşullu ve ilintili olmasına neden olmaktadır (Reichenbach, 1978: 571-573). Bu nedenle, özellikle deneysel temelli kavramların içerikleri, olasıdır; sınırlıdır ve Popper’ın genel önermeler için ileri sürdüğü düşüncüyü (Popper, 2001: 67vd.) kavramsal bağlama indirirsek, kavramların içeriklerinin daima yanlışlanmaya, eleştiriye ve gelişime açık olduğunu söyleyebiliriz. Kuşkusuz bu durum, kavramların içeriklerinin daima gelişime ve evrime açık olduğu anlamına gelir. Söz gelimi, insanla, evrenle, toplumsal yaşamla ilgili olarak oluşturduğumuz tüm kavramlar, şu an kullandığımız paradigma, bilgi araçlarımız ve olanaklarımızla ilintilidir ve her yeni gelişme bu kavramlarımızın içeriğine yeni anlayışlar iliştirebilir. Öğrencinin anılan bilgiye sahip oluşu, yeni araçlar bulduğunda, kendisine öğretilen kavramların içeriğini zenginleştirme ve yeni kavramlar üretme becerisine ve olanağına sahip olduğunu, her kavramın içeriğinin değişime açık bulunduğunu ve bu anlamda kendisinin yeni olanaklarla daha öte kavramlar üretebileceği ya da var olan kavramların içeriklerini zenginleştirebileceği anlayışını kavramasını sağlar. Böylesi bir bakış açısı, kavramların özde bir üretim sürecinin ürünü olduğunu ve her bireyin gözleminin kavramların içeriklerinin geliştirilmesi, zenginleştirilmesi ve evrilmesi açısından önem taşıdığına görülmesini sağlayabilir. Bu, bilimin eleştirelilik, sürekli gelişim, doğrulama ve yanlışlama mantığının işlerlik kazanması ve öğrenciye bunun kazandırılması açısından da önemli bir katkı sağlayabilir. Kavramların

içeriklerinin, deneyim ve sahip olunan araçların göreceli doğasıyla ilintili olduğunu kavrayan öğrenci, her dönemde paradigmalardan ve bilgi edinme araçlarının farklılaştığını kavradığı için, her dönemin kavramlara yüklediği anlamın kendi sosyo-kültürel ve teknik koşullarıyla sınırlı olduğunu bilir ve özellikle tarihsel nitelikli araştırmalarda kavram realizmi ve anakronizm tehlikesinden kendisini koruyabilir. Böylelikle kavramlara ve kavramlar arası ilişkilere dayanan bilimin statik değil, dinamik bir süreç olduğunu kendiliğinden sezebilir.

4.Sonuç ve Değerlendirme:

Türk eğitim sistemi, öğrencilere, kavramları salt öğrenilen bir olgu değil, aynı zamanda üretilen bir olgu olarak algılatmayı arzuluyor, bilimin kavramsal bir temelde gerek birikerek gerekse yer yer köklü devrimlerle ilerleyen bir süreç olduğunu göstermek istiyorsa, L. Wittgenstein'in "her var olanın belli bir bağlamda var olduğu" (Wittgenstein, 1996: 19) ilkesinden hareketle, bilimin dayandığı her kavramın içeriğinin sınırlı ve ilintili olduğunu; bu açıdan her kavramın içeriğinin yeni gözlemlerle değişime ve gelişime açık olduğunu; bu gözlem sürecine herkesin katılabileceğini temel koşul olarak kabul etmesi ve öğretmesi gerekmektedir. Aynı durum, değerlere ilişkin kavramlar içinde geçerlidir ve her birey değerlere ilişkin kavram içeriğine yeni durumlar ekleme ve hatta tüm kavram ve değerlerin içeriğinde devrimsel dönüşümler yaratma olanağına sahiptir. Bu özgürlük, sonsuz bir olanağı içermektedir ve herkes bu özgürlüğü kullanırken sınırlılıklarını ve katkılarının sonul gerçeği yansıtmayacağını bilmelidir.

Öyle görünüyor ki, nesnel davranmak, kavram realizminden ve anakronizmden kaçınmak, eleştiri özgürlüğünün gerekçeli olduğu sürece sınırsız olduğunu kabul etmek, bilgi ve değere ilişkin her kavramın içeriğinin değişime açık olduğunu benimsemek ve her bireyin bu sürece katılma hakkının olduğunu kabul etmek, her dönemin bilgi ve değere ilişkin kavramlarının içeriklerinin bir sonraki döneme göre görece eksik olduğunun bilincinde olmak, kavramsal bir zemine dayanan bilgi ve değer üretiminde dinamizm sağlamanın temel koşuludur. Değişmeyen, saltık hiçbir kavram yoktur; yeter ki duyarlılığımızı ve araçlarımızı geliştirelim ve kendimize güvenelim. Kavramsal bir temele dayanan bilgi ve değer üretmenin temel koşulu, kuşku duymak, bilgi ve değerlere ilişkin kavramların doğru içeriklerini öncede değil, sonrada ve sonraki süreçlerde, özellikle kavramların içeriklerini zenginleştirmede, yeni kavramlar üretmede aramaktır. Geleceğin öğretmeni olmaya aday öğrencilere böylesi bir bakış açısı sunulduğunda, hem Tanzimat'tan beri sıkça yapıldığı gibi, Batı'dan bilgi ve değere ilişkin kavramlar aktarmanın önüne geçilecek, hem de geleceğimiz olarak gördüğümüz Türk gençlerinin bilgi ve değere ilişkin yeni kavramlar üretmelerinin ve sahip oldukları

kavramların içeriklerini zenginleştirmelerinin önündeki kimi engeller nispeten kaldırılmış olacaktır.

DİPNOTLAR:

¹ Burada sizinle, öğretmenliğin sırasında, öğrencilerle yaşadığım bir olayı paylaşmak isterim. Anlatacağım olay, Ankara'nın Kazan ilçesinde bir lisesinde geçen ve tutumum yüzünden tehdit edilmeye değin varan bir olay. Olayın özü, Osmanlı döneminde, 18. yüzyılların sonuna değin, İskenderiye (Mısır) ve İstanbul'un dünyanın en önde gelen köle pazarının olduğunu söylememle ilgili. Öğrenciler, hep bir ağızdan, tarih ders kitaplarından öğrendikleri bilgilere dayanarak, Osmanlı'nın insan hakları konusunda çok ileri olduğunu, bu nedenle benim söylediklerimin gerçeği yansıtmadığını ileri sürdüler. Bu olay üzerine, onlara, insan hakları kavramının modern bir kavram olduğunu anlatmaya çalıştım. Bir öğrencinin İslamda insan hakları kavramını hatırlatması üzerine, onlara şunu söyledim: “İslam insan haklarından değil, kul haklarından söz eder; onun söz ettiği kul hakları, bugün kullandığımız insan hakları kavramına karşılık gelmez, sadece onun önsel, evirilmemiş bir halidir; çünkü İslam, olduğu sosyo-kültürel bağlam gereği insanları inanan, inanmayan, müşrik, kitap ehli, köle, cariyeye, özgür gibi kategorilere ayırır. Söz gelimi, müşrikleri bulduğunuz yerde öldürün, der; kitap ehlini, önce İslama davet eder, kabul etmezse, cizye vermeye çağırır, bunu da kabul etmezse onunla savaşmayı emreder. Yine, cizye vermeyi kabul eden kitap ehlini Müslümanlardan ayırmaya özen gösterir; sözgelimi, Osmanlıda uygulandığı gibi, Müslüman ata binerse onun hakkı eşeğe binmektir; cariyeye özgüre uygulanan cezanın yarısını vermeyi önerir; kadına erkeğin yarısı miras verir; iki kadının şahitliğini bir erkeğe eş sayar, mürtetin (dinden dönen) öldürülmesini salık verir vb.” Bu söylemim, okulda, İslamı çağdışı saymak, Osmanlı devletini karalamak ve Türklüğü inanç ve kültür açısından eleştirmek olarak algılandı ve şikayet konusu oldu. Eğer ilçe milli eğitim müdürü aklı başında birisi olmasaydı, ceza almama bile neden olabilirdi. Ancak, bilime inandığını söyleyen ilçe milli eğitim müdürünün bu olayla ilgili olarak bana nasihati oldukça ilginçti: “*Sen Donkişot musun, neden başını belaya sokuyorsun; milli eğitimin onayladığı kitapları öğrenciler okut ve geç. Bu ülkeyi sen mi kurtaracaksın; öldürülen düşünürleri görmüyor musun?*” Beni anladı mı bilmiyorum, ama ona, öğrencilere insan hakları kavramı örneğinde, kavramların içeriklerinin nasıl evirildiğini göstermeye çalıştığımı söyledim. Bu yöntemle onları kavramları saltıklaştırmaktan ve anakronizm düşme tehlikesinden korumaya çalıştığımı belirttim ve bilimin korkuya değil, cesarete ve özgürlüğe dayandığını ekledim.

² Öğrencilerle ilgili yaşadığım deneyimin bir benzerini öğretmenlerle de yaşadığımı kaydetmeliyim. Öğretmenlerle ilgili deneyimim, öğretmenler odasında adalet kavramının tartışıldığı bir ortamda, bir öğretmenin, “*insanlar hak ettikleri biçiminde yönetilirler; İslama dönmedikçe, adalet sağlanamayacaktır*” deyişi üzerine, adalet kavramının içeriğinin her dönemde değiştiği, İslamın adalet kavramının da dönemine özgü olduğunu ve köleci toplumsal yapıyla ilişkisinin bulunduğunu söylediğimde yaşadım. Söyleşinin genel seyri içinde, “*üretim biçimine göre adalet kavramını farklılaştırdığını; İslamın adalet kavramının da dönemine özgü olduğunu; bu nedenle kadına erkeğin yarısı kabul ettiğini, erkekleri kadınlar üzerinde yönetici olarak benimsediğini; şahitlikte kadını erkeğin yarısı saydığını, köle ve cariyelerle özgür insanları ayırdığını*” buna rağmen bu uygulamaları adalet olarak algıladığımı anlatmaya çalıştım. Hatta “*köleci, feodal ve sanayileşmiş toplumlarda adalet kavramının var olduğunu ama her dönemde farklı anlamlar yüklendiğini*” göstermeye çalıştım. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, benimle merhabalaşmayı kesti ve tüm ilçede söylediklerim beni karalamak için yayılmaya çalışıldı.

³ Öğretim üyelerinin daha bilgili oldukları varsayılır; bu normaldir; zira mastır ve doktora süreci, kavramların evrimine ilişkin kimi verileri görmeyi sağlayabilir. Öğretim üyeliğim sırasında karşılaştığım olay, çekim yasasının Newton'dan önce İbn Sînâ tarafından bulunduğuna ilişkindi. Sava göre “*İbn Sînâ yersel ve göksel nesnelere arasındaki ilişkiyi tartışırken cazibe kavramını kullanmış ve Newton'dan asırlarca önce çekim yasasını bulmuş*” şeklindeydi. Anılan öğretim üyesi, ne Arapça biliyordu ne de İbn Sînâ'yı okumuştur. Ona, Aristoteles'in, doğal eğilim kavramından söz ettim ve İbn Sînâ'nın, Yeni Platoncu felsefe geleneğine bağlı olduğunu ve “*yukarıya atılan taşın neden yere doğru düştüğünü açıklarken, tıpkı Aristoteles gibi, doğal yerine dönme eğilimi taşıması yüzünden bu hareketin oluştuğunu; yine ateşin yukarıya doğru hareketinin kendi doğal yerini bulma eğilimi olarak açıkladığını*” söylemeye çalıştım. İbn Sînâ'nın cazibe terimini kullanıp kullanmadığını bilmiyorum, ama kullanıyorsa, bunun anlamının onun dönemi ve kültürü açısından bakıldığında, doğal eğilim anlamına geleceğini söyledim. Daha sonra İbn Sînâ'nın cazibe değil, ‘meyl’ yani ‘eğilim’ kavramını kullandığını öğrendim. Onu ikna edememiş olmalıyım, aynı bilgiyi öğrencilerle paylaştığımı öğrendim.

⁴http://66.102.9.104/search?q=cache:_PILt6oiB4J:www.turkcebilgi.com/Hipokrates+Koslu+Hipokrates+&hl=tr

KAYNAKÇA:

___ Akyüz, Yahya (2004-a). Türklerde Eğitim, Türk Tarihi ve Kültürü. Ankara: PegemA Yayıncılık.

-
- ___ Akyüz, Yahya. (2004-b). Türk Eğitimi Tarihi –M.Ö. 100-M.S. 2004. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ___ Aydın, Hasan. (2001). Postmodern İslamcılık. İstanbul: Bilim ve Ütopya Dergisi. Sayı: 90.
- ___ Aydın, Hasan. (2002). Ortaçağ İslam Düşüncesinde Neden Kavramı ve Nedensellik. İstanbul: İnsancıl Dergisi, Sayı: 109.
- ___ Aydın, Hasan. (2005-a). İslam Düşünce Geleneğinde Bilgi Kuramı. Ankara: Naturel Yayınları.
- ___ Aydın, Hasan. (2005-b). İslam Düşünce Geleneğinde Din-Felsefe ve Bilim. Ankara: Naturel Yayınları.
- ___ Aydın, Hasan. (2006). Eleştirel Aklın Işığında Postmodernizm, Temel Dayanakları ve Eğitim Felsefesi. Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi, cilt: I, sayı: I, Copyright: International Association of Educators (INASED).
- ___ Dağ, Mehmet. (1990). Some Notes on Avicenna's Epistemology, Atatürk Supreme Council for Culture, Language and History, Atatürk Culture Center Publications. No: 41, Series of Acts of Congresses and Symposiums. No: 1, Acts of the International Symposium on İbn Turk, Khwarezmî, Fârâbî, Beyrûnî and İbn Sînâ (Ankara 9-12 September 1985) Ankara: TTK Yayınları.
- ___ Dağ, Mehmet. (2004). ABD Kaynaklı Bir İdeoloji: İslamileştirme. İstanbul: Bilim ve Gelecek Dergisi. Sayı: 4.
- ___ Doğan, İsmail. (2003). Modern Toplumda Vatandaşlık Demokrasi ve İnsan Hakları (İnsan Haklarının Kültürel Temelleri). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- ___ Fârâbî. (1964). es-Siyâset el-Medeniye. Beyrut. (Yayına Hazırlayan: F. M. Neccar).
- ___ Fay, Brian. (2001). Çağdaş Sosyal Bilimler Felsefesi (Çokkültürlü Bir Yaklaşım). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (Çeviren: İsmail Türkmen).
- ___ Fidan, Nurettin ve Erdem, Münire. (1989). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Repa Eğitim Yayınları.
- ___ Gellner, Ernest. (1994). Postmodernizm İslam ve Us. Ankara: Ümit Yayınları. (Çeviren: Bülent Peker).
- ___ Hume, David. (1986). İnsan Zihni Üzerine Bir İnceleme (Essay Concerning the Human Understanding). İstanbul: MEB Yayınları. (Çeviren: Semlin Evrim).
- ___ İbn Sînâ. (1912). Kitâb en-Necât. Kahire. (Yayına Hazırlayan: Kurdî).
- ___ İbn Sînâ. (1970). Avicenna's De Anima. Yayına Hazırlayan: F. Rahman. Oxford: Oxford University Press.
- ___ Kuhn, Thomas S.. (1995). Bilimsel Devrimlerin Yapısı. İstanbul: Alan Yayıncılık. (Çeviren: Nilüfer Kuyaş).
- ___ Kuşpınar, Bilal. (1995). İbn Sînâ'da Bilgi Teorisi, İstanbul: MEB Yayınları.
- ___ Locke, John. (1992). İnsan Anlığı Üzerine Bir Deneme (An Essay Concerning Human Understanding). İstanbul: Ara Yayıncılık. (Çeviren: Vehbi Hacıkadiroğlu).
- ___ Öcal, Mustafa. (2004). İlköğretim Okullarında Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi ve Öğretim Yöntemleri. İstanbul: Düşünce Kitabevi.
- ___ Platon. (1992-a). Devlet. İstanbul: Remzi Kitabevi. (Çeviren: Sabahattin Eyuboğlu ve M. Ali Cimboz).
- ___ Platon. (1992-b). Menon, Dialoglar. İstanbul: Remzi Kitabevi. (Çeviren: Adnan Cemgil).
- ___ Popper, Karl R.. (2001). Bilim ve Eleştiri. Daha İyi Bir Dünya Arayışı. İstanbul: YKY. (Çeviren: İlknur Aka).
- ___ Reichenbah, Hans. (1978). Probability and Induction. An Introduction to Philosophical Inquiry. Editör: J. Morgalis. New York: Alfred A Knof.
- ___ Rousseau, J. J.. (2003). Emile (Bir Çocuk Büyüyor). İstanbul: Selis Kitapları. (Yayına Hazırlayan: Ülkü Akagündüz).
- ___ Sartori, Giovanni. (1993). Demokrasi Teorisine Geri Dönüş. Ankara: Demokrasi Vakfı Yayınları. (Çevirenler: Tuncer Karamustafaoğlu ve Mehmet Turhan).
- ___ Şahin, Muhammet. (2002). Uygarlık Tarihi, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- ___ Şanal, Mustafa. (2005). Eğitimin Tarihsel Temelleri, Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Editör: Kadir Keskin Kılıç. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- ___ Şenel, Alâeddin. (1968). Eski Yunanda Siyasal Düşünce. Ankara: Sevinç Matbaası.
- ___ Tanilli, Server. (1994). Yüzyılların Gerçeği ve Mirası (İnsanlık Tarihine Giriş). İstanbul: Cem Yayınları.
- ___ Wittgenstein, Ludwig. (1996). Tractatus Logico-Philosophicus. İstanbul: YKY. (çeviren: Oruç Aruoba).
- ___ Yıldırım, Cemal. (1994). Bilim Tarihi. İstanbul: Remzi Kitabevi