

T.C.
AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

DEĞERLER EĞİTİMİNDE BİR MODEL OLARAK AHİLİK

Mehmet KART

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2017



©2017-Mehmet KART

T.C.
AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

DEĞERLER EĞİTİMİNDE BİR MODEL OLARAK AHİLİK
AKHISM AS A MODEL IN VALUES EDUCATION

Hazırlayan
Mehmet KART

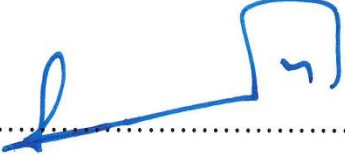
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Doç. Dr. Rüştü YEŞİL

KIRŞEHİR-2017

KABUL VE ONAY

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Mehmet KART tarafından hazırlanan “Değerler Eğitiminde Bir Model Olarak Ahilik” adlı tez çalışması 11/08/2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman.....(İmza)

Doç. Dr. Rüşti YEŞİL

Üye..........(İmza)

Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Üye..........(İmza)

Yrd. Doç. Dr. Vedat AKTEPE

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2017

(İmza)

Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

11.08./2017

Mehmet KART

İmza

ÖZET

DEĞERLER EĞİTİMİNDE BİR MODEL OLARAK AHİLİK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Mehmet KART

Danışman: Doç. Dr. Rüştü YEŞİL

2017 – (XIII + 139)

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Jüri

Doç. Dr. Rüştü YEŞİL

Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Yrd. Doç. Dr. Vedat AKTEPE

Bu çalışmanın amacı, her yönüyle üstün niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde başarılı bir modeli ortaya koyan, tarihi süreci içerisinde faaliyetleri ve ürünleri ile bunu ispat etmiş olan Ahilik Teşkilatı'nın uygulamaları yardımıyla oluşturduğu değerler eğitimi modelinin çerçevesini çizerek; günümüz şartlarına uyarlanmış, Türk toplumuna özgü bir değerler eğitimi modelinin kurgulanmasına katkı sunmaktır.

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden “doküman analizi” tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında, Ahilik konusu ile ilgili alanyazında yer alan bilimsel nitelikli eserler, tezler, araştırma raporları, sempozyum ve kongre bildirileri türündeki çalışmalar, araştırmanın amaçları doğrultusunda incelenerek analiz edilmiştir. Bu bağlamda, Ahilik Teşkilatı'nın yansıttığı değerler eğitimi modeli, bir eğitim modeli bileşenleri bakımından ortaya konulmuştur.

Ahilik sisteminde uygulanan eğitim, belirli bir noktada tamamlanan bir anlayış yerine, modern eğitim sistemlerinde hayat boyu öğrenme olarak bilinen yaklaşıma benzer şekilde, ömür boyu süren bir faaliyet olarak icra edilmiştir. Ahilik Teşkilatı; insanı, en yüce ve benzersiz bir varlık olarak kabul edip, yalnızca mesleki bilgi boyutunu önceleyen tek düze bir eğitim anlayışını yeterli görmemiş; ahlaki, dini ve toplumsal bilgileri de kazandırmayı amaçlayan çok boyutlu bir eğitim modelini uygulamıştır.

Ahilik Teşkilatı, bireylerin eğitiminde, günümüz değerler eğitimi yaklaşımlarına benzerlik gösteren, tümevarım, gözlem ve model alma yoluyla öğrenme, sohbet ile eğitim, örnek olma ve soru-cevap tekniği gibi yöntemleri etkili biçimde kullanarak, değerlerin muhatapları tarafından benimsenip davranışa dönüştürülmesi sürecini başarıyla uygulamıştır. Ayrıca Ahilerin, bu uygulamalar ve etkili yöntemler sayesinde toplumların değerler eğitimi yoluyla sahip olmayı hedeflediği “model insan” tipini yetiştirmeyi başardıkları araştırma sonucunda görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Ahilik, Ahilik Değerleri, Ahilik Eğitim Modeli, Değerler Eğitimi, Eğitim Modeli.

ABSTRACT

AKHISM AS A MODEL IN VALUES EDUCATION

M. Sc. Thesis

Preparer: Mehmet KART

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Rüştü YEŞİL

2017 - (XIII + 139)

Ahi Evran University, Institute of Social Sciences

Department of Educational Sciences

Science of Curriculum And Instruction

Jury:

Assoc. Prof. Dr. Rüştü YEŞİL

Assoc. Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Asst. Prof. Dr. Vedat AKTEPE

This thesis aims contributing to building a particular Turkish Society Values Education Model, adapted to contemporary needs through the model framed by the support of Union of Akhism which has proved to be a successful model by means of its activities dating back to past and the trained qualified members equipped with diverse competences.

The thesis is produced by using one of the qualitative techniques named “The Document Analysis”. During the research, the scientific resources in the area such as academic works, thesis, research reports, symposium and congress reports have been studied to support the thesis. In this context, Akhism and its Values Education Model are presented diversely as an educational model to be used respectively.

Akhism has been implemented as a never-ending process and has correspondences with the contemporary education system “lifelong learning” in which the education does not stop at a specific level. Akhism has not found enough the common understanding of routinized education whose priority is only about the vocational competences considering human beings are supreme and unique creations but designed and implemented a new multi-dimensional model equipping the individuals with social and spiritual values together with professional competences.

Akhism has successfully run the process to provide adaption and internalization of the desired behaviors such as reasoning, observation, learning through modeling, education through communication, sampling and question and answer model, which are all equivalents of today’s Values Education Model. As a result, our research has also proved that Akhism has accomplished the “the role personality” through using respective methods and effective approaches, which societies intend to maintain by means of Values Education.

Keywords: Akhism, Values of Akhism, Akhism Education Model, Values Education, Education Model

ÖN SÖZ

İçinde bulunduğumuz zaman diliminin en büyük sorunlarından birisi, yaşamın her anında karşımıza çıkabilen değer krizi olarak görülmektedir. Yirmi birinci yüzyılda gelişen ve değişen dünyamızla beraber; insanlarda ve toplumlarda meydana gelen ahlaki yozlaşma ve değerler sisteminin bozulması, değerler eğitimine verilen önemin artmasına neden olmuştur. Bu baş döndürücü değişimden doğal olarak toplumsal yapı ve değerler sistemi de nasibini almaktadır.

Bu bağlamda, mevcut sorunların çözümü ve ideal toplumun oluşturulabilmesi amacıyla, kendi kültürümüze ait yok olmaya yüz tutmuş değerlerin ve sistemlerin farkına varılması ve gün yüzüne çıkarılıp yeniden ele alınması gerekmektedir. Gelecek nesillerimizin teminatı olan çocuklarımızın ve gençlerimizin, tarihsel zenginliğimiz içerisinde yer alan değerleri, eğitim yoluyla bireylere kazandırmayı başarabilmiş Ahilik Teşkilatı'na ait ilke ve prensiplerin, zamanın şartlarına uygun biçimde yeniden yorumlanarak uygulandığı, insani değerlerle donatılmış bir eğitim modeli ile yetiştirilmelerini sağlamak en temel görevlerimiz arasındadır.

Tarih sahnesine 13. yüzyılda çıkan Ahiliğin değerler eğitimi açısından ortaya koyduğu örnek eğitim modeliyle; batı kaynaklı yöntemlere alternatif olarak sunulabilecek en güçlü yapılardan birisi olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple, Türk Milli Eğitim Sistemimizin genel amaçlarına yansıyan milli, ahlaki, manevi, insani ve kültürel değerlere sahip bireyleri yetiştirebilmesinin; Ahilik Teşkilatı gibi güçlü sosyal oluşumlar yardımıyla sağlanabileceği söylenebilir. Ahilik Teşkilatı'nın bu sosyal işlevi nasıl yerine getirdiği, insanları hangi yöntemlerle eğittiği, günümüz toplumunda değerler olarak ifade edilen davranışları üyelerine nasıl kazandırdığı araştırmamızın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Dört bölümden oluşan bu araştırmanın birinci bölümünde “Değerler ve İnsan” başlığı altında; değerlerin özellikleri, işlevleri, sınıflandırılması, değerler eğitimi, yaklaşımları, Türk Milli Eğitiminde değerler eğitimi, değerler eğitiminin önemi ve gerekliliği konularına değinilmiştir.

İkinci bölümde “Eğitim Modeli” başlığı altında; model kavramı, eğitimde modelin kapsamı, bileşenleri ve özellikleri üzerinde durulmuştur.

Üçüncü bölümde “Ahilik” başlığı altında; Ahiliğin tanımı, ortaya çıkışı, amaçları, ilkeleri, temel değerleri, çeşitli fonksiyonları ve Ahi Evran'ın hayatı, hususları dile getirilmiştir.

Dördüncü bölümde “Değerler Eğitimi Modeli Olarak Ahilik” başlığında ise Ahiliğin başarıyla uyguladığı değerler eğitimi modelinin amacı, hedef kitlesi, içeriği, anlayışı, eğitim-öğretim mekânları ve vasıtaları, öğretim yöntemleri, ilkeleri, süreci ve programları, denetim ve değerlendirme uygulamaları yer almıştır.

Ahilik ve Değerler Eğitimi konularında alanyazında birçok çalışma mevcuttur. Ancak, bu araştırmanın, Ahiliğin uygulamış olduğu eğitim yöntemlerinin, değerler eğitimi bağlamında kapsamlı bir şekilde incelenmesi bakımından özgün bir çalışma olacağı düşünülmektedir. Ahiler, “Ağaç yaşken eğilir” düsturuyla eğitimi yaşam boyu sürdürerek değerlerin aktarımında nasıl bir yol izlenmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Bu sebeple, Ahilik ve uyguladığı eğitim modelinin, değerler eğitimi açısından önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Bu çalışmanın nihayete ermesinde pek çok kişinin emeği ve desteği bulunmaktadır. Özellikle, yüksek lisans eğitimimin ilk gününden itibaren, akademik bilgi ve tecrübelerinden yararlanma fırsatına eriştiğim, çalışmam boyunca beni yönlendiren, yoğun bir çalışma temposu içerisinde olmasına rağmen; zaman ayıran ve manevi desteğini esirgemeyen saygıdeğer hocam ve danışmanım Sayın Doç. Dr. Rüştü YEŞİL’e en kalbi duygularıyla teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinin başında, kıymetli zamanını bana ayırarak engin fikirlerinden yararlanmamı sağlayan değerli hocam Sayın Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK’e tüm içtenliğimle teşekkür ediyorum.

Ayrıca, bu süreçte akademik çalışmalar hususunda beni cesaretlendiren ve kıymetli görüşlerini paylaşan Kırşehir Memur-Sen Şube Başkanı Sayın Oktay CEBECİ’ye; verdiği destek, gösterdiği özveri ve önerileri için değerli mesai arkadaşım Raşit TURCAN’a teşekkürlerimi sunarım. Çalışmamın her anında maddi-manevi desteklerini yanımda hissettiğim anneme, babama ve kardeşlerim; Merve, Fatma ve eşi Tuğrul’a da sonsuz şükranlarımı sunuyorum.

Son olarak, ortaya koyduğu eğitim yöntemlerini, milli kültür, örf, adet ve geleneklerden yola çıkarak uyguladığı bilinen Ahiliğin ışığında, unutulmuş bazı değerlerin yeni nesillere aktarılmasına öncülük etmesini dilediğim bu çalışmayı, Ahi Evran’ın torunlarının yaşadığı Kırşehir’de ve isminin verildiği üniversite bünyesinde yapmanın haklı gururunu ve mutluluğunu yaşamaktayım.

Kırşehir-2017

Mehmet KART

İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL VE ONAY.....	i
BİLDİRİM	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR	xiii
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ	1
1.1. ARAŞTIRMA KONUSU VE PROBLEMİ	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	8
1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	9
1.4. TANIMLAR	9
BÖLÜM II	11
2. KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR.....	11
2.1. DEĞERLER VE İNSAN	11
2.1.1. Bir Kavram Olarak Değer	11
2.1.2. Değerlerin Özellikleri	13
2.1.3. Değerlerin İşlevleri	14
2.1.4. Değerlerin Sınıflandırılması	18
2.1.4.1. Spranger Değer Sınıflandırması	18
2.1.4.2. Schwartz Değer Sınıflandırması.....	20
2.1.4.3. Rokeach Değer Sınıflandırması.....	22

2.1.5. Değerler ve Eğitim.....	24
2.1.6. Eğitimin Değeri.....	25
2.1.7. Değer Eğitimi.....	26
2.1.8. Değerler Eğitimin Önemi ve Gerekliliği	28
2.1.9. Türk Milli Eğitim Sisteminde Değerler Eğitimi	31
2.1.10. Değerler Eğitiminde Uygulanan Yaklaşımlar.....	33
2.1.10.1. Değerleri Telkin Etme Yaklaşımı.....	33
2.1.10.2. Ahlaki Gelişim Yaklaşımı	34
2.1.10.3. Değerleri Belirginleştirme Yaklaşımı	35
2.1.10.4. Karakter Eğitimi Yaklaşımı.....	36
2.2. EĞİTİM MODELİ.....	38
2.2.1. Bir Kavram Olarak Model	38
2.2.2. Eğitimde Modelin Kapsamı	39
2.2.3. Eğitim Modelinin Temel Bileşenleri	42
2.3. AHİLİK.....	44
2.3.1. Ahiliğin Doğuşu ve Amaçları	46
2.3.2. Ahiliğin Temel İlkeleri ve Değerleri	49
2.3.3. Sosyal Bir Sistem Olarak Ahilik.....	53
2.3.4. Askeri Bir Sistem Olarak Ahilik.....	55
2.3.5. Bir Eğitim Sistemi Olarak Ahilik	56
2.4. KONUSU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	58
2.4.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	58
2.4.1.1. Değerler Eğitimiyle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	58
2.4.1.2. Ahilik İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	63
2.4.2. Konuyla İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	68
2.4.2.1. Değerler Eğitimiyle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	68

2.4.2.2. Ahilik İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	71
BÖLÜM III.....	73
3. YÖNTEM.....	73
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	73
3.2. ARAŞTIRMA EVREN VE ÖRNEKLEMİ	74
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI	74
3.4. VERİLERİN ANALİZİ.....	74
BÖLÜM IV.....	76
4. BULGULAR.....	76
4.1. DEĞERLER EĞİTİMİ MODELİ OLARAK AHİLİK.....	76
4.1.1. Ahilik Eğitim Modeli.....	77
4.1.1.1. Ahilik Eğitim Modelinde Eğitim İlkeleri	78
4.1.1.2. Ahilik Eğitim Modelinde Eğitim Anlayışı	84
4.1.1.3. Ahilik Eğitim Modelinde Eğitim Türleri ve Yöntemleri.....	87
4.1.2. Ahilikte Değerler Eğitimi Modeli.....	93
4.1.2.1. Ahilikte Değerler Eğitiminin Amaçları.....	95
4.1.2.2. Ahilikte Değerler Eğitiminin Hedef Kitleleri ve İçeriği	98
4.1.2.3. Ahilikte Değerler Eğitiminin Programı	100
4.1.2.4. Ahilikte Değerler Eğitiminin Yöntemleri.....	105
4.1.2.4.1. Takrir Yöntemi	106
4.1.2.4.2. Yapararak Yaşayarak Öğrenme Yöntemi.....	106
4.1.2.4.3. Tedriç Yöntemi	108
4.1.2.4.4. İsticvap Yöntemi	109
4.1.2.4.5. Örnek Şahsiyet Yöntemi	110
4.1.2.4.6. Nasihat Etme Yöntemi	110
4.1.2.4.7. Telkin Yöntemi	111

4.1.2.4.8. Darb-ı Mesel Yöntemi.....	111
4.1.2.4.9. Emr-i Bi'l Maruf Neyh-i Ani'l-Münker Yöntemi.....	112
4.1.2.4.10. Sema Yöntemi	112
4.1.2.5. Ahilikte Değerler Eğitiminin Eğitim ve Öğretim Ortamları	113
4.1.2.5.1. Zaviyeler.....	114
4.1.2.5.2. İş Yerleri.....	115
4.1.2.5.3. Sohbet Meclisleri.....	116
4.1.2.5.4. Zikir Meclisleri.....	116
4.1.2.6. Ahilikte Değerler Eğitiminin Eğitim ve Öğretim Vasıtaları	117
4.1.2.6.1. Eğitim-Öğretim Faaliyetlerini Üstlenenler.....	117
4.1.2.6.2. Diğer Vasıtalar	118
4.1.2.7. Ahilikte Değerler Eğitiminin Denetimi ve Değerlendirilmesi ..	118
BÖLÜM V	124
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	124
5.1. SONUÇ.....	124
5.2. ÖNERİLER	128
KAYNAKÇA.....	130
ÖZGEÇMİŞ	139

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2. 1. Spranger'e Göre Değerlerin Sınıflandırılması.....	19
Tablo 2. 2. Schwartz'a Göre Değerlerin Sınıflandırılması	21
Tablo 2. 3. Rokeach'a Göre Değerlerin Sınıflandırılması	23
Tablo 2. 4. Değerleri Belirginleştirme Yaklaşımının Aşama ve Basamakları.....	36



ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 4.1. Ahilik Değerler Eğitimi Modeli Kaynakları	93
Şekil 4.2. Ahilik Değerler Eğitimi Modeli Bileşenleri.....	94
Şekil 4.3. Ahilik Değerler Eğitimi Modeli Süreci.....	97



SİMGELER VE KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Kısaltmalar	Açıklamalar
Çev.	Çeviren
DEM	Değerler Eğitim Merkezi
DKAB	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
Ed.	Editör
EDAM	Eğitim Danışmanlığı ve Araştırma Merkezi
Hız.	Hazret, Hazreti
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	Türk Dil Kurumu
Vb.	Ve Benzeri
Vd.	Ve Diğerleri

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın konusunu ve problem durumunu oluşturan; değer, değerler eğitimi ve bu çerçevede Ahilik sistemine ilişkin alanyazın taramasına dayalı kavramsal çerçeve çizilmeye çalışılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmanın amacına ve önemine ilişkin tespitlere ve gerekçelere de yer verilmiştir.

1.1. ARAŞTIRMA KONUSU VE PROBLEMİ

Yirminci yüzyılda başlayan baş döndürücü bir ivme ile ortaya çıkan değişim ve gelişmeler, çağımızda da hız kaybetmeden devam etmektedir. Ancak bununla birlikte dünyanın dört bir tarafında her geçen gün karşılaşılan sorunların sayısı ve niteliği de hızla artmakta ve değişmektedir. Birçok alanda gerçekleşen bu hızlı değişimle birlikte değerler dünyası da önemli ölçüde etkilenmektedir.

Toplumları toplum yapan, toplumu oluşturan bireyleri bir arada tutan ve o toplumu diğerlerinden ayıran, toplumları tanımada ve ayırt etmede birer ölçüt işlevi gören kültürel kodların ve değerlerin tahrip ve yok olma tehlikesi ile yüz yüze kalınmıştır (Yüksel, 1987: 590). Değer yozlaşması şeklinde ifade edilen bu sorun, başka sorunları da beraberinde getirmiştir (Yeşil, 2011: 1119).

Alanyazın incelendiğinde, bugünün dünyasında yaşanan toplumsal, kültürel, ekonomik ve siyasal sorunların temelinde değerler eğitimi sorununun yattığı, birçok yazar, düşünür ve bilim insanı tarafından sıklıkla dile getirildiği görülmektedir. Ayrıca bu hususta yapılması gerekenler ve önleyici tedbirler konusunda çeşitli çalışmaların yapıldığı söylenebilir.

Türkiye’de toplumsal yaşantı içerisinde değer hükümlerinin sarsıldığı görülmektedir. Alın teri ve çabanın önemi azalmakta; ekonomik yaşantı çalışmayla değil, parayla değerlendirilmektedir. Bozulma, sadece iktisadi anlamda kendini göstermeyip; kültür, sanat ve insani ilişkilerde de göze çarpmaktadır. Özgürlük kavramı ve bunun etrafında şekillenen davranışlar, sosyal değerlerin bozulmasını beraberinde getirmektedir. Kadınların özgürlüğü, aile yapısının küçülmesi, eşlerin bağımsızlığı gibi fikirler ahlaki ölçütlerin farklılaşmasına yol açmakta, evlilik dışı ilişkiler çoğalmakta, eşler arasındaki sadakat azalmaktadır. Toplumun geleneksel inanç ve ahlak değerlerine zıt davranış türlerinin, zaman geçtikçe cemiyet tarafından da normal kabul edilmeye başlandığı görülmektedir (Doğan, 1989: 16).

Karşı karşıya kalınan bu sorunların üstesinden gelebilmenin en sağlıklı ve uzun vadeli çözüm yollarından birisi, hiç şüphesiz eğitimidir. Ülkeler, tasarladıkları eğitim sistemi ve bu çerçevedeki eğitim uygulamaları ile birlikte yaşanan bu sorunları gidermek için mücadele etmektedirler (Ulusoy, 2007: 1). Yeni yetişen nesillere eğitim yoluyla yapılan kültürel aktarımlar sayesinde, bir taraftan toplumların değişime ayak uydurması sağlanırken, diğer taraftan da bu değişime yön verilmeye çalışıldığı gözlenmektedir.

Ancak, yaşanan sorunların nicelik ve niteliğine bakıldığında bu konuda çok başarılı olduğu söylenemez. Özellikle değerler eğitimi konusunda Türk Eğitim Sisteminin birçok sorun yaşadığı; yeni ve farklı sorunların da ortaya çıkmasına yol açtığı sıklıkla dile getirilmektedir (Yazıcı, 2006: 500). Yazılı ve görsel medyada yer alan haberler ve olaylar da bu yargıyı doğrular niteliktedir. Bu çerçevede yapılan önemli tespitlerden bir diğeri de Türk Eğitim Sisteminin önemli bir unsuru olan okulların, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde odaklanıp değerler eğitimi konusunda başarısız kaldığı yönündedir (Yapıcı, 2008: 1).

Bugünün dünyasında bireylerin çoğunlukla başarısına göre değerlendirildiği, bir kültür atmosferi yaşandığı söylenebilir. Bu atmosferin, gün geçtikçe toplumsal bir baskı haline gelerek eğitim yaşantısını çok yönlü ve olumsuz biçimde etkilediği düşünülmektedir. Öğrencilerin, yalnızca akademik durumlarına göre başarılı ya da başarısız olarak sayıldığı, diğer yönlerinin geri plana itildiği söylenebilir. Asıl sıkıntı da bu noktada yaşanmaktadır. Zira bu durum, bireylerin sanatsal, ahlaki ve fiziksel gayret ve başarılarını önemsiz hale getirmektedir. Bu durumda ise bireyler değerlerden yoksun, salt akademik bilgilerin öğrenimine dönük bir hayat tarzına bürünebilmektedir.

Ebeveynlerin birçoğu, çocuklarının derslerinde başarılı olmalarını fazlasıyla arzulamakta; geneli ise bütün başarıları açan yolun, ders ve okullardaki akademik başarıya endekli olduğunu düşünmektedirler. Bu sebeple ellerindeki tüm fırsatları, evlatlarının ders ve okul başarısı için seferber etmekte, değerler ve beceriler konusundaki başarıları ise geri planda bırakmaktadırlar (Cüceloğlu, 2009: 21).

Bu bağlamda Greenwood ve Hickman (1991: 279), çocuğun başarısı ve katılım arasındaki ilişkiyi incelemek maksadıyla velilerin duygularının ölçüldüğü araştırmaya yönelik yaptıkları değerlendirmede başarıyı; “Açıkça, herkesin bildiği gibi başarı ölçme ölçütü, not veya not ortalamasıdır.” diyerek tanımlamışlardır.

Eğitimin ana hedefi çocukların mutluluğu, özerkliği ve onların bağımsız iş gerçekleştirebilme kapasitesini arttırmaktır. Fakat bütün sistem lüzumsuz bilgilerin ne

kadarının akılda kaldığını ölçmeye çalışarak, bu ölçüm neticesinde elde edilen sonuçları başarı olarak sunmaktadır. Tek hedefi buna şartlandıran sistem, bütün gücünü başarı elde etmeye harcamaktadır. Buradan da anlaşıldığı gibi modern insanların büyük bir kısmı eğitim sisteminden ve çocuklarından yalnızca akademik anlamda başarı beklentisi içerisinde bulunmaktadır (Özdemir, 2014: iii).

Hâlbuki çocukların hayatın içerisinde karşılaştığı problemler, bilgi sahibi olup uzmanlaşmalarından daha kıymetlidir. Akademik anlamda başarı sahibi olan bireylerin, okul sonrası sosyal hayatındaki başarısızlıkları bu görüşü haklı çıkarmaktadır (Yapıcı, 2004: 44). Bu bağlamda Özakpınar (1995: 109) ise eğitimin; salt bilgi veren, ruhu olmayan mekanizma durumundan kurtarılması gerektiğini belirtmektedir.

İnsanoğlu, nesillerini sürdürürken bildiklerini, çocuklarına düzenli bir eğitim vasıtasıyla aktarabilen bir varlıktır. İnsanın bir sonraki nesline aktardığı mirasın bütününe kültür denilmektedir. Kültür aktaran varlık olarak insan tecrübelerini, bilgilerini, fikirlerini, inançlarını, acılarını çeşitli yollarla diğer insanlara nakleder. Bu özelliği sayesinde ilk insandan bugüne kadar insanoğlu kendi kültürünü ve uygarlığını kimi zaman ileri kimi zaman da geri götürerek yeni nesillere aktarmıştır. Bu aktarma işinde en büyük görevi eğitim ve öğretim üstlenmektedir (Çüçen, 2001: 367).

Eğitim, kişilerin ve toplumların yenilikler sebebiyle meydana gelen yeni durumlara uyum sağlamasında, toplumsal değişimlerin aktarılmasında ve toplumsal değişimlere ayak uydurabilen insan tipinin oluşturulmasında aracıdır (Celkan, 1993: 3). Eğitimin temel hedeflerinden en önemlisinin, toplumun üstün kabul ettiği ahlak kurallarını, değer algılarını ve dünya görüşünü çocuklara aktarılması işi olduğu düşünülmektedir.

Değerler, toplumda var olan uygun düşünme ve davranma yolları ile davranışların ve olayların tercih edilmesinde veya değerlendirilmesinde yol gösterici olabilirler. Bu yönüyle değerlerin, toplum tarafından “sosyal” olarak nitelendirilen davranışların çerçevesini çizdiği düşünülmektedir. Böylece toplum içerisinde yaşayan bireylerin, düşünce ve davranışlarını uygun biçimde sergileme imkânına kavuştuğu ve değerler sayesinde sosyal denetime tabi tutuldukları düşünülmektedir. Bu durum neticesinde bireylerin; örf, adet, töre, gelenek ve göreneklere uymaya ve doğru davranışları yapmaya karşı daha cesur kararlar alabilecekleri söylenebilir.

Farklı ölçütleri de içinde barındıran değerler, insan yaşamı için ilke, kaide ve yol göstericidir. Değerler, sonuçları düşünülerek seçenekler arasından tercih edilir, davranış

olarak sergilenir, yaşam biçimine dönüştürülür, toplum tarafından önem verilerek onaylanır. İnsanın doğumuyla başlayan değerlerin kazanılması süreci, hayat boyu değerlerin gelişimi ve tecrübelerinin etkisiyle farklılaşır, yeniden şekillenir (Kaur ve Panju, 2012: 24).

Değerler, insanların doğumları ile birlikte beraberinde getirdikleri olgular değildir. Değerler çoğunlukla yaşam sürecinde eğitim yoluyla kazanılmaktadır. Bu nedenle değer kazanımı ya da aktarımı başlı başına bir eğitim sorunudur (Yeşil ve Aydın, 2007: 71). Bu açıdan bakıldığında eğitimin en önemli görevi olan kültürel mirasın geleceğe taşınması, toplumun kalkınması ve insanların toplumun bir parçası olması için sosyalleştirilmesi, değerlerin benimsetilmesiyle mümkün olmaktadır. Değerler eğitimi yardımıyla insani değerlerin kazandırılması ve bu değerlerin kılavuzluğunda kararlar alınması sağlanabilir (Tezgel, 2006: 638).

Eğitim sistemlerinin güçlü olması ve değer aktarımının başarıyla sağlanması toplumsal devamlılık açısından önemli görülmektedir. Ülkelerin eğitim anlayışının ve sisteminin çerçevesi o ülkelerin toplumsal, ekonomik ve kültürel durumu ile hatları belirlenerek oluşturulur. Farklı ülkelere bir ülkeye eğitim sistemi ne ithal edilebilir ne de ihraç edilebilir. Bu sebeple milletler, kendilerine uygun bir eğitim anlayışı oluşturmak ve devam ettirmek yükümlülüğündedir. Bu itibarla ülkeler; sosyal, toplumsal, ekonomik ve kültürel değişimlere uygun eğitim anlayışını iyileştirmek ve yenilemek durumundadırlar (Ekinci, 1990: 9).

Türkiye’de değerler eğitimi konusundaki temel tartışmanın; özgün ve geleneksel değerlerin yok olduğu, bunun yerine dışarıdan değer aktarımı yapılarak toplumun kimiksizleştirildiği yönünde olduğu söylenebilir. Bu konudaki eserlerin yeterince incelenmediği ve geleneksel özgün değerlerin yeterince aktarılamadığı ise bir diğer şikâyet konusu olarak belirtilebilir.

Bu bağlamda, geçmişte uygulanmış ve başarıya ulaşmış sistemlere bakmak da bir yol olarak görülebilir. Kaya’ya (2013: 41) göre, değerlerin bireyler tarafından içselleştirmesinde ve davranışa dönüştürmesinde önemli rol oynamış, tarihe mal olmuş bir meslekî sivil toplum kuruluşu bulunmaktaydı; bu teşkilatın adı da Ahiliktir.

Ahilik, XIII. yüzyıldan XX. yüzyıla kadar Anadolu’da varlığını sürdürmüş ve özellikle Osmanlı Devleti’nin kurulmasında önemli görevler yerine getirmiştir. Böylece, Müslüman Türk toplumunun sosyoekonomik ve kültürel hayatının düzenlenmesinde etkili olmuş, esnaf ve sanatkâr birlikleri biçiminde tanımlanabilir (Gülerman ve Taştekel, 1993: 3).

Her ne kadar esnaf ve sanatkârlar arasında yayılmış ve yaygınlaşmış olsa da; değerleri, ilkeleri, kapsamı ve uygulamaları itibarıyla yalnızca bir meslek örgütlenmesi ya da mesleki eğitim çalışmaları olarak sınırlamak doğru değildir. Bu durum Ahiliği doğru anlamamak ve yorumlamamak anlamına gelmektedir. Sosyal yaşamın her alanını kuşatan değer, ilke ve uygulamaları ile Ahiliğin tam bir sosyal sistem önerdiği düşünülmektedir (Tekin, 2006: 234).

Ahilik sisteminin daha iyi anlaşılabilmesi ve araştırmanın çıkış noktasının tanımlanabilmesi için Ahiliğin, toplumsal hayattaki karşılığının belirlenmesi gerekmektedir. Bu yüzden ilk olarak “Ahi” kelimesinin doğuşu ve değişen zamanla birlikte hangi anlamları bünyesine kattığı ortaya çıkarılmalıdır.

Ahi kelimesinin çıkışı ile ilgili iki farklı görüş mevcuttur. İlk görüşe göre; Ahi sözcüğünün kökeni Türkçe olup “akı” kelimesinin Anadolu’daki farklı söyleniş biçimlerinden türediği şeklindedir (Erken, 2008: 33). Akı; eli açık, cömert anlamlarına gelmektedir (Kaşgarlı, 1985: 90).

Öne sürülen diğer görüşe göre, kelimenin Arapça’dan Türkçe’ye geldiği savunulmaktadır. Bu düşünceye göre Ahi, erkek kardeş anlamı belirten “ah” sözcüğünün sonuna ait olma durumunu belirtmek için birinci tekil şahısların sonuna eklenerek kullanılan “ye” zamiri ile birleşmesinden türetilen bir kelimedir. Ahi sözcüğü böylece “kardeşim” anlamına gelmektedir (Uçma, 2011: 23). Alanyazında Ahiliğin terim anlamı da tartışılmıştır. Ahilik konusunda özgün çalışmaları bulunan Çağatay (1989: 44) Ahiliği şöyle ifade etmektedir: “Anadolu’da 13. yüzyılda belirli bir süre boyunca belirli kurallarla devam eden esnaf ve sanatkârlar topluluğudur.”

Ekinci’ye (2008: 15) göre ise 13. yüzyılda Anadolu’da teşkilatlanmaya başlayan Ahilik, İslam inancıyla Türk örf ve adetlerinin bir araya gelmesi sonucu meydana gelen niyet birliğidir. Ayrıca, Ahiliğin tasavvufta önemli bir yeri bulunan “uhuvveti” çağrıştırması sebebiyle de rahatça yayıldığı ve kabul gördüğü söylenebilir (Kazıcı, 1988: 540). Buradan da anlaşılacağı üzere Ahilik, 13. yüzyıldan itibaren, Asya’dan göç edip Anadolu’yu kendine yurt edinen Müslüman Türklerin, yeni vatanlarında hayatlarına belirli bir düzen ve yön verebilmek amacıyla ortaya koydukları maddi ve manevi kuralların, yaşantılarının her anına yansıtılarak yaşandığı bir teşkilat olarak ifade edilmektedir.

Bir meslek teşkilatı olarak Ahilik, hem kendi iç dinamikleri açısından ticaret alanında bir kontrol mekanizması sağlarken hem de ahlaki açıdan üyelerinin değerleri öğrenmesine ve bunları hayata geçirmesine yardımcı olan bir sivil toplum örgütü olarak görülmektedir

(Sarıkaya, 1999: 50). Bu bakımdan Ahilik Teşkilatı'na, toplum tarafından kabul gören ahlak kurallarının yaparak yaşayarak kazandırıldığı bir eğitim kurumu gözüyle de bakılabilir (Sancaklı, 2010: 8).

Ahiliğin eğitim yöntemlerinin temeli, bireylere önce kendini tanıma yollarını keşfettirmek, şahsiyetini güçlendirmek, insanların daha önce farkına varmadıkları kabiliyetlerini keşfetmelerini sağlamak ve yaşantılarına herkesçe kabul gören ahlak değerlerini hâkim kılmaktır. Buradan hareketle Ahilik Teşkilatı'na mensup gençlere bir taraftan mesleki eğitim verilirken öte yandan da Ahilik ve dini eğitim verilmesine gayret edildiği söylenebilir (Kılavuz, 2005: 617).

Ahilik sisteminde eğitim anlayışı, terbiye için lazım gelen ana dersleri merkeze alan programla birlikte bünyesinde gerçekleştirilen toplantı, tören ve merasimlerde uygulamalı olarak sunulan, kendi yapısının görgü ve yöntemlerini öğretme ve sürdürmeyi hedefleyen bir özellik taşımaktadır (Sarıkaya, 2002: 68).

Ahlaki değerlerin kazandırılması karşılıklı ilişkilere göre, örnek alma yöntemi ile yapıldığından, Ahiler de bu yöntemi uygulamışlardır. Bu tarzdaki öğrenme biçiminde, öğrencilerin topluluk halinde olmaları sayesinde sosyal bir çevre oluşur. Böylece, derslerin teorik olarak öğrenilmesinin sağladığı tesirden daha olumlu etkiler ortaya çıkmaktadır. Bu şekilde etkileşimli öğretim modelinde öğrenilen bilgi ve deneyimler, herhangi bir konunun muhtevasının akılda saklanması ile öğrenilen bilgilerden daha kalıcı izli olmaktadır. Çünkü eğitim ve öğretimin etkili olabilmesi, içerikten ziyade öğrenme süreci ve öğrenen-öğreten arasındaki etkileşimin boyutu ile yakından ilgilidir. Belirli bir zaman içerisinde meydana gelen bu tür öğrenme şeklinde bilgiler, geçmişten etkilenecek geleceğe taşınan bir süreç neticesinde kazanılmaktaydı (Kılavuz, 2005: 624).

Faaliyet gösterdikleri yerlerde üyeleri tarafından hizmete sunulan tekke, zaviye, medrese ve kütüphanelerle toplumun eğitilmesinde kilit bir görev üstlenen Ahilik sistemi, toplum içinde değerlerin öğretilip davranışlara dönüştürülmesinde etkili biçimde sorumluluk almıştır. Ahilik, bugün tarihe mal olmuş bir kurum olarak görünse de evrensel kural ve kaideleri olan bir sistemdir. Zira Ahilik, modern toplumların başat problemlerinden olan bir arada yaşama, dayanışma, kendini kontrol etme, iffet, bilgelik ve adalet gibi birçok değeri içinde yaşatmış bir teşkilattır (Kaya, 2013: 59).

Araştırmada, Türk tarihinde yer alan Ahiliğin ortaya koyduğu örnek eğitim modeliyle; değerler eğitimi açısından batı kaynaklı yöntemlere alternatif olarak sunulabilecek en güçlü

yapılardan birisi olduğu düşünülmektedir. Türk Milli Eğitim sisteminin genel amaçlarına da yansıyan; milli, ahlaki, manevi, insani ve kültürel değerlere sahip bireylerin yetiştirilmesi noktasında, Ahiliğin işlevsel olarak, milli eğitimin öngördüğü değerleri karşılama potansiyeline sahip olduğu söylenebilir. Ahilik Teşkilatı'nın bu sosyal işlevi nasıl yerine getirdiği, insanları hangi yöntemlerle eğittiği, bu günün toplumunda değerler olarak ifade edilen davranışları üyelerine nasıl kazandırdığı araştırma konusunun çıkış noktalarından biridir.

Bu çalışmanın temel gerekçesi, her yönden nitelikli bireyleri yetiştirmede başarılı bir model tasarlayarak, tarihi süreç içerisinde uygulamaları ve ürünleri ile bunu tescillemiş olan Ahilik Teşkilatı'nın ortaya koyduğu değerler eğitimi modelini irdelemek ve bu yolla Türk toplumuna özgü bu günün şartlarında uygulanabilecek bir değerler eğitimi modeli kurgulanmasına katkı sunmaktır. Ahilik Teşkilatı'nın başarısının kaynağı olarak nitelenebilecek değerler eğitimi konusunda uyguladığı modele ilişkin tespitlerde bulunarak, başta eğitimciler ve eğitimin diğer paydaşlarının dikkatlerine sunulmasının önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir.

Ahilik Teşkilatı'nın tarihi süreç içerisinde uygulamaları ile ortaya koyduğu değerler eğitimi modelinin çerçevesini çizmek, araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Bu temel problem çerçevesinde araştırmanın alt problemleri şu şekilde ifade edilmiştir:

1. Eğitim modelinin temel bileşenleri nelerdir?
2. Ahilik Teşkilatı'nın sunduğu değerler eğitimi modelinde bu bileşenler nasıl yer almaktadır?
3. Bu çerçevede, Ahilik değerler eğitimi modeline göre;
 - a. Eğitimin genel ve özel amaçları nelerdir?
 - b. Hedef insan tipinin temel özellikleri nelerdir?
 - c. Eğitim süreçleri ile ilgili temel ilkeler nelerdir?
 - d. Eğitim süreçlerinin kapsamında neler bulunmaktadır?
 - e. Değerler eğitiminin içeriğinde neler yer almaktadır?
 - f. Kullanılan yöntem ve teknikler nelerdir?
 - g. Hangi araç ve materyallerden yararlanılmıştır?
 - h. Eğitim ortamları nelerdir ve nasıl düzenlenmiştir?
 - i. Hangi ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinden yararlanılmıştır?

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Türk toplumunun kendi ürettiği bir değerler eğitimi modeli olan Ahiliğin, bu özelliği açısından gündeme getirilmesini sağlayabilmek, araştırmanın en temel amaçlarından birisidir. Ahiliğin değerler eğitiminde kullandığı yöntem ve uygulamaların daha çok bilinir kılınmasına yardımcı olabilmek, araştırmanın diğer bir amacıdır. Ayrıca, araştırma ile Ahiliğin tarihi birikimi ve modern eğitim anlayışını bütünleştirerek, Ahilik Teşkilatı'nın değerler eğitimi modelini modern bir anlayışla yorumlayıp; bu modelden, güncel sorunların çözümünde yararlanacak kişilere bir çerçeve sunulması amaçlanmıştır.

Değerler eğitimi kavramının sıkça tartışıldığı ve çalışmalarının yoğun bir şekilde yapıldığı günümüzde, değerler eğitiminin başarıya ulaşması, kazandırılmaya çalışılan değerlerin yaşamın her anına yansıtılması ile doğrudan ilgilidir. Bu sebeple Ahilik Teşkilatı'nın uygulamış olduğu eğitim modelinin, değerler eğitimi konusuna katkı sunarak mesafe kat edilebilmesi için rehber olacağı düşünülmektedir.

Araştırmayı değerli kılan ve araştırmaya anlam katan önemli hususlar şunlardır:

1. Son yıllarda değerler eğitimi konusunda birçok bilim insanı çalışma yapmıştır. Ancak tarihe mâl olmuş değerlerin gün yüzüne çıkarılmasına yönelik çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir.
2. Ahilik ve Değerler Eğitimi konularında daha öncesinde birçok çalışma gerçekleştirilmiştir. Ancak, Ahiliğin uygulamış olduğu eğitim yöntemlerinin değerler eğitimi bağlamında kapsamlı bir şekilde incelenmesi açısından bu araştırmanın özgün bir çalışma olacağı düşünülmektedir.
3. Ahilik eğitim uygulamaları etkisinde yetişen kişilerde, esnaf ve sanatkârlarda görülen büyüklerine saygı, eğitimin önemi, doğruluk, dürüstlük, misafirperverlik, cömertlik, yardımseverlik, sorumluluk, toplum kurallarına uyma, kendinden çok başkasını düşünme, insanlığın faydasına çalışma, işini en iyi şekilde yapma gibi davranışların, değerler eğitimi anlayışının bireylere kazandırmaya çalıştığı değerler ile örtüştüğü düşünülmektedir.
4. Yaşadıkları dönemde esnaflık, sanatkârlık ve askerlik gibi çeşitli görevleri en iyi şekilde yerine getirerek toplumda saygın bir konuma erişen Ahilerin, bu özellikleriyle milletlerin yetiştirmeyi hedeflediği çalışkan, üretken ve vatan sevgisiyle öne çıkan bireyler ile benzerlik gösterdiği düşünülmektedir.

5. Ahilik, insanı en yüce varlık olarak kabul etmiş ve uyguladığı eğitim yöntemlerinde insanı temel almıştır. Bununla birlikte, “Ağaç yaşken eğilir” mantığından hareketle küçük yaşlarda başlayan, yaparak-yaşayarak ve yaşam boyu sürdürerek değerlerin aktarımında nasıl bir yol izlenmesi gerektiğini ortaya koyan bir eğitim modeli uygulamıştır. Böylece, adeta bugünün çağdaş eğitim felsefesiyle örtüşük, çağının ötesinde bir eğitim anlayışı sergilemiştir. Bu açıdan bakıldığında Ahilik ve uyguladığı eğitim modelinin önemli olduğu düşünülmektedir.
6. Ahiliğin ortaya koyduğu eğitim yöntemleri milli kültür, örf, adet ve geleneklerden yola çıkılarak uygulanmıştır. Bu açıdan unutulmuş bazı değerlerin yeni nesillere aktarılmasına bu çalışmanın öncülük edeceği ümit edilmektedir.
7. İdeal toplumun inşasına katkı sunmak amacıyla yapılması gereken çalışmaların, tarihte önemli bir yeri olan Ahiliğin ortaya koyduğu eğitim modelinin incelenerek ortaya çıkarılan sonuçlarının, çağın şartlarına uyarlanarak sunulmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırma, alanyazında konu ile ilgili elektronik ve yazılı olarak yer alan bildiri, makale, dergi, tezler ve kitaplar ile sınırlandırılmış olup araştırma sonuçları da yalnızca bu kaynaklar yoluyla elde edilen veriler kapsamında değerlendirilecektir. Diğer taraftan araştırma, Ahiliğin yalnızca değerler eğitimi boyutu ile sınırlı tutulacaktır. Ancak, bu boyutun ifade edilebilmesine yardımcı olması bakımından, Ahilik Teşkilatı'nın tarihsel süreç içerisindeki gelişimi, siyasal, askeri, ekonomik vb. boyutları hakkında kısaca bilgiler verilmiş olup, bu fonksiyonları çalışma kapsamının dışında tutulmuştur.

1.4. TANIMLAR

Bu bölümde, araştırmanın nihai amacı, genel hatları ve araştırma sonuçlarının doğru biçimde anlaşılabilmesi için çalışmanın temel dayanağını oluşturan bazı kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

Ahilik: Eski Türk kültür ve medeniyetinin tarihsel süreci içerisinde, Anadolu'nun fethiyle beraber etkileşimin başladığı İslam Kültürü ile uyum ve kaynaşması sonucu; XIII. yüzyıldan XIX. yüzyıla kadar Balkanları ve Kıbrıs'ı da içine alan coğrafyada faaliyet göstererek, Osmanlı Devleti'nin kuruluşunda önemli etkileri bulunan; Müslüman Türk toplumunun sosyoekonomik ve kültürel hayatına damgasını vuran; halkın sanat ve meslek

alanlarında yetişmelerini, ahlaki yönden gelişmelerini sağlayan kuruluşun adıdır (Çağatay, 1990: 1; Gülerman ve Taştekil, 1993: 3; Demir, 1998: 7; Uçma, 2011: 34).

Değer: Bir toplumda, inançlar, ideolojiler ya da insanlar arasında kabul görmüş, benimsenmiş ve yaşatılmaya devam eden insani, içtimai, ideolojik veya ilahi kaynaklı her türlü davranış, duyuş, düşünüş, kural ya da kıymetlerin tamamıdır (Çelikkaya, 1996: 168).

Değerler Eğitimi: Toplumsal yaşantıyı oluşturan, bireyleri birbirine bağlayan, huzuru, mutluluğu ve gelişmeyi tesis eden, risk ve tehditlerden koruyan; insani, sosyal, ahlaki ve manevi değerlerin bireylere açık ve şuurlu bir şekilde öğretilerek aktarılması ve kazandırılması sürecidir (MEB, 2010a).

Eğitim: Bireylerin, zihinsel, bedensel, duygusal, toplumsal yetenek ve davranışlarının istenilen bir doğrultuda geliştirilmesi; kişiye, belli amaçlara yönelik yeni kabiliyetler, davranışlar ve bilgiler kazandırılması sürecindeki çalışmaların bütünüdür (Akyüz, 2012: 2).

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde, araştırmanın temelini oluşturan kavramsal çerçeveye ait alanyazın taraması sonucu elde edilen bilgilere yer verilmiştir. Bu bilgiler ışığında gerçekleştirilen çalışma ve ortaya çıkan sonuçların tartışılmasına zemin oluşturulmaya çalışılmıştır.

2.1. DEĞERLER VE İNSAN

Biyolojik bir varlık olan insanı diğer canlılardan ayırarak üstün bir konuma taşıyan özellik; sevgi, saygı, dostluk, kardeşlik, hoşgörü ve eşitlik gibi değerlere sahip olmasıdır. Değerler; bireylerin tarihsel geçmişi ve kültür dünyasının etkisinde şekillenen insan ürünü özellikleri ifade etmektedir (Günay, 2006: 12; Aslander, 2016: 24). İnsanın kendisi ve diğer bireylerle olan ilişkisinde, başkaları ve kendisi tarafından ortaya konulan eylemlerinde, ilgi alanlarında, yakın çevresiyle olan ilişkilerinde, içinde yaşadığı dönemi, geçmişi ve geleceği ile olan etkileşiminde ve tercihlerinde; sahip olduğu değerler anlayışı ve değerler silsilesinin belirleyici olduğu sıklıkla dile getirilmektedir (Kuçuradi, 2013: 5; Sarı, 2016: 789).

Değer ve değerleri üreten bir varlık olarak insanın; kendisine ve çevresindeki olaylara, sahip olduğu değerler penceresinden baktığı söylenebilir. Birey tarafından gerçekleştirilen bir tercih, karar ya da eylemde sahip olduğu bir değer etkisinde davranışlar sergileyeceği düşünülmektedir. Toplum tarafından üstün kabul edilen değerleri, davranışlarında ve yaşayış biçiminde yansıtmayı başarabilen bireylerin; başta kendileri olmak üzere içinde buldukları toplumun mutluluğu, huzuru ve düzenine uyum sağlamada zorluk çekmeyeceği söylenebilir.

Yaşamın içerisinde sürekli değerler ve anlamlar oluşturan bireylerin; toplumda, kültür dünyasında ve zamanın etkisiyle meydana gelebilecek yenilikler neticesinde sahip oldukları değerler de değişime uğramaktadır. Değerlerde meydana gelen bu değişimlerle birlikte bireylerin tutum ve davranışlarında da birtakım farklılıkların ortaya çıkması beklenmelidir. Bu bakımdan, insanların davranışlarına, tercihlerine ve kişilerarası ilişkilerine yön veren değerlerin, kavram olarak incelenmesinin oldukça yararlı olacağı düşünülmektedir.

2.1.1. Bir Kavram Olarak Değer

İnsanların sergilediği davranışların sebeplerini öğrenebilme, sırlarını çözebilme ve önceden tahmin edebilme düşüncesi, farklı bilim dallarının ele aldığı önemli konular arasındadır. Sosyal bilimlerde tartışıldığı günden bu yana önemli bir yer edinen “değer” kavramı psikoloji açısından sosyal bilimler alanında ilk kez Znaniecki tarafından dile

getirilmiştir (Bilgin, 1995: 83). Latince karşılığı “kıymetli olma” veya “güçlü olma” olan “valere” kelimesinden türetilmiştir (Aydın, 2003: 122). Türk Dil Kurumu Türkçe sözlüğünde (2017) değer tanımı “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet” olarak verilmiştir.

Sosyal psikologların davranışları tahmin edebilme gayesi için, güvenilir neticeler elde edilebileceği, süreklilik gösterdiği kabul edilen, temel bir kavram üretme düşüncesi “değer” kavramını ortaya çıkarmıştır. Bireylere değer kavramını düşündüren; insanların neyin iyi, neyin kötü olduğu anlayışı ve bakış açısıdır. Değer; sosyoloji, antropoloji ve psikoloji gibi çeşitli disiplinlerde yapılan sosyal çalışmalara konu olan önemli bir kavram olarak ifade edilebilir (Izgar, 2013: 11).

İnsanlar etrafındaki varlıklara anlam yüklerken kendilerine özgü ölçütler kullanırlar. Bu ölçütler bazen duyu organlarının bazen de duygusal durumun yansımalarıdır. İnsanlar, varlıkları, tanımlarken duyu organları vasıtasıyla elde ettikleri özellikleri kullanırlar. Bireyler, varlığa karşı önem ve kıymet verirken duygusal olarak sahip olduğu izlenimlerden etkilenir. Duygusal olarak sahip olunan bu izlenimler “değer” olarak adlandırılmaktadır (Yeşil ve Aydın, 2007: 66).

İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi 4 ve 5. Sınıf programında ise değer kavramı şöyle yer almaktadır: Bir toplumun ya da sosyal grupların kendi varlığı, birliği, işleyişi ve devamını sağlamak ve sürdürebilmek maksadıyla üyelerinin büyük bir kısmı tarafından doğru ve gerekli olduğu benimsenen, ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlar, değeri ifade etmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2006: 37).

Beill (2003: 14) ise değerlerin, bireylere karşılaştırma imkânı veren yönünü öne çıkararak şöyle bir tanım getirmektedir: Bireyler, toplumun ortaya koyduğu kurallar ve gelenekler vasıtasıyla iyiyi, kötüyü, yanlış, doğruyu ayırt etmeyi ve kendisine ait ahlak kuralları izinde bir ölçü kazanmayı sağlarlar. Kazanılan bu ölçüler “değer” adı altında toplanan kanaat ve inançların bütünüdür.

Yukarıda ifade edilen bilgiler doğrultusunda bireylerin; yaşam sürecinde aldıkları eğitim, sahip oldukları bilgi, beklenti ve inanışlar doğrultusunda, bir durum muhakemesinde bulunarak benimsedikleri; içinde buldukları toplumun beklentilerinden de etkilenerek şekillenen; sonuç olarak ise tüm tutum ve davranışlarına yön ve güç veren maddi ve manevi öğelerin tamamı “değer” olarak tanımlanabilir.

2.1.2. Değerlerin Özellikleri

Örnek olarak yukarıda birkaç tanımı verilen değer kavramının daha iyi anlaşılabilmesi için onu karakterize eden özelliklerin ortaya konulmasının yararlı olacağı söylenebilir. Bu özellikler, değer kavramının, ona benzerlik gösteren duygu, inanç ve kanaat gibi kavramlarla ayrılması açısından önem arz etmektedir.

Değer kavramının belki de en karakteristik özelliği, insana özgü oluşudur. İnsandan başka değer üretebilecek bir varlık bulunmamaktadır (Tozlu, 1992: 52). İnsana özgü özellikler olan değerler bir anlamda hayatın gayelerini oluşturmaktadır. (Güngör, 2000: 84). Bireyleri belirli amaçlar doğrultusunda harekete geçiren değerlerin önemli bir özelliği, kalıtsal olarak doğuştan getirilmeyip yaşam içerisinde tecrübe ve birikimler doğrultusunda kazanılmasıdır (Yeşil ve Aydın, 2007: 71).

Bir toplum içerisinde bütün bireyler tarafından paylaşılabilme özelliği gösteren değerler, toplumsal düzenin sağlanmasında ve sosyal gereksinimlerin giderilmesinde oldukça önemli bir rol üstlenirler. İnsan zihninde varlık, düşünce ve ideallerin benimsenmesi ya da reddedilmesini sağlayan soyut özellikler olan değerler, bireylerin özveride bulunmalarını gerçekleştiren ortaklaşa bir düşüncenin ürünüdür (Göldağ, 2015: 106).

Farklı yönleriyle sosyokültürel yapının ve insanlara ait kişilik özelliklerinin, değerlerin alt yapısını meydana getirdiği Rokeach tarafından ifade edilmiştir. Buna bağlı olarak kişilik gelişmesinde ve sosyokültürel yapıda meydana gelen değişimler, değerleri doğrudan etkileyebilmektedir. Bu sayede değerlerin önemli bir özelliği olan, değerlerin meydana gelen bireysel, kültürel ve sosyal değişikliklerden etkilenmesi durumu ortaya çıkmaktadır (Yapıcı ve Zengin, 2003: 179). Bu yönüyle değerlerin uzun sürede meydana gelmesine rağmen, her şey gibi, zamana bağlı olarak değişebildiği söylenebilir (Aydın, 2003: 126). Fakat bu değişim hızlı ve ani olarak değil, belirli seviyede ve hızda; ama süreklilik göstererek gerçekleşmektedir (Yapıcı ve Zengin, 2003: 179).

Birçok kuramcı ve araştırmacı tarafından ifade edilen değerlerin özellikleri şu şekilde özetlenebilir (Schwartz, 1992: 4; MEB, 2006: 37):

- ❖ Coşku ile birlikte bulunan değerler, paylaşılırlar, soyutlanabilirler, kalıcıdırlar.
- ❖ Değerler, bir tercih ve inançtırlar.
- ❖ Değerler, cemiyetlerin ve kişilerin benimsediği birleştirici olgulardır.
- ❖ Bireylerin iyiliği için ve toplumun sosyal gereksinimlerinin yerine getirildiği düşünülen ölçütlerdir.

- ❖ Daha soyut ve genel bir vasıf taşıyan değerler, normlardan bu yönüyle ayrılır. Değer, normu da bünyesinde barındırır.
- ❖ Değerler yalnızca bilinç değil, duygular ve heyecanlar ile ilgili yargılardır. Yani değerler hem zihinsel (arzu ve eylem yönüyle) hem de hissi-duygusal yönü belirten ifadelerdir.
- ❖ Değerler, inançlılar. Fakat tamamen nesnel, duygusuz bir fikir niteliği taşımazlar; etkin olduklarında duygular ile iç içe geçerler. Kısaca, bireylerin şahsiyet yapısına uyum gösterirler. Bunun doğal neticesi olarak da değerler, bireylerin şahsiyetinin bir parçası görünümünde olurlar.
- ❖ Değerler, kişilerin gayeleri ve bu gayelere ulaşmada etkisi bulunan davranış biçimleriyle ilişkilidirler.
- ❖ Değerler, özgül davranış ve durumların üstündedir. Misal olarak, itaatkârlık değeri, okulda ya da işte, aileyle, arkadaşlarla veya yabancı insanlarla olan ilişkilerin tamamında geçerlidir.
- ❖ Değerler, inançların, olayların ve davranışların tercih edilmesini veya değiştirilmesini, yönlendiren standartlardır.
- ❖ Değerleri sahip oldukları önem ölçüsünde kendi aralarında sıralamak mümkündür. Sıralanmış bir değerler kümesi, değer önceliklerini belirleyen bir sistemi meydana getirir. İnsan yaşamına etki eden ve önem atfedilen düşünceler değerlerdir.
- ❖ Değerler, kültürel olarak şekillendirilmiştir. Aynı zamanda kültür üzerinde de yönlendirici bir etkiye sahiptir. Bu açıdan değerler, belli bir kültürün gelişim sürecinde şekil almaktadır. Bu da genel manada sembol, moral ve estetik normlar, davranış biçimleri halinde belirginleşir. Bu yönüyle değerler kültürün esasını oluşturmaktadır.

Bu özelliklerden yola çıkarak değerlerin; birey ve toplum yaşamının olmazsa olmazları denebilecek kadar ayrılmaz bir parçası oldukları; birey ve toplumun her türlü tutum ve davranış kalıplarının oluşmasında, yönlenmesinde ve güçlenmesinde belirleyici bir etkiye sahip oldukları, insana özgü olması nedeniyle bireyi ve toplumu karakterize eden özellikleri barındırdığı, öğrenilerek kazanılabildiği söylenebilir. Bu ve benzeri özelliklerin değerlere, birey ve toplum yaşamı açısından birçok işlevi kazandırdığı da belirtilmelidir.

2.1.3. Değerlerin İşlevleri

Değerler üzerine tarih boyunca araştırmaların yapılmasının ve yayın çalışmalarına konu edilmesinin belki de en önemli nedeni, değerlerin işlevleridir. Tozlu'ya (1992: 52) göre,

yalnızca insanlar tarafından üretilen değerler; birey, toplum ve milletler açısından oldukça önemlidir ve bu önemin onun işlevinden kaynaklandığı söylenebilir.

İnsanları ilgilendiren olayların gerçekleşmesindeki belirleyicilik rolü, değerlerin işlevi olarak tanımlanabilir. Beşeri olayların her birinin değerlerden etkilendiği söylenebilir. Bu etkiler, değerlerin işlevini de yansıtmaktadır. Aydın'a (2011: 41) göre değerler, davranışları gerçekleştirmek için amaç olma özelliklerinin yanı sıra, sonucu değerlendirmeye yarayan birer ölçüt ve ölçek işlevi de görürler. Böylece değerler süreçlerin hem başlangıcında hem devamında hem de sonunda yer alırlar.

Değerlerin işlevlerini farklı şekillerde sınıflandırmak mümkündür. Bununla birlikte alanyazında yapılan sınıflama ve açıklamalar doğrultusunda, değerlerin bireysel, toplumsal ve eğitimsel işlevleri şeklinde sınıflandırılmasının makul olacağı söylenebilir (Yazıcı, 2014: 213). Biçimlendirici özelliğinden yola çıkarak değerlerin; bireysel işlevlerinin, bireyin kimlik ve kişiliğinin biçimlendirilmesiyle, toplumsal işlevlerinin toplumun kimlik ve kişiliğinin (kültürün) biçimlendirilmesiyle ilişkili olduğu, bunun yanı sıra bu biçimlendirme sürecinin de genel olarak eğitimsel işlevi ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Değerlerin Bireysel İşlevleri: Değerler ilk olarak, bireylerin bilinç dünyasını ve vicdanını etkilerler (Aydın, 2011: 41). Değerler dünyasına sahip olma, insanoğlunun var olması kadar doğal bir durumdur. Hangi birey ele alınırsa alınsın, onda muhakkak bir değer dünyası olduğu ve davranışlarını bu değerlerin etkisinde kalarak gerçekleştirdiği görülür. Bu durum insana has, insanı insan yapan özelliklerden birisidir (Uysal, 2003: 54).

Diğer taraftan değerler, bireylerin davranışlarını anlamlandırmada yol gösterici özelliklere sahiptir. Bireylerin davranışları bazı değerlere bağlı olarak ortaya çıkarlar. Değerler ve bireysel davranışlar arasında oldukça güçlü bir etkileşim vardır. Bu durum şöyle açıklanabilir: İnsan davranışlarını değerler yönetir, meydana gelen bir olayın gerçekleşme biçimi, yani geri planda neler olup bittiği ortaya çıkarılmak isteniyorsa, o olayı meydana getiren bireylerin davranışlarına ve tutumlarına yön veren değerleri tespit etmek ve anlamak gerekmektedir (Okumuş, 2010: 28).

Değerler, toplumu meydana getiren bireylerin bir arada yaşamalarına katkı sağlayan, toplumsal yapının oluşumunda etkisi olan, varlıkları, nesnelere, düşünce ve fikirleri iyi-kötü, değerli-değersiz, faydalı-faydasız gibi sınıflandırılmasına katkıda bulunan, toplumlara en uygun biçimde düşünme biçimini sağlayan vasıtalarlardır. Ayrıca değerler, toplum içerisinde yaşayan bireylerin sosyal rollerine, meslek seçimlerine kılavuzluk ederler. Sosyal denetim

görevini de yerine getiren değerler, bireylerin yardımlaşmalarına, ortam hazırlayarak toplum içerisinde hedeflerini belirlemelerine yardımcı olurlar. Bireylere ait sorumluluklarda, davranışların yargılanmasında ve ahlaki gelişimlerinin sağlanmasında değerler oldukça işlevsel görevler yerine getirmektedir (Göldağ, 2015: 106).

Bireylerin toplumsal etkileşim ve eğitim sonucu sahip olduğu değerleri, davranışlarına yansıtma, kişisel hedeflerini gerçekleştirmede ve kişiler arası etkileşimlerinde etkili biçimde kullandığı düşünülmektedir. Bu bağlamda bireylerin, yaşantısı içerisinde ihtiyaç duyduğu tercih ve seçimlerine kendi değerleri ışığında karar verdiği söylenebilir.

Değerlerin Toplumsal İşlevleri: Doğası gereği bireylerin, yaşantısının büyük bir bölümünde toplumla etkileşim içerisinde olduğu belirtilebilir. Bu durumun sonucu ortaya çıkan değerler, toplumları var ederek, diğer toplumlardan ayırt edilmesini ve bu durumun sürekli hale getirilmesini sağlarlar. Bu yönüyle değerler, bir topluma ait kültürü diğer toplum kültürlerinden ayırır ve milli sınırlar içerisinde yaşayan bireylerin dağılmasını engeller, milli birlik ve beraberliği pekiştirerek sosyal dayanışmayı tesis ederler (Yazıcı, 2014: 215).

Sosyal değerler, toplum içerisinde görülen bazı sosyal sonuçları tetiklerler. Değerlerin işlevlerini bu sosyal sonuçlar yansıtmaktadır. Bu işlevleri Fichter'dan (2011) aktaran, Göldağ (2015: 107) şöyle belirtmektedir:

- ❖ Bütün toplumlarda görülen ideal düşünme ve davranış yolları, değerler tarafından yönlendirilir. Sosyal açıdan hedeflenen davranışın çerçevesini oluştururlar.
- ❖ Bireylerin sosyal rollerini tercih etmelerinde ve gerçekleştirmelerinde kılavuz görevi üstlenirler. Farkındalık oluşturarak cesaretlendirirler. Bunun sonucunda bireyler, farklı rollerin gerektirdiği davranış biçimlerinin ve beklentilerinin karşılandığı, hedeflerin değerler doğrultusunda ilerlemekte olduğunu kavrarlar.
- ❖ Bireylerin ve kişisel ilişkilerinin, sosyal açıdan değerlerinin yargılanmasında birer araç işlevi görürler.
- ❖ Bireylerin dikkatini faydalı, istenilen ve önemli kabul edilen kültür nesnelere üzerinde yoğunlaştırırlar.
- ❖ Sosyal kontrol ve baskının gerçekleştirilmesi görevini yerine getirirler.
- ❖ Dayanışma araçları olarak işlevsel biçimde ortaya çıkarlar.

Bireylerin sahip olduğu değerlerin, kişinin içinde yaşadığı toplum tarafından kabul görmesini, sosyal denetimi ve ideal davranış yollarını seçmesini sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu yönüyle değerlerin, önce bireylerin, ardından toplumların huzurlu ve mutlu olmasını sağlayarak önemli bir sosyal işlevi yerine getirdiği söylenebilir.

Değerlerin Eğitimsel İşlevleri: Davranışlarını düşünerek ortaya koyan insanoğlunun söylem ve eylemlerini, yanlış-doğru, iyi-kötü, güzel-çirkin gibi ayrımlarla değerlendirmesi, değer ve değer anlayışı ile doğrudan ilgilidir. İnsanları diğer canlılardan ayıran değerler, onların davranışlarına esin kaynağı oluştururlar. Değerlerin olmadığı bir ortamda insanlar nasıl davranacaklarını tahmin edemezler. Bu sebeple değerler insan davranışlarında belirleyici bir rolü üstlenirler (Okumuş, 2010: 28). Seçimlerine ve davranışlarına yön vererek, bu davranışları yargılama ölçütlerini meydana getirirler. İnsanlara, diğer insanların arzularını ve kendinden beklentilerini bulmada kılavuzluk ederek ahlaki olanı tercih etmelerine yardımcı olurlar (Göldağ, 2015: 108).

Eğitim faaliyetleri; tercihi, yargıyı ve değerlendirmeyi gerektirdiği için, içerisinde belli değerlerin olması gerekmektedir. Değerlerden bağımsız ve değerleri içermeyen bir eğitim düşünülemeyeceğinden, neyin yanlış, neyin doğru, neyin öğretmede önemli ve öncelikli olduğunun tespit edilmesinde eğitimcilere yardımcı olacak işlevsel ilkelerin bulunması şarttır (Aktepe ve Yel, 2009: 611).

Tezcan (1987: 19) ve Göldağ (2015: 107) eğitim açısından değerlerin işlevlerini şöyle ifade etmişlerdir:

- ❖ İnsanlara hedef ve yön belirler,
- ❖ Toplumsal ve bireysel davranışların temelini ve genel gidişatını çizer,
- ❖ İnsanların eylemlerini yargılamasına yol gösterir,
- ❖ İnsanların, başkalarından beklentilerini ve kendilerinden neler beklendiğini görebilmesini sağlar,
- ❖ İnsanların, haklıyı ve haksızı, doğruyu ve yanlış, beğenileni ve beğenilmeyeni, ahlaki ve ahlak dışı olanı ayırt etmesini sağlar.

Diğer taraftan değerlerin eğitimsel işlevlerinden birini de, eğitime atfedilen (biçilen) değer/kıymet ile ifade etmek mümkündür. Bireyin öğreneceği şeye atfettiği değer/kıymet, onu ne kadar sürede ve ne düzeyde öğrenebileceği ile ilgili belirleyici bir etkiye sahiptir (Yeşil ve Aydın, 2007: 71-72).

Bireylerin davranışlarının doğrudan ya da dolaylı biçimde değerlerden etkilendiği söylenebilir. Bu nedenle bireylerin ve toplumların idealleri ve hedefleri doğrultusunda

yetiştirilebilmeleri için doğru değerleri, doğru yöntemlerle kazanmalarının önemli olduğu düşünülmektedir.

2.1.4. Değerlerin Sınıflandırılması

Hayatın her alanını kuşatan ve bireylerin her türlü tutum ve davranışları üzerinde belirleyici etkisi bulunan değerlerin önemi, gün geçtikçe daha da iyi anlaşılmaktadır. Değerler üzerine birçok araştırma ve yayın çalışması gerçekleştirilmesi, bu tespiti doğrular niteliktedir (Baş ve Beyhan, 2012: 65). Bu durum, değerlerin kapsamının çok genişlemesini ve dolayısıyla daha sistematik bir yaklaşımla ele alınmasını zorunlu kılmaktadır.

Değerler konusuna sistematik yaklaşabilmenin önemli adımlarından birini, değerlerin sınıflandırılması çabası oluşturmaktadır. Alanyazında değerlerin sınıflandırılmasının farklı biçimlerde yapıldığı bilinmektedir. Alanyazında değerlerin sınıflandırılmasında bireysel, iş, amaç, araç, ulusal, evrensel, milli ve manevi değerler gibi amaçlara ve kapsama göre farklı adlandırma ve sınıflamaların olduğu dikkati çekmektedir. Değerlerle ilgili gerçekleştirilen ilk test Spranger tarafından kullanılmıştır. Değerleri altı kısma ayıran Spranger, her davranışın bu altı değer tipinden birine gireceğini belirtmiştir. Spranger'in çalışmalarından sonra, Allport, Vernon, Linzey değerler konusunda araştırmaları, ileri bir noktaya taşıyarak değerleri altı gruba ayırmanın genel kabul olmasını sağlamışlardır (Aktaran: Demircioğlu ve Tokdemir, 2008: 72).

Türkiye'de de değerler eğitimi çalışmaları altında değer sınıflaması konularına yer verildiği görülmektedir. Güngör (2000: 95) gerçekleştirmiş olduğu değer sınıflandırmasında, Spranger'in ifade ettiği altı değere ahlaki değerleri de ekleyerek yedi farklı değer olduğunu öne sürmüştür. Akbaş (2004: 54) değerleri, temel, bilimsel, çalışma-iş, demokratik ve geleneksel değerler olarak sınıflandırmıştır. Değerlerin sınıflandırılması hususunda görülen bir diğer bilim insanı Ülken ise değerleri; içkin, aşkın ve normatif değerler olmak üzere üç boyutta sınıflandırmıştır (Aktaran: Akbaş, 2004: 25).

Alanyazın incelendiğinde, değerler konusundaki sınıflamalarda Spranger, Rokeach ile Schwartz'ın değer sınıflamalarının öne çıktığı gözlenmektedir (Yiğittir, 2012: 3). Aşağıda bu sınıflamalarla ilgili kısa bilgiler verilmiştir.

2.1.4.1. Spranger Değer Sınıflandırması

Bireylerin, kişisel ve kişiliğin baskın değerlerine ilişkin sınıflama çabalarının ilk örneklerinden biri Spranger'in değer sınıflamasıdır. Spranger'e göre değerlerin araçsal ve

amaçsal oluşumu, bireylerin kendi yaşantılarındaki önem derecesine bağlıdır (Aktaran: Kasa, 2015: 13). Spranger değer sınıflamasında: Teorik, ekonomik, siyasi, estetik, sosyal ve dini değerler olmak üzere altı temel değer gruplamasına yer vermiştir. Ona göre bireylerin kişilikleri, altı ana değer tipinden birine girmektedir (Aktaran: Göldağ, 2015: 110).

Spranger'ın altı değer grubu üzerine çalışmalar yapan Lurie ise değerleri; kültür karşıtı, sosyal, teorik ve dini olmak üzere dört temel; pratiklik, açık fikirlilik ve estetik olmak üzere üç alt faktör şeklinde ifade etmiştir (Aktaran: Kasa, 2015: 13). Oluşturulan bu değer grupları sonraki yıllarda, Allport ve arkadaşları tarafından bir ölçek haline getirilmiştir (Engin, 2014: 30). Böylece değerler ölçeğinin ilk biçimine Spranger'ın çalışmalarının ilham kaynağı olduğu söylenebilir.

Yukarıda ifade edilen değer gruplarının açıklamaları Tablo 1'de belirtilmiştir (Akbaş, 2004: 54; Engin, 2014: 30):

Tablo 2. 1. Spranger'e Göre Değerlerin Sınıflandırılması

Bilimsel Değer	Asıl olan gerçek, bilgi, muhakeme ve eleştirel düşüncedir. İnsanın bilimsel değeri, onun akılcı, entelektüel ve deneysel oluşundan kaynaklanmaktadır.
Ekonomik Değer	Mühim olan şey yararlılık ve pratiklidir. Ekonomik değerlerin hayatta önemli bir yeri vardır.
Estetik Değer	Önemli olan uyum, form ve simetridir. Kişi; hayatı, olayların bir çeşitliliği olarak algılar. Sanat toplum için zorunluluk olarak kabul edilir.
Sosyal Değer	Esas olan başkalarını sevme, yardım ve bencil olmamaktır. İnsan sevgisi en yüksek değerdir. Kişi sevgisini insanlara sunar. Sempatik ve naziktir. Bencil davranışlar sergilenmez.
Politik Değer	Bireysel güç, etki ve şöhret her şeyin üstündedir. Esası güce dayalıdır.
Dini Değer	Kâinatı bir bütün olarak kavrar ve kendisini onun bütünlüğüne bağlar. Dini uğruna dünyevi hazzardan vazgeçer.

2.1.4.2. Schwartz Değer Sınıflandırması

Schwartz (1992: 1) değerleri, nesnelere özgü nitelikler olmasından ziyade bir ölçüt olarak kabul ettiğini ifade etmektedir. Birey ve toplum düzeyini esas alarak gruplama yapan Schwartz değerleri; bireysel ve kültürel olmak üzere iki düzeyde ele almıştır. Bireysel düzeyde, kişiyi yönlendiren değerler arasındaki güdüsel ilişkilerin, kültürel düzeyde benzer özellikleri göstermeme ihtimalinin bulunması, bu iki düzey arasında yapılan ayrımın sebebidir (Yazıcı, 2006: 502-503).

İnsanların yaşamlarını yönlendirmedeki önemlerine göre ele alınan değerler, bireysel düzeyi ifade ederler (Fırat, 2007: 74). Bireyin, istekleri, tercihleri, beklenti ve idealleri üzerinde etkin ve biçimlendirici olan değerler, bireysel düzeydeki değerlerdir. Bireye, o bireyin kimliğini ve kişiliğini kazandırdığı söylenebilir.

Buna karşılık toplumun davranış kalıplarına biçim veren değerler ise, değerlerin kültürel düzeyini ifade ederler. Değerlerin kültürel düzeyde ele alınmasının gayesi, toplumun geneli tarafından paylaşılan ve toplumsal normlardan kaynaklanan soyut fikirlere ilişkin bilgi üretimidir. Kültürel grubun (etnik grup, ulus) kendisi, kültürel düzeydeki inceleme birimidir (Yazıcı, 2006: 503).

Schwartz ve Bilsky (1990: 551) evrensel değerlerin mevcut olup olmadığını, eğer varsa, neler olduğunu saptamak maksadıyla deneysel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada evrensel değerlerin, insanın üç farklı gereksinimiyle ilişkisi olduğu varsayılmıştır. Bunlar; biyolojik, sosyal uyum, grupların mutluluk ve hayatta kalmayla ilgili gereksinimleridir. Ayrıca aynı çalışmada, alanyazında tekrarlanan değerlere ait beş özelliği kapsayan kavramsal bir tanımlama ortaya konulmuştur. Bu tanımlamaya göre değerler (Schwartz, 1992: 4):

- ❖ Kavramlar ya da inanışlardır,
- ❖ Arzulanan son durumlara veya tutumlara uygun olmaktır,
- ❖ Özel durumların üstündedir,
- ❖ Davranışların ve olayların değerlendirilmesi veya seçilmesine rehberlik eder,
- ❖ Göreceli önemlerine göre sıralanır.

Schwartz, üç evrensel ihtiyacı temel alarak, benzer veya farklı güdüsel altyapıdaki değerleri kapsayan ve dinamik bir yapı içinde birbirleriyle ilişkili bir devamlılık gösteren on değer tipi kurgulamıştır. Bu değer gruplarının bir kısmının birbirine yakın, bir kısmının ise kendi aralarında ters yönlü bir ilişki içerisinde olduğu öne sürülmüştür (Göldağ, 2015: 115).

Schwartz tarafından ifade edilen değer türleri; bireysel, ortaklaşa ve hem bireysel hem de ortaklaşa yararları ifade eden değerler şeklinde bir ayrımla ortaya konulmuştur. Bireysel yararları; “başarı, güç, hazcılık, uyarılım, özyönelim ve iyilikseverlik” olarak; ortaklaşa yararları ise bu değerlerin karşısında olan, “geleneksellik ve uyma” değer alanları olarak ifade etmektedir. Bu iki grup arasında yer alan “evrensellik ve güvenlik” değer alanları ise ortaklaşa yararlar olarak değerlendirilmektedir. Güvenlik ve evrensellik her iki sınıflandırmaya da dâhil edilebileceğinden karma grubu meydana getirmekte, bireysel ve ortaklaşa olarak ifade edilen değer alanlarının çerçevesini oluşturmaktadır (Devrani, 2010: 54).

Schwartz'ın kuramındaki temel varsayıma göre, bireysel düzeyde yer alan değerleri birbirinden ayıran en önemli özelliğin, ifade ettikleri güdüsel amaç tipinden kaynaklandığının belirtilmesidir. Bu nedenle bütün toplumlarda görülme ihtimali yüksek olan değerler, insan doğasının evrensel gerekliliklerini bilinçli amaçlar şeklinde simgeleyen değerler olarak görülmektedir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000: 61).

Schwartz'ın bireysel düzeyde ifade ettiği değer tipleri, örnekleri ve kaynakları bakımından ayrıntılı olarak ifade edilerek Tablo 2’de belirtilmiştir (Schwartz, 1994: 22; Schwartz, 1996:122):

Tablo 2. 2. Schwartz’a Göre Değerlerin Sınıflandırılması

Değer Grupları, Açıklamalar	Örnek Değerler	Kaynaklar
Güç: Toplumsal statü ve prestij, insanlar ve kaynaklar üzerinde baskı ve denetim gücü.	Sosyal güç ve otorite sahibi olmak, varlıklı olmak, toplumdaki görünümünü muhafaza etmek.	Etkileşim, Grup
Başarı: Sosyal standartları temel alan bireysel başarı yönelimi.	Muktedir olmak, başarılı olmak, hırslı olmak, sözü geçen birisi olmak.	Etkileşim, Grup.
Hazcılık: Bireysel memnuniyet, hazza yönelim ve kendini duygusal olarak yüceltme.	Hayattan zevk alma, memnuniyet.	Organizma.
Uyarılım: Heyecan, yenilik arayışı ve hayata meydan okuma.	Değişken bir yaşam tarzı, hayata meydan okuyan ve heyecanlı bir yaşam.	Organizma
Öz yönelim: Eylem ve düşüncede bağımsızlık, seçme, yaratma ve keşfetme.	Meraklı ve yaratıcı olmak, Kendi hedeflerini belirleyebilmek, özgür ve bağımsız olmak.	Organizma, Etkileşim.
Evrenselcilik: Tüm insanlığın ve doğanın refahı için anlayışlı, toleranslı ve korumacı olmak.	Gönlü geniş olmak, erdemli olmak, Sosyal adalet ve eşitlik, barış içinde bir dünya istemek.	Grup ve Organizma.

Tablo 2. 2. Schwartz'a Göre Değerlerin Sınıflandırılması

İyilikseverlik: Kişinin yakın olduğu birey bireylerin iyiliğini koruması ve geliştirmesi.	Dürüst ve yardımsever olmak, Adil ve bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk bilincinde olmak.	Organizma, etkileşim, grup.
Geleneksellik: Geleneksel kültür ya da dini inanış ve törelere saygıyla bağlılık.	Alçakgönüllü olmak, dindar olmak, hayatın getirdiklerini kabul etmek, geleneklere bağlı olmak.	Grup
Uyma: Başkalarını üzmesi ve zarar vermesi mümkün, toplumsal beklentilere aykırı eylem ve dürtülerin sınırlandırılması.	Kibarlık, itaat, ebeveynlere ve yaşlılara saygı gösterme, kendini kontrol edebilme.	Etkileşim, Grup.
Güvenlik: Toplumun, mevcut ilişkilerin ve bireysel güvenliğin, huzurun sürekliliği.	Ulusal güvenlik, toplumsal düzenin devamını arzulamak, temiz olmak, aile emniyeti, iyiliğe karşılık vermek.	Organizma, Etkileşim, Grup.

2.1.4.3. Rokeach Değer Sınıflandırması

Değerlere ilişkin farklı bir sınıflama yapan kişi ise Rokeach'dır. Rokeach (1973) değerleri, amaç ve araç değerler olmak üzere iki sınıfa ayırmıştır. Bu ayrımın çıkış noktası, bireylerin sahip olduğu değer sayısının, onun biyolojik veya sosyal anlamda bir araya getirdikleri ve gereksinimleriyle eşit ya da sınırlı olduğunun düşünülmesidir (Fırat, 2007: 65). Başka bir açıdan da değerlerin böyle bir sınıflamaya tabi tutulmasının nedeninin, değerlerin işlevi ile ilişkili olduğu belirtilebilir.

Amaç ve araç değerlerin kapsamı ve özellikleri hakkında şunlar söylenebilir (Engin, 2014: 31; Göldağ, 2015: 108):

Amaç Değerler: Amaç değerler, bireylerin yaşama hedefleriyle alakalı olan değerleri ifade etmektedir. Rahat ve huzurlu bir hayat, toplumun onayladığı bir yaşam tarzı, bu hedeflere ve amaç değerlere örnek olarak verilebilir. Amaç değerlerin, bireysel ve toplumsal yönü bulunmaktadır. Bunlar, varılması beklenen hedefle alakalı kişilerin bireysel tercihlerini yansıtır. İnsanlar bu gayelerine erişmek için ister bireysel, ister toplumsal, isterse de her ikisini de kapsayan inanç tercihlerinde bulunabilirler. Örneğin; bir kimse ahiret hayatında mutlu olabilmek ve kendisine saygı duyulmasını beklemek gibi bireysel bir inancı benimserken, başka bir birey güvenli, barışın hâkim olduğu ve özgür bir dünya gibi toplumsal bir inancı benimseyebilir.

Araç Değerler: Araç değerler, insanların yaşamlarıyla alakalı hedeflere erişebilmesine yardımcı olan değerlerdir. Bu değerler, hedefleri gerçekleştirebilmek için bireylerin inançlarını yansıtır. Hırslı, neşeli, sorumlu, sevecen, hoşgörü sahibi, bağımsız olma değerleri, araç değerlere örnek olarak verilebilir. Araç değerlerin ahlaki boyutu ağır basmaktadır. Ahlaki değerlerin zedelenmesi durumunda vicdan azabı ve utanma duygusu gibi araç değerler ortaya çıkabilmektedir. Sevecen olma, dürüst ve affedici olmak gibi araç değerler, yaşamın gayesinden daha çok, toplum içinde yaşayan insanların davranışlarıyla ilgilidir. Mantıklı ve entelektüel olma, geniş bir hayal gücü gibi araç değerler ise aynı zamanda bireylerin yeterlilikleri ile de alakalıdır.

Izgar'ın (2013: 29) ifade ettiğine göre, Rokeach, (1973) bütün dünyada yaşayan bireylerin 36 benzer ana değeri paylaştıklarını iddia etmektedir. Bunun yanı sıra bu değerlerin göreceli önemi üzerinde anlaşmanın zorunlu olmadığını, bu değerlerin öneminin bireylere göre değişken olduğunu belirtmiştir. Rokeach'ın bu 36 değeri, amaç ve araç olma sınıflamasına göre şu şekilde özetlenebilir (Izgar, 2013: 30; Engin, 2014: 31-32; Göldağ, 2015: 109):

Tablo 2. 3. Rokeach'a Göre Değerlerin Sınıflandırılması

Amaç Değerler	Araç (Vasıta) Değerler
Zengin, rahat bir yaşam	Tutkulu ve sıkı çalışma
Heyecan dolu bir yaşam	Geniş görüşlü olma
Başarı duygusu ve sürekli katılım	Muktedir olma
Barişin hâkim olduğu bir dünya	Memnun olma
Güzellikle dolu bir dünya	Temizlik
Eşitlik	Cesaret
Ailenin güvenliği	Bağışlama
Özgürlük	Yardımseverlik
Mutluluk	Dürüstlük
İç huzur	Hayalcilik
Olgun Sevgi	Bağımsız olma
Ulusal Güvenlik	Entelektüellik
Memnuniyet	Mantıklı olma
Korunan ebedi hayat	Sevecenlik
Kendine saygı	İtaatkâr olma
Sosyal kabul	Kibarlık
Gerçek dostluk	Sorumluluk sahibi olma
Bilgelik	Kendi kendine kontrol

Tablodan da görüleceği üzere “amaç değerler” yaşamın temel değerlerini: Bu amaç değerlere ulaşmada kullanılacak davranış türleri ise “araç değerleri” ifade etmektedir (Engin, 2014: 31).

Yukarıda belirtilen değer sınıflamalarından anlaşılacağı üzere, kişiden kişiye, araştırmacının özelliklerine ve konuyu ele alışına göre değer sınıflamalarının farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu bağlamda, herkes tarafından kabul gören bir değer sınıflamasından söz etmenin doğru olmayacağı düşünülmektedir. Bu durumun, bireylerin sahip olduğu değerlerin tamamının birbiriyle ilişkili olmasından kaynaklandığı ve bu ilişki sebebiyle, değerler arasında net bir ayrıma gidilemeyeceği söylenebilir.

2.1.5. Değerler ve Eğitim

Modern toplumlarda bilgi, sürekli ve hızlı bir biçimde artmaktadır. Buna istinaden, yeni neslin eğitimi gittikçe artan bir önem taşımaktadır. Eğitime tabi tutulacak bireylerin, modern toplumun ihtiyaçlarına uygun biçimde yetiştirilmeleri, en önemli hedef olarak ele alınmalıdır (Turcan, 2005: 2).

Yirmi birinci yüzyılda gelişen ve değişen dünya yaşantısıyla beraber toplumdaki şiddet olayları, tahammülsüzlük, bencillik, saygısızlık, sabırsızlık, adaletsizlik, işsizlik, gelir dağılımı dengesizlikleri, gasp ve uyuşturucu kullanımı gibi birçok sosyal problemler giderek artan biçimde toplum düzenini tehdit etmektedir. Bu durumun doğal bir sonucu olarak toplumsal değerlerde zayıflama görülmektedir. Toplumda meydana gelen sorunların çözümünde eğitime ve okullara oldukça önemli görevler düşmekte, yitirilen bazı değerlerin yeniden kazandırılması için değerler eğitimine önem verilmesi gerekmektedir (Aktepe, 2015: 18).

İhtiyaç duyulan bu değer eğitimi yardımıyla eğitim süreci içerisinde öğrencilere akademik başarılarının yanı sıra ders içi ve ders dışı etkinliklerle çeşitli değerlerin kazandırılması gayreti oldukça önemlidir. Bu gayretin yanı sıra eğitimin bireylerde demokratik tutum, alışkanlık ve inançlar geliştirerek iyi ve etkili vatandaşlar yetiştirme gibi bir hedefi de bulunmaktadır. Son dönemde bütün dünyayla beraber Türkiye’de de meydana gelen olumsuz toplumsal olayların, insanı insan yapan değerlerin, yeterli düzeyde kazandırılmadığından kaynaklandığı düşünülmektedir (Deveci ve Selanik Ay, 2009: 168).

Bugünün toplumunda görülen olumsuz olaylar pek çok veli ve eğitimciyi; akademik anlamda başarının tek başına yeterli olmayacağı ve öğrencilerin sadece bilgi bakımından donanımlı olmalarının, onları hayatta başarıya götürmeyeceği hususunda bir araya getirmiştir.

Eğitim yoluyla bireylere; sosyal yaşantısına etki eden özellikleri, yaşama dair seçimlerinde doğru kararlar almasını sağlayacak bilinci, kendisini özgürce ifade edebilecek özgüveni, sonucu ne olursa olsun doğrudan ve haktan ayrılmayacak dürüstlüğü kazandırmanın; verilebilecek en önemli “değerler” olduğu görüşü veli ve eğitimciler tarafından kabul görmektedir (Aydın, 2014: 3).

Özellikle kk yaşlardan başlanılarak kazandırılması gereken değerlerin önemli bir özelliği de doğuştan, kalıtsal olarak bireyle birlikte gelmeyi, yaşantı yoluyla öğrenilmesidir (Yeşil ve Aydın, 2007: 71). ğrenilebilen ve öğretilebilen özellikler olan değerlerin, çeşitli toplumlarda değişik Şekillerde görülmesinin ve farklı olarak değerlendirilmesinin, değerlerin sonradan öğrenildiği söylemini doğruladığı düşünülmektedir.

Dünyaya, değgerlere sahip olarak gelmeyen birey, zamanla kişiliğini, hayata bakış açısını, davranışlarının yönünü tayin edecek, kendisinin tanınmasında temel ölçütler olarak işlev görecek değerleri, yaşayarak edinir. Bu sebeple, bireylerin belirli değerleri keşfetmesi, yeni değerler üretmesi, benimsemesi ve içselleştirerek davranışlarında göstermesi süreci, başlı başına bir eğitim sorunudur. Bu sürece de kısaca değerler eğitimi denilmektedir (Yeşil ve Aydın, 2007: 71).

Yukarıda bahsedilen durumlardan anlaşılacağı üzere, eğitim ve değer kavramlarının çift yönlü ve birbirini tamamlayan bir yapıda olduğu görülmektedir. Eğitim olmadan değerleri, değer olmadan da eğitimi ele almanın; gerek toplumsal, gerekse bireysel açıdan çeşitli sorunları da beraberinde getireceği söylenebilir. Eğitim ve değerler arasında bulunan bu sıkı ilişkinin, “eğitimin değeri” ve “değer eğitimi” olarak ele alınıp incelenmesinin yerinde olacağı düşünülmektedir.

2.1.6. Eğitimin Değerli

Bireylerin akıllı bir varlık olması onun, akademik anlamda başarılı olmasını sağlayabilir. Ancak, akademik yönden başarılı olması sosyal yaşantısında da başarılı olacağı anlamına gelmez. Bireyin sosyal yaşam içerisinde karşılaştığı çeşitli problemler, onu duygusal bakımdan olumsuz etkileyebilir. Bireylerin bu olumsuz durumlardan etkilenmeden sağlıklı biçimde yaşayabilmesi ve sosyal ilişkilerinde başarılı olabilme yeteneği ona öğretilmelidir. Bu sebeple eğitime önemli görevler düşmektedir (Can, 2008: 1).

İnsanoğlu, eğitme ve eğitim işiyle tarihi süreci içerisinde sürekli olarak meşgul olmuştur. Bu meşguliyet daima en iyiye ulaşma gayreti içerisinde gerçekleştirilmiştir. Eğitim- ğretime yüklenen anlam; bilgi edindirmek, meslek sahibi yapmak gibi amaçları içerse de,

bireylerin davranışlarının, kişiliklerinin ve karakterlerinin gelişimi boyutlarını da üstlenmiştir. Sosyal ilişkilerde de insanlar, kişilerin yalnızca eğitilmiş, bilgili ve yetenekli olmasına bakmayıp, aynı zamanda onların davranışlarına ve yansıttığı değerlere de önem vermektedirler (Ulusoy ve Dilmaç, 2015: 1).

Eğitim, bireyleri donanımlı biçimde yetiştirmenin yanı sıra onların düzgün karaktere ve bilince sahip olmasını da hedefler. Evrensel olarak insanların eğitimden beklentisi, bireylerin içinde doğup büyüdüğü toplumlara ait değer yargılarına sahip olarak yetiştirilmelerini içerir. Türk Milli Eğitim uygulamalarının amaçlarına da yansıyan; toplumun ihtiyaçları doğrultusunda, kültürlü, bilinçli ve değerlerine sahip, bireylerin yetiştirilmesi hususunda eğitim sistemlerine önemli görevler düşmektedir (Ulusoy, 2007: 6).

Eğitim sistemlerine ait, eğitim ve öğretim programları, eğitim felsefesi, eğitimsel araç ve amaçlar, uygulanan yöntem ve teknikler ve toplumun eğitime yüklediği görevler gibi durumlar, yetiştirilen insanların niteliği hakkında fikir verebilir. Tarihsel süreç içerisinde eğitilmiş bireylerin neler yaptığının ve bu eğitilmiş insanların niteliğinin, o topluma ait geleceğin inşasında önemli etkiler göstereceği söylenebilir.

Bugünlerde insanlığın, yeni bir çağın eşliğinde olduğu söylenebilir. Bu çağa ait tüm koşullar oluşmuş ve oluşmaya devam etmektedir. Uzay teknolojileri, fen ve bilim alanındaki yeni gelişmeler, meydana gelen politik olaylar, dünya savaşları sonrası kurulan milletlerarası kuruluşların gittikçe artan faaliyetleri, kültür geçişleri, ülkeler arası ekonomik mücadeleler ve dayanışma, yeni siyasal blokların oluşturulması, demokrasi ve özgürlük kavramları tartışmaları, bireylerin bu geçiş dönemine uygun biçimde eğitilmelerini gerekli kılmaktadır (Varış, 1988: 13).

Yukarıda ifade edilen geçiş döneminin sağlıklı ve problemsiz atlatılabilmesi için, bütün toplumların kendi kültürel zenginliğini muhafaza ederek, sosyal ve kültürel yönden gelişimlerini sürdürmelerinin, küreselleşmenin giderek hızlandığı bu çağın en önemli konularından birisi haline geldiği söylenebilir. Bu konuda eğitime yeterli önemi ve gayreti göstermeyen toplumların, tarih sahnesine çıktıkları günden bugüne kadar koruyup kollayarak getirdikleri değerlerin ve kültürel kodların yok olmasıyla birlikte silinip gidecekleri düşünülmektedir.

2.1.7. Değer Eğitimi

Birçok düşünürün, tarih boyunca insan karakterinin ve değer yargılarının bireylerin yaşamındaki önemini ve bu değerlerin kazanılmasında eğitimin ne ölçüde etkili olduğunu

anlayabilmek için ciddi çabalar gösterdiği söylenebilir. Bu çabaların sistemli şekilde gözlemlenebilmesi, değer eğitimi ile mümkün olmaktadır. Değer eğitimi; sosyal yaşamı meydana getiren, bireyleri birbirine bağlayan, gelişmeyi, mutluluğu ve huzuru sağlayan, risk ve tehditlerden koruyan, insani, sosyal, ahlaki ve manevi değerlerin bireylere aktarılması ve kazandırılması süreci olarak tanımlanabilir (MEB, 2010a).

Değer eğitimi genel anlamda bireylerin kendisini tanıması ve kendisi ile uyum içerisinde olmasını, düşünce ve eylemlerinde tutarlı olmasını sağlayan özelliklerin kazandırılması için bilinçli ve planlı şekilde öğrenme ortamlarının düzenlenmesidir. Değer eğitimi, öğrencilerin iç motivasyonlarını artırmalarına, neyin doğru olduğuna yönelik yorum yapabilmelerine ve bunu davranışa olarak sergilemelerine fırsat sağlar (Akbaş, 2008: 22).

Değer eğitiminde amaç, çocukların doğuştan itibaren getirmiş olduğu en iyi taraflarının ortaya çıkartılarak, onların kişiliklerinin bütün yönleriyle gelişmesine destek olmak, insan olarak en iyiye ulaşmalarını gerçekleştirmek, başta bireyler olmak üzere toplumu kötü ahlaktan koruyarak kurtarmak, bireylere iyi ahlaki özellikleri kazandırarak bunu sürekli kılmaktır (Aydın ve Akyol Gürler, 2012).

Bu amaçların yanı sıra, değerler eğitiminin hedefi; ahlaki, bireysel ve toplumsal gelişime yönelik değerlerin, bireylerdeki gelişiminin bir bütüncül bir yaklaşımla yaşam boyu desteklenmesi olarak belirtilebilir. Ayrıca, kendisine yeten ve evrensel ilkelere uygun davranışlar gösteren bireylerin yetiştirilmesinin de hedeflendiği söylenebilir.

Yörükoğlu'na (1977: 167) göre, toplumsal düzenin sağlanması bakımından değerler eğitimi önemli bir yere sahiptir. Toplum içerisinde yaşayan bireyleri yasalar ve değerler bir arada tutar. Yalnızca yasalara uyuyor olmak, toplumsal yaşantının düzenli devam etmesini sağlamaz. Aynı zamanda ortak değerlerin, gelenek ve göreneklerin birleştirici etkisine de ihtiyaç duyulmaktadır. Başka bir ifadeyle insana ait değerler olmadan toplum çarkı dönmez. Örneğin; misafirperverlik, muhtaçlara yardım etme, hoşgörü, doğruluk, saygı ve sevgi gibi değerlerin yasalar aracılığıyla zorla benimsetilmesinin mümkün olmayacağı söylenebilir. Toplumsal ilişkiler, bireylerin tek başına ya da toplu şekilde insani değerlere bağlılığı derecesinde düzenli işlemektedir.

İyi karakter sahibi ve her yönden iyi yetişmiş bireylerin var olmasının, bir toplumun geleceğini etkileyeceği söylenebilir. İnsanlar iyi ahlaki karakterlere kendiliğinden sahip olmazlar. Değerler, gençlere ve çocuklara evde anne babası, okulda ise öğretmenler aracılığıyla aktarılır ve yaşatılır. Çocuklarda iyi karakter geliştirmek, ilk olarak ailenin

sorumluluğunda olmakla beraber, aynı zamanda okullara, gönüllü kuruluşlara, dini kurumlara ve gençliğe hizmet veren birey, topluluk ve yapılara da görev düşmektedir. Bu sayede toplumda model olarak öğrenme, özdeşleşme ve uygulamayı kapsayan süreçler neticesinde iyi karakterli bireyler yetişir. Bu yüzden öğrenim çağında bulunan çocuklara ahlaki kararları almada, iyi davranışlar ve alışkanlıklar kazandırmada ebeveynlerin, öğretmenlerin ve diğer yetişkinlerin gerekli ilgiyi göstermeleri oldukça önemlidir (Hökelekli, 2011: 292).

Akademik yönden başarılı bireylerin yanı sıra, değerleri hayatının her anında etkili biçimde yansıtarak, yaşam biçimi haline getirmiş bireylerin varlığı, bir toplumun en kıymetli zenginliği olduğu söylenebilir. Bireyleri bu yönleriyle geliştirmeyi başaramayan bir eğitim anlayışının; bireylerin ve toplumların yapısının bozulmasına ve sonuç olarak yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kalmasına neden olacağı düşünülmektedir.

2.1.8. Değerler Eğitimin Önemi ve Gerekliliği

Geçmişte ahlak eğitimi, karakter eğitimi gibi isimler altında kazandırılan eğitimin güncel ve geliştirilmiş biçimi olan değerler eğitimi, son yıllarda eğitimin önemli konularından birisi haline gelmiştir (Önder, 2011: 164). Bütün dünyada olduğu gibi Türkiye’de de değerler eğitimi alanında yapılan çalışmaların ve konferansların sayısı artmıştır.

Bu çalışmalardan bir tanesine de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından konunun önemine dikkat çekmek amacıyla 28-29 Mayıs 2010 tarihinde İstanbul’da düzenlenen ‘Değerler Eğitimi Uluslararası Konferansı’dır. Anılan tarihte Milli Eğitim Bakanı olarak görev yapan Nimet Çubukçu, konferansta gerçekleşen konuşmasında, eğitim sisteminde yeni bir felsefenin tartışılacağını belirtmiş, insanlığa ait iyimser bakış açısının büyük oranda yıprandığı bir dönemin içerisinde bulunduğunu söylemiştir. Bu dönem içerisinde manevi gelişimin, maddi gelişimin oldukça gerisinde kalmasının dünya düzeni açısından ciddi bir tehlike haline geldiğini, bu sebeple değerler eğitimi konu alan araştırmalara karşı kamuoyunun ilgisinin yoğunlaştığını dile getirmiştir. Bundan sonra insanlığın, ahlaki değerlere bağlılık, adalet, hukukun üstünlüğü, barış, iyilik ve çalışkan olma gibi değerlerin etkisiyle yükseleceğine dikkat çekmiştir. Konuşmasının devamında eğitimin, insanlığın geleceğinin şekillendirilmesinde ve ortak değerlerin aktarılmasında etkili bir araç olduğunu dile getirmiştir (Önder, 2011: 164).

Bu sebeple değerler eğitimi, 18. Milli Eğitim Şurası’nın önemli konu başlıklarından birisi haline gelmiş ve 2010 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 53 numaralı İlk Ders Genelgesi yürürlüğe konulmuştur. Genelgede görüleceği üzere Türk Eğitim Sistemi,

öğrencilere; bilgi, beceri, tutum kazandırmakla birlikte onların, sağlıklı, dengeli, gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip, temel ve insani değerleri davranışlarına yansıtabilmiş iyi insan, iyi vatandaş olarak yetiştirilmeleri vazifesini üstlenmiştir. Toplumsal yaşantıyı meydana getiren, insanları birbirine bağlayan, gelişmeyi, mutluluğu ve huzuru gerçekleştiren, risk ve tehditlerden koruyan, insani, sosyal, ahlaki ve manevi değerlerin tüm bireylere kazandırılmasında en önemli etken eğitimidir. Bu kazanımların öğrencilere aktarılması, değerler eğitimi sayesinde mümkün olmaktadır (MEB, 2010a/53 Nolu Genelge).

Bu durumdan hareketle, çocuklara ve gençlere sadece akademik anlamda bilgiler verilmemeli; bir arada yaşamak, insan sevgisi, hoşgörü, dürüstlük gibi konularda da eğitim verilmelidir. Nitelikli eğitim, insanı bir bütün olarak ele alır ve bilişsel alan kadar duyuşsal alanı da kapsayarak eğitime destek olur (İşcan, 2007: 30). Eğitimde duyuşsal boyuta yeterince önem verilmemesi durumunda bireylerde mevcut olan potansiyelin ortaya çıkarılamayacağı söylenebilir. Bireylerin inançlar, beklentiler, tutumlar, takdir edilme isteği, değerler, sevinçler, hisler, ahlak ve etik gibi unsurlardan meydana gelen duyuşsal yanı, hem bireysel hem de toplumsal yaşam için vazgeçilmez bir durumdur (Dilmaç, 2007: 26).

Bireylere değer kazandırmada dini gruplar, televizyon, okullar, aile ve akran grupları en temel vasıtalarlardır. Ancak, okullar haricinde bu vasıtaların diğerlerinde formel bir değer eğitimi ile karşılaşılması pek mümkün değildir. Genel olarak bugüne kadar değerlerin kazanılmasında aile, dini gruplar, televizyon ve akran grupları öne çıkmaktaydı. Fakat bu unsurlarda meydana gelen birtakım problemler eğitim programları içerisinde değer eğitimine yer verilmesi hususunu gerekli kılmaktadır (Halstead ve Taylor, 2000'den aktaran, Izgar, 2013: 37).

Okullarda Milli Eğitim Bakanlığı'nın yapmış olduğu çalışmaların yanı sıra Türkiye'de de değerlerle ilgili farklı merkezlerde de çalışmalar sürdürülmektedir. Bu konuda çalışma yapan kurumlardan birisi Eğitim Danışmanlığı ve Araştırma Merkezi (EDAM) olarak bilinmektedir. Eğitim alanında görülen sorunlara çözüm önerileri getirmek, eğitim faaliyetlerini yürüten kişi ve kuruluşlara bilgi ve deneyim desteği vermek bu merkez tarafından en temel gaye olarak kabul edilmektedir. Değerler konusunda farklı kitap ve süreli yayınlar sunan bu merkezin değerler alanında yapmış olduğu en önemli çalışmalarından birisi 'Değerler Eğitimi Dergisi'dir. Derginin en önemli hedefi, toplumun her katmanında önemli görülen değerlerin bilimsel bir bilgi ve bakış açısıyla yeniden yorumlanmasını sağlamaktır (EDAM, 2010).

Değerler ile ilgili çeşitli faaliyetler yürüten kurumlardan diğeri de 2003 yılında çalışmalarına başlayan Değerler Eğitim Merkezi (DEM)'dir. DEM değerler ve değerler eğitimi alanında proje ve atölye çalışmaları, araştırmalar, seminerler ve sempozyumlar, süreli yayınlar, kitap ve dijital yayın faaliyetleri gibi farklı alanlarda çalışmalarına devam etmektedir. Ayrıca "Dem Dergi" adıyla çıkardığı dergiyle sosyoloji, eğitim, tarih, felsefe ve güncel konularla ilgili değer kavramını merkeze alan bir yaklaşımla gerçekleştirdiği çalışmaları kamuoyuyla paylaşmaktadır (DEM, 2016).

Kumbasar'a (2011: 64) göre, son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı ve farklı kurumların gerçekleştirmiş olduğu çalışmalar, değerler ve değerler eğitimine gösterilen hassasiyetin ve önemin artmakta olduğunu göstermektedir. Ancak, bugünün dünyasında değerlerde meydana gelen yozlaşma, kişiler arası etkileşimde görülen saygı ve güven eksikliği, dozajı gittikçe artan şiddet olayları; Türkiye'de de değerler eğitiminin yeterli düzeyde olmadığını ve bu konuda kat edilmesi gereken mesafenin oldukça fazla olduğunu gözler önüne sermektedir. Bu alanda yapılan çalışmaların birçoğu bu durumu destekler niteliktedir (Akbalık, 2015: 61).

Değerler eğitiminin yeterli düzeyde başarıya ulaşamamasının sebepleri, çeşitli araştırmalarda şöyle ifade edilmektedir (Kumbasar, 2011: 61):

- ❖ Milli Eğitimin genel amaçlarında bulunmasına rağmen özelde değerlerin nasıl kazandırılacağı programda net bir şekilde ifade edilmemektedir.
- ❖ Uzun yıllar boyunca yalnızca akademik anlamda başarının ön planda tutulduğu, daha çok bu yönde gelişmenin desteklendiği, davranışsal yönün göz ardı edildiği bir eğitim anlayışı benimsenmektedir.
- ❖ Üniversitelerin öğretmen yetiştiren bölümlerinde değerler eğitimi ile ilgili ders bulunmaması ve öğretmen adaylarının değer yargıları ve değer eğitimi konularında eğitimsel açıdan yeterli bilgi ve donanıma sahip olmaması.

Bu saptamalardan da görüleceği üzere, Türkiye'de değerler eğitimine daha çok zaman ayrılan bir anlayışa ve planlı çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Modern dünyada değerlere bu kadar önem verilmesi ve çalışmalar yapılması aslında bu konuya verilen önemin artması değil, değerlere duyulan gereksinimlerin hat safhaya ulaşması olarak nitelendirilebilir. Değerler eğitimi uygulanırken ortaya çıkan sorunları en aza indirebilmek için ilk olarak etkili bir değerler eğitim programının hazırlanması gerekliliği gerçeği de göz ardı edilmemelidir (Yazıcı, 2006: 516).

2.1.9. Türk Milli Eğitim Sisteminde Değerler Eğitimi

Eğitimin birincil hedefi ve okulların varlık sebebi, yetiştirilmesi hedeflenen insan biçimini belirlemek ve hazırlanan programlar doğrultusunda, eğitimciler yoluyla bu amaca uygun bireylerin yetiştirilmesini sağlamaktır. Çağa uygun eğitim vermek yoluyla okul hedeflerinin gerçekleştirilebilmesi için; eğitimin hedefleri ve okulların varlık sebeplerinin yanı sıra, eğitim sisteminin ve okulların yapısı hususundaki inançların, değerlerin de açıkça ortaya konulması gerekmektedir (Özden, 1999: 54).

Bu bağlamda, eğitim sistemlerinin en temel amacı, kişiliği sağlam, alanında donanımlı, parçası olduğu topluma ait değerleri özümsemiş bireyleri yetiştirerek, o ülkenin refah ve huzuruna katkı sunmaktır. Bu maksatla ülkelerin eğitim politikaları yoluyla belirlenen ve eğitim sisteminin genel amaçları olarak kabul edilen hedefleri vardır. Hedeflenen insan modelinin sahip olması gereken tüm özellikler, bütün okul tiplerinde ve öğretim sürecinde dikkate alınarak yol gösterici olmalıdır. Toplumlar tarafından oldukça önemli görülen hedefler, varılmak istenen özellikler olarak görülmektedir. Bu sebeple, bir toplum hangi hedefe ulaşmak amacındaysa o yönde değer sistemi ortaya koymayı tercih edecektir. Şayet hedef, toplumsal kalkınmayı gerçekleştirebilmekse bilimsellik ve çalışkanlık gibi değerleri bu hedefe uygun olarak geliştirecektir (Güngör, 2000: 103).

Türk Milli Eğitim Sisteminin amaçlarının belirlenmesi ve kanunlaştırılması genel hedefler göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmiştir. Milli Eğitimin genel amaçları incelendiğinde, amaçlarda betimlenen model insanın sahip olması gereken özellikler açıkça görülür. Türk Milletinin manevi ve ahlaki değerlerini özümseme ve koruma; vatanını, milletini ve ailesini severek yüceltmeye çalışma; ruhsal ve ahlaki açıdan sağlıklı ve dengeli biçimde gelişmiş kişiliği ve geniş bir dünya görüşünü yansıtmaya; topluma karşı sorumluluk bilinci taşıma, işaret edilen özelliklerden bazılarıdır (MEB, 2010b).

Değerlerin kazandırılmasına okullarda erken yaşlarda başlanması oldukça önemlidir. Milli kültürün şekillendirildiği ilkökul kademesi bu hususta temel kurum niteliği taşımaktadır. Değerler eğitiminin bu çağlarda verilmeye başlanması, çocukların topluma karşı sorumluluk duygularını geliştirerek, güvenli ve sağlıklı bireyler olmalarının anahtarı olarak görülmelidir (Kumbasar, 2011: 60).

Bu konuda, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde (2014: madde 52), öğrencilerin hedeflenen model insan biçiminde

yetiştirilmesi maksadıyla belirlenen ve öğrencilere kazandırılması beklenen davranışların bazıları şöyle ifade edilmektedir:

- ❖ *“Okul personeline, arkadaşlarına ve çevresindeki kişilere karşı saygılı ve hoşgörülü davranmaları,*
- ❖ *Doğru sözlü ve dürüst olmaları,*
- ❖ *İyi ve nazik tavırlı olmaları,*
- ❖ *Okulda yapılacak sosyal ve kültürel etkinliklere katılmaları,*
- ❖ *Kitap okuma alışkanlığını kazanmaları,*
- ❖ *Çevrenin doğal ve tarihi güzelliklerini, sanat eserlerini korumaları ve onları geliştirmek için katkıda bulunmaları,*
- ❖ *İyi işler başarmak için çok çalışmaya ve zamana muhtaç olduklarını unutmamaları, geçen zamanın geri gelmeyeceğinin bilincinde olmaları,*
- ❖ *Millet malını, okulunu ve eşyasını kendi öz malı gibi korumaları,*
- ❖ *Bilişim araçlarını kişisel, toplumsal ve eğitsel yararlar doğrultusunda kullanmaları,*
- ❖ *Fiziksel, zihinsel ve duygusal güçlerini millet, yurt ve insanlık için yararlı bir şekilde kullanmaları,*
- ❖ *Yasalara, yönetmeliklere ve toplumun etik kurallarına, millî, manevi ve kültürel değerlere uymaları beklenir.”*

Yukarıda belirtilen maddeler incelendiğinde değer ifadesi barındırdıkları ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hedeflenen ideal insan modelini oluşturmak maksadıyla ortaya konuldukları düşünülmektedir. İdeal insan modelini yetiştirmek amacıyla ilköğretim çağından itibaren hedeflenen değer ve davranışların kazandırılması işinin, ilköğretimin genel amaçlarına uygun biçimde ortaya konulan ders programları aracılığıyla sağlandığını söylenebilir.

Yenilenen ilköğretim programlarının bir kısmında değerler, programın değerleri başlığı altında belirtilmiş (Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi gibi), Türkçe dersinde ise genel hedeflerde yer almıştır. Yapılandırmacı yaklaşımın yeni programlarda temel alınmasıyla birlikte öğrenci tarafından öğrenme süreci öncesinde edinilen bilgi, değer ve inançların öğrenmeyi etkilediği varsayılmaktadır (MEB, 2005).

Bazı ahlaki ve insani değerlerin kazandırılması Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi, Din kültürü ve Ahlak Bilgisi gibi derslerin özel amaçları doğrultusunda hedeflenmektedir. Örneğin; sosyal bilgiler dersine ait içerikte değerler eğitimi kendisine önemli bir yer bulmuştur. Daha önceki sosyal bilgiler programında değerler eğitimi konusu dolaylı olarak ele alınırken, 2004 yılından itibaren yeni program içerisinde değerler eğitimi kavramı ilk kez yer almıştır. Bununla birlikte değer açıklama, ahlaki muhakeme, geleneksel değer analizi ve telkin yaklaşımları da program içerisinde açıklamıştır (Kumbasar, 2011: 61).

2.1.10. Değerler Eğitiminde Uygulanan Yaklaşımlar

Toplum tarafından kabul gören değerlerin, tecrübe ve bilgilerin yeni nesillere aktarılması, eğitim yoluyla mümkün olmaktadır. İdeal nesiller ve buna bağlı olarak ideal toplumlar oluşturulmak isteniyorsa değerler eğitiminin başarıyla gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Değerler eğitimi, okul eğitiminin bir parçası olarak gören anlayış birçok bilim insanı tarafından dile getirilmektedir. Bu sebeple eğitim verilen kurum ve kuruluşlar, topluma ait değerlerin korunmasında ve geliştirilmesinde en temel unsurlardan birisi olarak kabul edilir. Son otuz yılda değerler eğitiminde kullanılacak çeşitli yaklaşımlar ortaya konulmuştur (Halstead ve Taylor 1996: 17).

Değerler ve değerler eğitimi ile ilgili alanyazın incelendiğinde değerler öğretimi ile ilgili birçok yaklaşımın mevcut olduğu görülmektedir. Bu çalışmada Ahilik Değerler Eğitim Model'inde görülen değer kazandırma yöntemleriyle benzerlikler taşıdığı düşünülen yaklaşımlar üzerinde durulacaktır.

2.1.10.1. Değerleri Telkin Etme Yaklaşımı

Telkin kelimesinin sözlük anlamı TDK (2017) sözlüğünde, bir duygu ya da düşünceyi aşılama, öğüt verme olarak ifade edilmektedir.

Değer telkin yöntemi, insan karakterini ve davranış biçimlerini şekillendirmede bilinçli veya bilinçsiz şekilde en çok başvurulan yöntem olmuştur. Bu yaklaşım değerler eğitiminde de en yaygın biçimde kullanılmaktadır. Bu yönetime göre sürekli tekrar ve tavsiyelerle bir durum gösterildiğinde öğrencilerin bunu kabul ederek davranış biçimi haline getireceği savunulur (Çengelci, 2010: 11).

Bu yaklaşımda değerler, yetişkinler tarafından dünden bugüne tecrübe ederek elde ettikleri kültürel ve sosyal yönden kabul edilmiş davranış kuralları olarak görülmektedir. Bu kurallar toplumsal yaşantının sürdürülmesine olumlu katkı sağlayacağı için öğrencilere kazandırılması hedeflenir. İlk olarak toplum tarafından kabul görmüş ve öğrenciye kazandırılacak değerler tespit edilerek, bu değerlerin nasıl kazandırılacağı belirlenir (Ekşi ve Katılmış, 2011: 110).

Telkin yaklaşımının temel noktası yetişkinlerin, çocuklara ahlaki değerlerin doğrudan öğretilmesi, davranışların biçimlendirilmesi ve iyi alışkanlıklar kazandırılması sorumluluğuna sahip oldukları düşüncesidir (Doğanay, 2011: 236). Bu sebeple öğretmeni merkeze alan bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Değerlerin telkin yaklaşımıyla öğretiminde örnek insan yaşantıları, şiirler, masallar, kahramanlar, çocuklara ahlaki mesajlar veren kısa hikâyeler kullanılarak önceden tespit edilmiş değerlerin belli bir programa bağlı kalarak öğrenciye aktarılması ve davranış olarak kazandırılması hedeflenmiştir (Göldağ, 2015: 128). Doğanay'a (2011: 237) göre Telkin yaklaşımının ilköğretim seviyesinde ve ergenlik öncesi çocuklarda daha etkili olduğu kabul edilmektedir. Bu sebeple ilköğretimde değerlerin kazandırılması sürecinde en çok kullanılan yöntemlerden birisi olarak kabul edilebilir.

Bu yöntem kullanılırken amaçlar açıkça belirlenmeli, ölçütün ne olduğu tespit edilmeli, davranış pekiştiricileri belirlenmeli, tartışmalardan uzak durarak yöntem uygulanmalı, değerlendirmeye tabi tutularak gerekli görüldüğünde tekrarlar yapılmalıdır (Doğanay, 2011: 238). Öğretmenler açısından uygulama kolaylığı bulunan telkin yönteminde dikkat edilmesi gereken bir husus, değerleri öğrencilere esneklik sağlanmadan baskıcı bir anlayışla dikta etmekten ziyade, onların değerlerin içerdiği anlamı özümsemeleri ve değerleri davranışlarına kılavuz kabul edecekleri ilkeler olarak görmelerinin sağlanmasıdır (Çengelci, 2010: 12).

2.1.10.2. Ahlaki Gelişim Yaklaşımı

Ahlaki gelişim yaklaşımı, Lawrence Kohlberg tarafından ortaya konulan “6 aşama” ve “25 temel ahlak konsepti” çalışmalarına dayanır. Bu yaklaşım aynı zamanda Piaget'in kuramının yeniden incelenerek anlamlandırılmasıdır. Kohlberg de Piaget gibi yetişkinlerin ve çocukların belirgin durumlarda davranışları yönlendiren kuralları nasıl yorumladıklarını incelemiş, çocukları doğal ortamlarında izlemek yerine, onlara ahlaki ikilemlere sahip belirli durumları vererek tepkilerini ölçmüştür. Gelişen durumlara verilen tepkiler Kohlberg tarafından sınıflandırılmış, insanların altı yargı aşamasını uyguladıkları belirtilmiştir. Bu altı yargı aşamasını da üç düzeyde ifade etmiştir. Bu sebeple bu yaklaşımı uygulayan eğitimciler, ahlaki düşüncelerin belirli aşamaları izleyerek geliştiğini düşünürler (Senemoğlu, 2012: 62).

Ahlaki gelişim yaklaşımında, öğrencilere değerler sisteminin kazandırılmasını yalnızca okullarda uygulanan eğitim faaliyetleri ile sınırlamak mümkün değildir. Bu yönüyle bazı araştırmacılar bu gelişim özelliklerinin bireylere doğrudan kazandırmanın oldukça zor olduğunu, bu normların aile, ekonomi ve hukuk gibi sistemlerin içerisinde kazandırılabilceğini savunurlar. Öğrencilerin bu değerleri kazanabilmeleri, arkadaşları ve yetişkinlerle etkileşimleri sayesinde gerçekleşebilmektedir (Kılavuz ve Gürses, 2009: 2988).

Kohlberg'in bu yaklaşımında karşıtlıklar temel alınır; çıkmazlarla sorun giderilmeye çalışılır, böylece ahlaki olgular ortaya çıkarılır. Öğrencilere ahlaki ikilem barındıran hikâyeler verilerek onlardan ahlaki yargılara varmaları beklenir. Burada eğiticinin rolü, ahlaki ikilemlerin görüldüğü olayların örneklerini öğrencilere vererek karşılaştıkları çıkmazları kendi başlarına çözmelerine yardımcı olmaktır. Öğrencilerin ortaya koydukları yargılar değerlendirilir ancak eğitici, bu yargılara müdahale etmez ve ahlaki sorgulama devam eder. Hikâyede mevcut olan ve süreç sonucunda ortaya çıkan değerlerin davranışa dönüştürülmesi ya da benimsenmesi öğrencinin kararına bağlıdır. Sürecin erişmek istediği asıl nokta bu sonuca neden varıldığıdır. Öğretmen bu süreçte yalnızca kılavuz görevi üstlenir (Akbaş, 2004: 76).

2.1.10.3. Değerleri Belirginleştirme Yaklaşımı

Değerler öğretiminin önemli bir boyutunu oluşturan bu yaklaşım, 1970'lerde popülerlik kazanmaya başlamıştır. John Dewey'in yapmış olduğu araştırmalardan esinlenerek, Raths, Harmin ve Simon tarafından 1966 yılında geliştirilen bu yaklaşımın ana noktasını, bireyin değerleri; kendi yaşantısı yoluyla neyin önemli olduğunu, neye değer verip vermeyeceğini, başkalarının telkinlerinden bağımsız değerlendirmeler yaparak tercih etmesi durumu oluşturmaktadır (Aladağ, 2009: 29).

Bu yaklaşımın genel amacı, öğrencilerin rasyonel biçimde düşüncelerini sağlayarak duygu ve düşüncelerinin farkına varmalarını gerçekleştirmektir. Böylece değerlerin belirlenmesi ve öğrenilmesi sürecinde, merkeze öğrenciyi koyarak, onların değer tercihleri yaparken karar almasına ve bu kararları başarıyla uygulamasına yardımcı olabilmektir (Halstead ve Taylor, 1996: 10). Bireyin, başkaları tarafından belirlenen değerler yerine kendi arzuladığı değerleri inceledikten sonra hür iradesiyle tercih yapma hakkına sahip olduğu söylenebilir.

Değerleri belirginleştirme yaklaşımının savunucuları, bugünün çocuklarının ve gençlerinin seçimler yapma durumu ile daha çok karşılaştıklarını, seçeneklerin bir hayli fazla olmasının, onları daha çok kararsızlığa, karmaşaya ve değer çatışmasına sevk ettiğini belirtmişlerdir. Bu yaklaşım gençlerin ve çocukların bir duruma karşın kendi iradeleri ile verecekleri değerleri belirlemelerinde yardımcı olur. Karar alma sürecindeki bireyler inançları, değerleri ve tutumları doğrultusunda hareket ederler. Böylece, değerler üzerinde düşünülerek değerler açıklığa kavuşturulduğundan karar alma süreci kolaylaşır. Bu sebeple

bireylerin değerleri açıklığa kavuşturmaları konusunda desteklenmeleri gerekir (Akbaş, 2008: 13).

Değer belirginleştirme yaklaşımında üç aşama ve bu aşamaların içinde yedi basamak vardır. Bu üç aşama; seçme, ödüllendirme ve davranma şeklinde belirtilebilir. Bu üç aşama, içerisinde yer alan yedi basamak ve ilgili açıklamaları tablo üzerinde şöyle gösterilebilir (Aladağ, 2009: 30; Engin, 2014: 46):

Tablo 2. 4. Değerleri Belirginleştirme Yaklaşımının Aşama ve Basamakları

Aşama	Basamak
Seçim Yapma	1. Bireylere özgürce seçim yapma fırsatı sunmak.
	2. Değer tercihlerinde alternatif seçeneklerin belirlenmesine yardımcı olmak.
	3. Var olan seçeneklerin muhtemel sonuçları üzerinde düşünerek bireylerin tercih yapmalarını sağlamak.
Ödüllendirme	4. Yapılan tercihle ilgili mutlu ve tatmin olmuş hissetmek.
	5. Tercihlerinin başkaları tarafından onaylanmasına müsaade etmek.
Davranma	6. Bireyleri tutarlı yaşamaya ve davranmaya teşvik etmek.
	7. Bireylerin ilerleyen zamanlarda bu davranışı tekrar göstermesine yardımcı olmak.

Değer belirginleştirme yaklaşımında yukarıda belirtilen üç aşama ve yedi basamak doğrultusunda öğrencilerin kendi yaşantıları doğrultusunda değerleri içselleştirmeleri hedeflenir. Bu basamakların kullanımı sırasında öğrencilerden değer ve davranışların farkına varmaları beklenir. Değer belirginleştirme yaklaşımın temel ögesi cevap açıklamadır. Bu yaklaşım öğrencilerin toplumla etkileşimini başlatır. Bireylere dışarıdan etki eden faktörler içsel faktörlerden daha etkili bir durumdadır (Izgar, 2013: 50; Engin, 2014: 57).

2.1.10.4. Karakter Eğitimi Yaklaşımı

Karakter kavramı, çalışkan olma, dürüst olma, güvenilir olma ve insancıl olma gibi değerlerle doğrudan bağlantılı davranışların bütünü olarak ifade edilebilir. Karakter bireylerin başkaları için en iyisini yapmaya gayret gösterme, sorumluluk sahibi ve dürüst olma gibi davranışlarını çeşitli durumlarda nasıl sergilediğini, duygusal, bireysel ve toplumsal bağlılığı kapsar. İyi karaktere sahip bireyler topluma olumlu değerler katarlar. Böylece adil, eşit, diğer

bireylerin haklarına saygılı ve demokratik kimseler olarak yaşamlarını sürdürürler (Izgar, 2013: 51).

Karakter eğitimi, genel olarak bireye toplumsal yaşamın huzur içinde devamı için gerekli olan sorumluluk, saygı, güvenilirlik, adil olma gibi davranışları kazandırmayı hedefleyen; etik değerlere bağlı olma ve buna uygun davranma eğilimini geliştirme süreci olarak tanımlanabilir (Akbaş, 2008: 23).

Bir başka ifadeyle karakter eğitimi, açık ya da örtük program yardımıyla yetişen yeni nesillere temel insani değerleri benimsetme, sorumluluk sahibi olmalarını sağlama, değerler konusunda hassasiyet gösterme ve onları davranış biçimi olarak sergileme konusunda destek olma çabası olarak nitelendirilebilir (Ekşi, 2003: 81; Dilmaç, 2007: 44).

Toplumların geleceğinin karakteri düzgün ve iyi yetişmiş bireylere bağlı olduğu su götürmez bir gerçektir. İnsanların kendi başlarına iyi karakterli bireyler olabilmeleri oldukça zordur. Bu sebeple okul çağındaki çocukların arzu edilen ahlaki kararlar ve davranışlar sergilemesine destek olacak beceriler ve değerler ile eğitilmesi okulların sorumluluğundadır (Ekşi, 2003: 84). Okullar, yeni nesillerin alışkanlıklarını, değerlerini ve sosyal davranışlarını etkilerler. Zamanın şartlarına göre oluşan olumsuz durumlara karşın öğrencilere doğru tercihleri yapabilmeleri için seçenekler sunmalı ve bu tercihlerin stratejilerini ve hedeflerini ortaya koymalıdır (Kasa, 2015: 20).

Karakter eğitiminde öğretmenlerin oldukça önemli görevleri bulunmaktadır. Rol model olmak, program doğrultusunda ahlaki konularda düşünme imkânı sunmak, ahlaka uygun bir sınıf ortamı hazırlamak ve öğrencilere sınıf dışı zamanlarda sosyal kulüpler ve danışmanlık yoluyla karakter eğitimini sağlamak görevlerinden bazılarıdır. Karakter gelişimi gençlerde hızlı şekilde ya da zahmetsizce ölçülebilen bir yapıda olmayıp, karmaşık bir süreçtir. Öğretmenlerin bir kısmı, öğrencilerde değişim gözlemleyemedikleri zaman karakter eğitimine karşı olumsuz bir tutum geliştirebilirler ya da bu eğitimin başarısı konusunda sorgulayıcı bir tavır takınabilirler. Bazı öğretmenlerin karakter eğitimcisi olarak doğal yetenekleri mevcut olsa da diğerleri bu eğitimi gereksiz görürler ve karakter eğitimcisi için gerekli olan bilgi ve motivasyondan yoksun olabilirler. Karakter eğitimi yapan öğretmenlerden diğer öğretim dallarına kıyasla daha çok özveri, istek ve azim beklenmektedir (Izgar, 2013: 52). Bu nedenle öğretmenlerin, karakter eğitiminin bu zorluğu hakkında bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi yerinde olacaktır.

Karakter eğitimini kısa vadeli bir süreç olarak değerlendirmek oldukça yanlış bir tutumdur. Bu eğitim, yaşam boyu devam eden bir süreç olarak ele alınmalıdır. Karakter eğitimi sayesinde öğrenciler kendi yaşamlarını ahlaki bakış açısı ile değerlendirirler. Karakter eğitimi yalnızca olumlu-olumsuz davranışlar ve bunların sonuçları şeklinde değil, örnek yaşam kesitleriyle öğrencilerin iyi ahlak sahibi olmasını sağlar. Öğrenciler “Ne için karakter?” ve “Kimin için karakter?” gibi sorularıyla, sınıf içinde ve yaşam boyu sürecek etik düşünme yetilerini geliştirebilirler. Bu sebeple, karakter eğitimi sınav ya da geçme-kalma korkusu olan bir ders değil, tüm derslerin içerisinde var olan anlayışla gerçekleştirilmelidir (Izgar, 2013: 54).

2.2. EĞİTİM MODELİ

Bu bölümde, araştırmada yer alan eğitim modelinin ortaya konulabilmesi ve açıklanması amacıyla model kavramı, kapsamı, temel bileşenleri, özellikleri ve eğitim modeli konusu üzerinde durulacaktır.

2.2.1. Bir Kavram Olarak Model

Modelin, genel olarak incelemeye konu olan nesnelere, durumlara ve sistemlere ana hatları itibariyle yapısal ve bağıntılar açısından benzerlikler içeren yapılara işaret ettiği söylenebilir. Model kavramının tüm yönleriyle ortaya konulabilmesi ve daha iyi anlaşılabilmesi için sözlük anlamlarına değinilmesinin yerinde olacağı düşünülmektedir.

Model kavramı: Örnek olmaya değer kimse veya şey, örnek, değerler dizisi (TDK, 2017) biçiminde tanımlanmıştır. Ayrıca, bir sistemin tamamının veyahut bir kısmının, yapı, işlev ve davranış özellikleri bozulmadan, nitel ya da nicel bakımdan değiştirilmesiyle meydana gelen yeni biçimi olarak ifade edilebilir. Model, bireylerin dikkatini değişkenlerin ya da kavramların karşılıklı ilişkilerine yönlendiren örnek tasarısı olarak da tanımlanmaktadır (TÜBAR, 2017).

Model, bir sistemin temsilcisidir. Modeller temsil ettikleri sisteme kıyasla daha yalın şekildedirler. Model, “ideal” bir ortamın temsilcisi olup, sadece “önemli” görülen değişkenleri kapsayacak biçimde, gerçek durumun özetlenmiş biçimidir. Bir kişinin tanık olduğu bir olayı anlatırken gereksiz ayrıntılara girmeden onu amaca uygun biçimde özetlemesi; bir bina yapımı için mimarın, basit bir maket oluşturması; bir matematikçinin çözmek istediği problem için formüller geliştirmesi birer model geliştirme çabalarıdır (Karasar, 2009: 76).

Modelleri, Norman (1983) bir sistem ya da olaya özgü şematik biçimde ifade edilebilen ortak gösterimler olarak ifade etmiştir. Başka bir deyişle çoğunlukla soyut, doğrudan gözlenmesi mümkün olmayan bazen de somut bir şekilde gözlendiği halde ölçeklendirilmesine ihtiyaç duyulan işlemlerin tamamı modelleme olarak kabul edilir, bu işlem sonucunda elde edilen ürüne de “model” adı verilir (Harrison ve Treagust’1998’den aktaran, Ulutaş, 2010: 3).

Model kavramı, sistemlerin veya nesnelerin fiziki anlamda kopyaları olarak değerlendirilmektedir. Küre ve ampulden meydana gelen güneş sistemi fiziki modele örnek gösterilebilir. Buna ilaveten haritalar, diyagramlar, matematiksel algoritmalar veya formüller ya da temsili sistemler model olarak tanımlanabilir (Cartier, Rudolph ve Stewart, 2001: 2).

Model sözcüğünün yukarıda verilen tanımlar ve açıklamalardan görüleceği üzere, farklı alanlarda kullanımı ile çok değişik anlamları kapsayan bir kavram olduğu görülmektedir. Ancak genel anlamda, bir durumun, sistemin ya da sürecin temsili biçiminde tanımlanmasının yerinde olacağı düşünülmektedir.

2.2.2. Eğitimde Modelin Kapsamı

Eğitim açısından model kavramı incelendiğinde; öğrenme-öğretme modelleri, öğretim yöntem ve tekniklerin işe koşulmasına kılavuzluk etme, eğitim programlarının şekillendirilmesi gibi durumlar ile karşılaşmaktadır. Joyce ve Weil (1996: 1) öğretme modeli tanımını; eğitim programlarını şekillendirmede, öğretim araç-gereçlerini düzenlemede, sınıfta ve başka durumlarda öğretimi yönlendirmede işe koşulan model ya da plandır şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğrenme-öğretme modelleri, öğrenmenin gerçekleştirilmesinde ve yönlendirilmesinde, başvuru çok boyutlu ve kapsamlı planlardır. Yeterince tecrübe sahibi olmayan öğrencilerin, öğrenmenin nasıl meydana geldiğini geliştiren işlemleri, elde edilen gerçek bilgileri, zihinsel yeterlilikleri, öğrenme tercihlerini, stillerini ve algısal kabiliyetler arasındaki oldukça kapsamlı etkileşimleri anlayabilmeleri, modeller yardımı sayesinde gerçekleşir (Gay, 2001’den aktaran, Duman, 2007: 39).

Araştırmanın eğitim modeli kurgusunu oluşturabilmek için, bilimsel modelin tanımlanmasına ve ortak özelliklerinin belirtilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Cartier, Rudolph ve Stewart, (2001: 1) bilimsel modeli; bilim adamları tarafından sunulan bilimsel ürünler olarak ifade etmişlerdir. Aslında, modele ait bir tanımlama yapmak, onu sınırlandırmak

manasına geleceği için araştırmacılar bilimsel modelleri tanımlayan genel bir ifadenin yerine ortak özelliklerinin belirlenmesinin daha açıklayıcı olduğunu iddia ederler.

Bilimsel modelin ortak özellikleri De Vos (1985) ve Van Hoeve-Brouwer (1996), tarafından şöyle açıklanmıştır (Aktaran: Van Driel ve Verloop, 1999: 1142-1143):

- ❖ Bir model, daima modelin temsil ettiği amaç ya da amaçlarla alakadardır. Bu amaç bazen bir sistem bazen bir olgu bazen de nesne veya süreç olarak ifade edilebilir.
- ❖ Bir model, doğrudan gözlemlenemeyen ya da ölçülemeyen bir hedef ile ilgili gerekli bilgilere erişmek için kullanılan araçlardır. Bu sebeple ölçeklendirme modelleri dünya, yıldız maketleri gibi modeller bir nesnenin başka bir ölçekte kopyasıdır.
- ❖ Bir modelin temsil ettiği hedefle doğrudan etkileşimi olmaması gerekir. Bu sebeple fotoğraf ya da spektrum bir model olarak kabul edilemez.
- ❖ Bir modelin dayanak noktası hedefle uyumlu olmasıdır ve bu nedenle araştırmacılar modelledikleri hedef kavramla alakalı durumlarını, çalışmalarını süresince deneyebilirler ve bunun sonucunda hipotezler elde etme imkânına sahip olurlar. Bu hipotezlerin denenmesi hedef ile ilgili yeni bilgilerin keşfedilmesini sağlar.
- ❖ Bir model daima hedeften belirgin şekilde farklılık gösterir. Genel anlamda bir model mümkün olduğu kadar basitleştirilir.
- ❖ Bir model ortaya konulurken, amaç ve model arasındaki farklılıklar ve benzerlikler, modelin temsil ettikleriyle ilgili araştırmacılara fikir verebilecek nitelikte olmalıdır.
- ❖ Bir model karşılıklı olarak birbirini etkileyen süreçler neticesinde geliştirilir ve hedefle alakalı yeni çalışmalar yapıldıkça modellerde güncellemeler yapılabilir.
- ❖ Bir model, temsil ettiği ilgili durumların basite indirgenmesi işlevini gerçekleştirir. Örneği kapsayan durum içerisinde varlıkların, sonuçların görsel olarak ifadesi ve sebeplerin ayrıca ilişkilerin gerçekleştirilmesinde modellerin önemli bir yeri vardır. Bu durumda modellerin temsil edilmesi ve geliştirilmesi, bilgi üretimi açısından kritik bir noktadadır.

Model ve modelleme kavramları arasında eğitim boyutu açısından bakıldığında belirsizliklerin yaşandığı görülmektedir. Somut bir nesneyi ya da süreci (kalp ya da kimyasal bağ modeli gibi), bir algoritmayı (bilgisayar programlamaya uygun öz dizimi gibi), problem çözme sürecini (ikinci dereceden bir denklemin çarpanlarına ayrılması gibi) ya da öğrenme-

öğretme sürecini model temsil edebilir. Öğrenciler ve öğretmenler modelle ilgili sorgulamalar gerçekleştirmelidirler. Bu sorgulama süreci modellerin soyut ya da somut, davranış şeklinde görülmesi veya kavram olması ile ilgili olabilir (Harrison ve Treagust'1998'den aktaran, Bozdemir, 2014: 24).

Model ve modelleme sözcüklerinin bilim ile ilgili çalışma yapanlar için özel bir anlamı vardır. Bilimsel kuramlar, belli miktardaki olgularla ilgili modellerin temsil edilmesidir. Bu olguların etkin bir biçimde öğretiminde modellerin önemli işlevleri vardır. Olgular ya da objeler arasındaki anlam bilimi boyutuyla alakaların kurulması modelleme olarak ifade edilmektedir. Bununla birlikte modelleme; nesne, süreç, bir fikir, olay ya da sistemi temsil etme eylemi olarak da tanımlanabilir (Bozdemir, 2014: 25).

Eğitim ve öğretim kavramlarının çoğu zaman birbiri ile karıştırıldığı bir gerçektir. Eğitimin en belirgin özelliği, bireylerin yaşamı boyunca devam etmesi ve her türlü ortamda gerçekleştirilebilmesidir. İnsanların yaşadıkları dünyaya uyum sağlayabilmeleri, devamlı olarak eğitilmeleri ve kesintisiz eğitim kavramları, toplumda gittikçe daha önemli bir hale gelmiştir. Öğretimin en temel özelliği ve eğitimden ayrılmasını sağlayan yönü ise, belli bir program ve plan dâhilinde, belli bir mekânda gerçekleştirilip süreç sonucunda belge verilerek tamamlanmasıdır (Güven, 2014: 3).

Öğretim genel manada öğrencileri belirli konularda bilgilendirmeyi hedeflemektedir. Eğitim ise bilgilerin, yaşam boyunca tekrar tekrar yapılandırılmasıdır. En kısa şekliyle ifade etmek gerekirse öğretim bilgi verme; eğitim ise bilgi değişim süreci olarak tanımlanabilir. Tanımlardan da görüleceği üzere, eğitim ve öğretim alanının en temel unsuru bilgidir. Öğrenenlerin bilgi edinmesini gerçekleştirilemeyen eğitim ve öğretim programı geçersiz olarak nitelendirilebilir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin en önemli sorunlarından biri de öğrenenlere bilginin hangi yöntemlerle kazandırılacağına saptanmasıdır (Gürcan ve Uysal, 2004: 2).

Bu bağlamda, ilerleyen bölümlerde ayrıntılarıyla verileceği üzere Ahilik sisteminin gerçekleştirmiş olduğu eğitim ve öğretim uygulamalarının, örgün ve planlı şekilde gerçekleşmediği için öğretim faaliyetlerini tam manasıyla yansıtmadığı, bu kapsamda yapılan faaliyetlerin özellikleri dikkate alındığında daha çok eğitim kavramı ile örtüştüğü söylenebilir. Ahiliğin; halkın eğitimi, mesleki eğitim ve değerler eğitimi gibi alanlarda izlediği yöntemler; bu faaliyetlerin amacı, içeriği, değerlendirme süreçleri ve kullanılan mekânlar açısından ele alındığında bir model mantığını içerdiği düşünülmektedir.

Ahilik eğitim modeli aynı zamanda bir insan yetiştirme sürecine dair belirli basamakları, amaçları, yöntemleri ve kapsamı içermektedir. Ahilik'te mevcut olan eğitim anlayışı, yetiştirilmesi hedeflenen insan tipi ve bu hedefe ulaşma gayesiyle gerçekleştirilen tüm çabalar, kullanılan bütün mekânlar eğitim modelinin ana hatlarını oluşturmaktadır. Bu nedenle, Ahilik Eğitim Model'inin, bir değer eğitim modeli olarak kendisini ortaya koyduğu söylenebilir.

Bu sebeple, bir eğitim modelinin temel bileşenlerinin ve özelliklerinin ortaya konulmasının; Ahilik'te görülen eğitim modelinde, karşılığının neleri içerdiği ve kapsadığının açıklanabilmesine olanak sunacağı söylenebilir. Yukarıda ifade edilen bilgiler doğrultusunda modellerin, sistematik bir yapı göstererek işlemler silsilesi içerisinde kurgulandığı düşünülmektedir.

Tüm bu tanımlama ve açıklamalara bakıldığında, bütün modellerin bir çıkış noktası ve çeşitli bileşenlerinin olduğu düşünülmektedir. Bu bileşenler öncelikle; amaç, içerik, yöntem, materyal (vasıta), ortam ve değerlendirme biçiminde ifade edilebilir. Modelin, daha iyi anlaşılabilmesi ve içeriğinin ortaya konulabilmesi için bu bileşenler hakkında bilgi verilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

2.2.3. Eğitim Modelinin Temel Bileşenleri

Eğitim ve öğretim alanında kullanılan yöntemlerde gerçekleşen değişimlerin, yeni bilgilerin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi sayesinde mümkün olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, yeni bir eğitim modelinin ortaya konulabilmesi için bileşenlerinin ve özelliklerinin açıklanmasının gerekli olduğu söylenebilir.

Bir eğitim modeline ait temel bileşenler şöyle ifade edilebilir (Russel, 1994: 68; Şimşek, 2014: 77):

- ❖ Öğrenenlerin Analizi
- ❖ Amaç (Hedeflerin Belirlenmesi)
- ❖ İçerik
- ❖ Yöntem
- ❖ Materyallerin (Vasıta) Belirlenmesi
- ❖ Ortam
- ❖ Değerlendirme ve Denetim

Öğrenenlerin Analizi: Bir eğitim modeline ait ilk basamaktır. Öğrenenlerin tanımlandığı bu aşama, eğitim modeline dâhil olan bireylerin, genel karakteristiği, giriş yeterlilikleri ve öğrenme biçimleri tespit edilerek bireylere en uygun hedeflerin belirlendiği ve gerekli yönlendirmelerin yapıldığı basamaktır (Gürcan ve Uysal, 2004: 4).

Amaç (Hedeflerin Belirlenmesi): Bir eğitim modelinde amaç; bireylerde gözlenen beklenen istendik özellikler olarak ifade edilebilir. Bu özellikler; değer, ilgi, bilgi, beceri, tutum, kişilik, güdülenmişlik vb. olabilir. Amaçların belirlenmesindeki temel nokta hedeflerin istendik olmasıdır. İnsan nedir? Eğitimin amacı nedir? Yetiştirilmesi istenen insan tipi nedir? İnsana davranışlar hangi yollarla ve nasıl kazandırılmalıdır? gibi sorular ve bu sorulara verilen cevaplar istendik davranışların niteliğini ortaya koymaktadır (Sönmez, 2015: 31).

İçerik: Bir eğitim modelinde içerik belirlenmesi sürecinin, ulaşılması beklenen hedeflere uygun olarak düzenlenmesi gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca içerik belirlenirken, bireyin içinde bulunduğu topluma sağlayacağı yarar ve bireysel gelişime sunacağı katkı göz önünde bulundurulmalıdır (Varış, 1988: 156).

Yöntem: Eğitimcilerin büyük bir kısmının üzerinde mutabık olduğu düşüncelerden birisi de, uygulanan eğitimin amaçlara ulaşmasında, takip edilen yöntemlerin belirleyici bir rolünün olduğudur. Konu ve hedefin özelliklerine, öğrenen ve öğreticilerin kişisel ve fiziksel özelliklerine, zaman ve ekonomik durumlara göre belirlenen eğitim sürecine biçim ve yön veren, iklimi belirleyen, sürecin ne şekilde ilerleyeceğini ifade eden temel öğedir. (Yeşil ve Aydın, 2007: 72).

Materyallerin (Vasita) Belirlenmesi: Materyaller; öğrenme-öğretme sürecini desteklemek, öğretimi daha kalıcı ve etkin biçimde gerçekleştirmek amacıyla yararlanılan tüm araç ve gereçler olarak tanımlanabilir. Materyaller yardımıyla birden fazla duyu organına hitap edilerek unutmanın geç olduğu, daha kalıcı daha etkili bir öğrenmenin gerçekleştirildiği düşünülmektedir. Ayrıca, daha geniş kitlelere eğitim hizmeti götürülmesi, öğrenme-öğretme süreçlerinde verimliliğin artırılması ve eğitimin, bireylere daha uygun hale getirilmesinde önemli katkıları olduğu söylenebilir.

Ortam: Eğitim ortamı, eğitim etkinliklerinin gerçekleştirildiği, öğrenenlerin bilgiyle etkileşimde bulunduğu, tesis, organizasyon ve araç-gereç öğelerinden oluşan çevre ya da mekânlar olarak tanımlanabilir (Şimşek, 2014: 216). Eğitim hedeflerine ve etkinliklerine, öğrenenlerin hazırbulunuşluk düzeylerine ve fiziki özelliklerine uygun olan her türlü mekân, eğitim ortamı olarak kullanılabilir (Sönmez, 2015: 180).

Değerlendirme ve Denetim: Eğitim faaliyetleri sonucunda, uygulanan eğitim modelinin etkileri, verimliliği ve sürece dâhil olan öğrenenlerin bilgilerinin değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Tam anlamıyla bir değerlendirme gerçekleştirmek için tüm eğitim sürecini kapsayan bir inceleme yapılması gerekmektedir (Gürcan ve Uysal, 2004:6).

Öğrenenlerde gerçekleşmesi beklenen davranış değişikliklerinin kazanılıp kazanılmadığı, kazanıldıysa ne ölçüde kazanıldığı, kazanılmadıysa sebebi, kazandırılması için eğitim modelinde neler yapılması gerektiği soruları değerlendirme ve denetim süreci ile ilgilidir (Sönmez, 2015: 451). Bu değerlendirme ve denetim süreci yardımıyla eğitim amaçları ve hedef davranışların gözden geçirildiği söylenebilir. Denetim ve değerlendirme süreci ile öğrenenlere doğru ve etkili geri dönütler verilebileceği; yöntem, ortam, içerik ve diğer faktörlerden kaynaklanan ve eğitim faaliyetlerini olumsuz etkileyen değişkenlerin tespitinin ve düzeltilmesinin sağlanabileceği belirtilebilir.

Eğitim faaliyetleri devam ederken başarıyı etkileyen sorunların erken tespitinin, gerekli önlemlerin alınabilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Yapılan denetimler neticesinde elde edilen bulgular yardımıyla gerçekleştirilecek eğitimin, ilerleyen süreçte daha hatasız, gerçekçi ve güncel olması sağlanabilir. Böylece, ulaşılması beklenen hedefler ile ulaşılan gerçekler arasında ortaya çıkabilecek farklılıkların düzeltilmesine imkân sağlanabilir. Bu sebeple değerlendirme ve denetim uygulamalarının eğitim sürecinin olmazsa olmaz bir parçası olduğu düşünülmektedir.

Çalışmada eğitim modelinin temel bileşenlerini ortaya koyabilmek amacıyla, Gürcan ve Uysal (2004: 2) tarafından bir eğitim ve öğretim modeli örneği olarak ifade edilen “Assure Modeli” ele alınmıştır. Yukarıda kısmen yer verilen Assure Model’inin temel bileşenleri ve aşamalarının, çalışmada ifade edilen eğitim modelinin temel bileşenlerini karşılayacağı söylenebilir.

Böylece, alanyazında mevcut olan bir eğitim modeli yardımıyla Ahilik Teşkilatı’nda uygulanan eğitim anlayışının, bir model olarak sunulabilmesinin mümkün olacağı düşünülmektedir. Assure Modeli temel alınarak Ahilik sisteminde mevcut olan eğitim-öğretim faaliyetlerinin, doğasına en uygun bir eğitim modelini ortaya çıkaracağı söylenebilir.

2.3. AHİLİK

Ahilik Teşkilatı’nın Türk Milletinin tarihi zenginliği içerisinde yer alan, henüz değeri ve kıymeti yeterince anlaşılammış bir alan olduğu düşünülmektedir. Bu teşkilatı konu alan çalışmaların büyük bir kısmının ekonomik, sosyal, geleneksel ve tarihi boyutları üzerinde

durduğu belirtilebilir. Ancak üyelerinin ve halkın eğitiminde büyük etkisi bulunan; nitelikli birey, nitelikli toplum inşasında uyguladığı eğitim modeliyle bugüne ışık tutacağı ümit edilen Ahiliğin, eğitim boyutunun da oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bu sebeple, birçok boyutu bulunan Ahiliğin ne olduğunu açıklayabilmek için; alanyazında yer alan anlamlarının belirtilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda, Ahilik konusunda oldukça önemli çalışmaları bulunan Çağatay'ın, Ahilik Teşkilatı hususunda belirtmiş olduğu anlam türleri ve tanımları şöyle ifade edilebilir (Çağatay, 1989: 1):

Ahilik, XIII. yüzyıldan XX. yüzyıla kadar Anadolu'da faaliyet gösteren esnaf ve sanatkârlar birliklerine verilen bir addır. Kelimenin, örgüt, terim ve sözlük olmak üzere üç türlü anlamı bulunmaktadır.

- ❖ Örgüt olarak tanımlanması şöyle ifade edilebilir: XIII. yüzyılın ilk yarısından başlayarak XX. yüzyılın başlarına değin Anadolu'daki köy, kasaba ve şehirlerdeki esnaf ve sanatkârlar oluşumlarına eleman temini, işleyiş ve denetim gibi faaliyetleri düzenleyen bir kurum.
- ❖ Terim olarak Ahilik, belirli bir dönemde esnaf ve sanatkârlar birliğini ifade eder.
- ❖ Ahi kelimesi Arapça kökenlidir ve sözlük anlamı kardeşim manasına gelmektedir.

Son yıllarda yerli ve yabancı birçok bilim adamının ilgisini çeken Ahilik, toplumun düzeni ile yakından ilgili olduğu için başta Sosyoloji olmak üzere, İktisat, İlahiyat, Felsefe, Edebiyat, Tarih ve Siyaset gibi çok farklı bilim alanlarında çalışma konusu olarak görülmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda Ahiliği; binlerce yıldan beri devam eden eski Türk kültür ve medeniyetinin, Anadolu'nun fethinden sonra yakınlaştığı İslam kültürü ile uyum sağlayıp kaynaşması neticesinde meydana gelen yeni bir kültür oluşumu olarak tanımlamak yerinde olacaktır. Bu kültürün ortaya çıkışında eski Anadolu, Roma, İran ve Hint kültürlerinin de etkisi vardır. Bu yaklaşımdan anlaşılacağı üzere Ahiliğin evrensel kültür niteliğinin yanında bu kültürün esas unsurunu eski Türk kültürü oluşturmaktadır (Demir, 1998: 7).

Gülvahaboğlu (1991: 158) Ahiliği ve ortaya çıkış sebeplerini şöyle ifade etmektedir: Moğol ordularının istilaları sonucunda meydana gelen yoksulluk ve perişanlık ortamında, Anadolu'nun kimsesiz kalmış, devlet otoritesinden uzak; ekonomik ve sosyal güvenlikten mahrum kitlelerinin, koruma altına alınması, sosyoekonomik dayanışmanın sağlanması, kültürün, dillerin ve inançların yaşatılması maksadıyla tarih sahnesinde yerini almıştır. Ahilik, Türk kültür ve uygarlığı tarafından, tarihi seyrinde içerisinde biçimlendirilmiş, çalışan her

kesimin kollayıcısı ve sigortası olma görevini yerine getirmiştir. Ayrıca, Ahiliğin, sadece esnaflara özel değil, üretime katkı sağlayan herkesin güvendiği bir ocak yapısında olduğunu da belirtmiştir.

Ahilik, alanyazında XIII. yüzyılda Anadolu'da bazı sosyal ve ekonomik zorunluluklar neticesinde ortaya çıkmış Türklere özgü bir teşkilat olarak ifade edilmektedir. Kökenleri zaman zaman benzer bazı teşkilatlar ile ilişkilendirilmeye çalışılsa da; Ahiliğin esasının, Türk kültürü olduğu görüşü savunulmaktadır. Nitekim Türk toplumuna ait dini, kültürel, ahlaki değerlerin, siyasi felsefe ve sosyoekonomik anlayışın bu teşkilatın kuruluşunda etkili olduğu düşünülmektedir (Gülerman ve Taştekil, 1993: 1).

Köksal (2007: 10), Türk Milletinin Orta Asya'dan Anadolu'ya getirdiği musikisi, dünyaya mal olmuş mimarisi, tarih sayfalarından süzülerek bugüne kadar yaşatılan, dili ve edebiyatı ile hiçbir durumda ve dönemde ayrılmadığı örf, adet ve geleneklerine olan bağlılığı neticesinde Anadolu'da ölümsüzleşmesinde en büyük uygulayıcı ve taşıyıcılık görevini Ahiler yerine getirdiği için Ahiliği; töre, gelenek ve gelecektir şeklinde tanımlamıştır.

Yukarıda belirtilen tanımların doğrultusunda Ahilik; Türk halkının sanat ve meslek sahibi olarak yetişmesini; saygı, sevgi ve hoşgörü ile ahlaki açıdan da gelişmelerini sağlayan çok boyutlu bir anlayış; İslamiyet'le Türk örf ve âdetini birleştiren bir düşünce sistemi; uyguladığı başarılı eğitsel faaliyetler bakımından da bir eğitim modeli olarak ifade edilebilir.

2.3.1. Ahiliğin Doğuşu ve Amaçları

Ahilik, Anadolu'da yaşayan halkın, ekonomik düzen, sosyal yardımlaşma ve dayanışma, birlik ve beraberlik, refah ve sosyal güvenlik gibi ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla 13. yüzyılda Ahi Evran tarafından kurulmuştur (Çağatay, 1989: 50; Ekinci, 2008: 62). Ahilik Teşkilatı, ilkel bir esnaf teşkilatı olmanın ötesinde, bireylerin yaşantısının tamamını kapsayan ve toplumu besleyen temel ilkeleri ve toplumsal kuralları, kendine özgü yöntemler ve eğitim yoluyla aktaran, toplumu birleştirici ve dayanışmacı bir kültürün ürünüdür (Turan ve Gümüş, 2015: 598).

Ahiliğin doğuşunu hazırlayan toplumsal ve sosyal nedenleri, Anadolu topraklarında tarihi olayların meydana getirdiği zorluklar oluşturmaktadır. Bu zorluk ve sıkıntılara çözüm getirebilme, bölgede sosyoekonomik ve sosyokültürel bakımdan dengenin sağlanması amacı, Ahiliğin gelişip örgütlenmesini hızlandırmıştır. Büyük Selçuklu İmparatorluğu komutanı Alpaslan'ın, Malazgirt Zaferi (1071) ile Anadolu'nun kapıları Türklere açılmıştır. Böylece,

Orta Asya içleri ve Maveraünnehir civarında yaşamını sürdüren Türkler, büyük göç dalgaları halinde Anadolu'ya gelmeye başladılar (Çağatay, 1990: 27-28).

Bu gelenler arasında, geldikleri şehirlerde çeşitli sanat ve meslek alanlarında faaliyet gösteren demirci, dokumacı, derici ve terzi gibi meslek sahipleri; ticaret ile uğraşan tüccarlar ilim ve bilim ile meşgul olan âlimler de bulunmaktaydı. Orta Asya'nın içlerinden gelen ve İran üzerinden Anadolu'ya ulaşan Türkler, birbirinden tamamen farklı bir sosyal yapıya sahiptiler. Uzun yıllar boyu yerleşik hayat tecrübesi ile yaşayan şehir halkı ile aşiretçilik anlayışından kurtulamayan, yerleşik yaşam tarzını benimsemekte zorlanan grupların aynı bölgede toplanması nedeniyle aralarında husumet oluşmaktaydı (Demir, 1998: 9).

Yerleşik hayata geçmiş olan bu topluluklar arasında inanç bakımından da bir birliklilik bulunmamaktaydı. İslam dinini kabul etmelerine karşın, şaman inançlarından vazgeçemeyen gruplar arasında çok sık çatışma yaşanmaktaydı. Bu çatışma ve husumetler de, orta çağ boyunca meydana gelen isyan ve ayaklanmaların başlıca kaynağını oluşturmuştur (Gülerman ve Taştekil, 1993: 22).

Demir (1998: 10), tarihin bu zaman diliminde Anadolu'da yaşanan durumu şöyle ifade etmektedir: Sanat ve ticaret, Bizans tebaasının tekelinde, yeni göç etmiş Müslüman halkına, hayat hakkı tanımayan bir anlayış biçiminde zuhur etmekteydi. Bu durumdan dolayı Orta Asya'dan göç ederek gelen esnaf ve sanatkarlar huzursuz bir haldeydi. Anadolu'ya gelen Türk halkı da sosyal açıdan yeknesak değildi. Bir grup halk, İslam inancını seçmiş, yerleşik hayatı benimsemiş, devleti yönetenler ve zenginlerden oluşuyordu. Diğer grup ise İslamiyet'i çok kısa süre önce kabul etmiş ancak halen aşiret değerleri ve şaman inançlarını sürdüren kimselerdi.

Zamanın Türk sultanları, Anadolu'ya gelen aşiretleri şehirlere yerleştirirken onları İslam'ın emrettiği anlayış ile yönetmek ve İslami değerleri kazandırmak amacındaydılar. Bu maksatla, İran'dan ve Arabistan'dan ulemalar getirilmiştir. Ancak, gelen bu ulemalar içinden İslam'ı bambaşka şekilde anlatanlar bulunuyordu. Daha önceden İslam'ı, Türk dervişlerinin sert ve katı anlayışı benimsemeyen, geniş ve yumuşak bir ruh anlayışını içeren telkinleri ve öğretileri ile öğrenenler, Türk inanç sistemine uygun bularak zorlanmadan kabul ettiler. Ancak İran ve Arabistan'dan gelen âlimler eski Türk geleneklerine karşı sert ve hoşgörüsüz bir tavır sergiliyordu. Bu sebeple bu tutumdan rahatsız olan gruptakiler devlete karşı çatışmacı bir tutum içerisine girmişlerdi (Demir, 1998: 10; Ekinci, 2008: 63).

Demir'e (1998: 10) göre, zamanın büyük Türk düşünürleri Anadolu halkını içinde bulunduğu bu durumdan kurtarmak maksadıyla örgütlendirme çalışmalarına başladılar. Böylece, Ahiliği benimseyen bu gruplar devlete karşı gelmiyor; aksine, oluşan bu iki grubu uzlaştırarak ülkede barışın ve huzurun tesis edilmesi amaçlanıyordu. Bu gruptakiler İslam dininin kurallarını kabul etmelerine karşın İslam' a aykırı olmayan eski Türk geleneklerine de bağlı yaşamaktaydılar. Bu anlayış, Ahilik Teşkilatı'nın faaliyetlerine temel oluşturuyordu. Hoşgörüyü her alana yansıtan bu davranış biçimi, ülkede değişim ve yeni anlayışa geçiş sürecinin mimarı olarak, kavga yerine eğitimi ve barışı hâkim kılıyordu. Böylece Ahlak ve sanat eğitimine önem veren Ahi Teşkilatı kuruluyordu.

Milletlerin sosyal, ekonomik ve kültürel yapısında köklü değişikliklerin vukuu bulunduğu durumlarda, toplumda yaşayan bireylerin de farklı davranışlar göstermesi oldukça normaldir (Gülerman ve Taştekil, 1993: 4). Ahi Teşkilatı da, böylesine önemli toplumsal değişikliklerin meydana geldiği bir dönemde, birbirleriyle çatışma halinde olan gruplar arasında barışı sağlamak, etkisi gittikçe azalan aşiret bağlarının yerine; yerleşik hayata uygun koruyucu değerleri muhafaza eden, Müslüman Türklerin menfaatlerini Bizanslılara karşı koruyup, toplumun huzurunu tesis edebilmek gayesiyle kurulmuştur (Ekinci, 2008: 64).

Çağatay tarafından ise (1976: 433) Ahiliğin amacı; insanların hem ahirette hem de dünyada huzur içinde olmalarını sağlamak ve anavatanlarından ayrılıp gelen Türklerin yeni yurtları olan Anadolu' da farklı dil, din ve geleneklere bağlı yerli halk arasında sanat ve ticaretlerine yer kazandırmak şeklinde ifade edilmiştir.

Bu bağlamda, Ahilik Teşkilatı'nın çeşitli kaynaklarda yer alan amaçları doğrultusunda; birey ve toplum açısından varmak istediği nihai noktanın ve kurmaya çalıştığı eğitim modelinin, sosyal ve ekonomik düzenin ortaya konulabilmesi amacıyla, bir araya getirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Alanyazında yer alan Ahiliğe ait amaçlar şöyle ifade edilebilir (Çağatay, 1990: 31; Ekinci, 1990: 22; Gülerman ve Taştekil, 1993: 4):

- ❖ İslam inancıyla Türk örf ve adetlerini kaynaştırarak, insanı her şeyin üstünde tutan bir düşünce anlayışı ile “insan-ı kâmil” denilen ideal insan modelini yetiştirmek.
- ❖ İnsanların ahirette ve dünyada huzur içerisinde olmalarını sağlayarak; dünya hayatı için ahiretini, ahiret için de dünyasından vazgeçmeyen dengeli bir yaşam tarzı anlayışı geliştirmek.

- ❖ Ahlaklı, bilinçli, üretici ve mutlu bir orta sınıf meydana getirip bu kesimin güçlülüğünü sürekli kılmak.
- ❖ Üretken, verimli ve ahlaklı bir çalışma ortamı meydana getirerek, bunu sürekli hale getirmek.
- ❖ Farklı toplumsal yapılar arasında işbölümü ve işbirliğini karşılıklı rıza, anlayış ve güvene bağlı olarak tesis etmek, toplumda sosyal ve ekonomik açıdan denge sağlayabilmek.
- ❖ İnsanı sanatında ve mesleğinde faydalı ve üretici bir hale getirmek ve bu sayede onu toplum içerisinde hak ettiği en uygun yere ulaştırabilmek.
- ❖ Çatışma yerine dayanışmayı esas alan bir ruh yapısına haiz insan yetiştirmek.
- ❖ Zengin ile fakir, emek ile sermaye, üretici ile tüketici, millet ile devlet arasında iyi ve sarsılmaz ilişkiyi tesis ederek sosyal adaleti sağlayıp, toplumun tüm kesimlerinin huzur ve refah içerisinde hayatlarını sürdürmelerini sağlamak.
- ❖ Güçlünün, zayıfı ezmesinin önüne geçmek, böylece hak edilmeyen bir kazancın elde edilmesini engellemek.
- ❖ Göç sonrası yerleşerek yeni yurt edindikleri Anadolu'da kendi sanat ve ticaret faaliyetlerine yeni bir yaşam alanı oluşturmak.

Ahiliğin bu amaçlarına, sağlam temellere dayalı teşkilatlanma yapısı ve köklü bir eğitim anlayışı yardımıyla ulaştığı tartışılmaz bir gerçektir (Gülerman ve Taştekil, 1993: 4).

2.3.2. Ahiliğin Temel İlkeleri ve Değerleri

Ahiliğin ilkeleri ve değerleri, kuramcı bir anlayıştan ziyade, hayatın gerçeklerine uygun Ahiliğin uygulamalarından doğmuştur. Başka bir ifadeyle gerçekliğin yaşama yansımasından, iş ve üretim hayatının ihtiyaçlarından ortaya çıkmıştır. Ahilik, yalnızca bir düşünce sistemine bağlı kalmadığından, yaşamın gerçeklerini yakalayıp, bu gerçeklerin kılavuzluğunda düşünce, uygulama ve yaşamı aynı hedefte bir araya getirerek, kendi ilkelerini oluşturmuştur (Gülvahaboğlu, 1991: 209).

Ahiliğe yalnızca esnaf, sanatkâr ve meslek sahibi kimselerin kabul edilmesi, Ahiliğin temel ilkelerinden birisidir. Ancak Ahi fütüvvetnâmelerinin bir kısmında, esnaf, sanatkâr ve meslek sahiplerinin yanı sıra, müderrislerin, kadıların, hatiplerin, hükümdarlar ile emirlerin ve benzer konumda bulunanların da üye olarak bu sisteme dâhil oldukları ifade edilmektedir (Çağatay, 1990: 139). Ahiliğe ait temel ilke ve değerler, Ahiliğin ana tüzüğü olduğu kabul edilen fütüvvetnâmelerde belirtilmiştir. Tasavvufî bir anlayış olan fütüvvetin en temel iki

şartından ilki Müslüman olmak, ikincisi ise bir meslek sahibi olmaktır. İşi olmayan bireylerin teşkilata kabul edilmemeleri, toplanma merkezleri olan zaviyelerin işsizler yurduna dönüşmesini engellemiştir. Bunun neticesinde zanaat sahiplerinin büyük bir kısmının Fütüvvet Teşkilatı'na dâhil olmaları, ilerleyen yıllarda esnafılık ile Ahiliği birbirinden ayrılmayan iki unsur haline getirmiştir (Ceylan, 2012: 38).

Ahilik Teşkilatı'nda esnaf ve sanatkârlara, işyerlerinde, hiyerarşik bir biçimde sırasıyla yamak, çırak, kalfa ve ustalık aşamalarında mesleğin incelikleri öğretilmiş; akşamları ise Ahilerin misafir ağırlama ve toplantı mekânlarında ahlaki ve terbiyevi bir anlayışla eğitim uygulanmıştır. Bu sayede Türk esnaf ve sanatkârları arasında güçlü bir yardımlaşma ve dayanışma tesis edilerek, Bizans sanatkârlarıyla rekabeti sağlayabilecek bir teşkilat kurulmuştur (Çağatay, 1976: 434). Bu anlayış sayesinde Ahiliğin çocukları ve gençleri her türlü kötü akımın etkisinden ve başıboşluktan alıkoyan bir yapıyı ilke edindiği söylenebilir (Gülerman ve Taştekil, 1993: 5).

Ahiliğin değerleri, temel ilkeleri ve düşünce sistemi anlayışına dayanarak ortaya koyduğu gerçekler, tarihsel süreç içerisinde karşılaşılan uygulamalarda da açıkça görülmektedir. Ahilik esas itibarıyla “Eline, diline ve beline sahip olmak; alını, sofrası ve kapısı açık olmak” deyişiyle özetlenebilecek bir anlayışı kusursuz biçimde yansıtmaktadır (Uçma, 2011: 106).

Fütüvvetnâmeler etkisinde şekillenen Ahiliğin temel ilkelerine ve değerlerine birçok bilim insanı çalışmalarında yer vermiştir. Araştırmanın bu kısmında, öncelikle bu ilke ve değerler, temalar halinde ele alınarak, bugünün değerleri ile örtüşen ve bireylere kazandırılması beklenen ilke ve değerleri maddeler halinde ifade edilmiştir. Bu bağlamda alanyazında Ahilik ilke ve değerleri şöyle belirtilmektedir (Çağatay, 1990: 31-34; Gülerman ve Taştekil, 1993: 5-9; 143; Ekinci, 2008: 15-22; Ceylan, 2012: 38; Gülvahaboğlu, 1991: 209-2010; Uçma, 2011: 106-108):

- ❖ **İnsanı sevmek:** Ahiliğin dayandığı temel görüşlerden birisidir. Bu görüşün bir gereği doğrultusunda Ahilik, herhangi bir sınıfın, zümrenin ya da bir kişinin başkaları üzerinde egemenlik kurmasına karşı çıkmıştır.
- ❖ **Ahiler ve Gençlik:** Ahiler gençliğin sorunlarına ayrı bir önem vermiş birer yetişkin olduklarında, gençlerin toplumda yetenek ve kabiliyetlerine uygun bir konuma ulaşmalarını sağlamayı hedeflemiştir. Bu amaç doğrultusunda gençleri her

yönüyle geliştirebilmek için mesleki eğitimin yanında, ahlaki ve terbiyevi eğitim de vermiştir.

- ❖ **Kardeşlik:** Ahi birliklerinde görülen önemli bir anlayıştır. Ahiler, Ahi kardeşlerinin gönüllerini kırmamalı, hoş tutmalı, ihtiyaç hâsıl olduğunda maddi ve manevi açıdan hizmetinde olmalıdır.
- ❖ **Ahiliğe Kabul:** Ahilik kurumuna yalnızca esnaf, sanatkârlar ve meslek sahibi olanların kabul edilmesi anlayışı mevcuttur. Ancak bir kısım fütüvvetnâmelerden anlaşıldığı kadarıyla müderris, kadı, hatip, hükümdar veya emirler de Ahilik kurumuna dâhil olmuştur.
- ❖ **Sır sahibi olma ve Saklama:** Ahiliğe ait ilkelerin yazılı belge haline getirilmemiş olması, Ahilerin “sır saklama” anlayışından kaynaklanmaktadır. Bu sebeple Ahiliğe dair yapılan değerlendirmelerin geneli kurum dışı kişilerce yapılan anlatımlara dayanmaktadır.
- ❖ **Gerçekçi ve Uyanık Olma:** “Hayal şarabıyla kendinden geçmemek” sözüyle Ahilerin hayalci bir anlayışa kapılmamayı ilke edindiği görülmektedir.
- ❖ **Cömertlik:** Ahiler dünya malına çok fazla değer vermemeli, kazancını muhtaç kimseler ile paylaşmalıdır. Öyle bir anlayışla, bu paylaşma işini gerçekleştirilmeli ki insanları minnet altında bırakmamalı, övgü de dâhil olmak üzere karşılık beklemeden yapmalıdır.
- ❖ **Tevazu ve Kanaat:** Ahi kanaatkâr olmalı, elinde olanla yetinmeli ve her türlü dünya hırsından kendini arındırmalıdır. Kimseyi küçük görmemeli, herkese saygı duymalıdır.
- ❖ **Misafirperverlik:** Ahilerin sofrası daima açık tutulmalıdır. Ahi, misafirlerini ağırlamak ve hizmet etmek için elinden gelenin en iyisini yapmalı, her türlü sıkıntıya katlanmalı, onların rahatı, huzuru ve istirahatini temin etmeli, ilerde ihtiyaç duyulabilecek şeyler de dâhil olmak üzere içinden gelerek, esirgemeksizin cömertçe vermelidir. Ayrıca ihtiyacını gizleyip yokluğa sebat göstermelidir.
- ❖ **Yardımlaşma:** Ahi, ihtiyacından fazlasını yoksullar ve işsizler için harcamalı; zorda kalmış insanların yardımına koşmalıdır.
- ❖ **Ahlak:** Ahilerin anlayışına göre, hem kişi, hem de meslek ahlakı en öncelikli ilkelerdendir. Çünkü bütün meziyetler ahlak ile sürekli ve kalıcıdır.
- ❖ **Eğitim ve Çalışma:** Ahilik’te eğitim daima en öncelikli konuların başında gelmektedir. Yalnızca çırak ve kalfaların değil, ustaların da yetiştirilmelerine

büyük önem verilmiştir. Çırac ve kalfa eğitimleri dükkânlarda tezgâh başında, ustaların eğitimi ise esnaflardan ileri gelenlerin gözetim ve denetiminde, kadı, müderris ve benzeri kimselerce yerine getirilmiştir. Mesleki eğitimin yanında, yâren sohbetleri esnasında toplum içindeki tutum ve davranışlar hakkında da bilgi verilmiştir.

- ❖ **Sanat:** Her Ahinin bir sanatı, mesleği olmalıdır. Ahi, işinin ve sanatının pirlarını örnek almalı, büyüklerine yürekten bağılı olmalı, onları sevip saymalıdır. Ahi, kendi emeğiyle geçinmeli, hak ettiğinden fazlasına tenezzül etmemelidir.
- ❖ **İlim:** Ahiler bilgiye ve bilgi sahiplerine saygı duymalıdır. Kendisi de elinden geldiği ölçüde bilgi sahibi olmaya gayret etmelidir.

Yukarıda ifade edilen ilke ve değerlerden de anlaşılacağı üzere, Ahilik Teşkilatı'nın yetiştirmeyi hedeflediği bireylerin değer ve ilkeleri kazanması sürecinde, her türlü inceliğın ve detayların düşünöldüğü ve bu konuda oldukça fazla çaba sarf edildiği görölmektedir.

Bu hassas ve ayrıntıları dahi hesap eden anlayışın, bugünün toplumlarının da bireylerin kazanmasını arzuladığı, büyük emek ve zaman harcadığı, Ahilik'te de mevcut olan değer ve ilkeler şöyle ifade edilebilir (Ekinci, 2008: 15-22; Ceylan, 2012: 38; Gülvahaboğlu, 1991: 209-2010; Uçma, 2011: 106-108):

1. İyi huylu ve güzel ahlaklı olmak,
2. Bencillikten uzak, merhametli, adaletli, faziletli, iffetli, şefkatli ve dürüst olmak,
3. Ahdinde, sözünde ve sevgisinde vefa göstermek,
4. Küçüklerini sevmek, büyüklerine saygılı ve edepli davranmak,
5. Herkese iyilik yapmak, iyi olmalarını istemek,
6. Alçak gönüllü olmak, büyüklük ve gururdan kaçınmak,
7. Hataları yüze vurmaktan kaçınarak, dost ve arkadaşlarına tatlı sözlü, samimi, güler yüzlü ve güvenilir olmak,
8. Hakka, hukuka, hakkaniyete riayet etmek,
9. Kötü söz ve hareketlerden sakınmak,
10. İçi-dışı, özü-sözü bir olmak, daima doğruyu söyleme ve doğruyu söylemekten çekinmemek,
11. Sır tutmak, sırları açığa vurmamak,
12. Hataları daima kendi nefsinde aramak,
13. İyi insanlar ile dost olup, kötülerden uzak durmak,
14. Nefsinin (hazlarının) esiri olmamak,

15. Toplumun değerleri doğrultusunda davranmak, örf ve adetlere uymak.

Buraya kadar ifade edilen ilke ve değerler incelendiğinde, güncel değerler eğitimi ile bireylere kazandırılmaya çalışılan milli ve evrensel değerlerin örtüştüğü görölmektedir.

Çağatay'a (1976: 432) göre; bu ilke ve değerleri başarıyla uygulayan Ahilerin, yaşadıkları dönemde sosyal ve ekonomik açıdan topluma önemli katkıları olmuştur. Bu özellikleri sayesinde göçebe hayattan yerleşik hayata geçişin başlamasına öncülük ederek bir arada yaşama ve şehircilik anlayışının hızlanmasını sağlamışlardır.

Ahiliğin başlangıcında bu kurallara ve değer ilkelerine riayet edilmiş olsa da, zamanla Müslüman sanatkârların arasına gayri müslim tebaa ve fütüvvet anlayışında kabul görmeyen kasaplar ve ulhacılar gibi sınıflar da katılmış ve her sınıf kendi arasında bir teşkilatlanmaya gitmiştir (Uçma, 2011: 108).

2.3.3. Sosyal Bir Sistem Olarak Ahilik

Her toplumun belirli bir tarihi ve değersel devamlılığı vardır. Toplumlar, resmi hukuk ve yaptırımların dışında uyguladıkları ve nesilden nesle çeşitli vasıtalarla aktardıkları kurallar ile toplumsal kontrolü sağlarlar. Bu sosyal kontrol sayesinde, bireylerin diğerlerince beklenen tarz ve biçimde hareket etmeleri; böylece başka insanların da nasıl davranacaklarının önceden kestirilmesi, sosyal sistemin kalıcılığı ve düzenin tesis edilmesi sonucu toplumsal süreklilik sağlanmış olur. Toplumlar bu tür sosyal kontrol araçlarını kendi iç dinamikleriyle üreterek kurumsallaştırabilirler. O toplum terbiyesi ile yetişen bireyler, belirli bir zaman sonra bu kuralları içselleştirerek davranış biçimi haline getirirler. İşte Ahilik Teşkilâtı da toplumda uzun yıllar boyunca sosyal kontrol işlevi görmüş bir yapılanmadır (Tekin, 2006: 219). Ahiler oluşturdukları manevi iklim, sosyal düzen, iş ahlakı, ahlak düzeni ve kardeşlik hukuku ile toplumda sosyal barışın tesis edilmesinde başat rol oynamışlardır (Ceylan, 2012: 54).

Ahiliğin sosyal fonksiyonu, dini inanç ve sembollerle belirlendiğinden, Ahiler arası kin ve düşmanlık tohumlarının yeşermesi mümkün değildi. Ahiliğin sosyal fonksiyonu, sosyal ahlaka dayanmaktadır. Ahiliğin ahlaki kuralları, bireyselliği öne çıkaran değil, bilakis bireylerin toplum içerisinde şahsiyetini koruyacak şekilde toplumcu bir yapıya sahiptir. Ahiliğin sosyal anlayışı neticesinde ne bireyler toplumu ne de toplum bireyleri ezebilmiştir. Ahiler kendilerine tabi olanları, sosyal dayanışma ruhunu kazandırabilmek maksadıyla müesseslerine bağlamışlar, kendi bünyelerinde yardımlaşma sandıkları kurmuşlardır. Ahiler arasında var olan bu dayanışma ve sosyalleşme, bütün faaliyetlerde görölecek şekilde

yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır. Ahiliğin sosyal fonksiyonu, dayanışma kadar kontrol özelliği de yansıtarak toplumsal düzenin muhafaza görevini de yerine getirmekteydi (Erken, 2008: 70-71).

Sosyal hizmetlerin başarıya ulaşması, öncelikli olarak, toplumdaki bireylerin ihtiyaç duyduğu moral gücünün kazandırılmasına bağlıdır. Ahilik, bu görüş ekseninde esnaf ve sanatkârlara “mesleğe atılan ilk adımdan mezara atılacak son toprağa kadar” olan süreçte, akla gelebilecek her türlü yardım ve desteği sağlamıştır. Bu yardım ve desteğin başlıca olanları şöyle ifade edilebilir (Soykut, 1978: 96-97):

- ❖ İş yeri açılmasında ve araç-gerecin temininde,
- ❖ İş kazaları, maluliyet, yaşlılık ve ölüm halleri ile yangın ve deprem gibi doğal afetlerde,
- ❖ Ahi Teşkilatı bünyesinde Ahi Babaların, kethüdaların, yiğitbaşlıların ve yaşlı ustaların sağladıkları çeşitli imkânlar.

Ceylan'ın (2012: 55) ifade ettiğine göre, Ahilik, sosyal açıdan bakıldığında bir kardeşlik projesidir. Kendini insanlığa adama, kardeşi için kendi nefsinden vazgeçebilme anlayışıdır. Oluşturmuş oldukları iş ahlakı ve usta-kalfa-çırak ilişkisi vizyonuyla, maddeci sistemler gibi, insanı sömürme düşüncesiyle değil “kendi nefsin için istemediğini başkası için isteme” düsturu ile hareket eden bir dünya görüşünün en mükemmel yansımasıdır.

Ahilik, sosyal anlamda toplumu, tüketici ve hazırcı bir anlayıştan uzak tutarak, üretici ve çalışkan bir yapıyı oluşturmayı hedeflemiştir. Bu bağlamda, Gülvahaboğlu'nun (1991: 302) Ahiliğin sosyal anlayışı ile ilgili ifadesi; “Kişiliğin oluşumunda hüner ve zanaat, temeli meydana getirmektedir.” şeklindedir. Bu sebeple Ahiliğin temel anlayışı, kendinden sonra gelen nesle mal, mülk gibi maddiyata dayalı miras bırakmak yerine, onlara zanaat ve hüner bırakmayı hedeflemiştir. Böylece hazırcı toplum yerine üretici bir toplum anlayışı tesis edilebilmiştir. Bu yaklaşım neticesinde Ahilik, Türk tarihinde ilk kez hem kooperatifçilik anlayışını yerleştirmiş hem de bu çağda sendikacılık olarak görülen dayanışma hareketinin öncüsü olmuştur.

Ceylan'a göre (2012: 55) Ahiler, belki de dünyada ilk defa, kadınları teşkilatlandırarak (Bâciyân-ı Rûm) ve kimsesiz kızların himayesini sağlayarak; barınma, eğitim ve evlenme gibi ihtiyaçlarını karşılamışlardır. Aynı anlayışla yaşlı ve kimsesizlerin bakımını ve huzurunu sağlamayı da üstlenmişlerdir. Ahiliğin ortaya koyduğu sosyal barışın temelinde adalet, hak ve hukuk vardır. Sosyal yardımlaşma ve destek anlayışı Ahiliğin varoluş sebebidir. Bu maksatla

Ahiler, orta sandığı oluşturarak; hastalık, yaşlılık, malul olma, ölüm gibi durumlarda, yangın, sel, gibi felaketlerde daima toplumun yanında ve yardımcı olmayı dini bir vazife olarak görmüşlerdir.

Ahilik Teşkilatı'na ait yukarıda ifade edilen sosyal sistem uygulamalarında da görüleceği üzere; insan ve toplumun mutluluğu ve huzuruna dair ne varsa Ahililerin, bunları planlı ve sistemli bir şekilde, bireylerin yaşantısına kılavuz olarak sunduğu ifade edilebilir. Böylece, toplumsal düzeni sağlayarak uzun yıllar boyunca sosyal bir yardımlaşma ve dayanışma sistemini devam ettirdikleri söylenebilir.

2.3.4. Askeri Bir Sistem Olarak Ahilik

Ahiliğin ticaret ve sanat hayatının dışında kalan fonksiyonlarının en başta geleni, askeri alanda yapmış olduğu faaliyetlerdir. Bu sebeple Ahilik'te dini, ahlaki ve mesleki eğitimlerin yanı sıra, silah kullanma ve ata binme gibi askeri ve savaş eğitimine önem verildiği görülmektedir. Selçuklu Devleti yıkıldıktan sonra Anadolu' da irili ufaklı on dört ayrı beylik bulunmaktaydı. Osmanlı Devleti'nin de henüz kuruluşunu tamamlayıp tarih sahnesinde etkin bir rol almadığı dönemde, Anadolu topraklarında tam anlamıyla bir yönetim boşluğu mevcuttu ve Moğollar tarafından yapılan istilalar da büyük yıkımlara sebebiyet vermekteydi (Demir, 2004: 86).

Moğollara karşı yapılan 1243 Köseadağ Savaşı'nın kaybedilmesiyle birlikte Anadolu Selçuklu Devleti, yurdun büyük bir kısmında otoritesini kaybetmişti. Anadolu toprakları işgal altında bulunuyordu. Bu dönemde Ahi Evran önderliğinde güçlü bir sivil toplum kuruluşu olan Ahilik, işgale karşı direnme ve oluşan otorite boşluğunu doldurma görevini üstlenmiştir. Bu maksatla vatan savunmasını gerçekleştirmek için Ahilerden oluşan silahlı güçler oluşturulmuş, bu silahlı güçler vatan savunmasında önemli başarılar elde etmiştir. Bazı isyanlar bastırılmış, bazı şehirlerdeki iç güvenlik sağlanmış ve bazı kentlerin yönetimini de Ahiler üstlenmişlerdir (Tokgöz, 2012: 36).

Erken'in (2008: 67) belirttiği gibi, Anadolu'nun Türkleşmesinde ve İslamlaşmasında, Ahiliğin çok önemli rolü bulunmaktaydı. Elbette Ahilik bu görevi, askerlik faaliyetlerini de üstlenerek yerine getiriyordu. Ahiler cihat ülküsüne sahip olduklarından dolayı askeri özelliklere de haizdiler. Devlet fetihle meşgul olurken Ahiler, içerde emniyet ve asayiş sağlıyorlardı. Ahiliğin askeri fonksiyonu, Osmanlı Beyliği'nin devletleşmeden ve müesseseseleşmeden önceki devrine tekabül etmektedir.

Osmanlı Devleti'nin kurulduğu yıllarda nüfusunun az olduğu bilinmektedir. Toplumun temel sorunlarından birisi de yurt savunmasıydı ve savaşmak için gerekli olan askeri gücün temini konusunda sıkıntılar yaşanmaktaydı. Bu sebeple fethini gerçekleştirdikleri bölgede yaşayan halkın çocuklarını alıp, iyi bir eğitimden geçirdikten sonra orduya dâhil ederek, ordunun gerekli olan askeri ihtiyacını karşılama yoluna gitmişlerdir. Tarihte “devşirme” usulü adıyla bilinen bu yöntem uzun yıllar boyu kullanılmıştır. Anılan dönemde vatan savunması devlet tarafından yeterince yerine getirilemediğinden dolayı bu görev, halkın ihtiyaçlarından doğan Ahiliğe düşüyordu. Bu sebeple Osmanlı Devleti'nin kuruluş yıllarında Ahiler hazır kıta olarak tutulmuşlardır (Demir, 2004: 86). Ancak Erken'in (2008: 68) ifade ettiğine göre; Ahilerin sahip olduğu askeri güç düzenli bir ordu kuvveti değildi. Ahi reislerinin komutasında, iç karışıklıklar ve uçlardaki ayaklanmalara karşı bölükler şeklinde bir yapılanma mevcuttu.

Askeri faaliyetlerin yanı sıra Ahiler, aldıkları eğitim gereği gittikleri yerlerde iyilik, doğruluk ve çalışkanlık gibi özellikleriyle halkın gönlünü kazanarak, o beldeyi ordulardan önce feth etmişlerdir. Ahilerin askeri alandaki faaliyetleri sayesinde Osmanlı Devleti, doğuda ve batıda birçok fetihler yaparak üç kıtaya yayılmış bir imparatorluk haline gelebilmiştir. Ahi babalarının, esnaf kâhyalarının, ustaların, çırakların ve kalfaların bu başarıda büyük payı bulunmaktadır (Cora, 1990: 47).

2.3.5. Bir Eğitim Sistemi Olarak Ahilik

Ahilik Teşkilatı'nın başarıyla uyguladığı kuralları ve üyelerine kazandırmayı sağladığı üstün özellikleri; insanı merkeze alan ve bir bütün olarak tüm yönleriyle geliştirmeyi hedefleyen eğitim anlayışı ile sağladığı söylenebilir. Anadolu Selçuklularında eğitimin, medrese çatısı altında şekillenerek sistematik bir yapıya dönüşmesiyle birlikte Ahilik Teşkilatı'nda da esnaf ve sanatkârların esaslı bir biçimde yetiştirilmesi gayesiyle eğitici faaliyetlerin başladığı görülmektedir (Kayadibi, 2000: 177).

Ahiliğin en dikkat çeken özelliklerinden birisi de üyelerine bir meslek ve ortak davranışlar örüntüsü kazandırmayı amaçlayan bir kurum olmasıdır. Ahiliğin, bu yönüyle Türk Eğitim Sisteminde seçkin bir yeri vardır. Ahiliğin, kuruluşundan itibaren eğitim-öğretim faaliyetlerinde bulunduğu ve mensuplarını da eğittiği bilinmektedir. Ahiliğin eğitim-öğretim faaliyetlerinin incelenmesinin, Türk Eğitim Tarih'inin bir kısmını aydınlatacağı gibi, bu günün eğitim faaliyetlerine de ışık tutacağı rahatlıkla söylenebilir (Erken, 2008: 101).

Köksal'ın (2008: 114) ifade ettiğine göre Ahiler, hiyerarşik sistemleri içinde okul dışındaki eğitim ile okul içindeki eğitimi birbirinin tamamlayıcısı olarak ele almışlardır. Böylece üretim faaliyetlerini hizmet içi meslek eğitimi ile destekleyerek uygulamalı bir eğitim modeli kurgulamışlardır. Bu uygulamaların yanında üyelerini, güçlü iç disiplin ve sosyal kontrol sistemiyle denetim altına almayı başarmışlardır.

Soykut'a (1978: 94-95) göre, Ahilik'te eğitim daima ön planda yer almış ve mesleki eğitim çerçevesinde çırak ve kalfalarla beraber ustaların da yetiştirilmesine önem verilmiştir. Nitekim kişinin usta olduktan sonra da yeni bilgiler öğrenmeye gayret etmesi bunun en güzel göstergesidir. Çırak ve kalfaların eğitimleri dükkânlarda tezgâh başında; ustaların eğitimi ise, esnaflardan ileri gelenlerin gözetiminde kadı, müderris vb. öne çıkanlarının gayretleriyle gerçekleştirilmiştir. Ayrıca kendisinde üstün yetenek görülen çırak, kalfa ve ustalar, Ahilerin ileri gelenlerinin teşvikiyle medreselerde eğitilmiş, gerekli görülen durumlarda kendilerine orta sandığından maddi destek sağlanmıştır. Bu yönüyle Ahilik, adeta “usta yetiştiren bir okul” niteliği taşımıştır.

Ahilik'te görülen başlıca eğitim kurumları şöyle sıralanabilir:

- ❖ Esnafların kendi iş yerleri,
- ❖ Mahalle ve köylerde bulunan Yâren Odaları,
- ❖ Medreseler.

Ahilik'te mesleğin inceliklerini öğrenen esnafa, bu eğitimle beraber toplum içerisindeki tutum ve davranışlar hakkında da bilgi verilmesi esas alınmış ve bu eğitim genelde Yâren sohbetlerinde gerçekleştirilmiştir (Soykut, 1978: 94).

Ahi Teşkilatlarında sosyal, ahlaki ve dini eğitim zaviyelerde verilmekteydi. Selçuklu döneminde kurulmaya başlanan Osmanlı döneminde de yapılmasına devam edilen zaviyeler, misafirlerinden ve yolcularından ücret talep etmeksizin yiyecek, içecek ve kalacak yer temin eden “konuk evleri” durumundaydı (Köksal, 2008: 114). Ahi zaviyelerinde konuk ağırlama hizmetlerinin yanı sıra, gençlere yönelik eğitim faaliyetleri de gerçekleştirilmekteydi (Şeker, 1993: 73). İş yerinde çalışmasını tamamlayan çıraklar, mesleki eğitimden sonra dini ve ahlaki eğitimlerini bu zaviyelerde görmekteydi (Kılavuz, 2005: 621).

Ahilik sisteminde eğitim alan gençler, öğrenmiş oldukları mesleki, dini ve ahlaki kuralları uygulayarak toplum içerisinde örnek birer model şahsiyet olmuşlardır. Ayrıca böyle bir eğitim neticesinde yetişen esnaflar da, dini ve ahlaki esasların eğitim-öğretim vasıtasıyla halka benimsetilip yaşatılmasına katkı sağlamışlardır (Köksal, 2008: 114).

2.4. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde konu ile ilgili yurtiçinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara ve elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

2.4.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Alanyazın incelenmesinde araştırmaların değerler eğitimi, genel veya belirli derslerde uygulama şekliyle ve bu duruma uygun yönü ile ele aldığı görülmektedir. Ahilik ve değerler eğitimi birlikte değerlendiren çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu bağlamda, çalışmalar “Değerler Eğitimi” ve “Ahilik” olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

2.4.1.1. Değerler Eğitimiyle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

İşcan (2007) tarafından yapılan çalışmada; “evrensellik” ve “iyilikseverlik” değerlerini kazandırmaya yönelik Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji dersleri ile bütünleştirilerek hazırlanan değerler eğitimi programının, öğrencilerin değerlerle ilgili bilişsel ve duyuşsal davranışlarına ve değer gösterme düzeylerine etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. 4. sınıfta öğrenim gören 51 öğrenciden 26’sı deney grubuna, 25’i kontrol grubuna seçkisiz olarak ayrılmıştır. Deney grubunda, çeşitli derslerle bütünleştirilerek oluşturulan değerler eğitimi programı 17 hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırma sonrası elde edilen bazı sonuçlar şöyledir: Deney grubundaki öğrencilerin değerlere ilişkin bilişsel davranış kazanma düzeylerinin, kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı bir biçimde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin duyuşsal özelliklere ilişkin puanlarında anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Ancak deney grubundaki öğrenciler, kontrol grubundaki öğrencilere göre, öğrenci görüşmelerinde değerlerin özelliklerini yansıtan ifadelere daha çok yer vermiş ve programın uygulanması esnasında daha fazla olumlu nitelikte davranış sergilemişlerdir. Değerler eğitimi programı uygulamasına katılan kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, bilişsel davranışlar ve değer gösterme düzeyleri bakımından daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Akbaş (2008) araştırmasında, değer eğitimi akımlarından; karakter eğitimi, değer gerçekleştirme, ahlak eğitimi ve vatandaşlık eğitimi akımlarının genel özelliklerini açıklamıştır. Daha önceleri genel hedeflerde belirtilen değerlerin, yeni ilköğretim programlarının bir boyutu haline gelmesi, değer eğitimi akımlarının yeniden bütünlük içinde incelenmesinin gerekliliğinden hareketle; karakter eğitimi, değer gerçekleştirme, vatandaşlık

eğitimi ve ahlak eğitimi akımlarının tanımları, kapsamaları, öğretmen rolleri, öğretim yaklaşımları ve temel değerlerinden söz edilmiştir.

Can (2008) çalışmasında, dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi ile ilgili gerçekleştirdikleri uygulamalara ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırmada, öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinde cinsiyet, anlamlı bir farklılık yaratırken; kıdemin, görev yapılan okulun ve eğitim durumunun, öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir farklılık meydana getirmediği ifade edilmiştir. Değerler eğitiminde öğretmenler tarafından en çok sorumluluk sahibi olmaya ilişkin etkinlikler düzenlendiği, model olma, telkin, empati kurma ve değer aydınlatması yöntemlerini kullandıkları ancak, ahlaki muhakeme ve değerler analizi gibi yöntemleri yeterli düzeyde kullanmadıkları belirtilmiştir. En çok işbirliğine dayalı öğrenme ve yaratıcı drama yöntemlerini uyguladıkları, örnek olay yöntemi, soru cevap tekniği, tartışma yöntemi, gözlem ve velilerle görüşme yöntemi yardımıyla öğrencilerin değerleri kazanıp kazanmadıklarını tespit ettikleri ifade edilmiştir. Son olarak, en çok öğrenci davranışlarının gözlemlenerek öğrencilerin değerleri kazanıp kazanmadıklarını anladıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Aladağ (2009) çalışmasında, ön test–son test kontrol gruplu deneme modeli kullanarak; ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan değer öğretim programının öğrencilerin “sorumluluk” değerini kazanma ve gösterme düzeyine etkisini incelemiştir. Sekiz hafta boyunca deney grubuna değer öğritimi yaklaşımlarına uygun biçimde sosyal bilgiler dersi öğritimi yapılmış, kontrol grubunda ise var olan süreç gözlenmiştir. Araştırma sonuçları şöyle belirtilmiştir:

- ❖ Kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerin uygulama sonrası “sorumluluk” değerine ilişkin, Bilişsel Düzey Ölçeği, Duyuşsal Düzey Ölçeği ve Sorumluluk Ölçeğinden elde edilen puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı fark tespit edilmiştir.
- ❖ Cinsiyet değişkeni bakımında, öğrencilerin Bilişsel Düzey Ölçeği ve Sorumluluk Ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilememiş, ancak Duyuşsal Düzey Ölçeği son test puanları arasında deney grubunda bulunan kız öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur.
- ❖ Deney grubunda, ailenin sosyoekonomik ve kültürel özellikleri değişkeni bakımından, yalnızca öğrencilerin anne eğitim düzeyi ile Sorumluluk Ölçeği son test puanları arasında ve ailenin gelir durumu ile Bilişsel Düzey Ölçeği son test puanları değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

- ❖ Diğer değişkenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Öğretmen öğrenci ve aile görüşmeleri sonucunda ise deney grubu öğrencileri üzerinde değer öğretim programının olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deveci ve Selanik Ay (2009) gerçekleştirdikleri çalışmalarında, beşinci sınıfta öğrenim gören 21 öğrenci üzerinde ilköğretim öğrencilerinin günlük yaşamlarında değerlerin yer alma durumunu tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sürecinde öğrencilerden günlük tutmaları istenmiş, öğrencilerin tutmuş olduğu günlükler tümevarım analiz yöntemi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda: Onurlu olma, sorumluluk, çalışkanlık, insan ilişkileri, ulusal değerler, özdenetim, temizlik, hoşgörü, tutarlılık, paylaşma, nezaket, merhamet ve dürüstlük olmak üzere on üç tema elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, değerler eğitimi konusunda okul-aile işbirliğine gereksinim olduğu, öğrencilerin hedeflenen değerleri kazanabilmeleri maksadıyla değerler eğitimine eğitim programlarında planlı etkinlikler içinde yer verilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Aslan (2011) çalışmasında, ilköğretim okullarında verilmekte olan eğitimin karakter eğitimine ne düzeyde uygun olduğu ve öğrencilere hangi değerlerin kazandırılması gerektiği sorusunu araştırmıştır. Araştırmada genel tarama modeli uygulanmıştır. Araştırmanın evreni; 2010–2011 öğretim yılında, Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı bütün resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler, bu okullarda eğitim gören öğrenciler ve bu öğrencilerin velileridir. Araştırmanın örneklemi: Sosyoekonomik düzeyi yüksek mahaller, sosyoekonomik düzeyi düşük mahalleler, ilçe ve köylerden tabakalama yoluyla oluşturulmuştur. Araştırmada, Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeği Öğretmen Formu, Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeği Öğrenci Formu, Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeği Veli Formu ve Yaşayan Değerler Tablosu olmak üzere dört farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, öğretmen, öğrenci ve velilerin ilköğretimde karakter eğitimi ile ilgili en olumlu görüş belirttikleri boyutun psikososyal ortam, en olumsuz görüş belirtilen boyutların ise paydaşların katılımı ve değerlendirme olduğu saptanmıştır. İlköğretimde karakter eğitimi konusundaki öğretmen görüşleri kıdem ve mezuniyet değişkenlerine bağlı olarak farklılık göstermemiş, fakat cinsiyet, branş ve okulun bulunduğu yer değişkenlerine bağlı olarak farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Öğrenci görüşleri cinsiyet, kardeş sayısı, ortalama aylık gelir ve okulun bulunduğu yer değişkenlerine bağlı olarak farklılık göstermiştir. Veli görüşleri ise yaş değişkenine bağlı olarak farklılık göstermemiş, ancak eğitim düzeyi, çocuk sayısı, ortalama aylık gelir ve okulun bulunduğu yer değişkenlerine bağlı olarak farklılık gösterdiği saptanmıştır. Öğrencilere

kazandırılması gereken değerlerle ilgili öğretmen ve veli görüşlerine bakıldığında, en çok tercih edilen on değerın sekiz tanesinin ortak olduğu, iki tanesinin farklı olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak çalışmada, paydaşların katılımıyla düzenli olarak değerlendirilen, toplumun üzerinde uzlaştığı temel değerleri kazandırmaya dönük çalışmalar yapılması gerektiği önerilmiştir.

Izgar (2013) çalışmasında, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerine uygulamak üzere hazırlanacak olan değerler eğitimi programının, öğrencilerin demokratik tutum ve davranışlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Ön test–son test kontrol gruplu deneme modelinde gerçekleştirilen çalışmada, araştırmacı tarafından ders saatleri dışında 10 hafta boyunca deney grubuna “Değerler Eğitimi Programı” uygulanmıştır. Kontrol grubu ise olağan öğrenimlerinde devam etmiştir. Deney grubuna uygulanan program tamamlandıktan sonra geliştirilen programın öğrenciler üzerindeki etkisini saptayabilmek için; programın bitiminde her iki gruba son test ve geliştirilen programın öğrenciler üzerindeki kalıcılığını belirleyebilmek için de 4 hafta sonra, her iki gruba kalıcılık testi uygulanmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen verilere göre, uygulanan değerler eğitimi programı ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin demokratik tutum ve davranışlarını değiştirdiği görülmüştür. Uygulanan değerler eğitimi programı, ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin bağımsızlık, dürüstlük, insan onuruna saygı, eşitlik, sorumluluk, adalet, arkadaşlık, çeşitlilik, gizlilik ve çevreye saygı alt boyutlarındaki demokratik tutum ve davranışlarını olumlu yönde değiştirmiştir.

Ateş (2014) 2012-2013 eğitim-öğretim yılında değerler eğitimi (kazanımlarının kazandırılması, değerler eğitiminin gerekliliği, değerler eğitiminin nasıl verilmesi gerektiği, ne tür değerlerin öncelikli olarak verilmesi gerektiği, evrensel ve yerel değerler arası çatışmaların nasıl çözüleceği, öğretmenin değeri kazandırmadaki rolü gibi) konularında öğretmen görüşlerini araştırmıştır. Nitel araştırma yöntemiyle 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 9 erkek, 7 kadın toplam 16 öğretmene araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu sorulmuş ve elde edilen veriler nitel veri çözümleme tekniği kullanılarak içerik analizi yapılmış ve bulgular tanımlanarak yorumlanmıştır.

Ateş (2014) çalışma sonucunda, ulaşılan bulguları şu şekilde ifade etmiştir:

- ❖ Öğretmenler, değerler eğitiminin çok önemli bir ihtiyaç olduğunu, ailelerin çocuklara evrensel değerleri kazandırmakta yetersiz kaldıklarını, medyanın, sivil toplum kuruluşlarının, sosyal paylaşım sitelerinin ve sokağın desteği olmadan

verilecek bir değerler eğitiminde okulun tek başına yetersiz kaldığını belirtmişlerdir.

- ❖ Katılımcılara göre uygulanmakta olan sistemde değerler eğitimi uygulamalarının daha çok kâğıt üzerinde kaldığı görülmüştür.
- ❖ Eğitim-öğretim faaliyetlerinde değerler eğitimi konularının öğrencinin başarısı üzerinde etkisinin olmadığından dolayı öğrenci ve veli nazarında ağırlığının bulunmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.
- ❖ Değerler eğitimi konularının; okulda, sosyal faaliyetler ya da etkinlikler olarak planlanması gerektiği ifade edilmiştir.

Kasa (2015) çalışmasında, ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde kültürel değer eğitiminin nasıl gerçekleştiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılarak gerçekleştirilen araştırma, 2013-2014 öğretim yılı 2. döneminde Malatya il merkezinde bulunan bir ilkokulun dördüncü sınıfında görev yapan sınıf öğretmeni ve bu sınıfta öğrenim gören öğrencileri kapsamaktadır. Sınıf içi gözlem, öğretmen ve öğrencilerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve araştırmacı tarafından gözlem sürecinde tutulan alan notları ve ilkokul dördüncü sınıf Türkçe ders kitabı, çalışma kitabı, yardımcı dil bilgisi kitabı ve gözlem sürecinde elde edilen fotoğrafları içeren dokümanlar, araştırmanın verilerini oluşturmaktadır. Video kaydıyla gözlem verileri; ses kaydı yoluyla ise yarı yapılandırılmış görüşme verileri elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde bulunan kültürel değerlere ilişkin olarak “Gelenek-Görenek, Dil, Din, Tarih, Sanat, Bağımsızlık Simgeleri, Şehirler” olmak üzere altı tema elde edilmiştir. Ayrıca, ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde yer alan kültürel değerlerin eğitiminin gerçekleştirilmesine yönelik etkinliklere ilişkin olarak “Konuşma, Yazma, Dinleme, Okuma ve Görsel Okuma-Görsel Sunu Alanı” olmak üzere beş tema ortaya çıkmıştır. Son olarak ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde yer alan kültürel değer eğitimine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından kültürel değerler, kültürel değerlerin önemi ve Türkçe dersinde kültürel değerlerin önemi temaları ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda araştırma sonuçlarından elde edilen bazı bulgular şöyledir:

- ❖ Öğretmen ve öğrenciler, kültürel değer kavramı hususunda, çoğunlukla kültürel değerlerin tarihsel yönünü vurgulamışlardır.
- ❖ Öğretmen, kültürel değer, bireyler için yaşanılan topluma uyumunun gerçekleşmesi için gerekli olduğunu vurgulamış; kültürel değerlerin öğrencilere

toplumun özelliklerini yansıttığını ve toplumun geçmişini öğrettiğini ifade etmiştir.

- ❖ Öğrenciler kültürel değerlerin Türkçe dersindeki önemi doğrultusunda Türkçe dersinde kazandıkları kültürel değerlere vurgu yapmışlardır. Bu bağlamda, tarihi kişilere, tarihi olaylara, bayrağa, edebi eserlere, milli ve dini bayramlara yönelik kazanımlarını belirtmişlerdir.
- ❖ Öğretmenin Türkçe dersinde kültürel değerlerin kazandırılmasına yönelik bilgi yönüyle sorun yaşamadığı; ancak öğrencilerin bu değerleri davranışa dönüştürmesinde sorun yaşadığı tespit edilmiştir.

2.4.1.2. Ahilik İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Demir (2004) çalışmasında, Ahilik ve Ahi Evran'ı inceleyerek Kırşehir'de gerçekleştirilen Ahilik kutlamalarını araştırmıştır. Araştırmada, Türk tarihi kitaplarında Ahiliğin hiç yer almadığı ya da gereken önemin verilmediği belirtilmiştir. Ancak, son yıllarda Ahilik kültürünün yaşatılması maksadıyla bilimsel çalışmaların yapılmaya başlandığı ifade edilmiştir. Bu bağlamda, Ahilik kültürünü, Ahi Evran'ın fikir hayatını, eserlerini tanıtmak ve araştırmak maksadıyla Kırşehir'de bir araştırma merkezi kurulduğu belirtilmiştir. Araştırma sonucunda, Ahilik kültürünü yaşatmak için her yıl Ekim ayının ikinci haftasında bütün yurttaki esnaf bayramı ile birlikte Ahilik kutlamaları yapıldığı ve en coşkulu kutlamaların Kırşehir'de gerçekleştirildiği bilgisi verilmiştir.

Tekin (2006) çalışmasında, “sosyal kontrol” açısından Ahiliği yeniden yorumlayıp asırlar boyu bir gelenek oluşturan ve bu çağda da izlerine rastlanan, Ahiliği oluşturan toplumsal dinamikleri incelemiştir. Bu bağlamda çalışma, kavramsal ve tarihsel bir yaklaşımla ele alınmıştır. Araştırma sonucunda ortaya konulan bazı bulgular şöyledir:

- ❖ Ahilik Teşkilâtı, uyguladığı merasimler sayesinde ilkelerinin uygulanması konusunda bilinç yenilenmesi ve toplumsal hafızanın devamlılığını tesis etmiştir.
- ❖ Törenlerin halka açık biçimde yapılması ve sürekli olması toplum ve Ahi üyelerinin bir araya gelmesini sağlayarak kontrolü pekiştirmeyi sağlamıştır.
- ❖ Ahilik'te, her aşamada uygulanan eğitim sayesinde sosyal denetimin sorunsuz gerçekleşmesinin yanı sıra bu denetim işleyişine gönüllü katılıma da zemin hazırlamıştır. Belirtilen bu eğitim süreci sayesinde toplumsal kural ve ilkeler özümsemekle pratik olarak uygulanmıştır.

- ❖ Ahilik yalnızca ticari faaliyetler ile sınırlandırılması mümkün olmayan bir teşkilat olup; kültürel, politik, sosyal vb. yönleriyle çok yönlü bir yapıdır. Bu bağlamda, ülkenin karşılaştığı tüm problemlerle ilgilendiğinden sosyal denetim açısından etkisi oldukça fazladır.
- ❖ Sonuç olarak, Ahiliğin modern zamanlar içinde örnek bir yapıda olduğu belirtilmiş; ticari ve sosyal hayatta görülen yozlaşmanın önüne geçebilmek için Ahilik'te uygulanan sosyal kontrol sisteminden örnek alınması gerektiği tavsiye edilmiştir.

Gelici (2007) çalışmasında, Weber'in "kapitalizmin doğmasına engeldir" sözüyle belirttiği İslam'ın, kapitalist olmayan, ancak ekonomik ve kültürel bir yansıması olan Ahi Teşkilatı iş ilkeleri ile Protestan iş ahlakı ilkelerini karşılaştırmıştır. Araştırmanın amacı, Protestan iş etiği ile Ahilik iş etiğinin mukayese edilebilir olup olmadığının yanı sıra İslam'ın genel manada ekonomik teşebbüsleri destekleyici bir yönünün var olup olmadığı sorusuna yanıt bulmaktır. Çalışma sonucunda elde edilen bulguların bir kısmı şöyle belirtilmiştir:

- ❖ Batı medeniyetini ve kapitalizmi destekleyen, burjuva zihniyetidir.
- ❖ Protestanlığın, Hıristiyanlığın yeni bir yorumu olarak görülmesiyle beraber Hıristiyanlık yeni bir ruh kazanmıştır.
- ❖ Kapitalizmi destekleyen çok çalışma, çok tasarruf ve bunları yatırıma dönüştürmeyi telkin eden ahlak anlayışı ile Protestanlık, maddeci bir yaklaşımla üretimi amaç, insanı ise bu üretim sürecindeki bir araç olarak görmektedir.
- ❖ Üretimde meydana gelen hızlı artış sermaye birikimini sağlamıştır. Bu anlayış ve sermaye birikteliği batı dünyasında hızlı bir ekonomik ve teknik kalkınmayı beraberinde getirmiştir.
- ❖ Sonuç olarak geçmişten alınabilecek dersler ve elde edilecek ipuçları ile bugünün ihtiyaçlarına cevap verebilen modern uygulamalar elde edilebileceği düşüncesinden hareketle Ahiliğin canlı ve ideal bir örnek olarak Müslüman Türk girişimcilerine önemli bir model olduğu belirtilmiştir.

Temel'in (2007) araştırması üç bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın ilk bölümünde Ahiliğin tanımı, Ahi Evran'ın hayatı ve Ahiliğin tarihsel gelişimine yer verilmiştir. İkinci bölümünde, Ahiliğin teşkilat yapısı, nitelikleri ve teşkilatlanma modeli açıklanmıştır. Üçüncü bölümde ise Ahiliğin mesleki, ahlaki ve halkın eğitimi hususlarında uyguladığı yöntemler ortaya çıkarılmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulardan bazıları şunlardır:

- ❖ Ahilik sistemi doğru yöntemleri uygulayarak halkı eğitmiştir.
- ❖ Mesleki eğitimi genel eğitim ile bir bütün olarak ele alıp; yaşam boyu süren bir faaliyet olarak uygulamak Ahiliğin en çarpıcı özelliğidir.
- ❖ Modern mesleki eğitimde Ahilik'ten alınması gereken pek çok özellik bulunmaktadır.
- ❖ Ahilik Teşkilatı'nda eğitim gören gençler, mesleki, dini ve ahlaki kuralları uygulayarak toplum içerisinde model insan olmuşlardır. Böyle bir eğitimle yetiştirilen esnaf, ahlaki ve dini esasların, eğitim-öğretim yoluyla halka benimsetilip yaşatılmasında önemli bir unsur olmuştur.
- ❖ Ahilik çok boyutlu eğitim anlayışıyla, sosyal kontrolü tesis etmiş bu kontrol içerisine gönüllü katılımı gerçekleştirmiş ve ilerleyen zamanlarda bu sistemin bireyler tarafından içselleştirilmesini sağlamıştır.

Yeşil (2011), “Mesleki Eğitim Perspektifinde Ahilik Sistemi Tespitler-Tahliller” adlı çalışmasında, Ahilik sisteminde görülen değer eğitimi uygulamaları ile bugünün meslek yaşamında değerler eğitimi açısından yaşanan sorunları karşılaştırarak, mesleki değerler eğitiminde yapılan yöntemsel yanlışları ve sonuçlarını incelemiştir. Çalışmasında, iş hayatında karşılaşılan bazı sorunlara, Ahilik perspektifi ve uygulamaları ile çözümler getirebilmeyi hedeflemiştir. Çalışmada belirtilen sonuç ve önerilerden bazıları şöyle ifade edilmiştir:

- ❖ Ahilik Teşkilatı, sadece bir esnaf birliği değil, tüm meslek alanlarını ve toplumsal yaşamı organize eden bir modeldir. Bu sebeple, mesleki yaşam ilkeleri ile toplumsal değerler arasında tutarlılık olmalı ve mesleki yaşam ile toplumsal yaşam birbirinden ayrı biçimde değerlendirilmemelidir.
- ❖ Ahilik Teşkilatı'nda bireyler bir bütün olarak değerlendirilerek, maddi ve manevi yönden geliştirilmeye çalışılmıştır. Modern meslek hayatında da bu bütünlük anlayışı benimsenmeli ve bireylerin iyi bir sanatkâr olmasının yanı sıra ahlaklı bir insan olmasının da önemsenmesi gerekmektedir.
- ❖ Ahilik Teşkilatı'nda iki temel sorun çözme yöntemi uygulanmıştır. İlk yöntem, değerlerin kazandırılması yoluyla, daha sorunlar ortaya çıkmadan önlenerek çözülmeye çalışılmasıdır. İkinci yöntem ise, her şeye rağmen çalışma hayatında meydana gelen kural dışı davranışlar ve ihlaller durumunda çeşitli yaptırımlarla bu olumsuzlukların giderilmesidir. Burada en etkin ve kalıcı olanın değer eğitimi olduğu belirtilmelidir.

- ❖ Çalışmada, Ahilik Teşkilatı'nda en çok başvurulan değer aktarım yöntemlerinin; model alma, ikna edici açıklamalar yapma, sohbetler ile değerler hakkında bilgi verme ve bilinçlendirme, pekiştiriciler yardımıyla özendirme, oto kontrol sisteminin etkinleştirilmesi olduğu ifade edilmiştir.
- ❖ Son olarak, Ahilerin meslek erbaplarını yetiştirirken zaman ve yeterlilikler bakımından belirli kuralların olduğu aşamalı bir süreci uyguladıkları belirtilmiştir. Bu sürecin, yakından uzağa ilkesine göre kurgulanmış, iç kontrol ve oto kontrol sistemleriyle denetlendiği belirtilerek çalışma tamamlanmıştır.

Kaya (2013) çalışmasında, değerler eğitimi boyutu ile bir meslek örgütlenmesi olan Ahilik Teşkilatı'nı incelemiştir. Araştırmada, değerler eğitiminde, bireylere kazandırılmak istenilen değerın davranışa dönüştürülmesinin sağlandığı takdirde başarıya ulaşılmış sayılacağı ifade edilmiştir. Bu bağlamda, bireylerin değer kavramlarının içeriğini öğrenmesinin yanında bu değerlerin kişiler tarafından özümseme ve davranışlarına yansıtmasının oldukça önemli olduğu belirtilmiştir. Araştırmada tespit edilen bazı bulgular şöyle ifade edilebilir:

- ❖ Ahilik Teşkilatı, tarihe mal olmuş değerlerin bireyler tarafından özümsemesinde ve davranış biçimi haline gelmesinde oldukça etkili bir mesleki sivil toplum örgütüdür.
- ❖ Ahilik, bir meslek örgütü olmasının yanı sıra sahip olduğu ahlaki öğretilerin ve değerlerin gündelik yaşantının her anında yaşanmasını gaye edinmiş yaygın bir ahlak eğitimi yapılanması konumundadır.
- ❖ Ahilik, bireylere kendini tanıma yolunda rehberlik ederek, özünü muhafaza etmesini ve evrensel ahlak değerlerini yaşantısına hâkim kılmayı amaçlayan bir kurumdur.
- ❖ Ahilik Teşkilatı, sahip olduğu ahlaki değerleri fütüvvetnâmelerden esinlenerek oluşturmuştur. Fütüvvetnâmeler, Ahilik Teşkilatı'nın kural, adap ve törelerinin öğretici bir anlayışla ortaya konulduğu toplumun eksiksiz biçimde uymasının beklendiği ahlâk kurallarını barındıran en temel kaynaklardır.
- ❖ Ahilik Teşkilatı, bireylere ahlaki değerleri kazandırırken fütüvvetnâmelerde yer alan yöntemlerden yararlanmıştır. Örnek alma yöntemi, sohbet ile eğitim, soru-cevap yöntemi, gözlem ve model alma yoluyla öğrenme, bu yöntemlerden bazılarıdır.

- ❖ Sonuç olarak, Ahilik'te uygulanan eğitimin en çarpıcı kısmının, kazandırılan ahlakın ve iyi değerlerin topluma yansıtılmasının olduğu belirtilmiş; Ahiliğin sahip olduğu evrensel ilke ve prensiplerin, kaybolmayacak değerler olduğu vurgulanmıştır.

Eroğlu ve Köktan (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Ahilik ile ilgili daha çok kuruluşu, yayılışı ve gelenekleri üzerinde durulduğu gerekçesiyle Ahilik Teşkilatı'nın halkın eğitilmesindeki rolü araştırılmıştır. Bu bağlamda, Ahiliğin, toplum yararı güden, sivil toplum örgütlerinin en eski örneği olduğu belirtilmiştir. Eski Türk toplumlarında görülen “toy” ve “şölen” gibi eğlenceler aracılığıyla bir araya gelen insanların, bazı kural ve gelenekler doğrultusunda gerçekleştirdikleri toplantılardan söz edilmiştir. Farklı adlarla Anadolu'da da görüldüğü ifade edilen bu toplantıların bir kısmının, Doğu Türkistan'dan Makedonya'ya uzanan bir kültür birikimiyle muhafaza edilerek bugüne kadar ulaştığı ifade edilmiştir. Ahilik'te yâren sohbetleri olarak görülen bu toplantıların, genellikle yetişkinler ve gençler arasında sosyal dayanışmayı tesis eden eğlenceli bir kültürün unsuru olduğu tespit edilmiştir. Ahilerin oluşturduğu teşkilatın modern dünyada görülen İşçi Sendikaları, İşveren Sendikaları, Sanayi Odaları, Esnaf Odaları, Ticaret Odaları, Eğitim Hizmetleri kuruluşları, Türk Standartları Enstitüsü, Belediye ve Bağ-Kur gibi yapıların temelini oluşturduğu vurgulanmıştır. Araştırma sonucunda, sosyal yaşama yönelik gerekli düzenlemeler için tarihi geçmişte başarıyla uygulanan bir sistem olan Ahiliğin, prensiplerinden ve sosyal yapısından yararlanılarak elde edilen sonuçların bugünün şartlarına uyarlanarak ortaya konulması gerektiği belirtilmiştir.

Aslanderen (2016) çalışmasında, esnaf ve sanatkârların Ahilik değerlerine sahiplik düzeylerini tespit etmek maksadıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracını geliştirmeyi ve böylece Kırşehir'de, sosyoekonomik alanda esnaf ya da sanatkâr olarak mesleğini icra eden bireylerin Ahilik değerlerine sahiplik düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Esnaf ve sanatkârlardan alış-veriş yapan müşterileri kapsayan, tarama modeliyle geliştirilen araştırmaya ait veriler: “Ahilik Değerlerine Sahiplik Düzeyini Belirleme Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” yardımıyla elde edilmiştir. Dört faktör ve 32 maddeden oluşan Ahilik Değerlerine Sahiplik Düzeyini Belirleme Ölçeği, faktörlerin içerdiği maddelerden hareketle Zafiyet Faktörü (altı madde), Mesleki Gelişim/Eğitim Faktörü (yedi madde), İnsanlarla İlişkiler Faktörü (dokuz madde), Mesleki Standart Faktörü (on madde) şeklinde araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulardan bazıları şöyledir:

- ❖ Esnaf ve sanatkârların mesleki standartlara uygun davranma hususunda bazı eksikliklerinin olduğu ve “Mesleki Standart Faktöründe” belirtilen Ahilik değerlerine orta düzeyde (kısmen) sahip oldukları tespit edilmiştir.
- ❖ Esnaf ve sanatkârların müşteri ve komşuluk ilişkilerinde yetersiz oldukları ve “İnsanlarla İlişkiler Faktöründeki” Ahilik değerlerine orta düzeyde (kısmen) sahip oldukları görülmüştür.
- ❖ Esnaf ve sanatkârların kendilerini ve çalışanlarını mesleki yönden yeterince geliştirmedikleri ve “Mesleki Gelişim/Eğitim Faktöründe” belirtilen Ahilik değerlerine orta düzey (kısmen) sahip oldukları belirtilmiştir.
- ❖ Kırşehir’de bir yıldan az bir süre yaşayan müşteriler, esnaf ve sanatkârların orta düzeyde (kısmen); altı yıldan fazla bir sürede yaşayan müşteriler ise iyi düzeyde Ahilik değerlerine sahip olduklarını düşündükleri belirtilmiştir.

Araştırma sonucunda, esnaf ve sanatkârların Ahilik değerlerine sahiplik düzeyleri bakımından en sorunlu faktörü “Mesleki/Gelişim Eğitim Faktörü” olarak tespit edilmiştir. Bu faktörü sırasıyla “Mesleki Standart Faktörü”, “İnsanlarla İlişkiler Faktörü” ve “Zafiyet Faktörünün” izlediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda, esnaf ve sanatkârların en fazla sorunlu oldukları alanın mesleki gelişim ve eğitim olduğu ifade edilmiştir.

2.4.2. Konuyla İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmada yer alan “Değerler Eğitimi” ve “Ahilik” konularına ilişkin gerçekleştirilen yurtdışı çalışmaları “Değerler Eğitimi” ve “Ahilik” olmak üzere iki başlık altında belirtilmiştir.

2.4.2.1. Değerler Eğitimiyle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Thornberg (2008) çalışmasında, öğretmenlerin değer eğitimi ile ilgili bakış açılarının incelenmesi hususunda araştırmaların yetersiz olduğu gerekçesiyle öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarındaki algılarının incelenmesi ve onların bu alandaki profesyonelliklerinin araştırılmasını amaçlamıştır. 13 öğretmenle nitel görüşme şeklinde gerçekleştirilen görüşmeler karşılaştırmalı analiz yöntemiyle incelenmiştir. Çalışma sonunda, değer eğitimi alanında öğretmenler arasında profesyonel bilgi eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir.

Cotten (2009) araştırmasında, Amerika Birleşik Devletleri’ndeki bir devlet okulunda ahlâk eğitimi programı ve toplumsal gelişim konusunu incelemiştir. Program öncelikle beyaz öğrencilerdeki ırkçılığı azaltmak suretiyle okulda sevecen bir ortam oluşturmak, okul

topluluğunun çeşitli üyeleri arasında dönüştürücü anlayışı geliştirmek ve akademik anlamda yetersiz olan öğrencilerdeki başarı boşluğunu kapatmaya yardımcı olmak maksadıyla tasarlanmıştır. 2005-2006 yılında nicel verileri toplanan çalışmanın sonuçları programa katılanların çoğunda eleştirel ahlaki bilinci uyardığını göstermiştir. Yetki, sorumluluk, kimlik, otorite duygusu, ilişkiler ve hayatın anlamı sorusu olarak nitelendirilen birçok pedagojik faktör açısından programın başarılı olduğu tespit edilmiştir. Özelde, ahlaki bir sorunla ilgili özgün iletişimlerinde öğrenenlerin olumlu gelişimlerinin tetiklendiği tespit edilmiştir. Temelde ise eleştirel ahlaki bilinci geliştirdiği saptanmıştır. Bu etkilere bağlı olarak programda görülen diğer faktörler sorunsallaştırma, deneysel öğrenme yaklaşımı, güvenli ve onaylanan öğrenme ortamında risk almaya özendirilmesi, olarak ifade edilebilir.

Zhang ve Morrison (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, hikâyeler yardımıyla kültürel değerlerin, Çinli çocuklara aktarımı hususu araştırılmıştır. Çalışmada, 1980-2010 arasında basılmış olan 145 hikâyede bulunan kültürel değerleri incelemiştir. Bu hikâyeler, 64'ü geleneksel, 81'i kurgusal biçimde yazılan, Çin'de popüler bir dergi olan "Hikâyelerin Kralı" dergisinde yer alan eserler arasından seçilmiştir. Çin, batı ve sosyal-ahlaki değerler açısından kontrol listesi kullanılarak kitapların içeriği değerlendirilmiştir. 16 batı değeri ve 17 geleneksel değer ele alınmıştır. ANOVA ile hikâyelerde yer alan değerler analiz edilmiştir. Son 20 yıl içinde yayınlanan kitaplarda batıya özgü kültürel değerler daha fazla yer alsa da Çin'e özgü değerlerin güçlü bir şekilde mevcut olduğu araştırma sonucunda görülmüştür. Çin kültürel değerleri arasında, "Çatışmadan kaçınma" ve "aile" en çok vurgulanan değerler olarak tespit edilmiştir. Batıya özgü değerler arasında, "yetişkinlerin aşırı övülmesi" ve "düşüncelerin açık bir şekilde ifade edilmesi" en çok vurgulanan değerlerdir. Araştırmada, "paylaşma ve bağışlama" en çok vurgulanan sosyal ahlak değerleri olarak ifade edilmiştir. Çin ve Batıya özgü değerlere kıyasla sosyal ahlaki değerlerin daha az vurgulandığı sonucu elde edilmiştir.

Bardi ve Guerra (2011) gerçekleştirmiş oldukları çalışmada, temel kültürel boyutları, kültürel değerleri başa çıkmayla ilişkilendiren kuram temelli varsayımlar oluşturmayı amaçlamışlardır. Bu bağlamda, üç çalışma gerçekleştirmişlerdir. İlk çalışma, Cope envanterinin kültürler arası değişmezliğini tespit etmek amacıyla ikinci ve üçüncü çalışmadan elde edilen verileri bir araya getirmiştir. İkinci çalışma ise, başa çıkma ve kültürel değerler arasındaki temel ilişkileri incelemiştir. İkinci çalışma, ayrıca kültürel değerlerin başa çıkmayı kişisel değerler ve kişilik özellikleri ötesinde tahmin edip etmediğini, başa çıkma ve kültürel değerler arasındaki ilişkilerin aracılığı olarak kişisel değerlerin etkisini incelemiştir. Üçüncü

çalışma ise ikinci çalışmanın bir kopyasıdır ve kültürel değerler ile başa çıkma arasındaki ilişkilerin ek arabulucularını incelemiştir. Çalışmada, kültürel değerlerin, başa çıkmayı bölge bazında tahmin ettiği ve bu ilişkinin kişisel olarak geleneğe değer verme, kültürel normlar ve uyum sağlamanın, algılanan zorluğu ile sadece kısmen ilgili olduğu tespit edilmiştir. Kültürel değerler, sosyal destek aramayı dışa dönüklüğün ötesinde, kaçınan/duyguya dayalı başa çıkmayı ise nevroklik ötesinde tahmin etmiştir. Başa çıkma stratejileri ve kültürel değerler arasındaki ilişkilerin aracıları da tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, kültürel değerlerin başa çıkmayı tahmin etmedeki gücü ve kültürlerarası araştırmalarda önemli bir yöntem olarak çok kültürlü örneklemelerin kullanımının ön plana çıktığı tespit edilmiştir.

Imada ve Yussen (2012) tarafından yapılan çalışmada, hikâyelerin kültürel değerlerin çoğaltılmasındaki önemi incelenmiştir. Araştırma için iki farklı çalışma gerçekleştirilmiştir. İlk çalışmada, Amerikalı ve Japon katılımcıların oluşturduğu hikâyelerin içerikleri, işbirlikçi ve bireyselci değerlerin yansması açısından incelenmiştir. İkinci çalışmada ise, kültürel değerlerle uyumlu bilginin, muhafaza edilip diğerlerine aktarılmasının mümkün olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmalarda, Amerikalı katılımcılar tarafından oluşturulan hikâyelerde bireyselci değerlerin yansıtıldığı ve hikâyeyi diğerlerine aktardıklarında işbirlikçi bilgiden çok bireyselci bilgiyi korudukları tespit edilmiştir. Japon katılımcılar tarafından oluşturulan hikâyelerde ise işbirlikçi değerlerin yansıtıldığı ve hikâyeyi diğerlerine aktardıklarında bireyselci bilgiden çok, işbirlikçi bilgiyi korudukları bulgusuna ulaşılmıştır. Hikâye iletişiminin kültürel çoğalma mekanizmasının önemli bir unsuru olduğu düşüncesi araştırma sonuçlarıyla desteklenmiştir.

Sanderse (2013) öğretmenlerin, karakter eğitiminde öğrencilere davranışlarıyla örnek olması gerektiği ortadayken uygulamada bu durumun ne ifade ettiğinin yeterince açık olmaması gerekçesiyle öğretmenlerin, gerekli rol-model davranışları sergileyip sergilemediklerini ve bu davranışların etkililiğini saptamak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada, ilk olarak ortaokul düzeyinde rol-model davranışın bir öğretim tekniği olarak uygulanması ele alınmıştır. İkinci olarak yetişkinlerin rol-model davranışları tespit edilmiştir. Son aşamada da ahlaki değerleri öğrenenler incelenmiştir. Bandura'nın sosyal öğrenme kuramından hareketle rol-model davranışının bir öğretim tekniği olarak nadiren uygulandığı anlaşılmıştır. Şayet, çocuğun ahlaki eğitimine rol-model davranışın katkıda bulunması isteniyorsa öğretmenlerin, çocuklara gösterilen ahlaki davranışların önemini anlatmaları gerektiği sonucuna varılmıştır.

2.4.2.2. Ahilik İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Cahen (1986) “İlk Ahiler Hakkında” isimli çalışmasında, tarihsel süreç içerisinde bilinen ilk Ahileri, Fütüvvet ve Ahiliğin benzerliklerini; tarih sahnesine çıktıkları zamanın toplumsal durumunu ve tarihsel dayanaklarını incelemiştir. Bu incelemeyi, “Fütüvvetten ayrı olarak Ahilerin kaynağı” ve “Küçük Asya” olarak nitelendirdiği “Anadolu topraklarında teşkilatlanıp gelişmeleri” olmak üzere iki temel mesele üzerine kurgulamıştır. Cahen, tarihte ilk Ahi adıyla söz edilen kişinin İranlı Ahi Ferec Zencani olduğunu öne sürmüştür ve Ahi sözcüğünü Türkler’in İranlılardan aldığını iddia etmiştir. Cahen, Ahilik Teşkilatı’nın Batınlık boyutuna değinmiş ve teşkilat içerisinde görülen dayanışma anlayışının kaynağını fütüvvet “kahramanlık fazileti” olan gençlik dernekleri olarak belirtmiştir. Araştırmada, Cahen, Moğolların boyunduruğu altında bulunan Selçuklu sultanlarının, Türkmenleri ve Ahileri kendilerine muhalif önemli bir güç olarak gördüklerini ve zaman zaman gerçekleşen Türkmen ya da Ahi isyanlarını sertçe bastırdıklarını dile getirmiştir. Çalışma sonucunda Cahen tarafından belirtilen değerlendirmeler şöyle ifade edilebilir:

- ❖ Ahilerin, siyasi bir güçleri bulunmamasına karşın iktidar boşluğu meydana geldiği zamanlarda; karışıklıklar çıkan bölgelerde en ön saflarda yer alıp, düzenli ordunun eksikliklerini tamamlayan önemli bir teşkilat olduğu tespiti yapılmıştır.
- ❖ Fütüvvet ile ilgili elde edilen teorik bilgilerden hareketle, Ahi Teşkilatı’nda bazı dönemlerde İslam inancına aykırı gizli ayin ve inançların görüldüğü dile getirilmiştir.
- ❖ Ahilerin, İslam inancına ve onu idare eden sosyal yönetime karşı bir tavır içerisinde bulunmadığı belirtilmiştir.
- ❖ Ahilerin, Selçuklu yönetimine bağlı oldukları ve vatan sevgilerinin çok fazla olduğu ifade edilmiştir.
- ❖ Teşkilatta, herkese Ahi denilmediği ve belirli makama erişebilmiş kimselerin Ahi olarak nitelendirildiği belirtilmiştir.
- ❖ Ahiliği meydana getiren bireylerin, halkın içinden gelmesi sebebiyle teşkilatın, inkılapçı bir karakter taşıdığı, ancak üyelerinin düşünce ve niyetleri sebebiyle resmi bir kuruluş yapısında olduğu ifade edilmiştir.

Cahen, Türkler’in Ahilik Teşkilatı’nı İslamiyet’te görülen fütüvvet anlayışını kendilerine göre yorumlayıp yeniden geliştirerek oluşturduğu ihtimalini dile getirerek çalışmasını tamamlanmıştır.

Taeschner (1956), “Kırşehir’de Ahi Evran Zaviyesinin Mütevellisine Ait 1238/1822-23 Tarihli Bir Berat” isimli çalışmasında, 1951 yılında Halim Baki Kunter’in kişisel arşivinde yer alan bir vesikayı incelemiştir. Ahi Evran ve Anadolu Ahi Teşkilatı üzerine birçok çalışması bulunan Taeschner, konuyla ilgili padişah fermanı olduğunu belirttiği vesikayı, 1956 yılında aslını değiştirmeden yayınlamıştır. Türkçe’ye çevrilen; 50x63 boyutlarında olan vesikanın; Divani kırması bir hatla yazıldığı, üst kenarına yakın bir bölgede “Suret-i Ferman Budur” ibaresinin bulunduğu, arkasına bez yapıştırıldığı, imla ve hattının bozuk olduğu belirtilmiştir. Taeschner fermanın, vesika içinde ismi geçen ve zaviyenin mütevellisi olan Şeyh Mustafa adına çıkarılarak kendisine verildiğini muhtemel görmüştür. Çalışmada, Ahi Evran Zaviyesi mütevellisinin iyi bir gelir kaynağı olan; kuşak veya peştamal kuşatma törenlerinde verilen hediye olarak bilinen “yeşil yaprak” geleneğinden söz edilmiştir. Bahsi geçen yeşil yaprak uygulamasından elde edilen gelirlerin Ahi Evran’ın kabrini ziyarete gelenlerin ağırlanması, zaviyelerin bakım ve onarımı için kullanıldığı belirtilmektedir. Şeyh Hafız Mustafa tarafından gönderilen şikâyetin içeriğini ve belgenin konusunu; esnaflardan bazılarının mütevelli tarafından yürütülen işlere ve en önemlisi “yeşil yaprak” uygulamasına yapmış oldukları müdahalelerin oluşturduğu ifade edilmiştir. Araştırmanın sonucu olarak Taeschner, XVIII. yüzyılın sonundan XIX. yüzyılın başlarına kadar esnafların, Kırşehir’de bulunan Ahi Evran makamına olan bağlılıklarının zayıfladığını; uzun yıllar boyunca mütevelliler tarafından gerçekleştirilen uygulamaları ihlal etmeye çalıştıklarını ve bunun sonucunda çözüm için devlet otoritesine başvurmak zorunda kaldığını dile getirmiştir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada izlenen model belirtilmiş, toplanan verilerin işlem süreci ve analizine ilişkin gerçekleştirilenler açıklanmıştır.

3.1. ARAşTIRMA MODELİ

Araştırma modeli, araştırmanın amacına uygun ve akılcı biçimde verilerin elde edilmesi ve özümlemesi için gerekli şartların düzenlenmesi olarak ifade edilebilir. Bilindiği üzere, araştırmalar yaklaşım, işlev ve diğer özelliklerine göre farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır.

Temel aldığı yaklaşım ve takip ettiği yöntemlere göre araştırmaların, nicel ve nitel olmak üzere iki farklı türü bulunmaktadır (Yeşil, 2010: 50; Punch, 2005: 4). Nicel araştırmalar, verileri nicel (sayısal), nitel araştırmalar ise verileri nicel olmayan (nitel) alışmaları ifade etmektedir (Punch, 2005: 6; Geray, 2006: 66). Diğer taraftan alanyazında araştırmaların amaç, işlev ve kapsamaları dikkate alınarak; kuramsal (temel), uygulamalı, betimsel, deneysel, tarihi araştırmalar gibi farklı adlarla sınıflanmaya ve erevelendirilmeye çalışıldığı da dikkati çekmektedir (Karasar, 2009: 23; Seyidoğlu, 1993: 17).

Bu bağlamda, kuramsal araştırmalar, alanyazına dayanarak yapılan ve genel olarak bir teori oluşturmak, bir temellendirme ya da modelleme yapmak maksadıyla yapılan teorik çalışmaları ifade etmektedir. Uygulamalı araştırmalar ise, üretilmiş ya da üretilmekte olan bilginin denemeli uygulanması ve denetlenmesini içermektedir (Karasar, 2009: 27; Seyidoğlu, 1993: 18). Buna karşılık betimsel araştırmalar var olan bir durumu betimlemeyi, deneysel araştırmalar yeni bir durumu ya da değişkeni devreye sokarak denemeyi (etki ölçmeyi), tarihi araştırmalar ise tarihte var olmuş bir durumu aydınlatmayı amaçlamaktadır (Arseven, 1994: 91; Karasar, 2009: 23).

Bu araştırmanın, tarihte uygulamaları bulunan bir sistem ve model olarak Ahilik Teşkilatı'nın, günümüz kavramsallaştırmasıyla nasıl bir değer eğitimi modeli kurgulayıp uyguladığını, güncel kavram ve değer eğitimi modelleri perspektifinden tespitlerde bulunup bulgular ortaya koymayı amaçlayan; tarihteki ve günümüzdeki uygulamaları karşılaştırmalı olarak betimlemeyi; alanyazına dayalı ve nitel olarak analiz etme çabasını barındıran betimsel ve nitel bir araştırma özelliği taşıdığı söylenebilir.

Nitel araştırmayı Yıldırım ve Şimşek (2013: 45); gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin takip edildiği araştırma olarak ifade etmişlerdir. Bu araştırmada, nitel veri toplama yöntemlerinden “doküman analizi” tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi tekniği ise, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Karasar, 2009: 183).

Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir Şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Bu tür çalıŐmalarda araştırmacı, ihtiyaı olan veriyi gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan tek başına bir veri toplama yöntemi olarak kullanabilir. Diğer nitel veri toplama yöntemleriyle kıyaslandığında “denek” veya “katılımcı tepkiselliği” sorununa yol açmaz. Ayrıca, araştırmacıya kazandırdığı zaman ve para tasarrufu avantajı ile çalışmanın daha etkili biçimde gerçekleŐtirilmesini sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 218-220).

3.2. ARAŞTIRMA EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın evrenini Ahilik, Değerler EĞitimi ve EĞitim Modeline ilişkin bütün alanyazın oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, çalışma konusu ile ilgili alanyazın içerisindeki araştırmacı tarafından eriŐilebilen kaynaklar oluşturmaktadır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırma için veriler 2016-2017 yılları arasında toplanmıŐtır. Araştırmayla ilgili doküman inceleme sürecinde, bilimsel nitelikli eserlerden, makalelerden, elektronik ortamda ulaŐılabilen belgelerden, sempozyum, bildiri metinleri ve kitaplardan yararlanılmıştır. Verilere erişim için internet ortamından ve kütüphanelerden faydalanılmıŐtır. Ayrıca birçok lisansüstü tez, Yüksek Ğrenim Kurulu’nun “Ulusal Tez Merkezi” veri tabanından elde edilerek incelenmiştir.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analizinde “Doküman İnceleme” tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi tekniğinde birtakım aşamalar bulunmaktadır. Ancak, bu aşamaları geniş bir yönerge olarak dikkate almak yerinde olacaktır. Her araştırmacı bu aşamaları; araştırma probleminin niteliğine, doküman incelemesi sonucunda elde etmeyi beklediği veriye veya dokümanları ne kadar detaylı, kapsamlı ve derinlemesine incelemek istediğine bağlı olarak yeniden ele

alabilir. Doküman incelemesine ait aşamalar şöyle ifade edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 223):

- ❖ Dokümanlara erişim
- ❖ Dokümanın orijinalliğini kontrol etme
- ❖ Dokümanları anlama
- ❖ Elde edilen verilerin analizi
- ❖ Ulaşılan veriyi kullanma

Bu bağlamda, araştırmada; Ahilik üzerine alanyazında yer alan bilimsel nitelikli eserler, araştırma raporları, tezler, sempozyum ve kongre bildirimleri türündeki çalışmalar, birer doküman olarak değerlendirilip, araştırmanın amaçları doğrultusunda incelenerek analiz edilmiş ve doküman incelemesi tekniğine ait aşamalar uygulanmıştır. Böylece Ahilik sisteminin sunduğu değerler eğitimi modeli, bir eğitim modelinin bileşenleri bakımından ortaya konulmaya çalışılmıştır.

BÖLÜM IV

Bu bölüm boyunca araştırmanın problemi ve alt problemlerine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda ortaya çıkan bulguların yanı sıra, bu çalışmanın sınırlandırılmış kapsamı ve amaçları etrafındaki yorumlara da değinilmiştir.

4. BULGULAR

Ahilik sistemi, yaşam içerisinde uygulamalara dayalı olarak ortaya koyduğu teorik çerçeveyi ve bu teorik yapının yine yaşam içerisinde uygulanarak uygulanabilirliğinin test edilip tescillendiği bir yaşam biçimini ve eğitim modelini kapsamaktadır. Ahiliğin, asırlar boyu uyguladığı eğitim anlayışı ve uygulamaları ile üzerinde önemle durulması gereken bir sisteme sahip olduğu söylenebilir. Tasarlayıp uygulamada kendini somut şekilde gösteren eğitim yaklaşımı ve uygulamaları ile hem bir yaşam tarzı oluşturabilmiş; hem de bu yaşam tarzına uygun birey ve toplum inşasını başarmıştır. Ahilik, asırlar boyu Müslüman Türk toplumunun sosyal yapısına etki ederek güçlü olabilmenin ancak eğitilmiş insanlar sayesinde gerçekleşebileceğini öngörmüş, insanı çok boyutlu biçimde ele alarak geliştirmeyi kendisine ilke edinmiştir (Yılmaz, 1995: 62). Bu ilke doğrultusunda yaklaşım ve uygulamaları sistematik olarak ortaya koyan Ahiliğin, değer eğitimi modeli olarak incelenmesini konu alan ve alan taramasına dayalı olarak yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

4.1. DEĞERLER EĞİTİMİ MODELİ OLARAK AHİLİK

İnsanoğlunun dünyaya gelişiyle birlikte başlayan gelişim süreci yaşamının sonuna kadar sürmektedir. Bu gelişim, değişim ve geleceğini istediği yönde şekillendirme arzusu çok yönlü biçimde vuku bulmaktadır. İnsanoğlunun eğitime olan muhtaçlığı, eğitimin mahiyeti ve nasıl gerçekleştirileceği ile ilgili farklı düşünceleri ortaya çıkarmıştır. Çağlar boyunca insan, daha iyiye ulaşmayı hedefleyip bu yönde ilerlemenin yollarını aramıştır (Demir, 1998:1; Uçma, 2011: 13).

Eğitim, modern toplumlarda devletlerin toplumlarını daha iyi bir seviyeye getirmek, toplumsal huzuru ve refahı sağlamak, milli ve manevi değerlerine bağlı bireyler yetiştirmek ve her anlamda bir kalkınma gerçekleştirmek amacıyla büyük emek, para ve zaman harcadığı bir konu olmuştur. Aynı zamanda eğitim, bireyin ve toplumun gelişmesini sağlayan, kültürel değerleri muhafaza edip geliştirerek kendinden sonra gelen nesillere aktarılmasını sağlayan bir süreci de ifade etmektedir. Bu sebeple bir ülkeye ait eğitim sistemi, o ülkenin kendisine

ileride nasıl bir gelecek hazırladığının en temel göstergesi durumundadır. Ülkeler, omuzlarında yükseleceği nesillerini her yönüyle gelişmiş bireyler olarak toplumdaki rollerine hazırlamalı ve bireyler önce kendisinden başlayarak yaşadığı toplumu geliştirerek, kendinden sonra gelen kuşaklara daha iyi bir dünya bırakmalıdır (Ekinci, 1990: 9; Erken, 2008: 11).

Böylesine çok yönlü bir gelişimi gerçekleştirebilme ve hedeflenen insan modelini yetiştirebilme, değerler eğitimi ile mümkün olmaktadır. Değerlerin aşındığı, kültürün yozlaştığı bugünün toplumlarında değerler eğitiminin oldukça önemli bir yeri bulunmaktadır. Alanyazın incelendiğinde Türkiye ile birlikte dünyanın diğer toplumlarında da bu konuya kafa yorulduğu, değer kaybı ve ahlaki yönden gittikçe kötüleşen dünya şartlarına çözüm yolları bulunmaya çalışıldığı görülmektedir. Değer ve değerler eğitimi konusunda, bu çalışmada da belirtildiği gibi, yabancı araştırmacıların ortaya koyduğu ve model olarak sunduğu yaklaşımlar daha çok ses getirmektedir (Ekinci, 2008: 12; Köksal, 2008: 11).

Değerler konusu kuramsal yönden olduğu kadar, hızla değişen dünya içinde yerini arayan Türk toplumunu yakından ilgilendirmesi açısından da önem taşımaktadır. Ancak Türkiye’de yapılan çalışmaların genelinin, batı kaynaklı yaklaşımlardan hareketle gerçekleştirilen bir yapıda olduğu görülmektedir (Yüksel, 1987: 593; Ekinci, 2008: 1).

Diğer ülkelerin çözüm stratejilerini bilmek yararlıdır, ancak olduğu gibi taklit eder bir anlayışla yorumlamak hatalı sonuçlar ortaya çıkarabilir. Böylesine hatalı durumla karşılaşmamak, değerler eğitimi yeni bir anlayışla ele almak amacıyla Türk tarihi geçmişini ve zenginliğini incelemenin faydalı olacağı düşünülmektedir. Nitekim Ekinci’ye (1990: 11) göre, eğitimde yenilikler gerçekleştirme çalışmalarından yararlı ve faydalı sonuç alabilmek için yapılması planlanan düzenlemelerin geniş bir tarihi bakış açısı ile ele alınması gerekmektedir. Böylece geçmişin tecrübelerinden istifade ederek daha isabetli kararların alınması mümkün olabilmektedir. Bunun için de tarihe mal olmuş eğitim kurumları üzerinde yapılan ilmi çalışmalara büyük gereksinim duyulmaktadır.

Bu bağlamda, Türk kültürüne, tarihine ve gereksinimlere uygun, denenmiş ve başarıya ulaştığı inkâr edilemez biçimde gerçek olan Ahilik değerlerinin, eğitim alanındaki uygulamalarının, günün şartlarına göre revize edilerek kullanılması ve Türk Milletine ait değer eğitimi modelinin ortaya konulması gerekmektedir.

4.1.1. Ahilik Eğitim Modeli

Ahiliğin, yüzyıllar boyu topluma rol model olan örnek bireyleri yetiştirmeyi, başarılı bir eğitim modeli uygulayarak sağladığı düşünülmektedir. Ahiler, teşkilatın kuruluş

felsefesine ve amaçlarına uygun olarak geliştirdikleri ve devam ettirdikleri bir eğitim sistemini uygulamaktaydılar. Mesleki, teknik ve genel eğitimi bir bütün olarak ele alıp yaşam boyu devam eden bir süreç olarak sürdürmeleri ve uyguladıkları eğitimi değerlendirmeleri, kendi dönemlerinden ne kadar ileride bir eğitim modelini tasarlamayı başardıklarının en büyük delili olarak belirtilebilir (Ekinci, 2008: 235).

Ahilerin başarıyla uygulamış olduğu dönemin toplum şartlarına uygun olan bu eğitim modeline ait ilkelerin, anlayışların, eğitim türlerinin ve yöntemlerinin ele alınıp açıklanmasının Ahilik Değerler Eğitimi Modeli'ne temel oluşturması ve Türk Eğitim Sistemi'ne ışık tutması bakımından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Öncelikle, Ahiliğin değerler eğitimi modeline dayanak oluşturmak maksadıyla; Ahilik'te görülen eğitim ilkelerine, anlayışına, türlerine ve yöntemlerine kısaca yer verilecektir. Daha sonra, Ahilik Değerler Eğitim Modeli'ni, "Eğitim Modeli" başlığı altında değinilen Assure Eğitim Modeline ait bileşenleri bakımından; öğrenenlerin analizi (hedef kitle), amaç, içerik, yöntem, materyallerin (vasıta) belirlenmesi, ortam, değerlendirme ve denetim olmak üzere ayrı başlıklar halinde belirtmek ve açıklamak yerinde olacaktır.

4.1.1.1. Ahilik Eğitim Modelinde Eğitim İlkeleri

Düşünce sistemlerinin açıklanmasında özellikle vurgulanması gereken husus; o sisteme ait insana, hangi değer ve rolün verildiğiyle ilgilidir. Genel manada düşünce sistemlerinin, insanların mutluluğunu hedef aldığı söylenebilir. Ancak, bu hedefe varmada kullanılan ilke ve anlayış, bu sistemlerin başarısını doğrudan etkiler. Ahilik, İslam inancı ile Türk adet ve geleneklerinin harmanlandığı bir düşünce sistemidir. Ahilik'te insan, sistemin merkezine oturtulmuş ve her şey onun ahirette ve dünyada mutlu olmasını sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Ahilik düşünce sisteminde "eşref-i mahlûkat" kabul edilen insana, her şeyden daha fazla değer verilmesi anlayışı hâkimdir (Ekinci, 2008: 19).

Ahilik; insanı bir bütün olarak ele alıp, onun tüm yönleriyle gelişmesini amaçlamaktadır. Bu hedefe ulaşmak için bir eğitim kurumu görevi üstlenip eğitim ve öğretimi gerçekleştirmektedir. Yapılan bu eğitim ve öğretim faaliyetlerinin başarıya ulaşabilmesi için bazı ilke ve anlayışlara ihtiyaç duyulmuştur. Ahilik'te eğitim-öğretim, hayat boyu devam eden bir anlayışla düzenlendiği için hangi ilkenin nerede, ne zaman ve ne kadar kullanıldığını saptamak oldukça güçtür. Bazı durumlarda bu ilkeler tek başına kullanıldığı gibi, bazı durumlarda birkaç ilke ve anlayış iç içe kullanılmıştır (Ekinci, 2008: 150; Yılmaz, 1995: 77).

İnsana Görelik İlkesi: Bu ilke, öğretime tabii tutulacak bireylerin bedeni, ruhi yapısı ve kültürel birikiminin dikkate alınarak bilgi ve beceri kazandırılmasını ifade etmektedir. Bu anlayışa insanlar arasında beceri, yetenek ve zekâ bakımından farklılıklar bulunduğu düşüncesi hâkimdir. Bu ilkenin Ahilik'te de göz önünde bulundurulduğu bilinmektedir. İş yerlerinde gerçekleştirilen mesleki öğretimde ve zaviyelerde verilen bilgilerde, Ahilerin tüzüğü sayılan fütüvvetnâmeler yazılırken insana görelik ilkesi dikkate alınmıştır (Yılmaz, 1995: 77).

Bütün bireyler yaratılışları gereği farklı yetenek ve kabiliyetlere sahiptirler. Bu sebeple yeteneklerin eğitim yardımıyla ortaya çıkarılması ve uygun alanlara sevk edilmesi gerekmektedir. Bireylerin kabiliyetleri dışında bir mesleğe zorlanması, onların ruh ve beden sağlığında bozulmalar meydana getirebilir. Bir meslek örgütlenmesi olan Ahilik'te insanın psikolojik ve beden yapısı dikkate alınarak mesleki öğretim yöntemleri işe koşulmuş; beceri, istek ve kabiliyetler doğrultusunda çırakların yetiştirilmesine özen gösterilmiştir. Çıraklara yetenek ve kabiliyetleri dışında ağır işler verilmemiştir (Ekinci, 2008: 150).

Ayrıca, Ahiler eğitim-öğretimde motivasyonu artırmak amacıyla zaviyelerde bir araya gelerek, hem yemek yerler hem de eğlence düzenlerlerdi. Bu sayede eş zamanlı olarak hedeflenen öğretim faaliyetleri de gerçekleştirilirdi (Şeker, 1993: 74). Ahilik Teşkilatı'nda mesleki terfi törenleri de insanı merkeze alan bir anlayışla uygulanırdı. Örneğin; çıraklık törenlerinde çırağın, önce ahisinin elini, ahisinin de onun başını öpmesi, ardından orada bulunanların ellerini öpmesi, yoldaşlarıyla kucaklaşması ve kendisinin tebrik edilmesi; törene katılan Ahileri, yakından tanınmasına ve samimiyet kurmasına vesile olurdu (Yılmaz, 1995: 78).

Hayat Boyu Eğitim İlkesi: Birey, hayatı boyunca öğrenmeye ve kendini geliştirmeye devam etmelidir. Eğitimin, ilkokuldan başlayıp üniversite ile sona ermediği; farklı zamanlarda ve mekânlarda esnek, çeşitli ve sürdürülebilir biçimde gerçekleştirilen biçimi, hayat boyu eğitim olarak ifade edilebilir. Bireylerin, son derece hızlı bir ivme ile gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurabilmesi için yalnızca okul çağında öğrendiği bilgiler ile yetinerek kendini geliştirmeden durağan bir şekilde yaşantısına devam etmesinin mümkün olmayacağı düşünülmektedir.

Ahilik Teşkilatı'nın da bu atalet durumuna çözüm getirmek ve bireylerin gelişimini en üst noktaya taşımak amacıyla uygulamış olduğu eğitimi hayat boyu sürdürerek; mensuplarının

bilgi ve becerilerini zamanın şartlarına göre sürekli güncel tutarak yüzyıllar sonrasına erişmeyi başarabildiği söylenebilir.

Ahilik, eğitimi hayat boyu devam eden bir süreç olarak kabul etmiştir. Ahi zaviyelerinde kırk yaşın üzerindeki bireylere dahi okuma yazma öğretilerek Ahilerin, öğrenci ya da eğitici rolüyle sürekli biçimde eğitim ortamında tutulması sağlanıyordu. Öğretecek bilgisi olan tüm bireylerden eğitici olarak yararlanmak ve her fırsatta eğitim yapmak, bu teşkilatın öne çıkan önemli özelliklerinden bir tanesidir (Ekinci, 2008: 253).

Bütünlük İlkesi: Gerek insan, gerekse yaşam, birçok bileşeni barındıran karmaşık yapıları ifade etmektedirler. İnsanın zihin, gönül/kalp ve beden dünyasının bulunması; bilgi, duygu ve becerilerle donanık olması; yaşamında ise sosyal, ekonomik, siyasal, kültürel, mesleki, ailevi vb. boyutlarının bulunması bu karmaşık ve tümleşik yapıyı doğrular niteliktedir. Diğer taraftan gerek insanın gerekse yaşama dair durumların teorik ve uygulama boyutları da bu tümleşikliğe eklenebilir. Bu bileşenlere bütünlük içerisinde bakılmadığı ya da bazılarının ihmal edilmesi durumunda denge bozulmaları gibi birçok sorunla karşılaşmak zorunda kalınacağı söylenebilir (Yeşil, 2009: 68-70). Buna göre, insana ya da yaşama dönük geliştirilen sistem ya da uygulamaların, bu bütünlüğü göz ardı etmemesi ve sistem yaklaşımı çerçevesinde bir yöntemin izlenilmesinin gerektiği belirtilmelidir. Değer eğitimi modeli çerçevesinde bu ilkenin özellikle üç açıdan ele alınmasının doğru olacağı söylenebilir:

- 1. Bireyde bütünlük:** Sosyal, kültürel ve psikolojik yönlerinin bulunması sebebiyle, eğitim etkinlikleri düzenlenirken bireylerin çok boyutlu ve bütünlük içerisinde ele alınmaları gerektiği düşünülmektedir (Yeşil, 2009: 68; Aslander, 2016: 24). Zihinsel, duygusal ve davranış boyutları bakımından bireylerin gelişimlerinin sağlanması eğitimin öncelikli konularından olduğu ifade edilebilir (Varış, 1988: 16). Bu üç boyut her ne kadar birbirinden bağımsızmış gibi gözüksün de bireylerin her bir yönünün diğerini etkilediği bu sebeple bireylere bütüncül bir anlayışla bakılması gerektiği söylenebilir. Ahiler, eğitimde bütünlük ilkesi kapsamında kendi eğitim sistemleri amaçlarına ulaşabilmek için bireyi bir bütün olarak ele alarak dini, ahlaki, toplumsal ve mesleki bilgileri eş zamanlı olarak vermeye çalışmışlardır. Bu durumun doğal bir neticesi olarak Ahiler eğitimin bütünlük ilkesi çerçevesi kapsamında zihin, beden ve karakter eğitimi boyutlarına, kişilik-duygu-düşünce-davranış bütünlüğü içerisinde yaklaştıkları ifade edilebilir (Kaya, 2013: 46).

2. **İçerik bütünlüğü:** Eğitim, teorik temelleri olan uygulamalı bir bilim dalıdır. Eğitim süreçleri de hiç şüphesiz bir takım teorik bilgilerin aktarıldığı, uygulamaların yapıldığı ve davranış değişmesi ile sonuçlanan süreçleri kapsamaktadır (Aslanderen, 2016: 14). Bu çerçevede değer eğitiminin, içerik olarak bir teorik kısmının (bilgi), bir de bunların davranışlara yansması olan uygulamalar kısmının olması gerekmektedir. Ahilik değer eğitimi modelinde teori ve uygulama bütünlüğünün bulunduğu alanyazından anlaşılmaktadır (Kaya, 2013: 46). Bir taraftan, işyerlerinde ve özellikle akşamları yapılan çeşitli toplantılar, yaren ve barana sohbetleri ile değerler, katılımcılara sözel ve görsel olarak aktarılırken diğer taraftan bu aktarılan bilgi ve değerlerin mesleki yaşam ya da aile hayatında yansması gerektiği vurgulanmakta, bu çerçevede birtakım ceza ve mükâfat uygulamalarına gidildiği gözlenmektedir (Sarıkaya, 1999: 61; Kılavuz, 2005: 621).
3. **Zamansal ve Mekânsal Bütünlük:** Hayat boyu eğitim ve sürekli eğitim kavramları, modern eğitimbilim alanyazınında sıklıkla vurgulanan kavramları ifade etmektedir (Tabak, 2005: 59). Eğitimin, hayatın her alanında ve her mekânında yapılması gerektiği belirtilmekte; bu doğrultuda ulusal ve uluslararası düzeyde birçok proje geliştirilip uygulanmaktadır (Yeşil: 2009: 71; UA: 2017). Ahiliğin, asırlar önce mensuplarına iş yerlerinde mesleki, zaviyelerde genel bilgi ve beceri eğitimi vermek suretiyle eğitimde hem zamansal hem de mekânsal bakımdan bütünlüğü ve devamlılığı gerçekleştirdiği söylenebilir. Böylece, Ahilik Teşkilatı'na dâhil olan bireyin, teşkilattaki ilk gününden yaşamının sonuna kadar zaman ve mekân sürekliliği içerisinde hayatının tüm anını kapsayan Ahilik eğitim anlayışı ile kendini geliştirme ve yüceltme imkânına sahip olduğu düşünülmektedir. Ekinci'ye (2008: 255) göre eğitim dünyasında ortaya çıkan yeni eğilimler, yaygın ve örgün eğitim uygulamalarının etkileşim içerisinde ve birbirini kapsayacak biçimde gerçekleştirilmesi gerekliliğine işaret etmektedir. Bireyi bir bütün olarak ele alan Ahilik, yalnızca mesleki ve genel eğitimi değil, bireyin serbest zamanlarını değerlendirme etkinliklerini de düzenlemiştir. Ahilik'te gündüz gerçekleştirilen mesleki, bilgi ve beceri eğitiminin yanı sıra çeşitli toplantılar, eğlenceler, yaren ve barana sohbetleri gibi etkinlikler yardımıyla da değer, karakter ve kişilik gelişimi yönleriyle bireylerin zamansal ve mekânsal

bütünlük içerisinde bir eğitime tabi tutulduğu ve desteklendiği; böylece, Ahilerin tüm yönleriyle gelişmelerinin ve eğitimlerinin sağlandığı söylenebilir.

Sosyal Öğrenme (Model Olma) İlkesi: Günümüzde sosyal öğrenme ilkesi eğitim, eğitim psikolojisi, değerler eğitimi ve ahlak gelişimi gibi alanlarda üzerinde durulan bir kavramdır. Bu ilkeye göre insanın öğrenmesi; bireysel, davranışsal, çevresel faktörler ve bu faktörler arasında gerçekleşen etkileşim sonucunda meydana gelmektedir. Bu bağlamda sosyal bir varlık olan birey, toplumda diğer bireylerin davranışlarını model olarak ve gözlemleyerek öğrenmektedir. Bu sebeple sosyal öğrenme doğrultusunda eğitim faaliyetleri gerçekleştirilirken eğitici görevini üstlenenlerin rol model olma gibi önemli görevleri bulunmaktadır (Gürel, 2014: 101).

Ahilikte günlük yaşantı içerisinde görülen kuralların varlığı sebebiyle çok geniş bir alana tesir eden sosyal bir etkileşim mekanizması görülmektedir. Ayrıca Ahilik Teşkilatı'nda usta ve kalfaların çıraklara karşı model olma gibi önemli etkilerinin yanı sıra eğitici, yol gösterici, motive edici, destekleyici, öğüt verici, kolaylaştırıcı ve işbirliğini teşvik edici görevleri bulunmaktadır (Erginer, 2009: 228). Bu bağlamda Ahiliğin işleyişi ve yapısı gereği sosyal öğrenme çerçevesinde; yalnızca mesleki ve ticari hayatta değil, günlük yaşantının tüm alanlarına etki eden kural ve prensiplerini model olma ilkesine göre kazandırdığı söylenebilir. Böylece Ahiliğe ait kural ve prensiplerin kazandırılması sürecinin yaşamın doğal akışı içerisinde konuşurken, yemek yerken, alışverişte, davranışlarda ve usta-çırak ilişkilerinde model olma ilkesi yoluyla sağlandığı belirtilebilir.

Ahilik Teşkilatı'nda model olma ilkesi doğrultusunda gerçekleşen eğitim; gündüz işyerinde iş başında eğitip bilinçlendirme, geceleri de Ahi zaviyelerinde (sosyal ve ahlaki yönden) eğitilip bilinçlendirme şeklinde teori ve uygulamanın iç içe olduğu bir yapıdadır (Kazıcı, 2006: 65-67). Bu sebeple bireylere kuralların ve değerlerin, gerek teorik gerekse uygulamalı biçimde model olma ilkesine özel önem verilerek hayat boyu devam eden bir eğitim anlayışıyla kazandırıldığı söylenebilir. Zaviyelerde görülen dersler, iş yerlerinde ustadan öğrenilen bilgiler ve toplumsal yaşantı içerisinde kazanılan davranış biçimlerinde usta Ahilerin model olarak kabul edildiği ve böylece sosyal öğrenme ilkesi doğrultusunda bireylerin eğitildiği ifade edilebilir.

Bireylerin toplum tarafından değerli görülen rol, örüntü, ilişki ve kurum çeşitlerine uyum sağlamaları sosyal öğrenme ve model olma ilkesi yardımıyla gerçekleşmektedir. Böylece toplum içerisinde yaşayan bireylerin, sosyal etkileşim süreci sonunda hedeflenen

davranış değişikliklerini gösterebilmeleri mümkün olmaktadır (Tekin, 2006: 220). Yüz yüze eğitim ve sosyal etki zaviyelerde ve iş yerlerinde gerçekleştirilen eğitimlerde önemli bir yere sahiptir. Yamak ve çıraklar özellikle dini yaşantı ve ahlaki değerleri zaviyelerdeki Ahi büyüklerinden dinleyerek, görerek ve yaşayarak öğrenmişlerdir (Kızıler, 2015: 418). Bu bağlamda Ahilik Teşkilatı'nda yamak ve çıraklara model olarak sunulacak bireylerin tespitine ve bu rol model bireylerin davranışlarına dikkat etmeleri hususuna özel önem verildiği ve hassasiyet gösterildiği belirtilebilir (Yılmaz, 1995: 86; Kaya, 2013: 48). Yukarıda ifade edilen bilgiler doğrultusunda Ahilik Teşkilatı'nda sosyal öğrenme ve model olma ilkesinin başarıyla uygulandığı ve etkili biçimde kullanıldığı söylenebilir.

Müşahhasan Mücerrede (Somuttan Soyuta) İlkesi: Öğrenme sürecinde birden çok duyuya hitap edilmesi (görülmesi, işitilmesi, dokunulması, duyulması) öğrenmeyi kolaylaştırır ve kalıcı izli olmasını sağlar (Seferoğlu, 2006: 54). Somuttan soyuta ilkesi, elle tutulan gözle görülen (somut) olgulardan hareketle, gözle görülemeyen (soyut) olguların öğretilmesi anlayışına dayanmaktadır. İlgi çekici ve kavratılması kolay özellikte bir yapısı bulunan somut olgular, eğitim-öğretim faaliyetlerinde başlama noktası olarak kabul edilir ve soyut kavramların anlaşılması için bir köprü görevi üstlenir. İnsan zekâsının gelişimi de, somut kavramları öğrenmekten soyut kavramları öğrenmeye doğru bir sıra izler (Yılmaz, 1995: 79).

Ahiliğin kaynağı olan fütüvvetnâmelerde görülen, somuttan soyuta ilkesine göre açıklanan bazı durumlar şöyle belirtilebilir (Yılmaz, 1995: 80-83):

- ❖ Ahilerin cömertliği kavrayabilmesinin açıklanması
- ❖ Bilgi ve yeterliliğin öneminin açıklanması
- ❖ Sözünde durmak kavramının açıklanması
- ❖ Ahilerin şehvetine hâkim olmasının öneminin açıklanması
- ❖ İyi arkadaş seçiminin öneminin anlatılması
- ❖ Allah'ı anma ve zikretmenin öneminin açıklanması
- ❖ Fütüvvet ve fütüvvet sahibi olanın üstünlüğünün açıklanması

Yukarıda belirtilen durumlar Ahilere soyut kavramların izah edilebilmesi amacıyla, fütüvvetnâmelerde örneklendirilerek açıklanmıştır. Böylece, Ahilerden çeşitli konularda göstermesi ve kaçınması gereken davranışları, içselleştirerek yaşantısına yansıtmasının beklendiği söylenebilir.

Ahiliğin ekonomik, sosyal ve kültürel hayatı bir bütün olarak ele alıp bireyleri tüm yönleriyle hayata hazırlaması ve bunlara uyum sağlayacak biçimde yetiştirebilme başarısı, uygulamış olduğu eğitim ilkelerinin bireylerin yaşantısına uygun ve hedef odaklı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, Ahiliğin her yönden gelişmiş ve çok yönlü bireyleri yetiştirme başarısını uyguladığı eğitim anlayışına borçlu olduğu düşünüldüğünden Ahilik'te görülen eğitim anlayışına ayrıntılı biçimde yer verilmesi ve bu başarıyı getiren uygulamaların ortaya çıkarılarak açıklanmasının yerinde olacağı değerlendirilmektedir.

4.1.1.2. Ahilik Eğitim Modelinde Eğitim Anlayışı

Ahilik Teşkilatı'nda bireylerin en iyi şekilde yetiştirilmesi ve hayata hazırlanması sürecinde oldukça hassas davranıldığı söylenebilir. Bu özen ve titizlik eğitim anlayışlarında açıkça görülmektedir. Demir (1998: 19), Ahilik'te görülen eğitim anlayışlarını; iş dışında-iş başında eğitim, sanat eğitimi ve meslek sırrı olarak ifade etmektedir. Ahilik Teşkilatı'nda görülen eğitim anlayışları, Ahilerin yetiştirilme yöntemleri ve sahip oldukları niteliklerin ortaya çıkarılabilmesi maksadıyla ayrı başlıklar halinde ele alınmış ve açıklanmıştır.

İş Dışında Eğitim: Genel eğitim biçiminde olup bireyi geliştirmeye yöneliktir. Ahi zaviyelerinde (Terbiye Ocağı), öğretmen tarafından teşkilata yeni dâhil olan gençlere okuma yazma öğretilirdi. Gençlere bu ilk terbiyeyi veren kişilere muallim denilirdi. İlim alanında söz sahibi müderris ve kadınlara da ders verdirilirdi. Dini ve ilmi bilgilerin yanında konuşma ve edebiyat dersleri de yapılırdı (Demir, 1998: 19). Ahi zaviyelerindeki çıraklar, mensup oldukları sanat dalı içerisinde uygulamalı bilgileri kazandıkları için zaviyelerde fen ve sanat yerine toplum içerisinde yaşama kaideleri ve sosyal kurallar öğretiliyordu (Eroğlu ve Köktan, 2015: 342).

İş dışında eğitim kapsamında, gençlerin yeteneklerini geliştirmek için güzel yazma, musiki dersleri, davranış kuralları, askeri bilgi ve spor eğitimi dersleri de verilmekteydi. Zaviyelerde, eski Türk destanları, Kutadgu Bilig ve Ahi Evran'ın kitaplarıyla beraber fütüvvetnâme olarak bilinen; Ahiliğin Ahlak nizamnamesi kabul edilen kitaplar da okutulmaktaydı. Fütüvvet kitapları Kur'an ve Hadislere dayanan ideal insan modelini ve güzel ahlak kurallarını belirtmekteydi (Demir, 1998: 19). Bu eserler yalnızca gençlerin değil, toplumun tamamının uyması beklenen ahlaki kaideleri içeren eserlerdir. Aynı zamanda verilen eğitimler de sadece gençlere yönelik değildi. Burada kazandırılan kaideler daha sonra tüm toplumun ortak kuralları olarak hayata mâl olmaktadır (Köksal, 2008: 115).

İş Başında Eğitim: Ahiler sanat ve meslek sahibi bireyleri, şehir ve kasabalarda mal ve hizmet üretim faaliyetlerini esas alarak üretim veya ticaretin çeşidine göre isimlendirmektedir. Baş tarafına esnaf kelimesi gelerek iş grubunun bütününe kapsayacak biçimde “Esnaf-1 Sanat, Erbab-1 Sanat” veya “Esnaf-1 Sınai, Erbab-1 Sınai” de denilmektedir. Üretim genel olarak sanayi sitelerinde aynı iş bölümündeki Erbab-1 Sınai’nin faaliyet gösterdiği yerlerde yapılmakta ve her iş kolunun ayrıca iş birliği bulunmaktaydı (Demir, 1998: 25).

Aynı zamanda usta (öğretmen) olan iş yeri sahipleri, daha önceden çalıştığı iş yerinde mesleği öğrendiğine dair birliğinden icazet (diploma) ve iş yeri açma izni almış kişilerden oluşmaktaydı. Bir gencin usta olabilmesi ve kendine ait bir iş yeri açabilmesi için değişik öğrenim kademelerini başarıyla tamamlaması gerekmektedir. Bir gencin Ahiliğe dâhil olabilmesi için muhakkak geçimini sağlayabileceği bir işi ya da sanatı olması şarttı. Boş gezen ve işi olmayanlar, Ahiliğe alınmadıkları gibi toplum nazarında da itibarları olmazdı. Bu maksatla Ahiliğe dâhil olacak gençlerin belirli bir eğitimi almış olması gerekiyordu (Demir, 1998: 25; Erken, 2008: 113).

Çırak olmak isteyen aday; ilk olarak elinde ustalık belgesi olan bir ustanın yardımcısı olarak işe başlar ve kendisine iki tane “yol kardeşi” (yiğit başı) seçerdi. “Yol kardeşliği” gençlerin yaşamı boyunca sürerdi. Bu süreç boyunca gençlerin Ahilik kurallarına bağlılıkları kontrol edilmekteydi. Gençler arasında Ahilik ilkelerini ihmal edenler veya hatalı davranışlar birbirinden sorumlu tutulmaktaydı. Çırak adayının işyerindeki tutum ve davranışına göre ya aynı iş yerinde çıraklığa devam eder ya da başka bir sanat dalında çırak olarak işe başlardı. Her durumda, bir işyerinde çırak olarak yer alabilmek için, o iş kolunun Ahi birliğinden izin alınması gerekiyordu. Ustaların istedikleri kadar çırak çalıştırabilme özgürlükleri bulunmamaktaydı. Zaten usta ve kalfa açısından önemli olan çırağın çok iyi bir şekilde yetiştirilmesiydi. Ayrıca, çıraklara çıraklık süresi boyunca hiçbir ücret ödenmezdi (Demir, 1998: 25 Eroğlu ve Köktan, 2015: 343).

Ahi esnaflarına ait iş yerleri, köy ve mahallelerdeki yaren odaları ve medrese gibi yerler, bu eğitim anlayışının gerçekleştirildiği mekânları kapsamaktadır. Bu eğitim anlayışı ile bireylere kazandırılması beklenen davranışları ve hedefleri Gülerman ve Taştekil (1993: 61-63) şöyle ifade etmişlerdir: Bireylere kendini tanıma yolunu gösterme, bireyin fitratını koruma ve iyi insan yetiştirme, insanı bir bütün olarak ele alarak, yalnızca mesleki bakımdan değil, ahlaki, manevi ve sosyal açıdan da bilgileri kazandırarak ömür boyu süren bir eğitimi gerçekleştirmektir.

Sanat Eğitimi: Ahilik'te gençlere sanat ve ahlak eğitimi bir arada verilmekteydi. Ahlak usul ve kaideleri eğitim müfredatına göre ele alınmaktaydı. Gençlere yaşına ve öğrenim sürelerine göre verilecek bilgiler önceden programlanmıştı. Zamanı gelmeden ne ahlaki ne de sanata yönelik kaidelerle ilgili bilgi verilmezdi. Örneğin; yamaklık ve çıraklık devresinde en az 124 usul ve erkân kuralları kazandırılırken; ustalık, pirlık ve üstatlıkta 740 usul ve erkânın bilinmesi gerekiyordu. Aynı kurallar teknik ve sanat öğreniminde de geçerliydi. Yamak ve çırağa hatta kalfaya, sanat ile ilgili teknik bilgiler kazandırılırken önce temel bilgilerden başlanır ve kademe kademe arttırılarak ustalığa erişinceye kadar eğitime devam edilirdi. Ancak ustalıkta mesleğin tüm sırları öğrenilirdi (Demir, 1998: 26). Ayrıca, Ahi Evran'ın sanat birliklerinde okutulan kitaplarında, insanların gereksinimlerinin karşılanması için farklı mesleklerin yaşatılması ve yeni sanat alanlarının araştırılması tavsiye edilirdi (Kayadibi, 2000: 185).

Meslek Sırrı: Ahilik Teşkilatı'nda usul, erkân ve ahlak ile ilgili bilgilerin kitaplaştırılmasına rağmen üretim ya da sanata ait bilgiler; işin ehli olmayan, olgunlaşmamış, yetersiz birisinin eline zamanından önce geçebileceği kaygısıyla kitaplaştırılmamıştır. O devrin sanat ustasına ait sırlar ve teknikler bu yüzden bugüne kadar gelememiştir (Demir, 1998: 26). Bu sebeple, o zamanda yapılan ve belki de hiç bir zaman bir benzeri yapılamayacak olan bu göz kamaştırıcı, ihtişamlı sanat eserlerinin nasıl meydana getirildiğine dair bilgiler sır olarak gizemini korumaktadır (Köksal, 2007: 171).

Çırağını en iyi şekilde yetiştirmek ustanın göreviydi. Bu sebeple ustalar, çıraklarına ve kalfalarına sanatlarının tüm inceliklerini ve gizlerini öğretirken onların ahlaki yönden de iyi yetişmeleri için çaba göstermekteydi. Her daim usta çırağından, çırak da ustasından gururla bahsedilmesini beklemekteydi. Çırağın hatasının yüzüne vurulması oldukça kötü bir durumdu. Bu olay, diğer sanat birliği üyelerini de etkilediği için o iş yerinin adını kötüye çıkarmaktaydı (Demir, 1998: 27; Kayadibi, 2000: 185).

Ustaları tarafından bütün bilgileri kazandırılan öğrenci, çıraklık veya kalfalık dönemini başarıyla tamamlayıp ahlaki bakımdan da olgunluğa eriştiği vakit, ustasının teklifi ve birliğinin onayı ile bir üst merteye derecesine yükseltilirdi (Ekinci, 2008: 157). Çıraklık süreleri iş kollarına göre değişmekteydi. Bazı sanatların öğrenilme süresi kısa; bazılarının öğrenilme süresi de uzun bir zaman diliminde gerçekleşmekteydi. Örneğin; terzi ve sarraf yanında çalışan çırakların, çıraklık süreleri farklıydı.

Çıraklıktan kalfalığa, kalfalıktan ustalığa geçişte mutlaka tören yapılırdı. Bu tören için iş yeri ustası Ahi Birliği'nden izin isterdi. Bu törenin icrası için gerekli olanları, iş kolunun birlik başkanlığı üstlenirdi. Birlik başkanı törene; oluşturduğu heyeti, sanatın en ünlü üstatlarını ve şehrin tüm Ahi birliklerinin başkanı olan Ahi Baba'yı davet ederdi. Bu heyet, çırak ve kalfanın o güne kadar üretmiş olduğu ürünlerin kalitesini, vasfını ve işçiliğini inceledikten sonra ahlakına, dürüstlüğüne, ürettiği malın kaliteli olduğuna kanaat getirirse, çırak ve kalfa bir üst mertebeye yükseltilirdi. Bu yükselme törenine "Şet Kuşanma Merasimi" (Diploma Töreni) denilirdi (Demir, 1998: 27; Tekin, 2006: 225).

Ahilik Teşkilatı'nda yukarıda belirtilen eğitim anlayışları doğrultusunda, her yaş ve seviye döneminde eğitim-öğretim faaliyetlerinin iş başında, iş dışında, zaviyeler ve meslek (sanat) sırrı bakımından olmak üzere bir düzen ve kurallar silsilesi içerisinde yürütüldüğü ve bireylerin tüm yönlerinin geliştirilerek onların, eksiksiz ve mükemmel biçimde yetiştirilmesinin hedeflendiği söylenebilir.

4.1.1.3. Ahilik Eğitim Modelinde Eğitim Türleri ve Yöntemleri

Ahilik sisteminde eğitim, çıraklara ilk olarak toplumun ahlakının ve erdemlerinin öğretilmesi ile başlamaktaydı. Özellikle töre ve gelenekler ile toplum hayatının kuralları benimsetilmekteydi. İnsanlık, dürüstlük, temizlik, milli oyunlar, edebiyat, Kur'an okuma, yemek pişirme, tarih, musiki, tasavvuf, tezhip sanatları ve güzel yazı dersleri öğretilmekteydi. Her çırak muhakkak okuma-yazma öğrenmek zorundaydı. Daha sonraki aşamada, kuramdan çok uygulama ağırlıklı mesleki eğitime geçilmekteydi. Bu eğitim, yaparak yaşayarak uygulanan bir model anlayışıyla gerçekleştirilmekteydi (Gülvahaboğlu, 1991: 219).

Alanyazın incelendiğinde Ahilik'te eğitimin ilk yayılış yıllarından itibaren üç yönlü şekilde gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Teşkilatın fonksiyonları doğrultusunda eğitim türleri; ahlaki, askeri ve mesleki eğitim olarak belirtilebilir. Ahilik sisteminde uygulanan eğitim yöntemleri, eğitim türüne göre farklılaşmaktadır (Erken, 2008: 106). Eğitim türleri ve uygulanan eğitim yöntemleri şu şekilde açıklanmıştır:

Ahlaki Eğitim ve Kullanılan Yöntemler: Ahilik'te ahlak, üstünde önemle durulan bir konudur. Ahlaka verilen önem, ahlakın her yerde ve her zaman üst sıralarda gelmesi hususundan açıkça görülmektedir. Nitekim Ahilik, ahlaktan yoksun bir kimsenin bir işte başarıya ulaşamayacağını, ulaşsa bile bu başarısının uzun soluklu olamayacağı düsturunu benimsemiştir. Böylece Ahiliğe göre; ahlakın olduğu yerde kardeşlik, eşitlik, özgürlük, sevgi ve adalet gibi yüce değerler sayesinde dirlik ve düzen hâkim olmaktadır (Soykut, 1978: 91).

Gülerman ve Taştekil'in (1993: 56) ifade ettiği gibi, Ahi Birlikleri'nde ahlaki boyutun üst sırada yer alması, Ahi liderlerince kurulan zaviyelerin kısa sürede "ahlak mektebi" haline gelmesini sağlamıştır. Bu zaviyeler yardımıyla yaygınlaştırılmaya çalışılan yeni bir ahlak anlayışı doğmuştur. Bu anlayışın, temeli eski göçebe Türk aşiret değerlerine dayanmakla beraber; o dönemde gittikçe yaygınlaşan yerleşik hayat değerlerinin sentezinden oluşmuştur. İslami değerler, bu ahlakın formel yanını; göçebe Türk örf ve adetleri ise informel yanını yansıtmaktadır. Ahilik'te görülen ahlakın birçok araştırmacı tarafından Fütüvvet ahlakı veya mistik İslam ahlakı ile karıştırılmasının temel sebebi, bu sentezin gözden kaçırılmış olmasındandır.

Ahilik Teşkilatı'nda bireyler, her şeyin üstünde tutulmuş, dünya ve ahiret hayatında mutlu olabilmeleri için bir bütün olarak ele alınmış ve "İnsan-ı Kamil" olarak adlandırılan model insana dönüştürülebilmeleri gayesiyle, etkin bir ahlak eğitimi ve kaidelere tabi tutulmuştur (Kayadibi, 2000: 183). Fütüvvetnâmelerden yararlanarak oluşturulan bu ahlak kuralları, kapalı ve açık, içe ve dışa ait olmak üzere sınıflandırılmış genel bir ahlak anlayışının formel yönünü yansıtan 12 emirden meydana gelmektedir (Güllülü, 1977: 94).

Kapalı ve dışa ait şeklinde sınıflandırılan emirler şöyle ifade edilmektedir (Güllülü, 1977: 94; Gülerman ve Taştekil, 1993: 56; Kayadibi, 2000: 184; Uçma, 2011: 136):

- ❖ **Şalvar ile ilgili emir:** Gayr-i Meşru ilişkilerden (zina) uzak durmayı emreder.
- ❖ **Mide ile ilgili emir:** İslam inancına göre yasaklanmış yiyecek ve içecekleri tüketmemeyi emreder.
- ❖ **Dille ilgili emir:** Yalan, dedikodu, iftira, gıybet ve boş laflardan kaçınmayı emreder.
- ❖ **Kulak ve göz ile ilgili emir:** Kötü söz ve eylemleri, duymamayı ve görmemeyi emreder.
- ❖ **El ve ayak ile ilgili emir:** Kötülükten uzak durmayı emreder.
- ❖ **Hırs ve ihtirasla ilgili emir:** Dünya malına ve mülküne, ahiretini unutacak kadar bağlanmamayı emreder.

Yukarıda belirtilen açıklamalardan da görüleceği üzere; Müslüman Türk Milleti tarafından bugün de kullanılan "eline, diline, beline hâkim ol" deyimini, Ahiliğin ahlak kurallarında ifade edilen emirlerin bir özeti olduğu düşünülmektedir (Kayadibi, 2000: 184).

Açık ve içe ait şeklinde sınıflandırılan altı emir ise alanyazında şöyle belirtilmektedir (Güllülü, 1977: 95; Gülerman ve Taştekil, 1993: 56; Kayadibi, 2000: 184; Uçma, 2011: 136):

- ❖ Cömert olma,
- ❖ Tevazu sahibi olma,
- ❖ Kerem (alçak gönüllülük ve alicenaplık) sahibi olma,
- ❖ Merhametli ve affedici olma,
- ❖ Bencillikten uzak olma,
- ❖ Gerçekçi (hayal şarabıyla sarhoş olmama-uyanıklık) olma,

Ahiliğe ait yukarıda bahsedilen 12 emirde yer alan kural ve ilkelerin, günümüzde de üzerinde önemle durulması gereken değerleri kapsadığı düşünülmektedir. Ahilik Teşkilatı'nın, üyelerine emir olarak iletildiği bu değerlerin hedeflediği en önemli noktanın, bireylere üstün ahlak ve iyi değerlerin kazandırılması ve davranışlarına yansıtılmasının sağlanarak bireysel huzurun ve böylece toplumsal düzenin tesis edilmesi olduğu söylenebilir.

Ahilik Teşkilatı'na ait mesleki dayanışma, teşkilat içi etkileşimler ve zaviyelerde görülen ortak yaşantının düzenlenerek; sorunsuz biçimde devam ettirilebilmesi maksadıyla gerçekleştirilen uygulamalar, Ahiliğin informel ahlak kurallarını oluşturmaktadır. Teşkilat mensuplarının hayatını bütünüyle kesin kurallara bağlayan bu ahlak emirleri gücünü, onu tamamlayan örf ve adetlerden almaktaydı. Formel ahlak kuralları bakımından Ahiliğin, yalnızca belirli bir ahlaka bağlılık olarak görülmesine karşın; informel ahlak kuralları açısından belirli bir sanata ya da mesleğe bağlılık olarak değerlendirilmektedir (Güllülü, 1977: 100; Gülerman ve Taştekil, 1993: 56).

Ahi ahlakının enformel yönünü oluşturan emir ve yasaklar yaklaşımı, ekonomik ilişkileri düzenlemesi bakımından fütüvvet ahlakından ayrılmaktadır. Ahi ahlakının bu amaca yönelirken, bir taraftan ortaçağ dünyasının “durgun ve kapalı sanat” anlayışından, diğer taraftan da “gelenekçilik” yapısından etkilendiği görülmektedir. Bu sebeple söz konusu ahlak anlayışının oluşturulduğu zaviyeler, gerçek manada ekonomik birlik yapısından ziyade, üyeleri arasında sıkı bir dayanışmanın ve kapalı topluluk ruhunun yaşandığı mekânlar olarak görülmektedir (Güllülü, 1977: 100).

Ahilik Teşkilatı'nda görülen enformel ahlak kaideleri alanyazında şöyle yer almaktadır (Güllülü, 1977: 102-108; Gülerman ve Taştekil, 1993: 57; Kayadibi, 2000: 184; Uçma, 2011: 137):

- ❖ Ahiler, emeğinin hakkını verebileceği bir işe ve özellikle bir sanata sahip olmalıdır.
- ❖ Ahiler, çeşitli iş ve sanat dalları yerine, kabiliyetlerine uygun tek bir iş ya da sanatla meşgul olmalıdır.

- ❖ Ahiler, işlerini doğru yapmalı, emeğiyle hak ettiğiinden fazlasını kazanma hırsına yenik düşmemelidir.
- ❖ Ahiler iş ya da sanatın, ustasından geleneksel pirine kadar, büyüklerinin tamamına yürekten bağlı olmalı, sanatında ve davranışlarında onları model almalıdır.
- ❖ Ahiler, kazançlarıyla geçimlerini sağladıktan sonra; kalanların tamamını yoksullara ve işsizlere harcamalıdır.
- ❖ Ahiler, bilgi sahibi olmayı ve bilginleri sevmeli; beylerin, uluların kapısına gitmemeli, aksine padişahlar dahi ona gelmelidir.

Ahiler, ahlaki eğitim yardımıyla Ahiliğin prensipleri olarak kabul edilen özelliklerin kazandırılmasını hedeflemişlerdir. Ahlaki eğitim ile bireylerin, toplum içinde ve dışında nasıl davranacağı ve hangi özelliklere sahip olması gerektiği öğretilmeye çalışılmaktaydı. Ahiliğin ahlaki eğitiminin en temel gayesi iyi insan yetiştirmektir. İyi insan olabilmenin yolu; bilmek ve bildiğini uygulamaktan geçer. İnsan; fikirlerini, zihnini, duygularını ve organlarını yaradılış gayesine uygun şekilde kullanmasını bilir ve bildiğini uygularsa üstün özelliklere sahip bir birey haline gelir (Erken, 2008: 107). Sonuç olarak; Ahilik'te ahlaki eğitimden kastın, mensuplarına yukarıda belirtilen özellikleri kazandırmak olduğu söylenebilir.

Ahlaki değerleri kazandırmak için uygulanan yöntemler şöyle ifade edilebilir (Yücel, 1999; Temel, 2007: 53-55; Erken, 2008: 107; Ceylan, 2012: 71):

- ❖ Tedriç (Tümevarım) Yöntemi
- ❖ İsticvab (Soru-Cevap) Yöntemi
- ❖ Örnek Şahsiyet (Alma) Yöntemi
- ❖ Nasihat Etme Yöntemi
- ❖ Telkin (İkna ve Tekrar) Yöntemi
- ❖ Darb-ı Mesel (Temsil ve Benzetme) İle Eğitim Yöntemi
- ❖ Emr-i Bi'l Maruf Neyh-i Ani'l-Münker (İyiliği Emretme- Kötülükten Sakınma) Yöntemi
- ❖ Sema (Eğlence ve Raks) Yöntemi

Yukarıda belirtilen ahlaki değerleri kazandırma eğitimi yöntemlerine bakıldığında Ahilerin, ahlaki değerlerin kazandırılması sürecinde çok çeşitli yöntemlerden yararlandığı ve insanın öğrenme doğasına uygun bu yöntemleri etkin bir biçimde uyguladığı düşünülmektedir. Bahsi geçen bu yöntemler, araştırmanın “Ahilik Değerler Eğitimi Modelinde Öğretim İlke ve Yöntemleri” kısmında açıklanmaktadır.

Askeri Eğitim ve Kullanılan Yöntemler: Erken'in (2008: 113) ifade ettiğine göre, Ahilik'ten önce devletin güvenliği sınır boylarında bulunan ribatlar aracılığıyla sağlanmaktaydı. Ribatlar askeri bir görevi üstlendiklerinden dolayı bu alanda eğitim yapmaktaydılar. Bu bağlamda, Ahilik'te görülen askeri eğitim uygulamalarının ribat geleneğinden geldiği düşünülmektedir.

Ahilik Teşkilatı, bünyesine kattığı esnaf ve sanatkârları mesleki, dini, ahlaki boyutun yanı sıra, askeri yönden de eğitmiştir. Ahiliğe kabul edilen bireylere, profesyonel bir asker kadar olmasa da kendi savunmasını yapabilecek düzeyde silah kullanma sanatı öğretilmekteydi (Çağatay, 1990: 64). Ahiler, bir savaş durumuna hazırlıklı olabilmeleri maksadıyla, binicilik ve cirit atma konularında da eğitilmekteydi (Soykut, 1978: 95).

Özellikle kalfalık aşamasına ulaşmış gençler, dönemin dövüş sanatlarında, kılıç, kargı ve ok kullanma konusunda ciddi bir eğitime tabi tutulmaktaydı. Bir kalfanın usta olabilmesi için, mesleki ve sosyal yeterliliğin yanında askeri ve spor eğitiminde de başarılı olması gerekiyordu. Genç kalfalar askeri eğitimlerini, Ahilik mertebesinde ilerlemiş, askeri konularda uzmanlaşmış, tecrübeli Ahi büyüklerinden almaktaydılar. Askeri eğitim ve savaş eğitimini tamamlamış gençlerin oluşturduğu Ahi güçleri, Yiğitbaşlarının komutasında gerek şehir güvenliğinin sağlanması, gerekse vatan savunması görevlerini yerine getirmekteydiler (Tokgöz, 2012: 36-37).

Ahilik'te görülen askeri eğitim, zaviyenin bulunduğu bölgeye göre değişiklik göstermekle beraber, genel manada eğitim yöntemleri açısından benzerliğe sahipti. Askeri eğitimlerde bireyler, silah kullanmanın yanı sıra ikmal ve destek hizmetleri, haberleşme şekilleri, açlığa ve susuzluğa dayanma, sır saklama gibi konularda da yetiştirilmekteydi. Bu eğitimlerde daha çok tedriç ve usta çırak yöntemleri kullanılmaktaydı (Erken, 2008: 113). Ahilik Teşkilatı'nda iyi bir askerde bulunması gereken bütün özelliklerin ve davranışların kazandırılmasının amaçlandığı açıkça görülmektedir.

Mesleki Eğitim ve Kullanılan Yöntemler: Ahilik Teşkilatı'nın ana prensibi, bireylerin sanat ya da meslek sahibi olmasıdır (Tekin, 2006: 225). Bu maksatla uygulanan mesleki eğitim, iş başında ustalar ve kalfalar tarafından verilirdi. Genel, toplumsal ve mesleki eğitimi bir bütün olarak ele alan Ahilik'te bir gencin mesleki kariyerinin ilk basamağı yamaklıktır. En fazla on yaşına erişmiş çocukların, velisi tarafından bir sanat öğrenmesi için ustaya verilmesiyle yamaklık dönemi başlardı. İlk aşamada esnaf yamakları ve çıraklarının okuma yazma eğitimlerine oldukça önem gösterilirdi (Ekinci, 1990: 37).

Ahilik Teşkilatı'nda bir meslek erbabı olabilmenin belirli şartları ve aşamaları bulunmaktaydı. İki yıl yamaklık yapıldıktan sonra çıraklığa yükselme gerçekleşirdi. Çıraklar sanata yeni başlamış, çoğunlukla ücretsiz çalışan kimselerden oluşur ve mutlaka bir meslek sahibi olmaları sağlanırdı (Gülvahaboğlu, 1991: 220).

Ahilik Teşkilatı'nda mesleki eğitime tabi olan çıraklara bilgiler, beceriler ve hüneler; basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru ilerleyen bir anlayışla kazandırılırdı. Bu yöntemle göre, iş yerinde yeni görev alan çırağa, öncelikle en basit işler verilir ve çırak bunları başardıkça daha ağır işler yüklenirdi. Böylece sanat sevdinir ve benimsetilirdi. Belli bir sıraya göre kazandırılan mesleki yeterlilikler ve beceriler sürekli kontrol edilerek etkin bir eğitim uygulanırdı (Erken, 2008: 114). Çıraklık dönemi, mesleğe göre değişkenlik göstermekle beraber yaklaşık 1001 gün sürmekteydi. Çıraklar, kalfalık seviyesine yükselecek bilgi ve becerileri kazandığında, usta ve kalfasının yardımıyla tabi olacağı bir sınavla kalfalığa yükseltilirdi (Kayadibi, 2000: 181).

Kalfalık dönemi bütün mesleklerde üç yıl sürmekteydi. Kendine ait sermayeleri olmayan kalfalar, ustanın olmadığı durumlarda usta yetkilerini kullanırlardı (Gülvahaboğlu, 1991: 220). Kalfaların ata binme, kılıç kullanma ve atıcılık gibi alanlarda da yetiştirilmelerine ayrı bir önem verilirdi. Bütün eğitimleri başarıyla tamamlayıp ustalığını kanıtlayan kalfaya sınav niteliği taşıyan bir tören yapılırdı (Ekinci, 1990: 39). Bu törende kalfa, kendi sanatıyla ilgili hazırlamış olduğu eseri, Ahi vekilinin başkanlığını yaptığı ustalar meclisine sunar, meclis tarafından başarılı görülmesi durumunda ustalık mertebesine yükseltilir ve Ahi vekili tarafından kulağına şu sözler söylenirdi (Kayadibi, 2000: 181):

“Harama bakma, haram yeme, haram içme. Doğru, sabırlı, dayanıklı ol. Yalan söyleme, büyüklerinden önce söze başlama. Kimseyi kandırma, kanaatkâr ol. Dünya malına tamah etme. Yanlış ölçme, eksik tartma. Kuvvetli ve üstün durumda iken affetmesini, hiddetli iken yumuşak davranmasını bil ve kendin muhtaç iken bile başkalarına verecek kadar cömert ol.”

Kuramsal bilgilerden ziyade uygulama esaslı bir anlayışın hâkim olduğu mesleki eğitimde, yaparak ve yaşayarak uygulanan bir öğrenme modeli benimsenmekteydi (Gülvahaboğlu, 1991: 219). Tedriç ve iş başında eğitim yöntemlerinin uygulandığı bu eğitim anlayışı ömür boyu sürmekteydi (Erken, 2008: 113). Bütün ustalar, çıraklarına sanatının tüm inceliklerini ve mesleği boyunca ihtiyaç duyacağı bilgileri öğretmek zorundaydı (Kayadibi, 2000: 181). Bu zorunluluk; her biri yeni bir usta adayı olan çırakların, kendi ustaları tarafından rakip olarak görülmediği ince bir anlayıştan kaynaklanmaktaydı (Gülvahaboğlu, 1991: 219).

Buraya kadar ifade edilen Ahiliğe ait eğitim ilkeleri, anlayışı, türleri ve yöntemleri doğrultusunda; aşağıda, bir eğitim modelinde bulunması gereken; amaç, hedef kitle, içerik/kapsam, eğitim yöntemleri, materyal (vasıta), eğitim ortamları ve mekânları ile ölçme-değerlendirme gibi bileşenleri bakımından Ahilik sisteminde yer alan, değer eğitimi modelinin bileşenlerine ilişkin tespit ve tahlillerde bulunulmaya çalışılmıştır.

4.1.2. Ahilikte Değerler Eğitimi Modeli

Ahilik Değerler Eğitimi Modeli daha önceki bölümlerde ifade edilen, Ahilik eğitim ilkeleri, anlayışı ve yöntemleri doğrultusunda şekillendirilmiştir. Bu değerler eğitimi modeline temel ve kaynak oluşturan ilke, anlayış, yöntemler, içerik, denetim-değerlendirme ve aralarındaki ilişki şekil üzerinde şöyle gösterilebilir:



Şekil 4.1. Ahilik değerler eğitimi modeli kaynakları

Yukarıdaki şekilden de anlaşılacağı üzere Ahilik değerler eğitimi modelinin, Ahiliğin kendi iç dinamikleri yardımıyla oluşturulduğu; eğitim anlayışı, temel ilkeleri, içerik, yöntemler ve değerlendirme-denetim birimlerinin, sistem yaklaşımı çerçevesinde birbirini etkiler şekilde ve bütünlük içerisinde eğitim modelini meydana getirdiği söylenebilir.

Türk kültür, örf, adet ve geleneklerinde yer alan merhamet, doğruluk, iyilik, yardımseverlik, sabır, sorumluluk, dostluk ve adalet gibi değerlerin, eğitim sistemlerinde yer

alan değerler eğitiminin alanına girdiği söylenebilir. Söz konusu bu değerlere verilen kıymetin giderek zayıfladığı gerçeği, değerler eğitimine verilen önemi artırdığı ifade edilebilir.

Ahilik Teşkilatı'nda muhatabına değerleri fark ettirmeden, günlük yaşantının içerisinde kazandıran bir anlayışın hâkim olduğu söylenebilir. Teorik anlatımdan ziyade uygulamayı esas alan bir yapıda gerçekleştirilen değerler eğitimi anlayışının Ahiliğin, değerlerin kazandırılmasında, bireyler tarafından içselleştirilmesi ve davranışa dönüştürülmesindeki başarısının en önemli sırlarından birisi olarak gösterilebilir.

Bu bakımdan Kaya'ya (2013: 42) göre, değerlerin davranışa dönüştürülmesi, içselleştirilmesi ve kazandırılması süreci, değerler eğitiminin üzerinde sıkça durduğu bir sorun olarak ifade edilmektedir. Bu sebeple, değerler eğitimine ait bu temel sorununun üstesinden başarıyla gelen Ahilik Teşkilatı'nın uygulamış olduğu değerler eğitimi modeli üzerinde durulması, bileşenlerinin açıklanması ve değerlerin davranışa yansımaları sürecinde Ahiliğin rolünün açıklanmasının yerinde olacağı düşünülmektedir.

Ahilik değerler eğitimi modeline ait bileşenlerin ayrı ayrı açıklanmasından önce, modelin daha iyi tanıtılabilmesi ve bütün olarak görülebilmesi amacıyla oluşturulan “Ahilik Değerler Eğitimi Modeli Bileşenleri” şekil üzerinde şöyle gösterilebilir:



Şekil 4.2. Ahilik değerler eğitimi modeli bileşenleri

Yukarıdaki şekilde de görüleceği üzere Ahilik değerler eğitimi oluşturulan bileşenlerin tamamı sürekli bir etkileşim içerisinde. Ayrıca, bileşenlerin bağımsız olarak değil, bağlantılı biçimde bir araya gelmesiyle bir eğitim modelinin oluşabileceği düşünülmektedir.

Son olarak, Ahiliğin insanı merkeze alan temel anlayışından hareketle; bu eğitim modeli de merkeze konulmuş ve bileşenlerinin modeli kapsadığı bir yaklaşımla ifade edilmiştir.

4.1.2.1. Ahilikte Değerler Eğitiminin Amaçları

Eğitimin bir devlet görevi olduğu anlayışının henüz hâkim olmadığı bir dönemde, tarikat yönü de bulunan Ahi Birlikleri'nin hedeflerine ulaşabilmeleri için üyelerinin eğitimlerini sağlaması şarttı. Çünkü Ahiliğe dâhil olabilmek için eğitim görmek elzem bir durumdu. Ahi Birlikleri'nin uyguladığı eğitim faaliyetlerinin kaynağını, İslam dininin esasları oluşturmaktaydı (Ekinci, 1990: 35; Erken, 2008: 102).

Bayraktar'a göre İslam dini, kişilerin hem bu dünya hem de öbür dünya ile meşgul olmalarını istemiş, ahiretin bu dünyada kazanılacağını belirtmiştir. Bu doğrultuda İslam eğitimi, ikili bir hedefi bünyesinde barındırmış ve eğitimin en temel hedefi olarak bireye, İslam inancını öğretmek, bu dünyada Allah'ın emir ve yasaklarına göre hareket ederek sonsuz hayat için hazırlanmaya ve Allah'ın rızasını kazanmaya sevk etmiştir. Hiç ölmeyecekmiş gibi dünya için, yarın ölecekmiş gibi ahiret için hazırlanılmasını emreden İslam dininde eğitimin gayesinin özellikleri şöyle ifade edilebilir (Bayraktar'dan (1984) aktaran, Ekinci, 1990: 35):

İnsana, kendini tanıtmak yollarını göstermek: Eğitim ve ilim, kişinin kendisini tanımasına yardımcı olmuyorsa, kendini tanıtmıyorsa gereksizdir. Yunus Emre bu gerçeği şöyle dile getirir:

“İlim ilim bilmektir.

İlim kendin bilmektir.

Sen kendini bilmezsen,

Ya nice okumaktır?”

Kendini tanıyan insan nerede ve ne zaman, ne maksatla, nasıl hareket edeceğini gayet iyi bilmektedir.

İnsanın fitratını korumak: İslam'a göre her çocuk fitrat-ı selime (kusursuz huy) ile doğar. Daha sonra toplumun etkisiyle bozulabilir. İslam terbiyesinin temel gayesi, insanı ve toplumu ıslah etmek suretiyle, çocuğu kötülüklerden uzak tutmaktır.

İyi insan yetiştirmek: İslam eğitiminin hedefi iyi insan yetiştirmektir. İyi insan, her zaman ve her yerde iyi davranışları olan kişidir. Duruma göre iyi, duruma göre kötü davranan kişi iyi bir insan değildir. İslam terbiyesi almış insan ruhu semaya yönelmiş ancak varlığı ile yeryüzünde yürüyen, her iki hayat için de yeterince çabalayan kişidir.

İnsandaki gizli kalmış kabiliyetleri meydana çıkarmak ve bu kabiliyetlere yön vermek: Allah tarafından insanlar çeşitli kabiliyetlere göre yaratılmıştır. Bu yüzden, yeteneklerin eğitimle gün yüzüne çıkarılması ve uygun yöne yönlendirilmesi şarttır. İnsan yetenekleri, toprağın altındaki su gibidir, ondan yararlanmak için toprağın kazılması gereklidir. İslam eğitiminin bu hedefine göre öğrencilerin kabiliyetlerinin keşfedilmesine ve uygun alanlara sevk edilmesine özel önem verilir. Bireylerin yetenekleri dışında bir iş yapmaya zorlanması ruhsal anlamda sağlığının bozulmasına neden olur (Ekinci, 2008: 150).

Buraya kadar yapılan açıklamalara bağlı olarak, alanyazında yer alan Ahiliğin eğitim-öğretim amaçlarının belirtilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Erken (2008: 103) ve Uçma (2011: 105) tarafından Ahiliğin eğitim-öğretim amaçları şöyle ifade edilmektedir:

- ❖ Çocuğu yaşama hazırlamak,
- ❖ İnsanı mükemmelleştirmek,
- ❖ Davranışlarında ölçülü olmasını bilen, çevresi ile uyumunda sorun yaşamayan ve başkalarının haklarına saygı gösteren bireyleri yetiştirmek,
- ❖ Üyelerini bir mesleğe sahip bireyler olarak yetiştirmek.

Ahi eğitiminin ana hedefi, dünyada ve ahirette mesut olacak bireyler yetiştirmek ve insanları bu noktaya taşıyacak özellikleri kazandırmaktır. Fütüvvetnâmeler incelendiğinde, yukarıda öne çıkan özelliklerin amaçlandığı görülmektedir. İnsanın mükemmelleşmesini sağlayan ve özellik olarak kabul edilen değerler kişilere muhakkak kazandırılmalıdır. Bu değerler şöyledir (Erken, 2008: 103):

- ❖ Doğru olma,
- ❖ Emanet sahibi olma,
- ❖ Hakka riayet etme,
- ❖ Kulluk görevini (İbadet) yapma.

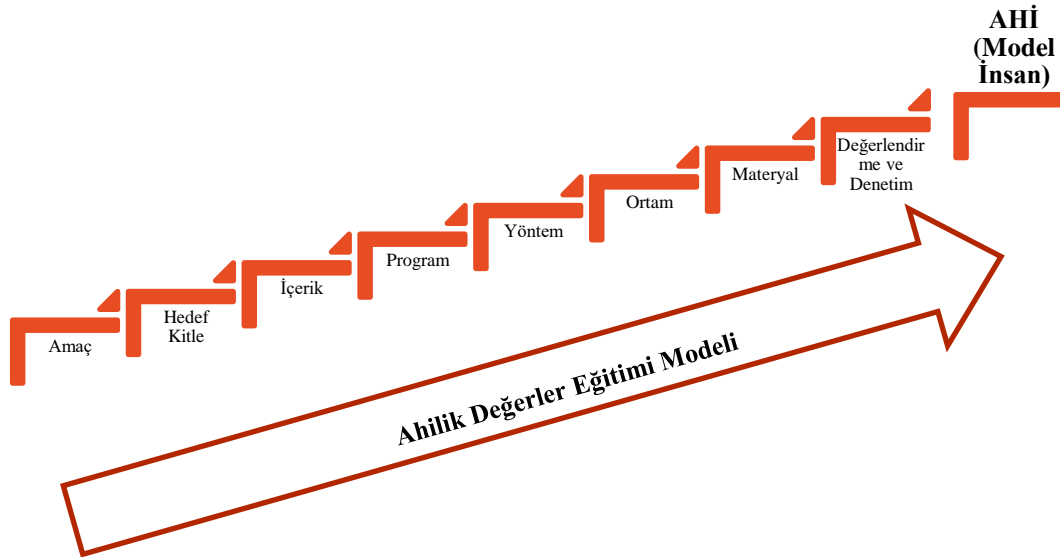
Gülvahaboğlu'na (1991: 219) göre; Ahilik eğitimi, gençlikten başlayarak tüm yaşamı kapsayan sürekli bir eğitim şeklidir. Bir yerde başlayıp bir yerde biten, tükenen bir süreç değildir. Eğitim açısından hayatın her döneminin önemi oldukça fazladır. Özet olarak Ahilik eğitimi belli başlı şu amaçları içerir:

- ❖ Dürüst, namuslu, üretici bireyler yetiştirmek,
- ❖ Mesleki ve sanat becerisi olan vatandaşlar yetiştirmek,
- ❖ Vatani savunması, otorite boşluğunun doldurulması için askeri kuvvet temini için insanları yetiştirmek.

Yukarıda belirtilen bilgiler ışığında Ahilik Teşkilatı'nın; bireylerin, mesleki, dini, ahlaki ve değerler bakımından çok yönlü biçimde yetiştirilerek toplum içerisinde birer model insan olmalarını hedeflediği düşünülmektedir. Böylece, bireylerde görülen güzel davranışların topluma örnek teşkil etmesi bakımından toplumun dini, ahlaki ve değerler yönüyle inşa edilerek Anadolu coğrafyasında düzen ve huzurun sağlandığı söylenebilir.

Ayrıca, Ahiliğin eğitim amaçlarından bir diğeri de, çocuğun hayata hazırlanması ile ilgilidir. Hayata hazırlamanın iki boyutu bulunmaktadır: İlk yön, çocuğun bir başkasına muhtaç olmadan yaşamını idame ettirebileceği bilgi ve becerinin kazandırılması ile ilgilidir. İkinci yön ise, bilgi ve becerilerin uygun yerde kullanılması yani terbiye ile alakalıdır. Ahilik'te bilgi ve beceriler bireylere iş başında kazandırılır. Kişinin, bir ustanın ya da üstadın yanında yetişmesi, mürebbisi (terbiye edici) olmadan yetişmesinden daha uygun olduğu kabul edilir. Genel manada bu kabul, üstadı olmayanın iyi yetişemeyeceği, mesleğini tam olarak anlayamayacağı, mesleki hünere edinse bile ahlaki davranışlar ile mesleki maharetleri bir arada sergileyemeyeceği düşüncesinden kaynaklanmaktadır (Erken, 2008: 105).

Son olarak, Ahilik değerler eğitiminde amaç; bireyin bu eğitim modeline ait bileşenlerinin tamamı ile etkileşimi ile kademe kademe gelişiminin sağlanarak; yetiştirmeyi hedeflediği "AHİ" ye, yani model insana ulaşma çabalarının tamamı olarak ifade edilebilir. Bu nihai amaç daha iyi anlaşılabilmesi adına şekil üzerinde şöyle gösterilebilir:



Şekil 4.3. Ahilik değerler eğitimi modeli süreci

4.1.2.2. Ahilikte Değerler Eğitiminin Hedef Kitleleri ve İçeriği

Yirminci yüzyılın sonlarına doğru toplumların refah düzeyini yükseltmek, sosyal barışa katkı sağlamak maksadıyla modern dünyanın bireylere sunduğu yükselen değerlerin birçoğu Ahilik'te var olan değerlerdir (Köksal, 2008: 11). Batı dünyasının buluşu olarak takdim edilen müspet değerlerin, büyük bir kısmının ya özü itibarıyla ya da aynen alıntı yoluyla Türk kültüründen ve ortak şark kültüründen esinlendiği, güzelce ambalajlanarak tekrar pazarlandığı söylenebilir.

Ahi Teşkilatı'nın, batı kültüründen bağımsız olarak kendi hedeflerine ve İslam eğitiminin temel prensiplerine uygun olarak kurdukları ve geliştirdikleri eğitim modelinin kapsamı ve özellikleri Ekinci (2008: 150) ve Kayadibi (2000: 186) tarafından şöyle ifade edilmektedir:

Bu eğitim modelinde:

- ❖ İnsan bir bütün olarak ele alınmış, ona yalnızca mesleki bilgi değil; ahlaki, dini ve toplumsal bilgiler de verilmiştir.
- ❖ İş başında verilen eğitim ile iş dışında verilen eğitimin bütünleşmesi sağlanmıştır.
- ❖ Eğitim belirli bir noktada biten değil, yaşam boyu devam eden bir süreç olarak ele alınmıştır.
- ❖ Eğitim anlayışında ezbercilik bulunmamaktadır. Kuramsal ve uygulamalı eğitim bir bütünlük içerisinde verilmiştir.
- ❖ Köylere varıncaya kadar geniş bir yapılanma mevcuttur.
- ❖ Eğitim sistemi, Ahilik kural ve kaidelerine uymayı kabul eden herkese açıktır.
- ❖ Derslerin yetkili kişilerce verilmesi esastır.
- ❖ Eğitimden herkes ücretsiz şekilde faydalanmıştır.

Yukarıda bahsedilen hususlar doğrultusunda, Ahilik Teşkilatı'nda görülen eğitim modeline ait uygulamaların çıkış noktasını; birey yaşamını bütünüyle kapsayan, kolaylaştıran ve düzenleyen bir anlayış, İslam dinine ait kural ve ilkelerin oluşturduğu düşünülmektedir.

Gülvağaboğlu'nun (1991: 215) ifade ettiğine göre; bir uğraş kurumu olan Ahilik'te eğitim-öğretim faaliyetleri, yaşanan gerçekliklere uygun olarak düzenlenmiştir. Bütün öğretiler yaşamda karşılığı olan, uygulanabilir özelliktedir ve belirli bir hedefe yöneliktir. Bu eğitimin üç ayrı dalı vardır:

- ❖ Savaş niteliklerini karşılayacak bir eğitim.

- ❖ Bir meslek alanında yetişmek maksadıyla gerçekleştirilecek eğitim.
- ❖ Bilgi edinmek gayesiyle uygulanan eğitim.

Ahiliğe dâhil olan gençlerin, bu üç alanda yetişmesi gerekmektedir. Bu alanlara ait ayrı eğitimciler bulunmaktaydı. Bu sisteme dâhil olan gencin Ahi Ocağı'nda (zaviye) bir ustası, bir yol atası, iki tane de yol kardeşi bulunmaktaydı. Bu eğitim-öğretim faaliyetleri uzman kişilerce gerçekleştirilmekteydi. Öğretim iki aşamalı şekilde yapılmaktaydı: Birinci aşama, okuma-yazma, matematik, Türkçe, tarih, Kur'an, fütüvvetnâme derslerinden oluşmaktaydı. İkinci aşamada ise, yazın, yaşam öyküleri, tasavvuf, Arapça-Farsça, müzik ve oyun dersleri verilmekteydi (Gülvahaboğlu, 1991: 216).

Ahilik sistemine dâhil olmuş bir çocuk, yetişkin bir birey olduğu zaman; bir mesleğe sahip olmanın yanı sıra dini bilgilere, güzel ahlak bilgisine, okuma-yazma ve dönemin gerektirdiği sosyal bilgilere de sahip olmaktaydı. Ahilik eğitim modelinde anlayış; bireyleri tek yönüyle değil, çok boyutlu ve toplumun bir parçası olarak ele alma üzerine kuruluydu (Tokgöz, 2012: 34).

Yukarıda ifade edilen çok yönlü eğitim-öğretim aşamalarından sonra ordu eğitimi başlamaktaydı. Bu eğitimde; ata binmek, kılıç, kargı, ok kullanmak gibi savunma ve savaş dallarını ilgilendiren eğitimler görülmekteydi. Bunun; Ahi görmek, şeyh görmek ve öğretmen görmek gibi üç tane koşulu mevcuttu. Burada “görmek” kelimesi; çalışmak, tanımak, çalışacağı kimseyi belirlemek, onun değerini kavramak gibi simgesel anlamları içermekte ve yetki almak karşılığı olarak söylenmekteydi. Ahilik eğitiminin temeli kardeşlik, yiğitlik, insanları sevmek, eşitlik, iş aktöresi, örgüte bağlanmak gibi altı ilkeye dayanmaktaydı (Gülvahaboğlu, 1991: 216).

Tokgöz'e (2012: 34-35) göre, Ahilik sistemi, insanın hayatına bütün olarak müdahil olduğu için uygulanan eğitim modeli de insanın tüm yönlerine hitap etmekteydi. Ahilik sistemine yamak olarak dâhil olan bir çocuk hayatını kazanacağı bir mesleği öğrenmekteydi. Bununla birlikte, sosyal ilişkilerinde kolaylık sağlayacak ahlak ve görgü eğitimi ile İslam'ın şartlarının ve değerlerinin de öğretildiği dini eğitimi de almaktaydı. Ayrıca ahlaki, dini ve sosyal eğitimin yanında gençlerin güzel vakit geçirmeleri maksadıyla çeşitli oyunlar oynanmakta, sohbetler edilmekte ve şarkılar söylenmekteydi.

Çocuk ve gençlere ilk terbiyeyi veren kimselere “Muallim Ahi” ya da “emir” denilmekteydi. Ahi zaviyelerinde çocuklar ve gençlerle eğitim yapan muallimlerin yanında; meslek sahibi üstatlar, müderrisler, kadılar, hatipler ve yüksek devlet adamları gibi şehrin ileri

gelenleri tarafından da düzenli olarak dersler verilmekteydi. Ahi zaviyelerinde verilen eğitim yalnızca gençlere yönelik olmayıp her yaştan insanın faydalanabileceği bir özellikteydi. Bu mekânlarda öğretilen ahlak kuralları, zamanla toplumun ortak değerleri haline gelmekteydi (Köksal, 2008: 115).

Ahilik sisteminde gençlere kazandırılacak olan ahlak ve meslek eğitimine ait usul ve adap kaideleri eğitim müfredatına göre şekil alırdı. Gençlere, yaşlarına ve öğretim sürelerine göre kazandırılacak bilgiler de programlanmıştı. Öğrencinin olgunlaşması ve sanattaki kabiliyetlerinin artmasıyla birlikte, bilgiler tespit edilen ölçütlere göre gittikçe artan biçimde verilmekteydi (Kılavuz, 2005: 621).

Ahilik sisteminde eğitim, bireylerin gelişimine ve yaşına göre derecelendirilse de süre bakımından sınırlı değildi. Eğitim bir Ahi'nin ömrü boyunca sürmekteydi. Yamaklık döneminde; mesleki eğitim, dini eğitim, sosyal ve ahlaki eğitim alınmaktaydı. Kalfalık, ustalığa geçiş, ustalıkta da mesleki uzmanlaşma biçiminde eğitim devam etmekteydi (Tokgöz, 2012: 34).

4.1.2.3. Ahilikte Değerler Eğitiminin Programı

Ahilik Teşkilatı'nda görülen eğitim, terbiye için gerekli olan temel dersleri merkeze alan, sistemli bir programla beraber, teşkilat içindeki çeşitli tören ve toplantılarda pratik olarak kazandırılan, teşkilat kural ve kaidelerini öğretmeyi ve yaşatmayı gaye edinen bir süreçtir (Sarıkaya, 2002: 68). Ahi olabilmek, zorlu ve disiplinli bir yolu, başarıyla atlatılmaktan geçer. Bu maksatla Ahiler, istenilen nitelikleri kazanıp sanat ve meslek erbabı olabilmeleri için bir takım eğitim sürecine tabi tutulmuşlardır (Yılmaz, 1995: 62).

Yılmaz, (1995: 62) Ahilere uygulanan eğitim sürecini şöyle ifade etmektedir:

- ❖ İş Becerilerinin Kazandırılması
- ❖ Dini Bilgilerin Kazandırılması
- ❖ Değerlerle İlgili Tutum ve Davranışların Kazandırılması
- ❖ Edepler
- ❖ Erkân
- ❖ Zaman Çizelgesi
- ❖ Öğrenim Süresi ve Başlama Yaşı
- ❖ Törenler

Ahilik Teşkilatı'nda görülen eğitim sürecine ait hususlar ayrı başlıklar halinde sırasıyla açıklanmaktadır.

İş Becerilerinin Kazandırılması: Ahilik Teşkilatı'nda çıraklık dönemi yaşanmadan, gerekli bilgi ve kabiliyetlere sahip olmadan üst seviyelere yükselmek mümkün değildir. Varlık sahibi, hatırlı kişilerin oğulları dahi, Ahiliğe bir sanat sahibi olmak maksadıyla dâhil olduklarında yamaklık seviyesinden başlamak zorundaydılar. Çünkü Ahiliğin herhangi bir mertebesine ulaşabilmek için mal, mülk ve sosyal statünün bir kıymeti bulunmamaktaydı (Yılmaz, 1995: 62).

İş becerilerinin kazandırılmasının en temel unsuru “Usta Ahiler” olarak öne çıkmaktadır. Çırağın yetiştirilmesinde bütün sorumluluk onlara aittir. Ardından bu sorumluluğu kalfalar üstlenmektedir. Kalfalar, bilgileri doğrultusunda çırakları eğitirler ve onlara ağır işler yükleyerek ezmezlerdi. Ayrıca Ahi zaviyelerinde iş becerilerinin kazandırılması için farklı kimseler de bulunmaktaydı. Bu kimseler; imam, müderris, ahi öğretmen, vaiz, hatip, silah eğiticisi, yazı yazma öğreticileri, semazenler ve şairlerdir. Bu kişiler, çırak ve kalfaları kendi alanlarıyla ilgili olarak eğitime tabi tutarlardı (Yılmaz, 1995: 63; Temel, 2007: 62).

Dini Bilgilerin Kazandırılması: Ahilik Teşkilatı'nda görülen eğitimin her anında, dinin emir ve yasakları oldukça önemli bir yer tutmaktaydı. Bu bağlamda, fütüvvetnâmelerde dinin emirlerini yerine getirmek ve yasakladıklarından kaçınmak, Ahilerin en temel özelliği olarak belirtilmektedir. Allah'ın rızasını her işte gözetmek ve ibadetleri titiz biçimde yerine getirmek Ahiler için oldukça önemli görülürdü (Sancaklı, 2010: 8). Böylece Ahiler, Allah'ın her yerde kendilerini gördüğü ve haberdar olduğu düşüncesiyle iyi davranışlarda bulunur ve kazançlarına haram karıştırmazlardı (Güllülü, 1977: 114). Ahilerin dine olan bağlılıkları dükkânlarına astıkları levhalara dahi yansımıştır. Bu levhalardan bazılarının ayetler, hadisler, öğütler, bir ya da iki beyitlik şiirler şeklinde olduğu bilinmektedir (Yılmaz, 1995: 67).

Değerlerle İlgili Tutum ve Davranışların Kazandırılması: Yerleşik hayatı benimsemelerine rağmen göçebe örf ve adetlerini sürdüren Ahilerin en çarpıcı özelliklerinden birisi de, Türk aşiret değerleri ile yerleşik İslami hayat değerlerinin sentezini yansıtan bir ahlak anlayışı sergilemiş olmalarıdır (Uçma, 2011: 135). Bir toplumun ayakta kalabilmesi için gerekli olan sosyal adalet ve ahlakın yerleşmesinde önemli katkıları bulunan Ahiler, ahlak ve sanatı mükemmel bir uyumla davranışlarına yansıtarak, Anadolu insanının ekonomik ve

sosyal hayatına önemli izler bırakmışlardır. Böylece Ahiliği erdemli ve üstün bir konuma taşıyan ilkeler, ahlaki esaslar olarak ifade edilebilir (Sancaklı, 2010: 2).

Ekinci'nin (2008: 27) ifade ettiğine göre, İslam ahlakı, Ahilik'te görülen ahlakın biçimsel boyutunu oluşturmaktadır. Ahilik, İslamiyet'ten sonra Araplar arasında kurulmuş olan fütüvvet teşkilatının tüzüğü olarak bilinen fütüvvetnâmelerde bulunan ahlak ilkelerini aynen uygulamıştır. Genel bir ahlak yapısını tasvir eden biçimsel ahlak ilkeleri, kapalı ve açık, dışa ve içe olmak üzere sınıflandırılmış toplam on iki emirden oluşmaktaydı (Güllülü, 1977: 94).

Yılmaz'ın (1995: 68) belirttiğine göre, Ahilerde huy ve ahlak güzelliğinin kazandırılması oldukça önemli görülmüştür. Yüksek ahlaki değerleri yansıtan Ahi; orta yolu takip eden, kusurları örten, kalp kırmayan, barışçıl, insanlara acıyan ve affedebilen, kendisini eğiten ustasına iş ve ahlaki bakımdan gönülden bağlı, gerektiğinde malını ve canını bu uğurda feda edebilen bir anlayışa sahip olmalıdır. Daha yolun başındayken Ahiliğin ilk kademesini oluşturan çıraklara, doğru ve dürüst olmaları öğretilir, yaşam boyu bu anlayıştan taviz vermemeleri gerektiği benimsetilirdi.

Çırakların iş yerlerinde uyması gereken bazı ahlaki kuralları Yılmaz (1995: 68) şöyle ifade etmektedir:

- ❖ Ustasına saygı göstermek
- ❖ Ustanın karşısında gülmemek
- ❖ Ustasından utanmak ve karşısında tükürüp sümküremek
- ❖ Ustasından izinsiz iş yapmamak
- ❖ Ustasından korkup, çekinmek

Ahilerin işlerinde doğru ve dürüst olması, emeğinden fazlasına göz dikmemesi, onların kanaatkâr ve cömert olmalarını sağlamıştır. Bu cömertliğin Ahiler için tartışılmaz bir kural olması fütüvvetnâmelerde geniş biçimde yer almıştır. Elindeki imkânları insanlar için harcamak, cimri olmamak ve misafirperver olmak, Ahilerin cömertlik konusuna verdikleri değeri yansıtmaktadır (Yılmaz, 1995: 68).

Ahi ahlakının temel gayesi, egoist ve bencil olmayan, paylaşımcı, erdemli, olgun, iyi ahlaklı, başkalarını düşünen, kendisi ve toplumla barışık yararlı bireyler yetiştirebilmektir. Bu hedefin temel dayanağı Ahilerin “insanlığa hizmet, hakka hizmet” anlayışından ileri gelmektedir (Sancaklı, 2010: 909).

Uçma (2011: 137) Ahilerin, sanatlarında zirveye ulaşma idealini, ahlaki bir görev olarak kendilerine yüklediklerini belirtmektedir. Bu anlayışla iş ahlakı edinen Ahiler, eşsiz Türk sanat eserlerinin çıkmasına da vesile olmuşlardır.

Bu bağlamda, tekke ve zaviyelerde, iş başında yapılan eğitimlerin yanı sıra ahlaki değerlerin kazandırılması yönünden de çaba gösterilerek, her yönüyle kusursuz insan modeli yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Bu maksatla zaviyelerde teknik ve mesleki bilgilerin yerine, din, ahlak ve toplantı usulleri öğretilmekteydi. Ahi zaviyelerinde kazandırılan ahlaki değerlerden bazıları şöyle ifade edilebilir (Yılmaz, 1995: 69):

- ❖ Harama bakmamak, haram yememek ve içmemek
- ❖ Sabırlı olmak
- ❖ Yalan söylememek
- ❖ Büyüklerden önce söze başlamamak
- ❖ İnsanları kandırmamak
- ❖ Dünya malına değer vermemek
- ❖ Eksik ve yanlış tartmamak
- ❖ Hiddetli iken sert davranmamak

Edepler: Ahiler, ahlak kurallarının yanı sıra sosyal hayatı düzenleyen görgü ve edep kurallarını da mensuplarına kazandırmayı ilke edinmiştir. Ahilerin bu edelere uymasına önem gösterilmiş ve bütün fütüvvetnâmelerde uyulması gereken kurallara yer verilmiştir (Erken, 2008: 129). Belirtilen kaidelerin toplam sayısı 740 olarak bilinmektedir. Bireylerin kademe kademe gelişmesini esas alan bir anlayışla tesis edilen bu yapıda; Ahiliğin son mertebesine varabilen evliya, enbiya ve padişahların bu kuralların hepsini, Ahiliğe yeni başlayanların ise 124 tanesini bilmesi gerekmektedir (Ekinci, 2008: 32).

Fütüvvetnâmelerde yer alan Ahiliğe ait, hayatı düzenlemeye yönelik bazı edepler şöyle ifade edilebilir (Yılmaz, 1995: 70; Ekinci, 2008: 35; Erken, 2008: 130):

- ❖ Söz söylemek ile ilgili dört edep bulunmaktadır.
- ❖ Misafir davetiyle ilgili üç edep bulunmaktadır.
- ❖ Konuk olma (misafirlik) ile ilgili üç edep bulunmaktadır.
- ❖ Büyükleri ziyaret ile ilgili beş edep bulunmaktadır.
- ❖ Hasta ziyareti ile ilgili beş edep bulunmaktadır.
- ❖ Yemek yeme ve sofrada adabı ile ilgili on iki edep bulunmaktadır.
- ❖ Alışveriş ile ilgili üç edep bulunmaktadır.

- ❖ Giyinme ile ilgili beş edep bulunmaktadır.
- ❖ Yolda yürümeyle ilgili sekiz edep bulunmaktadır.

Yukarıda ifade edilen bilgilerden de anlaşılacağı üzere Ahilik eğitimi, bireylerin bütün gün (24 saat) boyunca yapması gereken işleri ve sergilemesi gereken davranışları düzenlemiştir. Bu düzenli eğitim sayesinde Ahiler, yaradılış gayesine uygun biçimde davranan, olgun bir kişiliğe sahip bireyler olarak yetişmekteydiler (Erken, 2008: 133).

Erkân: Ahiler, mesleki başarının ahlaki değerlerin ve görgü kurallarının kazandırılmasıyla yakından ilgili olduğunu bilmekteydiler. İyi ahlak sahibi ve görgülü bir kişinin hayatta başarısız olması çok düşük bir ihtimaldir (Ekinci, 2008: 41). Hayatın her anını düzenleyici kuralları başarıyla uygulayan Ahilik Teşkilatı'nda, erkâna ayrı bir önem verilmekteydi. Bu teşkilata mensup her birey, bu erkânları bilmek ve uygulamak zorundaydı (Yılmaz, 1995: 71).

Yılmaz (1995: 72) tarafından erkân ile ilgili bazı kaideler şöyle ifade edilmektedir: Çırakların sabır gösterip, kalfalık ve ustalığa bir ustadan yükselmesi, ustanın da çırağın mesleki, dini ve ahlaki yönden yetiştirilmesi için Ahiliğe ait bütün erkânı kazandırması gerekmektedir. Ahiliğin eğitim mekânlarından birisi olan “yâren odalarında” da erkâna riayet edilmekteydi. Oturma düzeni yaş sırasına göre; en yaşlılar Yâren Başının yanında, gençler ise en aşağıda olacak biçimde tesis edilmekteydi. Bütün Ahiler, sohbeta ait tüm edep ve erkâna uymak zorundaydılar. Yâren sohbetlerine her geleni karşılamak için ayağa kalkılması da bir erkân kuralı olarak uygulanmaktaydı. Ancak, geç kalanlar için kim olursa olsun ayağa kalkılmaz, bu kimselere ceza verilir ve bu uygulama da bir erkân olarak kabul edilirdi.

Zaman Çizelgesi: İnsana dair tüm uygulamaları titiz ve disiplinli bir anlayışla tesis eden Ahilik, zamanın etkili ve verimli kullanılması hususunda da bazı düzenlemeler getirmiştir. Aynı iş koluna sahip sanatkârların bir arada bulunduğu “bedesten”, “arasta” ya da “uzun çarşı” adıyla bilinen yerlerde mesleki öğretim gerçekleştirilmekteydi (Ekinci, 2008: 79). Bu mekânlarda Ahi eğitimlerinin düzenlenmesi ve esnafların toplu biçimde hareket etmeleri oldukça kolay olmaktadır (Çağatay, 1989: 128).

Arastalarda, esnafların uyması gereken vakit çizelgeleri bulunurdu. Her esnaf koluna ait bir duacı bulunur ve bu duacı sabah namazına müteakip mütevellî heyetinin dairesi önünde bir araya gelen esnafla dua eder ve ancak bu uygulamadan sonra dükkânlar açılabilirdi (Çağatay, 1989: 128). Akşam için belirlenen vakitte tüm esnaflar dükkânlarını kapatmak zorundaydı. Eğer bir esnaf, vaktinden önce dükkân açar ya da kapatırsa uyarılır ve vakite

riayet etmediğinden dolayı, tüm çarşı esnafına ziyafet vermek suretiyle cezalandırılırdı (Yılmaz, 1995: 73).

Öğrenim Süresi ve Başlama Yaşı: Ahilik Teşkilatı'nda çocukların, bir mesleğe ya da sanata verilme yaşının en fazla on olması gerektiği önemli bir kuraldı. Mesleğe yamaklıkla başlayan bireyler, ücretsiz şekilde iki yıl çalıştırıldıktan sonra çıraklığa yükseltilirdi (Erken, 2008: 120). Çıraklık dönemi mesleğin özelliğine göre değişkenlik göstermekle beraber genelde 1001 gün yani yaklaşık olarak üç yıl sürmekteydi. Kuyumculuk gibi ince işçilik gerektiren mesleklerde 20 yıla kadar çıkabilmekteydi. Kalfalık dönemi ise bütün iş kollarında üç yıl olarak uygulanmaktaydı (Yılmaz, 1995: 73).

Törenler: Ahiliğe dâhil olma ve teşkilat içerisinde yükselme, belirli kademelere göre gerçekleşmekteydi. Bir kademedен diğerine yükselme, törenlerle yapılmaktaydı. Ahilik Teşkilatı'nda, en alt kademedен en üst kademeye kadar çeşitli törenler görülmektedir (Erken, 2008: 121). Dinlendirici, hatırlatıcı ve eğitici boyutu da bulunan Ahi merasimleri, zaman içerisinde çeşitli değişikliklere uğramıştır. İlk zamanlarda zaviyelerde yapılan törenler, daha sonra mesire yerleri ve esnaf odalarında yapılmaya başlansa da, ilk zamanlardaki gibi yapıp kendi özünü korumayı başarmıştır (Ekinci, 2008: 156).

Ahilik Teşkilatı'nda görülen mesleki eğitim ile ilgili törenler şöyle ifade edilebilir (Çağatay, 1989: 160; Yılmaz, 1995: 74; Ekinci, 2008: 156-159):

- ❖ Çıraklık Törenleri (Yol atası ve yol kardeşi edinme)
- ❖ Kalfalık Törenleri (Yol sahibi olma)
- ❖ Ustalık Törenleri (İcazet)

Uygulanan bu törenler şekilcilik gibi gözüксе de, Ahilerin tutarlı bir ahlaki yaşantıya sahip olmalarında bu törenlerin etkileri oldukça fazladır. Zaviyeye kabul edilen çırak, düzenlenen törenin anlamından çok ciddi biçimde etkilenecek Ahilik yolunda olumlu bir havaya girmektedir. Ayrıca törenler, kademe kademe ilerleyen yapısı gereği, bireyleri diğer bir mertebeye ulaşması için güdüleyen bir etkiye de sahipti (Güllülü, 1977: 161; Yılmaz, 1995: 75).

4.1.2.4. Ahilikte Değerler Eğitiminin Yöntemleri

Güncel eğitim sistemleri ile benzerlikleri olsa da Ahilik eğitim modelinde görülen eğitim uygulamalarını, bugünün eğitim sistemleri gibi planlı ve programlı uygulandığını söylemenin doğru bir yaklaşım olmayacağı; ancak, Ahiliğin uygulamış olduğu bu öğretim

yöntemlerini kendi dönemi içerisinde değerlendirmenin yerinde olacağı düşünülmektedir. Ahiliğin değerler eğitimi sürecinde bireylere bu değerleri kazandırırken çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlandığı söylenebilir.

Ahilik Teşkilatı'nın, bireylerin eğitiminde, çağın değerler eğitimi yaklaşımlarına benzerlik gösteren, tümevarım, gözlem ve model alma yoluyla öğrenme, sohbet ile eğitim, örnek olma ve soru-cevap tekniği gibi yöntemleri etkili biçimde kullanarak, değerlerin muhatapları tarafından benimsenip davranışa dönüştürülmesi sürecini başarıyla uyguladığı düşünülmektedir. Modern dünyaya ait eğitim sistemlerinde kullanılan yöntemlere oldukça benzeyen, hatta birebir aynısı olduğu değerlendirilen bu yöntemler aşağıda açıklanmıştır.

4.1.2.4.1. Takrir Yöntemi

Yılmaz'ın (1995: 83) belirttiğine göre Takrir, “karar” kelimesinden türemiş ve yerleştirme, sağlamaştırma, anlatma ve önerge gibi anlamları içermektedir. Yani olayların, problemlerin, bazı fikirlerin ve kavramların sebep sonuç ilişkisi içerisinde anlatılması demektir. Takrir (anlatım) yöntemi, oldukça fazla eleştirilmesine rağmen öğretimde çokça kullanılmaktadır. Çünkü bu teknik kolay bir öğretim yöntemi olarak görülmektedir. Takrir yönteminde, asıl rolü açık biçimde bilgi aktarmak olan öğreticinin, bazı yeterliliklere sahip olması ve belirli kuralları uygulaması gerekmektedir (Arıcı, 2006: 303).

Ahilik Teşkilatı'nda eğitim ve öğretim faaliyetlerini üstlenen kimselerin, takrir yönteminden yararlandığını söylemek yanlış olmaz. Muallim Ahi'nin zaviyede din, ahlak ve kültür eğitimi verirken; ustanın ise iş başında mesleği öğretirken takrir yöntemine başvurduğu düşünülmektedir. Ahiler belirli zamanlarda cerağ adı verilen yerlerde bir araya gelerek Kur'an-ı Kerim, Türkçe fütüvvetnâme, Arapça, Farsça ve edebiyat eserlerini okumaktaydılar (Çağatay, 1989: 124). Bu kitapların, dersi veren Ahiler tarafından okunduğu, açıklandığı ve yorumlandığı; diğerleri tarafından da konunun dinlendiği belirtilebilir. Bu uygulamanın, öğrenci öğretmen ilişkisi içinde takrir yöntemine uygun olarak gerçekleştiği söylenebilir. Ayrıca, Ahilik'te gerçekleştirilen sohbetlerin takrir kurallarına uygun biçimde, ehil kişiler tarafından yapıldığı ve takrir yönteminin, olumlu ya da olumsuz bir hedefe ulaşmak için kullanılabileceği fütüvvetnâmelerden anlaşılmaktadır (Yılmaz, 1995: 85).

4.1.2.4.2. Yaparak Yaşayarak Öğrenme Yöntemi

Yılmaz'a (1995: 85) göre; gördüklerini uygulamaya gayreti içerisinde olan öğrenci, çırak vb. bizzat yaparak yaşayarak beceriler elde etmektedir. Böylece, ilk olarak “gösteri yöntemi”, ardında da bir durum üzerinde zihin ve beden yardımıyla gerçekleştirilen

“uygulama (yaparak yaşayarak öğrenme) yöntemi” vukuu bulmaktadır. Bu sebeple, gösteri yöntemini “öğretme”, uygulama yöntemi ise “öğrenme” yöntemi olarak ifade edilebilir.

Gösteri (demonstrasyon) yöntemi; bir işin ya da bir davranışın nasıl yapılacağını, öğretici tarafından bizzat yapılarak ya da canlandırılarak gösterilmesi yoluyla öğretilmesi yöntemidir. Bu yöntemde, zihinsel ve fiziksel becerilerin kazandırılması esnasında öğretmen, usta, uzman, antrenör, sanatçı, zanaatçı, vb. hedeflenen davranışları, iş ve işlem sırasına göre aşamalı ve en uygun biçimde, gerekli nesne, araç-gereç, prototip, model, maket, olgu, örnek üzerinde göstermeli; uygun mekan ve vakitte gerekli açıklamaları yapmalıdır. Gösterme-yaptırma tekniğinin gösterme kısmını içeren bu yöntemle öğrencinin işitme duyusuyla beraber görme duyusuna da hitap edilmesi, sözel anlatımın, görsel uygulamalar ile somutlaştırılmasını sağlar. Böylece, bireylerin görme duyusu ile edindiği kazanımlar daima daha etkili olduğundan daha kalıcı bir öğrenme sağlanmış olur (Sönmez, 2015: 330). Gösteri yöntemi, dini ve ahlaki değerlerle ilgili tutum ve davranışlar ile görgü kuralları ve ibadetlere dair motor davranışların öğretiminde en etkili tekniktir (Cebeci, 2010: 8).

Uygulama (yaparak yaşayarak öğrenme) yöntemi ise, araç-gereçlerin nasıl çalıştığı, bir işlem ya da tekniğin uygulama yolunu, ilk olarak gösterip açıklayarak, ardından öğrencinin tekrar ve uygulama yapmasını sağlayarak kazandırmanın hedeflendiği durumlarda kullanılan öğrenme tekniğidir. Bu yöntemde göre, fiziksel ya da zihinsel beceriler, ilk olarak en iyi şekliyle usta ya da öğretmen tarafından gösterilir. Ardından gerekli açıklamalar yapılır. Daha sonra öğrencilerden aynı becerileri tekrarlaması ve uygulaması istenir. Bu teknikte usta, sanatçı, zanaatçı, öğretmen, uzman, antrenör, vb. bütün öğrencileri kontrol altında tutmalı; yanlışları hemen düzeltmeli; gereken yardımı yapmalı ve doğru davranışı anında göstermeli ve öğrenciye tekrarlatmalıdır. Uygulamalar gerçek yaşamdan alınarak yapılmalıdır. Gerçek yaşam ve durumların sağlanamadığı zamanlarda, modeller, prototipler, maketler ve örneklerden yararlanılabilir (Sönmez, 2015: 330).

Ahilik Teşkilatı’nda usta Ahi, mesleki bilgileri öğretirken ilk olarak, o işin nasıl yapıldığını bizzat kendisi uygulamalı gösterir; ardından bu işi çırak ve kalfaların yapmasını beklerdi. Onlar da beklenen doğrultuda işi “yaparak ve yaşayarak” öğrenirlerdi. Buradan da anlaşılacağı üzere çırak ve kalfalar ustalarının gösterdiklerini görerek öğrenmekteydiler. Ahilik Teşkilatı’nda bazı durumlarda usta tarafından bizzat gösterilmeden de bu gösteri yöntemi sağlanmaktaydı. Çırak ve kalfalar devamlı olarak ustalarını dikkatle takip eder, onların yaptıklarını farkında olmadan öğrenirler, yeri geldiğinde aynısını yaparak bir nevi taklit ederlerdi. Böylesi bir öğrenme yöntemi Ahilerde, iş alanında olduğu gibi ahlaki

davranışların kazandırılmasında da görülmektedir. Bu maksatla, fütüvvetnâmelerde öğreticilik görevi olanların, bütün davranışlarına dikkat etmeleri hususu sık sık tekrarlanmıştır (Yılmaz, 1995: 86).

Ahiler, çırak ve kalfalara yalnızca iş başında değil teşkilat prensiplerini yansıtacak şekilde; zaviyede, çarşıda, pazarda, vb. bir bakıma “gösteri yaparak” dini, ahlaki ve kültürel açıdan örnek birer model oluşturdular. Böylece, Usta Ahiler bir rol model olarak çırak ve kalfaların, görerek ve model alarak öğrenmelerini sağlamışlardır. Kendilerinde hangi özellikler mevcutsa, eğitim gören Ahilerinde bunları aynen yansıtaacağı düsturuyla hareket etmişlerdir (Kaya, 2013: 48).

4.1.2.4.3. Tedriç Yöntemi

Tümevarım adıyla da bilinen tedriç yöntemi; insanın yaratılışına uygun biçimde bilgilerin, kolaydan zora, azdan çoğa, azar azar ve kademeli olarak kazandırılması esasına dayanır. İnsanoğlu yaratılışı itibariyle yeni bilgileri; anlayışı ve kavrayışı zaman içerisinde, aşamalı olarak öğrenme ve gerçekleştirme yeteneğine sahiptir. Aynı şekilde kötü alışkanlıkların terkedilmesi de zaman alan yavaş ilerleyen bir süreçle meydana gelmektedir (Erken, 2008: 107). Tedriç yönteminde bilgiler, insanların anlayış kabiliyetine, kavrama ve benimseme düzeylerine göre; belirli öncelikler doğrultusunda hazmettirilerek kazandırılır. İnsan zihninde ve yaşantısında köklü değişiklikler meydana getirebilmek için psikolojik bir hazırlık ve alıştırma sürecine gereksinim duyulmaktadır (Cebeci, 2010: 16). Bu sebeple ilk olarak kabul edilebilir olanlardan başlayarak kademe kademe, daha zor kabul edilebilir olanlara doğru ilerlemek gerekmektedir (Yücel, 1999: 319).

Cebeci, (2010: 16) Tedrici eğitim yöntemine ait temel başlangıç noktalarını şöyle ifade etmektedir:

- ❖ Kolaydan başlayarak zora doğru ilerlemek,
- ❖ Somuttan başlayıp soyuta doğru ilerlemek,
- ❖ Bilinenlerden yararlanarak bilinmeyene erişmek,
- ❖ Her duruma uyan ve birbirini tamamlar nitelikte öncelikler belirleyip kademeli bir program uygulamak.

Yukarıda ifade edilen özellikler itibariyle Ahilik Teşkilatı’nda uygulanan eğitimde ve ahlaki değerlerin kazandırılmasında bu yöntemden yararlanılmıştır (Ceylan, 2012: 71). Tedriç yöntemi ile Ahiliğe yeni katılan bireylere, hedeflenen bilgilerin kazandırılması ve varsa kötü alışkanlıklarından kurtarılması sağlanmıştır. Bu yöntem doğrultusunda, zaviye ve iş yerlerine

yeni katılanlara ilk olarak en kolay bilgiler kazandırılır, en kolay işler öğretilirdi. Böylece, kişilerin hem zaviye ve iş yerlerini sevmesi, hem de öğretme faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi sağlanırdı. Ahiliğe yeni katılan kimselerde hoşlanılmayan davranışlar görülürse, bu davranışı ortadan kaldırmak maksadıyla; kötülüğe sebep olan nedenlerden başlanılarak tedrici yöntemi uygulanırdı. Bu yöntemden, yalnızca uygulamada değil, teorik derslerde de yararlanılmış ve en basit dini bilgilerden başlamak suretiyle öğretim faaliyetleri gerçekleştirilmiştir (Erken, 2008: 108).

4.1.2.4.4. İsticvap Yöntemi

Soru cevap adıyla da bilinen isticvap yöntemi, bilme ve öğrenme ihtiyacını uyandırmak, öğretilmesi hedeflenen konuya dikkat çekmek maksadıyla önce sorular sorup, ardından cevaplar vererek gerçekleştirilen öğretme tekniğidir. Belirli bir konuyla ilgili önceden tasarlanmış sorular ve cevapların muhataplarıyla beraber aranması süreci, öğrenme işlemi daha aktif bir boyuta taşımaktadır. Bireylerin kendi çabaları yoluyla bir bilgiye erişmesi, o bilgiyi sahiplenmesini ve özümsemesini sağlamaktadır. Bu yöntemin uygulanışı gereği zaman kaybettirici olması, fazla bilgi aktarımına engel olsa da, bilgilerin iyice kavratılması ve kalıcı biçimde öğrenilmesini sağlaması sebebiyle tercih edilmektedir (Cebeci, 2010: 6).

Ahilik Teşkilatı'nda bu yöntem daha çok teori ağırlıklı derslerde uygulanmıştır. Zaviyelerde okutulması planlanan dersin özelliğine göre konu öğrencilere yani fetâlara bildirilir, fetâlar konuyla ilgili ders öncesi hazırlanır ve konu, soru cevaplarla tartışılarak işlenirdi (Erken, 2008: 108). Kur'an-ı Kerim'de belli hususların zihinlerde kalıcı olmasını sağlamak için çokça kullanılan soru cevap yöntemi, Hz. Muhammed tarafından da kullanılmış ve teşvik edilmiştir (Cebeci, 2010: 6). Bu sebeple, Ahiler bu yöntemi kullanmışlardır. İsticvap yönteminin iki yararı bulunmaktadır (Erken, 2008: 108):

- ❖ Konu üzerine muhatabın dikkatini çekmek,
- ❖ Öğretilecek konunun muhatabın bilgi düzeyini tespit edip, bu düzeyi göz önünde bulundurarak öğretmek,

İsticvap yönteminden en yüksek düzeyde yarar sağlamak için sorular, rastgele değil muhatabı uyaran, zihni olarak konuya hazırlayan ve yönlendirme özelliğine sahip nitelikte seçilmelidir. Özellikle eğitim-öğretim yönü ağır basan Ahi zaviyelerinde bu yöntemden oldukça fazla yararlanılmıştır (Erken, 2008: 108).

4.1.2.4.5. Örnek Şahsiyet Yöntemi

Model sunma olarak da adlandırılan örnek şahsiyet gösterme yöntemi, öğreticilik görevi bulunan kimselerin, davranış ve tutumları ile öğrenecek kimselere örnek teşkil etmeleri ve öğretmek istedikleri değerlere uyan ideal davranışların, model olarak sunulmasıyla gerçekleşen öğretim tekniğidir. Yetişkin bireyler, daha önceden kazanmış oldukları tutum ve davranışlar ne olursa olsun, her zaman, içinde yaşadıkları çevreye uyum sağlama eğilimindedirler. Bu uyum çevreden alınan davranış modelleri ve örneklerle mümkün olabilmektedir. Çocuklarda bu durum, çevresinde olup bitenleri görüp, izleyip ve taklit etmek suretiyle gerçekleşmektedir. Her iki durumun ortak yönü çevrede görülüp izlenenlerin, insanların duygu, düşünce ve davranışlarına etki etmesidir. İnsanoğlunun bu özelliği, kendisine yönelik eğitim faaliyetleri düzenlenirken örnekleme ve modellemelerden yararlanılması gerekliliğini göstermektedir. Çünkü bir davranışı sözlü biçimde anlatmak yerine o davranışı göstermek her zaman daha büyük bir etki bırakmaktadır (Cebeci, 2010: 14).

Ahilik Teşkilatı'nda özellikle ahlaki eğitimde daha sık başvurulan tekniklerden birisi olan bu yöntem; kazandırılmak istenen davranışlar, hangi şahsiyetlerde görülüyorsa o kişinin örnek gösterilmesi ve fetânın o şahsiyetin özelliklerini yansıtmasının beklenmesi esasına dayanmaktaydı. Özellikle Hz. Muhammed'in insanlara numune-i timsal olarak gösterilmesi, bu yöntemin kullanılmasını yaygınlaştırmıştır. Bu yöntem anlayışına göre Ahilere; Hz. Ebubekir doğruluğun, Hz. Ömer adaletin, Hz. Osman hoşgörünün ve yumuşak huyluluğun son olarak Hz. Ali ise cesaretin timsali nitelendirilmesiyle, örnek şahsiyetler olarak sunulur ve fetâlardan bu şahsiyetlerin davranışlarını yansıtmaları beklenirdi. Ahi Teşkilatlarında, her sanatın bir kurucusunun bulunduğu ve onun, o sanatın duayeni olduğu bilgisi fetâlara söylenir ve öğretilirdi. Bu anlayış, Ahilerin bu yöntemi kullandığının ispatı olarak görülmektedir. Bu yöntemin insan doğasına uygunluğu gereği, fetâlar iş yerlerinde kendilerini eğiten en yakın şahsiyeti örnek alarak benzemeye çalışırlardı. Çünkü insanoğlu genellikle üstün şahsiyet olarak benimsediklerine benzeme gayreti göstermektedir (Yücel, 1999: 319; Erken, 2008: 109).

4.1.2.4.6. Nasihat Etme Yöntemi

Didaktik sohbetler olarak da adlandırılan nasihat etme yöntemi, davranışlarda görülen olumsuzlukların tespit edilmesi ve düzeltilmesi amacıyla gerçekleştirilmektedir. Nasihat etme, kötü olarak kabul edilen bir hatanın düzeltilmesi gerektiğini bildirme usulüdür (Temel, 2007: 53).

Ahi Teşkilatlarında görülen eğitim yöntemlerinden bir tanesi de nasihat etmedir. Bu yönteme; Ahilerin, teşkilatın prensip ve kaidelerinden birini terk etmesi ya da kötü bir davranışta bulunması durumunda başvurulmaktaydı. Bu yöntem doğrultusunda kullanılan nasihatler, insanların içinde buldukları duruma göre şekillenen bir anlayışla yapılmaktaydı (Erken, 2008: 109).

4.1.2.4.7. Telkin Yöntemi

Tekrarlayarak belletme yöntemi olarak da adlandırılan telkin yöntemi, herhangi bir şeyin fazla tekrar edilmesi esasına dayanmaktadır. İnsanoğlu öğrenmeyi arzuladığı bir bilgiyi, bir davranışı tekrarlayarak ona karşı alışkanlık kazanır. İlk kez duyulan bir bilgi ile tekrar tekrar duyulan bir bilgi insan zihninde farklı etkiler gösterir; tekrarlanan bilgi ve davranışlar daha güçlü ve kalıcı biçimde öğrenilmiş olur. Öğretim faaliyetlerinde bir durumun belirli sayıda tekrar edilmesi, dikkatin uyarılmasına ve söylenenlerin zihinde yer edinmesine yardımcı olurken eş zamanlı olarak da öğrenilenlerin pekiştirilmesini sağlar. Hangi bilginin ne zaman ve ne sıklıkla tekrarlanacağı iyi tespit edilmeli ve bıktırıcı bir şekilde uygulanmamalıdır (Cebeci, 2010: 17).

Ahilik Teşkilatı'na ait ilkeler, genelde telkin yöntemi yardımıyla öğretilmekteydi. Bir davranışın sık sık tekrarı sonucu alışkanlık haline gelmesi prensibine dayanan bu yaklaşım, diğer yöntemler gibi Kur'an-ı Kerim'den alınmıştır. Şifahi olarak uyulması ya da uyulmaması gereken kuralların öğretildiği telkin yönteminde, bu görevi üstlenen şahsiyetler oldukça önemlidir. Bu sebeple, ikna esasına dayanan telkin yöntemi, Ahilik Teşkilatı'nda çok üstün vasıfları bulunan kişiler tarafından uygulanmıştır (Yücel, 1999: 319; Erken, 2008: 109).

4.1.2.4.8. Darb-ı Mesel Yöntemi

Misal getirme, temsil ile anlatma olarak da bilinen "Darb-ı Mesel" yöntemi, anlaşılması zor bir durumun, bilinen ve daha belirgin bir benzeri yardımıyla anlatılması tekniğidir. Soyut kavramların somut olaylarla canlandırılarak ifade edilmesi bu yöntemin önemli bir boyutudur. İnsanların kavramakta zorlandığı soyut kavramları onlara anlatabilmenin en akılcı yolu, somut olayların ya da varlıkların benzerleri yardımıyla temsil gösterilerek anlatılmasıdır. Önemli bilgilerin daha etkili ve çarpıcı biçimde sunulması ve zihinlerde kalıcı olmasını sağlama amacıyla da bu yönteme başvurulur. Ayrıca Kur'an ve hadisler incelendiğinde temsilin ve misal getirmenin etkili biçimde kullanıldığı görülmektedir (Cebeci, 2010: 15).

Ahiliğin ahlak eğitiminde daha çok karşılaşılan, benzetmeler ile bir konunun anlatılması üzerine kurgulanmış bu yöntem; zaviyelerde, şifahi konuların açıklanması esnasında sıkça başvurulan bir tekniktir. Bu yöntemde, temsili hadiseler ve örnekler yoluyla kişinin, Ahiliğin amaçları doğrultusunda yönlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu yönlendirme iyiye ve güzele yani olumluya doğru gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, Ahiliğin tüzüğü kabul edilen fütüvvetnâmelerin tamamında, darb-ı mesel yöntemi ile anlatıma rastlamak mümkündür (Yücel, 1999: 319; Temel, 2007: 54).

4.1.2.4.9. Emr-i Bi'l Maruf Neyh-i Ani'l-Münker Yöntemi

Kısaca iyiliği emretme, kötülükten sakındırma olarak bilinen Emr-i bi'l-maruf nehy-i an'il-münker yöntemi, bireyleri öğrenmeye sevk etmek ve öğrenme motivasyonlarını sağlamak için ödül ve yaptırımlardan yararlanır. İnsanları bir anlayışa ya da davranışa yönlendirmek için Kur'an'da sıkça başvurulan özendirme ve sakındırma biçimindeki anlatım, ödül ve yaptırımdan farklı olarak bir öğretim tekniğidir. Bu yöntemde öğretim faaliyetlerine, öğrenime konu olan davranışların sonuçlarından başlanmaktadır. Bir hususla ilgili, ilk olarak insanlara kazandırılması istenilen bilgi, tutum ve davranışların kazanılması ya da kazanılmaması durumunda doğabilecek sonuçlara dikkat çekilir. Böylece bireylerde olumsuz sonuçlardan kaçınma ve olumlu sonuca ulaşma arzusu tetiklenerek; öğrenmeye karşı güçlü bir motivasyon ve ilgi sağlanmış olur. İyiliği emretme ve kötülükten sakındırma yönteminde bireylerin kaygı, umut ve güven duyguları esas alınıp, güçlü bir biçimde davranışa ve bilgiye yönelmeleri sağlanır (Cebeci, 2010: 17).

Ahilik Teşkilatı'nda fetâlarda kötü bir davranış görüldüğü takdirde, o kişi uyarılır ve o kötü davranıştan sakındırılmaya çalışılırdı. Muallim Ahiler, verdikleri eğitimler yardımıyla kötü davranışları engellemeye, iyi huyları kazandırmaya çalışılırdı. Bu yöntem, diğer yöntemlere kıyasla biraz farklılık gösterir. Maruf (iyilik) emredildikten sonra davranış düzeltilmezse; davranış neyh-i an'il münker (kötülükten sakındırma) yöntemi ile ortadan kaldırılmaya çalışılırdı. Ahilik Teşkilatı'nda bu yönteme başvurulmasının sebebi, iyiliğin emredilip, kötülükten sakındırma görevinin, Ahiliğin şartları arasında önemli bir yerinin bulunmasıdır (Erken, 2008: 111).

4.1.2.4.10. Sema Yöntemi

Ahilik Teşkilatı'nda görülen eğitim yöntemlerinden birisi de, sema adı verilen uygulamadır. Sema; tekke ve zaviyelerde, tarikat ehlinin kollarını yanlara açarak dini musiki eşliğinde gerçekleştirdikleri rakstır. Tarikatlara mensup kişiler, şeyhleri tarafından yetenekleri

ve yapısı göz önünde bulundurularak başka tarikatlara yönlendirilebilmektedir. Böylece Ahilik inanç yapılanmasına mensup birçok kişi, farklı tarikatlarla ilişkili olabilmekteydi. Bu sebeple, Ahi zaviyelerinde semahane adıyla bilinen bir yerin bulunması gayet doğaldır (Kalafat, 2003: 180). İbn Batûta'da, konakladığı Ahi zaviyelerinde yemek yenip, Kur'an okunup, sohbet edildikten sonra zaviye mensupları tarafından sema ve raks edildiğini belirtmektedir (Şeker, 1993: 74).

Ahilerin sema ve raks adıyla bilinen eğlenceleri gerçekleştirdikleri, hatta Mevlevilerin de bu uygulamalara katıldıkları Menakıb'ul-Arifin'de de yer almaktadır. Ahilik Teşkilatı'nda sema ve raks eğlenceden ziyade, bir eğitim yöntemi olarak kabul edilirdi. Sema'nın bir eğitim yöntemi olarak kullanıldığı, Ahilerin bu uygulamayla gönül rahatlığına kavuştuğu ve bir amaç için yapıldığı, Burgazi fütüvvetnâmelerinde ifade edilmektedir. Tasavvufi yöntemleri hayat okulu olarak gören tarikatların bir kısmında, sema yöntemi; nefsin eğitimi ve terbiyesi için kullanılan bir yol olarak görülmektedir. Bu yol, Allah'a yaklaşma ve kavuşma yollarından birisi olarak değerlendirilmektedir (Erken, 2008: 112).

4.1.2.5. Ahilikte Değerler Eğitiminin Eğitim ve Öğretim Ortamları

Ahilik Teşkilatı'nda görülen eğitim ve öğretim faaliyetleri, beşikten mezara kadar süren bir anlayışla gerçekleştirilmekteydi (Temel, 2007: 50). Modern eğitim sistemlerinde karşılığı hayat boyu öğrenme olarak düşünülen bu eğitim sürecini, zaman ve mekân olarak kısıtlayarak ele almanın yanlış olacağı söylenebilir. Ancak, yaşamın her anını kapsayan Ahilik eğitim-öğretim uygulamalarının, gerçekleştirildiği mekânlar bakımından farklılıklarının ortaya konulabilmesi maksadıyla ayrı ayrı açıklanmasının yerinde olacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda, alanyazında yer alan Ahilik Teşkilatı'na ait eğitim-öğretim mekânlarını Erken (2008: 118) şöyle ifade etmektedir:

- ❖ Zaviyeler
- ❖ İş yerleri
- ❖ Sohbet Meclisleri
- ❖ Zikir Meclisleri

Yukarıda belirtilen eğitim ve öğretim mekânları alanyazında yer aldığı şekilde ayrı başlıklar halinde aşağıda açıklanmıştır.

4.1.2.5.1. Zaviyeler

Zaviyelerin, Selçuklular zamanında kurulmaya başlandığı ve Anadolu'ya gelen derviş ve gaziler sayesinde hızlı biçimde yayıldığı bilinmektedir. Zaviyeler, kuruluşundan itibaren çok yönlü bir anlayışla tesis edilen ve her türlü faaliyetlerin gerçekleştirildiği hizmet merkezleri olarak görülmüştür. Bu sebeple zaviyeler, Ahilik eğitimi açısından eğitim ve kültür çevresi görevini yerine getirmiştir. Şehir, kasaba, köy ve hatta dağ başlarına dahi kurulan zaviyeler, ordulara da askeri harekâtlarda lojistik destek sağlamışlardır. Zaviyeler mimari yapı ve düzen anlamında, eğitim-öğretim faaliyetlerini yerine getirebilmeleri için tasarlanmıştır. Zaviyeler farklı fonksiyonları yerine getirdiği için salonları, sohbet ve tedrisatın yapılabileceği yerler olarak tasarlanmış ve bu amaca uygun biçimde tefriş edilmiştir (Erken, 2008: 115).

Güllülü, (1977: 101) Nasiri'nin bir zaviyenin nasıl olması gerektiği ile ilgili tasvirini şöyle belirtmektedir:

- ❖ Zaviyeler duvarları beyaz, ışığı içine alan, geniş bir avlunun içinde müstakil bir yapıda olmalıdır.
- ❖ Mimari açıdan etkileyici ve dört tarafı açık olmalıdır.
- ❖ Sürekli temiz tutulmalı ve suyu muhakkak olmalıdır.
- ❖ İçi halı ve kilimlerle döşeli olmalı, kapısında nöbetçi beklemelidir.
- ❖ Ululuk alameti olarak görüldüğünden dolayı, kapısında perde olmamalıdır.

İbn Batuta, Anadolu'da konakladığı Ahi zaviyelerinden söz ederken; içlerinin, Rum ülkesine ait halılarla döşendiği, Irak camından yapılmış birçok avizeyle süslendiği, her zaviyenin toplantı odasından ayrı bir misafir odasına sahip olduğu ve odada birçok cırağ yandığını dile getirilmiştir. Zaviyelerdeki hayat hakkında izlenimlerini ise; gündüz kazanılanların Ahi Baba'ya verildiği, bu parayla yemek ve meyve alındığı, konaklayan misafirlerle birlikte yemek yenildiği, yemek sonrası sohbet, sema ve müzikle vakit geçirildiği şeklinde ifade etmiştir.

Zaviyelerde bir araya gelen Ahilerin, giyim kuşama ile ilgili İbn Batuta; sırta sof bir cübbe, ayaklara mest ve başlara da Yeniçeri külahına benzeyen bir külah giydikleri; herkesin zaviye içerisinde külahlarını çıkararak önlerine koydukları ve yalnızca takke ile oturdukları bilgilerini aktarmıştır (Güllülü, 1977: 101).

Zaviyelerde gerçekleşen eğitimlerle ilgili ise Çağatay (1990: 42) şunları ifade etmektedir: Teorik bilgiler yerine ahlaki ve insani değerlere yönelik uygulamalı eğitim anlayışı tercih edilirdi. Düzenli dersler dışında, çalışanlar arasında dayanışmayı artırmak ve

destek vererek verimliliği yükseltmek gayesiyle toplantılar düzenlenirdi. Yemekten sonra dini, ahlaki ve mesleki konularda başta fütüvvetnâmeler olmak üzere eğitici nitelikte kitaplar okunur, sohbetler edilirdi. Ayrıca üretimin nasıl arttırılacağı üzerine teknik bilgi alışverişi ve bazı konularda tartışmalar gerçekleştirilir, şarkılar söylenilir ve ilahiler okunurdu.

Ahilik anlayışının tabii olduğu İslam medeniyeti irfanının, medreseye nazaran daha serbest olan düşüncenin, özellikle inanış ve kültürün gelişimine hizmet etmiş benzersiz mekânlar olan zaviyeler; kazandırdıkları bilgi, sema ve musiki ile gönülleri kazanmış, adap, erkân, kıyafet, mimari ve dekorasyonu ile fikir, irfan ve medeniyete çok boyutlu biçimde merkezlik yapmış eğitim ve öğretim yuvalarıdır (Erken, 2008: 116).

4.1.2.5.2. İş Yerleri

İş yerleri Ahiliğin iş başında uyguladığı eğitimin gerçekleştirildiği mekânlar olarak belirtilebilir. O dönemlerde çarşı ve dükkânların bedesten vb. gibi yerlerde topluca bulunması kolay ve etkili bir eğitim imkânı sunmaktaydı (Ceylan, 2012: 70). Bu mekânlar Ahilerin mesleki açıdan yetiştirilmesi için bütün gereksinimler dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bedestenlerde (iş yerleri) bireylere hem meslek kazandırılır, hem de sosyalleşmeleri sağlanırdı (Erken, 2008: 117).

Ahi Ocakları'nda akşamları verilen teorik kapsamlı bilgiler, iş yerlerinde uygulamalı olarak gerçekleştirilirdi. Çırak, kalfa, usta ilişkilerinde, temeli sevgi ve saygıya dayanan hayat boyu öğrenme kaidelerinin hâkimiyeti görülürdü. Mesleki bilgilerin yanı sıra esnaf ve sanatkârlara namaz vakitlerinde dükkânlarını kapatmaları, sonrasında açmaları; bu sayede düzen ve zaman alışkanlığı kazanmaları, dürüst çalışma, müşteriye saygı gösterme ve kandırmama, üretimi arttırma, komşu esnaf ve sanatkârların da kazanmalarını isteme, çıraklarını iyi yetiştirme gibi niteliklerin ve davranışların kazandırılması hedeflenirdi (Ceylan, 2012: 70).

Ayrıca ustalar, ilgili sanat dalındaki manevi önderleri, ünlü şahsiyetleri ve onların hayat hikâyelerini yamaklarına anlatarak onların mesleği benimsemelerine ve uyum sağlamalarına yardımcı olurdu. İlgili mesleğin pirinin saygıyla anılması, uyulması gereken kuralların başında gelirdi. Bu durum, Ahiliğe ait ekonomik faaliyetlerin manevi yönden denetim ve himayesinin bir düzen içerisinde tesis edilmesini sağlardı (Köksal, 2008: 117).

4.1.2.5.3. Sohbet Meclisleri

Ahilik'te zaviye ve iş yeri dışında kalan mekânlar da eğitim ortamları olarak kabul ediliyordu. Özellikle şifahi eğitim her yerde gerçekleştirilirdi. Dolayısıyla sohbet meclisi vasıtasıyla vukuu bulan eğitim için bütün mekânlar eğitim ortamı olarak düşünülebilir (Erken, 2008: 117). Uçma'nın (2011: 149-160) belirttiğine göre; Ahiliğin sosyokültürel faaliyetlerinde yer alan, gezekler, arfeneler, yâren, helva, oda ve selamlık sohbetleri gibi Ahiler'in bir araya gelerek gerçekleştirdikleri bu uygulamalar özellikleri ve yapılış biçimleri itibariyle sohbet meclislerine örnek verilebilir.

Bu durumu, Yâren sohbetleri konusunu ele alarak örneklendirmenin yerinde olacağı düşünülmektedir. Özellikle köy ve ücra yerlerde konuşlandırılan "yâren odaları" adı verilen misafirhaneler eğitim faaliyetlerine katkı sağlayan kuruluşlardır (Gülerman ve Taştekil, 1993; Çağatay, 1990: 142). Ahi zaviyelerinin küçültülmüş bir örneği olan, bu odalardaki sohbetlere çeşitli yaş gruplarından insanlar katılırdı (Uçma, 2011: 149). Sayıları 25 bulan bu gruba dâhil olan kimselere "yâren" denilirdi. Oda yârenlerinin arasından yaşça büyük, herkesin sevdiği ve yol yordam bilen birisi "yârenbaşı" seçilirdi. Yaşça büyük ikinci kişi ise "yâren kâhyası" olurdu. Yârenbaşları, bu odaların "Ahi Babası" olarak bilinirdi (Ekinci, 2008: 147).

Ahilik Teşkilatı'nda, düzenli olarak kendi içinde haberleşmeyi sağlamak, birlik ve beraberliği kuvvetlendirmek amacıyla özellikle kış aylarında "yâren sohbetleri" düzenlenirdi (Köksal, 2007: 183). Sohbetin gerçekleştirileceği gece, bütün yârenler akşam ezanından bir saat sonraya kadar sohbet yapılacak odaya gelmek zorundaydı. Katılamayacak olanların, durumu yâren kâhyasına önceden haber vermesi gerekiyordu. Toplantıya ilk yâren kâhyası gelir ve yapılan hazırlıkları kontrol ederdi. Sohbet meclisine herkes teker teker alınır; içeriye giren her yâren için yârenbaşı da dâhil olmak üzere herkes ayağa kalkardı. Bu sohbetler esnasında, köyün ve köylünün problemlerinin konuşulduğu gibi; dini ve milli kitaplar okunur; mesleki ve ahlaki konularda değerlendirmeler yapılırdı (Çağatay, 1990: 54; Ekinci, 2008: 148).

4.1.2.5.4. Zikir Meclisleri

Arapçada, unutkanlığın zıddı, hatırlama olarak ifade edilen, zikir kelimesinin manası "anlamak, tekrarlamak" anlamına gelmektedir (Cebecioğlu, 2010: 377). Burada anlatılmak istenen durum Allah'ın isimleridir. Sevgi ya da korkunun çokluğu nedeniyle, gafletten uyanış, müşahede alanına varışın bir yöntemi olan zikir; Allah'ı her zaman akılda tutarak, verdiği sayısız nimetlere karşı şükre hazırlanmak ve Allah'a yaklaşımdır. Zikir esnasında tarikat

ehilleri, dış dünyadan soyutlanarak, Allah'ın adını kendi başına ya da toplu, sesli veya sessiz şekilde anar ve Allah'a yakın olma gayreti gösterirlerdi (Tatlılıoğlu, 2009: 117).

Sohbet mekânları ile birlikte Ahilik Teşkilatı'nda eğitim ortamları olarak değerlendirilen zikir meclisleri, bireylerin nefsi eğitiminin gerçekleştirildiği mekânlardır. Ahiler, iş yerleri ve zaviyeler dışında kalan mekânları da eğitim faaliyetleri içerisinde değerlendirmişlerdir. Bu sebeple, zikir meclisleri de bireyi bir bütün olarak ele alan ve farklı boyutlarda geliştirmeyi gaye edinen Ahilik eğitim anlayışının görüldüğü uygulamalardan birisidir (Erken, 2008: 117).

Yapılan bu zikirler sayesinde kişilerin daha mutlu oldukları ve icra ettikleri mesleklerinde başarılarının arttığı düşünülmektedir. Böylece Ahilerin, Ahilik Teşkilatı'na olan bağlılıklarının yanı sıra, manevi yönden de doyuma ulaştıkları söylenebilir.

4.1.2.6. Ahilikte Değerler Eğitiminin Eğitim ve Öğretim Vasıtaları

Ahilik'te eğitim ve öğretim faaliyetleri düzenlenirken bu faaliyetlerin amacına uygun ve sorunsuz biçimde gerçekleştirilebilmesi için birçok destekleyici ve düzenleyici unsurdan yararlanıldığı düşünülmektedir. Bu bağlamda eğitim-öğretim süreci içerisinde kullanılan vasıtaların aşağıda belirtildiği gibi iki başlık altında açıklanması yerinde olacaktır.

- ❖ Eğitim-Öğretim Faaliyetlerini Üstlenenler
- ❖ Diğer Vasıtalar

4.1.2.6.1. Eğitim-Öğretim Faaliyetlerini Üstlenenler

Demir'in (1998: 24) belirttiğine göre, Ahi zaviyelerinde muallimler, iş sahibi zenginler, yükseköğrenim gören âlimler, kadılar, hatipler, yüksek devlet adamları ders verme işini üstlenmişlerdi. Ahilik'te birey mürekkebe doğru ilerler anlayışı hâkimdir. Yani, birey ilk olarak “fetâ” (yiğit), sonra “Ahi”, en son olarak ta “şeyh” olur. Fakat şeyhlik makamına çok az kişi ulaşabilirdi (Erken, 2008: 61).

Yukarıdaki bilgiler ışığında üst konumda bulunan bireyin, alt konumdaki bireyin yetiştirilmesi için vasıta görevini üstlendiği söylenebilir. Böylece Ahi fetânın, şeyh de Ahi'nin kemale erişmesinde aracı durumundadır. Aynı özellik, zaviyelerin haricinde iş yerlerinde de geçerliydi. İş yerlerinde görülen, usta-kalfa-çırak-yamak ilişkilerinin işleyişi, üstün astı yetiştirirken vasıta görevi üstlendiği bir anlayışla gerçekleştirilmekteydi (Erken, 2008: 118).

4.1.2.6.2. Diğer Vasıtalar

Ahilik Teşkilatı'nda, eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılan vasıtaları yalnızca kitaplarla sınırlandırmak doğru değildir. Çünkü Ahilik'te, bireyleri model insan hedefine taşıyan tüm araçlardan yararlanılmaktaydı (Bayram, 2012: 94). Diğer taraftan Ahilik kurumunda, insan dışında kalan eğitim-öğretim vasıtalarının, eğitimin türüne ve mesleklere göre farklı özellikler gösterdiği bilinmektedir. Bu durumun doğal bir sonucu olarak eğitim türüne göre vasıta kullanılmasının, doğal olduğu kadar bir zorunluluk olduğu düşünülmektedir. Özellikle sanatkârların kullandığı eğitim-öğretim vasıtaları öğretimin türüne göre değişkenlik göstermekteydi. Örneğin; terzilik ve kunduracılık mesleğinde kullanılan araçlar birbirinden tamamen farklıydı. Mesleki eğitim ve öğretim faaliyetlerinde, sanat türüne göre değişkenlik gösteren, zamanın şartlarına uygun ders-araç gereçleri kullanılmıştır (Erken, 2008: 118).

Gürz, kılıç, at, pala ve buna benzer araçlar Ahiliğin askeri eğitiminde kullanılan vasıtaları arasındadır. Mesleki ve askeri eğitim faaliyetlerinin dışında kalan “nefis terbiyesi” “sohbet”, “zikir meclisleri” ile “sema” eğitim vasıtası olarak kabul edilmiş ve Ahilerin bu uygulamalara devamlılığına gayret gösterilmiştir. Kültür gelişimi amacını üstlenen derslerde kitap en temel vasıta olarak öne çıkmaktadır. Dini bilgilerin öğrenilmesi gayesiyle Kur'an-ı Kerim, hadis kitapları, İslam tarihi, örnek kişilerin hayatlarını anlatan menakıpnameler ve fütüvvetnâmeler kullanılan araçlar arasındadır (Erken, 2008: 119). Ayrıca, Ahilik'te önemli bir eğitim aracı olarak görülen uygulamalardan birisi de merasimlerdir (Kaya, 2013: 48). Sonuç olarak, toy olan bireyi, kâmil bir şahsiyet haline getirebilmek maksadıyla, insan unsuru başta olmak üzere devrin şartlarına uygun her vasıttan yararlanıldığı söylenebilir.

4.1.2.7. Ahilikte Değerler Eğitiminin Denetimi ve Değerlendirilmesi

İnsanoğlunun olduğu yerde hatanın ve yanlışın olması kadar doğal bir durum yoktur. Bir insanın kusursuz olması düşünülemez. Dünyanın en iyi, en ahlaklı, en bilgili kişilerinin bile yapmış olduğu hatalar vardır. Her insan nefis taşımaktadır (Erbay, 2015: 296). Bu nefis, insanların bazı dürtüler ile harekete geçmesine sebep olabilir. İnsanoğlunun, duyguları, zaafı, çıkarları ve değerleri olduğu bilinen bir gerçektir.

Bazı zamanlarda bu duyguların etkisinde çeşitli yanlışlar ve toplum tarafından kabul edilmeyen davranışlar bireyler tarafından sergilenebilir. Bu durum, beşeriyetin en tabii sonucudur. Burada mühim olan hatalarda ısrar etmeyip onların farkına varıp düzeltilmeye

çalışılmasıdır. Bu düşünceyle hareket etmenin hem birey hem de toplum için oldukça faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda, insanın var olduğu her kurumda olduğu gibi Ahilik'te de kazandırılması hedeflenen davranışların bir kısmının üyeler tarafından benimsenmediği ya da zamanla zayıfladığı görülmüştür. Hatta bazı durumlarda kazandırılmak istenenin tam zıttı yönünde davranışlar sergilendiği tespit edilmiştir. Böyle durumlar karşısında Ahilik kurumunun üyeleri, mesleki denetim ve kontrol için kendi içinde çözüm getirmeye çalışmıştır (Erken, 2008: 128). Ahiliğe mensup kimselerin, meslek ahlâkına uygun tutum ve davranışlar içinde olup olmadıkları, teşkilât yöneticileri tarafından sıkı bir şekilde denetlenir, kurallara aykırı hareket edenler, kendilerine ders ve etrafa ibret olacak biçimde cezalandırılırdı. Denetimi daha etkili bir yapıyla tesis edebilmek için bütün şikâyet kapıları herkese açık bırakılmıştı. Kurallara aykırı davranan teşkilât üyeleri hakkında herkes dava açabilmekteydi. Asıl kontrolün bireylere dini değerlerin kazandırılması ile mümkün olacağı düşüncesi denetim anlayışında en temel prensip olarak görülmekteydi (Bayram, 2012: 92).

Ahiliğe göre; dini duyguları kusursuz hale gelen bireyler, her an Allah'ın kontrolünde olduğunu hissederek sahtekârlıktan uzak durarak bir otokontrol uygulamışlardır. Bu anlayış tasavvufi öğretilerin etkisinin azaldığı dönemlerde bile genellikle kabul görmüş ve kontrol, teşkilatın kendi bünyesinde sağlanmaya çalışılmıştır. Bu durum Ahiliğin bazı fonksiyonlarının yok olması süresince devam ettirilmiştir. Ahiliğin fonksiyonlarının bir kısmının etkisinin azaldığı ve iktisadi faaliyet ve işlevlerin ağırlığının arttığı esnaflık döneminde ise kontrolün, teşkilatın dışında hazırlanan esnaf nizamnameleri ve narh defterleri esas alınarak sağlanması hedeflenmiştir (Erken, 2008: 128).

Tokgöz'ün (2012: 58) belirttiği gibi, Ahilik sisteminde denetim, oldukça önemli kabul edilmekteydi. Ahilik değerlerinin tavizsiz bir şekilde uygulanabilmesi için bu durum şarttı. Ahilik sisteminde denetim, üyelerin Ahilik değerlerinin aksi yönünde hareket etmesinin önüne geçilmesi, üretimde kalite ve standarttan taviz verilmemesi, üyeler arası adaletsizliğin ve haksızlığın yaşanmaması için yapılmaktaydı. Ahilik Teşkilatı'nın denetimlerinin en temel amacını, suçu oluşmadan engelleme düşüncesi oluşturmaktaydı.

Ahiliğin en önemli kuralı, kaliteli ve düşük maliyetli üretmektir. Her Ahi, belirli kalitede ham madde kullanmak ve belirli standartlara göre üretim yapmak zorundaydı. Bu sistemi bozmaya çalışmak Ahi Birliği'nin en önemli kaidesinin çiğnenmesi olarak kabul edilmekteydi. Bu durum, kendisine sanatın sırlarını öğreten üstadını, çıraklık dönemi boyunca

beraber olduğu yol kardeşini, o tarihe kadar bilinen bütün sanat pirlarını inkâr etmek anlamına gelmekteydi. Böylesine bir kaideyi çiğnemek, iş yerinde beraber çalıştığı yol kardeşleri başta olmak üzere kendisine ahlak ve adab öğretn hocalarına karşı yapılmış çok büyük bir hakaret olarak algılanırdı. Bu durum sebebiyle, Ahiliğın ahlak ve kurallarını öğretn ustalar ve birlik üyeleri böylesine bir insan yetiştirdiklerinden dolayı kabahati kendilerinde ararlar; ustalığa kadar terfi ettirilen bu şahsın karakterini anlamadan işyeri açmasına izin verdiklerinden dolayı kendilerini kusurlu olarak görrlerdı (Demir, 1998: 33).

Ekinci'nin (2008: 98) belirttiğine göre; Ahilik'te denetim uygulamaları ve ceza sistemi sayesinde üyelerin meslek ahlakına uygun davranışlar sergileyip sergilemedikleri teşkilatın idarecileri tarafından sıkı şekilde takip edilmekteydi. Kurallara uymayanlara ibret verici yaptırımlar uygulanmaktaydı. Bu durumu Demir (1998: 33) "Ahilik değerlerinden saptığı görülen, kuralları çiğneyen üyelere, yaptırımı çok ağır cezalar verilmekteydi." ve Tokgöz (2012: 58) "Yalan söyleyen, kusurlu ürün satan, fahiş fiyatlar ile mal satan, tüketiciyi aldatan esnaf, suçunun derecesine göre cezalandırılırdı." şeklinde ifade etmişlerdir.

Çıraklıktan işyeri açana kadar geçen süre boyunca kontrol altında bulunan, iş yeri açtıktan sonra da birlikçe denetlenen üyeler, doğal olarak tüketiciyi aldatmaya yönelik bir girişimde bulunamazdı. Bununla birlikte esnaflar bozuk malı sağlam diye satmaz, var olan kusurları söyler ve malını fazla övmezdi. Kusurlu olan mal da çok ucuza verilirdi. Bunca sıkı kontrol yöntemlerine rağmen nadiren de olsa en önemli Ahilik kaidesine aykırı olan kalitesiz, bozuk mal üreten ve müşteriyi aldatan esnafa en ağır ceza olan Ahilik'ten ihraç cezası verilirdi. Bu ceza verilmeden önce, birliğin yönetim kademesindeki iki üye; iş yeri sahibi ve müşteriyi dinler, satılan malın kalitesi ve hammaddesinin niteliğinin, daha önceden tespit edilen standartlara uyup uymadığını kontrol ederlerdi. Eğer ürün standartları sağlayamıyorsa; yani kalitesiz, bozuk ve fiyatı yüksek ise tespit edilen bu durum yiğitbaşına iletilirdi (Demir, 1998: 34; Bayram, 2012: 92).

Yukarıda ifade edilen şekilde bir durumun tespit edilmesi halinde, yiğitbaşı ceza verilecek esnafın işyerine giderek halkın ve diğer esnafların gözü önünde dükkânını kilitler, dükkân sahibinin sağ ayağındaki pabucu çıkartarak iş yerinin damına atardı. Böylece bu esnafın kuralları çiğnediği sebebiyle "yolsuzluk" ettiği duyurulurdu (Ekinci, 2008: 101). Bu geleneğe Ahilik'te "pabucu dama atma" adı verilmekteydi (Tokgöz, 2012: 59). Pabucu dama atılan esnafın artık Ahilik ile ilişiği kesilirdi. Esnafın bu yolsuzluğundan kendi meslek kolu, ülkedeki diğer meslektaşları ve sanat birlikleri de haberdar edilirdi. Bu cezayı almış birisinin, ülke sınırları içerisinde aynı işi yapabilmesi imkânsız hale gelirken; eşi, dostu ve arkadaşları

arasında da itibarı yok olurdu. Böylesine bir ceza sanatkâr için ölümden beter bir durumdu. Ayrıca kapanan işyeri çalışanları da bu yolsuzluk suçuna iştirak ettikleri ölçüde suçlu sayılırlardı. Birlik tarafından affedilinceye dek hiçbir yerde çalıştırılmazlardı (Demir, 1998: 34).

Bu cezalar ile birlikte, kuralları çiğneyen üyeler aleyhine herkes tarafından dava açılabilmesi mümkündü. Bir esnaf, kendi meslektaşları haricinde bir esnaftan şikâyetçi olması durumunda davayı kendi yiğitbaşısı gözetiminde açmaktaydı. Esnaf harici kimseler ise şikâyetlerini, şikâyet edecekleri esnafın yiğitbaşısına iletmekteydi (Bayram, 2012: 92). Bu durumun sebebi debbağ esnaflarının diğerleri üzerinde otoritesinin olmasından kaynaklanmaktaydı. Yiğitbaşı kendisine iletilen şikâyeti yetki alanına girdiği kadarıyla inceledikten sonra, şayet şikâyet konusu daha üst makamları ilgilendiren bir durumsa, dava esnaf şeyhine gönderilirdi. Ancak, dava konusu kendi yetkilerinin kapsamındaysa esnaftan oluşan üyelerin huzurunda dava incelenir, onların fikirleri alınır ve karar gerekçeleriyle birlikte açıklanırdı. Konusu fazla önemli olmayan davalarda yiğitbaşı böyle bir toplantı yapmadan doğrudan karar verebilme yetkisine haizdi (Ekinci, 2008: 99).

Ahilik'te denetimin etkili biçimde gerçekleştirilebilmesi amacıyla şikâyet yolları herkese açık tutulmuştur. Haksızlığa uğradığını düşünen bir esnaf, diğer esnafı Ahi Birliği'ne şikâyet edebilir; bir tüketici de zarara uğradığı gerekçesiyle bir esnaftan şikâyetçi olabilirdi. Söz konusu müşteri zararı muhakkak giderilirdi. Böylece alışverişte güvenli bir ortam oluşturulur ve tüketicinin korunması sağlanırdı (Tokgöz, 2012: 59). Tüm şikâyet yollarının herkese açık bırakılması ilkesinin etkili, tarafsız, ilkeli ve şeffaf bir denetim yapılabilmesinin önünü açtığı ve böylece, Ahilik Teşkilatı'na karşı tüm bireylerin güven duyduğu bir sistemin oluşturulduğu düşünülmektedir.

Ceza ve denetim mekanizması işletildikten ve karar verildikten sonra haksızlığa uğradığını veya aldığı cezanın fazla olduğunu düşünen Ahiler için modern hukuk sistemindeki karşılığı bir üst mahkemeye itiraz olan sistemin bir benzeri uygulanmaktaydı. Bu itiraz sistemini Ekinci (2008: 100) şöyle izah etmektedir: Yiğitbaşı tarafından verilen kararlara üst makamların nezdinde itiraz edilebilir; Ahi Baba vekili mahalli, son itiraz mercii olarak karar verirdi. Ahi Baba vekilinin verdiği kararın temyizi, birkaç yılda bir gerçekleştirdiği ziyaretleri esnasında, Kırşehir Ahi Evran Zaviye ve Tekkesi Şeyhi Ahi Baba'ya seyyid unvanı ile imzalanmak üzere sunulurdu. İşletilen bu süreç sonunda, verilen cezanın davalı tarafından kabul edilmesi beklenir ve ceza uygulanırdı. Şayet bir yanlışlık yapılmışsa sonradan bu durum

düzeltilerek davalının hakkı iade edilirdi. Çok nadiren görülse de bazı suçlar sadrazama kadar intikal ettirilir ve suçun gerektirdiği ceza sadrazam tarafından verilirdi (Erken, 2008: 99).

Ahilik Teşkilatı'nın, Ahilik müessesesinde uygulanan eşsiz denetim ve ceza mekanizması sayesinde sorunsuz şekilde işleyen, kendi kendini denetleyen ve bu özellikleri itibariyle sorunsuz bir öz denetim modeli örneği teşkil eden sistemi, başarıyla uyguladığı söylenebilir.

Tokgöz'ün (2012: 59) belirttiği gibi bu otokontrol sistemi sayesinde, Anadolu Selçuklu döneminde, Ahi Evran tarafından kurulan bu yapı, uygulandığı yüzyıllar boyunca üretim, mesleki eğitim ve pazarlama süreçlerinin tamamını öz denetim anlayışı ile gerçekleştirmiştir. Ahilik sisteminde öz denetim faaliyetleri gerçekleştirilen tüm uygulamalarda görülmekteydi. Bu durum sayesinde verimlilik artırılıyor, kaynak israfının önüne geçiliyor ve Ahilik sisteminin iyi bir şekilde sürdürülmesi sağlanıyordu.

Tüm bu denetim ve otokontrol anlayışı elbette ki idarecilerin denetimi içinde geçerliydi. Ahilik'te idarecilerin denetimleri Büyük Meclis tarafından gerçekleştirilmekteydi. Esnaf şeyhlerinin yıllık hesaplarının denetlenmesi ve onlar hakkında eğer var ise şikâyetlerin incelenmesi gibi görevleri Büyük Meclis yapmaktaydı. İdari işleri yerine getirenlerin suçlu bulunması durumunda görevlerinden alınması yine bu meclisin görev alanına girmekteydi (Ekinci, 2008: 100).

Tokgöz'ün (2012: 58) belirttiği gibi, Ahiliğin merkezi Kırşehir'de bulunan "Ahi Baba" da üç ve yedi yılda bir ülkenin genelinde denetime çıkmaktaydı. Kırşehir Ahi Baba'sının gerçekleştirmiş olduğu bu denetimler, hem bir Ahilik geleneği hem de Osmanlı Devleti döneminde devlet tarafından desteklenen bir denetim biçimi olarak görülmekteydi.

Son olarak, yukarıda açıklanan denetim ve ceza anlayışı doğrultusunda Ahilik sisteminde uygulanan yaptırımlar alanyazında pek çok bilim insanı tarafından ifade edilmiştir. Bilim insanları tarafından çalışmalarında belirtilen ceza ve yaptırımlar aşağıda bir araya getirilerek maddeler halinde sunulmuştur (Ekinci, 2008: 101; Gülerman ve Taştekil, 1993: 20; Köksal, 2007: 40; Demir, 1998: 33; Erken, 2008: 99; Tokgöz, 2012: 58):

- ❖ Suçlu bulunan esnafı hammadde dağıtım ve desteğinden mahrum bırakmak
- ❖ Suçlu bulunan esnafa satılan ürünlerin gelirlerinden pay vermemek
- ❖ Suçlu bulunan esnafa mağdur ettiği taraftan özür dileme cezası
- ❖ Suçlu bulunan esnafa genel bir boykot ile hiç yardım etmemek
- ❖ Suçlu bulunan esnafa zorunlu masraf ve ikram yaptırmak

- ❖ Suçlu bulunan esnafı geçici olarak meslekten men etmek
- ❖ Suçlu bulunan esnafa müşterinin masrafını karşılatmak
- ❖ Suçlu bulunan esnafı sanattan tamamen uzaklaştırmak
- ❖ Suçlu bulunan esnaf ile medeni münasebetleri kesmek
- ❖ Suçlu bulunan esnafa kahve ve çay ısmarlatmak
- ❖ Suçlu bulunan esnafı kurban kesmeye zorlamak
- ❖ Suçlu bulunan esnafın pabucunu dama atmak
- ❖ Suçlu bulunan esnafın hürriyetini kısıtlamak
- ❖ Suçlu bulunan esnafın mallarına el koymak
- ❖ Suçlu bulunan esnafı ikaz ve nasihat etmek
- ❖ Suçlu bulunan esnafın dükkânını kapatmak
- ❖ Suçlu bulunan esnafa dayak cezası vermek
- ❖ Suçlu bulunan esnafa para cezası kesmek
- ❖ Suçlu bulunan esnafı yolsuz ilan etmek
- ❖ Suçlu bulunan esnafa selam vermemek

Her ne kadar yukarıda belirtilen yaptırımlar uygulanmış olsa da suç işlemeyi önleyici bir yapısı bulunan Ahilik'te, esnaf ve sanatkârların mesleki kural ve kaidelere uygun davranmalarını sağlamak amacıyla verilen cezalar; aşağılayıcı ve onur kırıcı olmayan, ıslah edici ve eğitici yönüyle başkalarının da ibret almalarını sağlayacak özellikteydiler. Ahilik sisteminde cezalar bir amaç değil, esnafın kurallara uyması için gereken bir araç olarak değerlendirilmekteydi (Gülerman ve Taştekil, 1993: 20; Uçma, 2011: 168).

Ahi Teşkilâtı tarafından ortak akılla ve en ince ayrıntısına kadar düşünülerek uygulanan denetim ve değerlendirme sistemi sayesinde Ahilerin, meslek ahlakına ve ilkelerine uygun tutum ve davranışları gösterip göstermediklerinin çıraktan kalfanın, kalfadan ustanın, ustanın Ahi Birlik Başkanı'nın sorumlu olduğu bir anlayışa göre, sıkı ve etkili biçimde denetlendiği açıkça görülmektedir. Verilen ceza ve yaptırımlara bakıldığında, insan doğasına uygun, ahlaki değerleri önceleyen, otokontrol anlayışını sağlayan, yapıcı ve eğitici nitelikte oldukları; bireyleri suçlayarak tecrit etmek yerine, onlara hatalarını fark ettirip sisteme yeniden dâhil olmalarını sağlayacak biçimde kurgulandıkları görülmektedir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın temel problemleri çerçevesinde elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuçlar özetlenerek tartışılmıştır. Ayrıca elde edilen sonuçlara bağlı olarak yapılabilecek yeni araştırmalar konusunda tavsiyelerde bulunulmuştur.

5.1. SONUÇ

İnsanlık, çağlar boyu daima daha iyiyi ve güzeli aramıştır. Bu güzele ve iyiye ulaşma gayretinde, diğer uluslar kadar Türk Milletinin de emeği oldukça fazladır. Türklerin, İslamiyet'i kabulü ile birlikte geçmiş kültür hazinesinde mevcut olan; misafirperverlik, başkalarına saygı, dayanışma ve yardımlaşma gibi beşeri değerleri, İslam'ın evrensel değerleri ile taçlandırarak modern toplumlarda görülen değerlerin de üstünde bir anlayış ile sosyal hayatı düzenledikleri bilinmektedir. Ahiliğin, geçmişte kalan bu değerleri adeta çimento gibi bir arada tutan ve hayata geçirilmesini sağlayan önemli bir sosyoekonomik yapılanma olduğu söylenebilir.

Bir milletin bireyleri arasında birlik, beraberlik ve dayanışmayı sağlayan temel öge, ortak değerlerin muhafazasının sağlanmasıdır. Türk tarihi incelendiğinde; sosyal, ekonomik ve siyasi boyutuyla değerlerin muhafazası ve yeni nesillere aktarılması görevini Ahiliğin mükemmel şekilde uyguladığı görülmektedir. Elbette Ahiliğin bu çok yönlü yapısının başarıyla inşa edilebilmesi işinin, eğitim boyutu ile sağlandığı inkâr edilemez bir gerçektir. Türk Milleti'nin, kadim Anadolu coğrafyasında bin yıldan beri süregelen varlığını devam ettirmesindeki sır; Ahilik anlayışı ile toplumu imar eden Ahilerden miras kalan değerlere sahip çıkılması ve bu değerlerin yaşatılmasından ileri gelmektedir.

Ahilik eğitimi anlayışına göre, her birey doğuştan itibaren, iyi insani değerlere ve mutlu olma iradesine sahiptir. Ancak, insanın potansiyelinde var olan güçlü yönlerin ortaya çıkarılması, eğitim yoluyla mümkün olabilmektedir. İnsanoğlu kendisinin ne olduğunu, neye ihtiyacı olduğunu ve hangi yeteneklere sahip olduğunu keşfetmeden, kendisi için doğru ve yanlış olana karar veremez. Ahilik sisteminde eğitim, insanın doğru ve yanlış birbirinden ayırt etmesini sağlayan bir yol haritası gibidir. Yol haritasına sahip bireylerin yanlış yola gitmesi olası değildir. Bu bağlamda Ahiliğin, bireyin kendi içindeki hazineyi keşfederek ortaya çıkarmasını sağladığı söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde şuan ki yapılan değerler eğitimi uygulamalarında; maalesef ki batının ürettiği, kendi toplum ve kültürlerine uygun anlayışla sunulan; değerlerin sınıflandırılması, evrensel değerlerin oluşturulması, değerlerin kazandırılması yöntemleri gibi yaklaşımların kullanıldığı görülmektedir. Oysa yabancı kültürlerden alınan ve uygulamaya konulan, ancak Türk toplum değerlerine uymadığı için, bu amacı gerçekleştiremeyen, hatta sorunlara çözüm olmak şöyle dursun, hiç hesapta olmayan başka sıkıntıların doğmasına sebep olan bu yaklaşımların gözden geçirilmesi yerinde olacaktır.

Bu sebeple, batı kaynaklı değerler eğitimi uygulamalarının yerine Türk kültürünün ürünü olan ve başarısı tartışılmaz biçimde ispatlanmış Ahilik sisteminden hareketle, yeni değerler eğitimi anlayışı ortaya konularak, değerlerin eksikliğinden kaynaklı toplumsal sorunlara çözüm getirmenin daha yararlı olacağı düşünülmektedir.

Yukarıda ifade edilen bilgilerden yola çıkarak araştırma sonucunda, Ahilik sisteminde yer alan eğitim modeli ve değerler eğitimi konusundaki elde edilen bulguları, ulaşılan sonuçları ve yenilikçi bir çözüm anlayışı olarak düşünülen maddeleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Ahilik eğitiminin genel ve özel amacı, kısaca “toy” olarak dünyaya gelen insanı, “kâmil” hale ulaştırarak mükemmelleştirme gayesiyle yapılan bütün faaliyetler olarak ifade edilebilir.
2. Türk-İslam medeniyeti esaslarına uygun olarak fikirleri geliştirilen, davranış ve duyguları düzenlenen; fikir ve düşüncelerinde, söylem ve hareketlerinde, usul ve nizamında tutarlı olan, kısacası dünyada ve ahirette mutluluğu amaçlanan birey, Ahilik Değer eğitiminin yetiştirmek istediği insan modelidir.
3. Ahilik eğitim modelinde, insanın, önce kendi yeteneklerinin farkına varması sağlanmış ve bu yetenekleri doğrultusunda ihtiyacı olan eğitim verilerek kendini gerçekleştirme başarılmıştır.
4. Ahilik kurallarına uymayı kabul eden herkesin, teşkilata rahatlıkla dâhil olabildiği bir sistem mevcuttur.
5. Eğitim faaliyetleri tamamen ücretsiz ve isteyen herkesin yararlanabildiği bir anlayışla uygulanmıştır.
6. Eğitim faaliyetlerinin ulaşılabilir olması ve herkesi kapsaması maksadıyla köylere kadar varan bir yapılanma görülmektedir.
7. Ahi zaviyelerinde formel ve informel eğitim anlayışına uygun bir yapı oluşturma gayreti bulunmaktadır. Eğitimin, tam anlamıyla bir devlet görevi olarak

kurumsallaşamadığı ya da yasal bir tanımının henüz yapılamadığı bir dönemde bu durum, dikkate ve takdire şayan olarak değerlendirilmektedir.

8. İnsanı sadece mesleki bilgi boyutu ile ele alan, tek boyutlu bir eğitim anlayışı yerine; dini, ahlâkî ve toplumsal bilgileri de kazandırmayı hedefleyen çok yönlü bir eğitim anlayışını ortaya koymuşlardır.
9. Ahilik Teşkilatı; iş başında yapılan eğitimi, iş dışında da sürdürerek eğitimi, tamamlayıcı bir nitelikte gerçekleştirmiştir.
10. Eğitim belirli bir noktada tamamlanan değil, ömür boyu süren bir faaliyet biçiminde icra edilmiştir. Bu yaklaşım hayat boyu öğrenme kavramı ile benzerlik göstermektedir.
11. Eğitim, çocukluktan itibaren başlayarak kendi içerisinde süre ve başarıya odaklı bir değerlendirme neticesinde; yamak-çırak-kalfa-usta şeklinde kademelere göre ilerleyen bir modele göre kurgulanmıştır.
12. Bir eğitim modelinde görülen; amaç, hedef kitle ve içerik, yöntem, materyal (vasıta), ortam, değerlendirme ve denetim gibi temel bileşenler, Ahilik Değerler Eğitimi Model’inde mevcuttur.
13. Ahilik Değerler Eğitimi Modelinde: Takrir, yaparak yaşayarak öğrenme, tümevarım, soru-cevap, model sunma, nasihat etme, tekrar, benzetmelerden yararlanma, kötülükten sakındırma-iyiliğe yönlendirme, sema ve raks gibi yöntemler kullanılmıştır.
14. Ahilik Değerler Eğitimi Modelinde: Modern eğitim sistemlerine benzer biçimde: Zaviyeler, iş yerleri, sohbet ve zikir meclisleri birer eğitim-öğretim ortamı olarak kullanılmıştır.
15. Ahilik Değerler Eğitimi Modelinde: Eğitim-öğretim faaliyetlerini üstlenenler (muallimler, iş sahibi zenginler, âlimler, kadılar, hatipler, yüksek devlet adamları, yamak, çırak, kalfa ve usta) ile eğitim gören Ahiler arasındaki ilişkinin, üstün astı yetiştirirken vasıta (materyal) görevini üstlendiği bir anlayışla gerçekleştirildiği söylenebilir. Ayrıca, ders araç-gereçleri, mesleki eğitimde kullanılan malzemeler, gürz, kılıç, pala vb. araçlar da kullanılan materyallere örnek olarak verilebilir.
16. Eğitim sürecinin vazgeçilmez unsurlarından birisi olan denetim ve değerlendirme uygulamaları, oldukça etkin biçimde kullanılmıştır. Kurallara aykırı hareket edenlerin cezalandırılması, çeşitli zamanlarda teşkilat yetkililerince teftişlerin

yapılması ve üst makamları da içeren bir şikâyet mekanizmasının işletilmesi etkili bir denetim ve değerlendirmenin varlığını doğrular niteliktedir.

17. Ahilik Teşkilatı, uyguladığı eğitim modelinde, öğrenen, öğretene, yönetim, eğitim programı, fiziki yapı ve finansman gibi unsurları her yönüyle kendisi planlamış, programlamış ve uygulamıştır.
18. Güncel eğitim sistemi anlayışına benzer biçimde eğitim; zaviye, iş yeri, sohbet meclisleri gibi hem belirli bir mekânda sınırlı hem de mekân kavramından bağımsız şekilde icra edilmiştir.
19. Ahilik eğitim modelinde, öğretim iki aşamalı şekilde yapılmaktaydı. Birinci aşama okuma-yazma, matematik, Türkçe, tarih, Kur'an, fütüvvetnâme derslerinden; ikinci aşama ise yazın, yaşam öyküleri, tasavvuf, Arapça- Farsça, müzik ve oyun derslerinden oluşmaktaydı.
20. Ahilik eğitim modelinde öğretilen; güzel yazma, musiki, davranış kuralları, askeri bilgi ve spor eğitimi gibi dersler, çağın eğitim sistemlerinde de görülen kişisel gelişimi en üst noktaya taşımaya hedefleyen uygulamalar ile benzerlik göstermektedir.
21. Ahilik eğitim modelinde dersler; muallimler, meslek sahibi üstatlar, müderrisler, kadılar, hatipler, şehrin ileri gelenleri ve yüksek devlet adamları olmak üzere, yetkili kişiler tarafından düzenli olarak verilmiştir.
22. Modern eğitim sistemlerinde kullanılan ders kitapları Ahilik'te uygulanan eğitim modelinde de görülmektedir. Türk destanları, Kutadgu Bilig ve Ahi Evran'ın kitapları bu duruma örnek olarak verilebilir.
23. Modern eğitim sistemlerinde kullanılan yöntem ve tekniklerden olan tümevarım, soru-cevap, temsil ve benzetme gibi yöntemlerin Ahilik'te de uygulandığı görülmektedir.
24. Modern dünyaya ait yükselen değerlerinin önemli bir kısmının kaynağını, Ahiliğin temel ilkeleri oluşturmaktadır. İnsanı sevmek, kardeşlik, cömertlik, yardımlaşma, kendinden çok başkasını düşünme, tüketicinin korunması, sivil toplum yapılanmaları, toplam kalite anlayışı gibi kavramlar bu duruma örnek teşkil etmektedir.
25. Değerler eğitimi akımlarında belirtilen yöntemler ile Ahiliğin ahlaki değerleri kazandırma eğitiminde uyguladığı yöntemler (Tümevarım, soru-cevap, örnek

alma, nasihat etme, ikna ve tekrar, temsil ve benzetme) birebir benzerlik göstermektedir.

26. Ahilik Teşkilatı, alanyazında yer alan değer sınıflamaları ve bu sınıflamaları oluşturan değerleri eğitim yoluyla kendi üyelerine kazandırmıştır. Tarihsel süreç ele alındığında modern toplumlar tarafından ortaya konulan evrensel değerlere kaynaklık ettiği düşünülmektedir.
27. Eğitim süreci sonundaki başarıya göre tesis edilen kademeler arası yükselişlerde çeşitli merasim ve törenler görülmektedir. Bu uygulamalar yapılış biçimleri itibariyle “ödül ve pekiştireç” olarak değerlendirilebilir.
28. Ahilik’te uygulanan törenlerin halka açık bir yapısının olması ve tekrarlanması toplum ve Ahilerin bir araya gelmelerine aracılık ederek; günümüz okul kutlamaları, törenler ve milli bayramlar gibi etkinliklerle sağlanan okul, öğrenci ve toplum ilişkisine benzer bir etkileşimi sağlamaktaydı.
29. Çıracılık ve yaygın eğitim faaliyetleri batı toplumlarından önce Osmanlı topraklarında Ahilik sayesinde gerçekleştirilmiştir.
30. Din adamları ve devlet adamlarının Ahiler üzerinde herhangi bir etkisinin bulunmamasından dolayı Ahilik sivil toplum kuruluşlarının en eski modellerinden birisi konumundadır.

5.2. ÖNERİLER

Bu bölümde, çalışmada elde edilen sonuçlara bağlı olarak, Ahiliğe ilişkin ve araştırma konusuyla ilgili yapılabilecek yeni araştırmalara yönelik tavsiyeler yer almaktadır.

- ❖ Alanyazında, Ahiliği eğitim yönüyle ele alan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, Ahiliğin eğitim boyutuna ait tüm yönleri kapsayacak biçimde gerçekleştirilecek çalışmalar, bu alandaki eksikliğin giderilmesini sağlayabilir.
- ❖ Ahilik’te görülen değerlerin, değerler eğitimindeki etkisi incelenip, karşılaştırılması yapılabilir.
- ❖ Ahilik ve değerler eğitimi konularında deneysel çalışmalar yapılabilir.
- ❖ Ahiliğin, değerler eğitimi dışındaki diğer eğitim türleri üzerindeki etkisi araştırılabilir.
- ❖ Bu çalışma Ahiliğin Eğitim boyutunu ele almıştır, araştırma Ahiliğin diğer boyutları ile yapılabilir.

- ❖ Ahilik Teşkilatı'nda görülen değerlerin, sınıflandırılmasına yönelik bir çalışmanın yapılmadığı bilinmektedir. Bu amaca yönelik kapsamlı bir çalışma yapılarak bu değerlerin sınıflandırılması sağlanmalıdır.
- ❖ Ahilik ile ilgili bilgi kaynakları oldukça sınırlıdır. Bu konuda Türkiye'de ve yabancı milletlerde gerçekleştirilen yayın sayısı yetersizdir. Bu durumun temel sebebi Ahiliğe ilişkin; Osmanlıca, Arapça ve Farsça dilleriyle kaleme alınan bilgi kaynaklarının, yalnızca bu dillere hâkim kişilerce incelenebilmesidir. Bu eserlerin, zaman kaybedilmeden Türkçe'ye tercüme edilerek herkesçe ulaşılabilir olması sağlanmalıdır.
- ❖ Ahiliğin kazandırmayı hedeflediği değerler ve bu değerlerin eğitiminde kullandığı yaklaşımlar, yöntem ve tekniklerle ilgili öğretmen ve öğretmen adaylarına eğitim verilerek Ahilik konusunda farkındalık sağlanabilir.
- ❖ İlkokul ve ortaokul programlarında yer alan değerlerin, öğrencilere daha etkili biçimde kazandırılabilmesi amacıyla Ahilik'te görülen “değerler ve değerler eğitimi” uygulamaları ışığında hazırlanan değerler eğitimi dersi mesleki eğitim kurumlarında uygulanabilir.
- ❖ Ahilik'te görülen değerler eğitimi uygulamalarının, pilot bölge oluşturularak mesleki eğitim kurumlarında uygulanması ve böylece daha geniş bir alana yayılması, ardından da Türk Eğitim Sistemi'nde kalıcı olması sağlanabilir.
- ❖ Ahilik ve değerler eğitimi üzerine yapılan bu çalışma, Türk tarihi mirasının içerisinde yer alan Ahilik benzeri kurumlar üzerinde uygulanabilir.
- ❖ Bu çalışmada da belirtildiği gibi, bireylerin Türkiye'de eğitim-öğretim faaliyetlerinden beklentisinin, daha çok akademik başarı odaklı olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple, insanları eğitim-öğretim sürecinde, akademik başarıyı ilk sıralara koyan anlayışa sevk eden sebeplerin, tespit edilmesini amaçlayan kapsamlı bir araştırma yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının (Değerlerinin) İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaş, O. (2008). Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Aktepe, V. (2015). Etkinlik Temelli Değer Eğitiminin Öğrencilerin Yardımseverlik Tutumlarına Etkisi. *Researcher: Social Science Studies*, 2(3), 17-49.
- Aktepe, V. ve Yel, S. (2009). İlköğretim Öğretmenlerinin Değer Yapılarının Betimlenmesi: Kırşehir İli Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 607-622.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2012* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aladağ, S. (2009). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Kazanma Düzeyine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü/İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.
- Arıcı, A. F. (2006). Türkçe Öğretiminde Kullanılan Strateji-Yöntem ve Teknikler. *Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299-308.
- Arseven, A.D. (1994). *Alan Araştırma Yöntemi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Aslan, M. (2011). *İlköğretimde Karakter Eğitimi ve Öğrencilere Kazandırılması Gereken Değerler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Aslander, M. (2016). *Esnaf ve Sanatkârların Ahilik Değerlerine Sahiplik Düzeylerinin Değerlendirilmesi (Kırşehir Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kırşehir.
- Ateş, F. (2014). *İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi ve Uygulamalarına Yönelik Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin Değer Algısı: Konya Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 121-144.
- Aydın, M. (2011). Değerleri, İşlevleri ve Ahlak. *Eğitime Bakış Dergisi*, 7(19), 39-45.
- Aydın, M. Z. (2014). Okulda Değerler Eğitiminin İlkeleri ve Sorunları. *Uluslararası İnsani Değerlerin Yeniden İnşası Sempozyumu, 19-21 Haziran 2014*, (1-13). Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Aydın, M.Z. ve Akyol Gürler, S. (2012). *Okulda Değerler Eğitimi Yöntemler, Etkinlikler, Kaynaklar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bardi, A. ve Guerra, V. M. (2011). Cultural Values Predict Coping Using Culture As An Individual Difference Variable In Multicultural Samples. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(6), 908-927.

- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2012). Türkiye’de Değerler Eğitimi Konusunda Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 24(10), 55-77.
- Bayram, S. (2012). Osmanlı Devleti'nde Ekonomik Hayatın Yerel Unsurları: Ahilik Teşkilâtı ve Esnaf Loncaları. *İstanbul Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 21, 81-115.
- Beill, B. (2003). *İyi Çocuk, Zor Çocuk “Doğru Davranışlar Çocuklara Nasıl Kazandırılır?”* (Çev. C. Yorulmaz). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Bozdemir, H. (2014). *Mikroskobik Canlılar Konusunda Model Tabanlı Öğretim ve Öğrenme Yaklaşımına Göre Tasarlanan Öğrenme Ortamlarının Köy ve Şehir Okullarındaki Öğrencilerin Zihinsel Model Gelişimine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cahen, C. (1986). İlk Ahiler Hakkında. (Çev. M. Öztürk). *Belleten Dergisi*, 50(197), 560-591.
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamasına İlişkin Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Cartier, J. , Rudolph, J.ve Stewart, J. (2001, Ocak 20). “*The Nature and Structure of Scientific Models*”. 20.04.2016 tarihinde The Wisconsin Center for Education Research: <http://ncisla.wceruw.org/publications/reports/Models.pdf> adresinden alındı.
- Cebeci, S. (2010, Nisan 07). “*Din Öğretimi Yöntemleri*”. 13.03.2017 tarihinde Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Derneği: http://www.ebsad.org/img/20140407_6321527362.pdf adresinden alındı.
- Cebecioğlu, E. (2010). *Tasavvuf Terimleri ve Deyimleri Sözlüğü* (5. Baskı). İstanbul: Ağaç Kitabevi Yayınları.
- Celkan, H. Y. (1993). *Eğitim Sosyolojisi* (3. Baskı). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları, 664.
- Ceylan, K. (2012). *Ahilik Türk-İslam Medeniyetinde Dünyevi ve Uhrevi Sistem*. Kırşehir: Gümrük ve Ticaret Bakanlığı Yayınları, 1.
- Cora, İ. (1990) *Ahilik Örgütünün Osmanlı Toplumundaki Yeri ve Ahilik Örgütü İlkelerinin Günümüz Esnaf ve Zanaatkârlarına Uygulanabilirliği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cotten, J. G. (2009). *Education For The Development Of Critical Moral Consciousness: A Case Study Of A Moral Education Program In A North Carolina Public High School*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kuzey Karolina Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri.
- Cüceloğlu, D. (2009). *Başarıya Götüren Aile (Sınav Döneminde Ana-Babalık)* (6. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağatay, N. (1976). *Fütüvvetçilikle Ahiliğin Ayrıntıları*. Ankara: Belleten, Türk Tarih Kurumu Yayınları, 40(159), 423-488.
- Çağatay, N. (1989). *Bir Türk Kurumu Olan Ahilik*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

- Çağatay, N. (1990). *Ahilik Nedir?* Ankara: Kültür Bakanlığı Halk Kültürünü Araştırma Dairesi Yayınları.
- Çelikkaya, H. (1996). *Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine yönelik bir durum çalışması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü/İlköğretim (Sınıf Öğretmenliği) Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Çüçen, A. K. (2001). *Bilgi Felsefesi*. Bursa: Asa Yayınevi.
- DEM. (2016, Mart 20). "Hakkımızda ve Süreli Yayınlar" 07.12.2016 tarihinde Değerler Eğitimi Merkezi: <http://www.dem.org.tr/tr/yayin/sureli-yayinlar> adresinden alındı.
- Demir, G. (1998) *Türk Kültürü Ahilik*. İstanbul: Ahilik Araştırma ve Kültür Vakfı Yayınları, 9.
- Demir, M. (2004). *Ahilik, Ahi Evren'i Veli ve Kırşehir'de Ahilik Kutlamaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı, Sivas.
- Demircioğlu, İ. H. ve Tokdemir, M.A. (2008). Değerlerin Oluşturulma Sürecinde Tarih Eğitimi: Amaç, İşlev ve İçerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(6), 69-88.
- Deveci, H. ve Selanik Ay, T. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Günlüklerine Göre Günlük Yaşamda Değerler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 167- 181.
- Devrani K. T. (2010). Kişisel Değerlerin Kuramsal Yapısı ve Pazarlamadaki Uygulamaları. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 5(1), 49-70.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Doğan, D. M. (1989). *Dil-Kültür Yabancılaşması*. Ankara: Rehber Yayınları.
- Doğanay A. (2011). Değerler Eğitimi. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi* (s. 226-255). Ankara: Pegem Akademi.
- Duman, B. (2007). Süreç Temelli Öğrenme-Öğretim Modeli. *Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19.
- EDAM. (2010, Nisan 12). "Hakkımızda". 05.12.2016 tarihinde Eğitim Danışmanlığı Araştırma Merkezi: <http://edam.com.tr/tr/hakkimizda.asp?kid=2&uid=0&lid=2&l=tr> adresinden alındı.
- Ekinci, Y. (1990). *Ahilik ve Meslek Eğitimi*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Ekinci, Y. (2008). *Ahilik* (10. Baskı). Ankara: Özgün Matbaacılık.
- Ekşi, H. (2003). Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Ekşi, H. ve Katılmış, A. (2011). *Karakter Eğitimi El Kitabı*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Engin, G. (2014). *Türkçe ve Beden Eğitimi Öğretim Programları İle Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programının Etkililiği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). 18 Mart Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Erbay, N. (2015). Eşrefoğlu Rûmî'nin Gazellerinde Nasihat ve Nefis Muhasebesi. *Doğu Esintileri İnanoloji, Fars Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 295-315.
- Erginer, A. (2009). A relational analysis between mentorship and Akhi organisation. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1). 224–229.
- Erken, V. (2008). *Bir Sivil Örgütlenme Modeli: Ahilik*. (4. Baskı). Ankara: Berikan Yayınevi.
- Eroğlu E. ve Köktan Y. (2015). Ahilik Kültürü ve Geleneksel Sohbet Toplantıları. *Türk ve İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi/The Journal of Turk and Islam World Social Studies*, 2(5), 339-348.
- Fırat, N. (2007). *Okul Kültürü ve Öğretmenlerin Değer Sistemleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gelici, M. (2007). *Protestan İş Ahlaki İle Ahilik İş Ahlakının Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/İlahiyat Anabilim Dalı, İstanbul.
- Geray, H. (2006). *Toplumsal Araştırmalarda Nicel ve Nitel Yöntemlere Giriş*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Göldağ, B. (2015). *Orta Öğretim Kurumlarında Okul Kültürü Yoluyla Değerler Eğitimi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Greenwood, G. ve Hickman, C. (1991). Research And Practice In Parent Involvement. Implications For Teacher Education. *The Elementary School Journal*, 91, 279.
- Gülberman, A. ve Taştekil, S. (1993). *Ahi Teşkilatının Türk Toplumunun Sosyal ve Ekonomik Yapısı Üzerindeki Etkileri*. Ankara: Kültür Bakanlığı Halk Kültürlerini Araştırma ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Yayınları, 194,16.
- Güllülü, S. (1977). *Sosyoloji Açısından Ahi Birlikleri*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Gülvağaboğlu, A. (1991). *Sosyal Güvenlik Öncüsü Ahi Evran Veli ve Ahilik*. Ankara: Memleket Yayınları.
- Günay, M. (2006). Değerler Bağlamında İnsan. *Felsefe Ekibi İnternet Dergisi*, 5, 12-13.
- Güngör, E. (2000). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar* (3. Baskı). İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Gürcan, A. ve Uysal, Ö. (2004). Assure Modeli İle Öğretim Tasarımı ve Örnek Bir Uygulama. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004*, İnönü Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Gürel, R. (2014). Sosyal Pekiştiricilerin ve Model Davranışlarının, Çocukların Ahlaki Yargılarının Şekillenmesindeki Etkisi (Bandura Örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 28(12), 101-119.
- Güven, İ. (2014). *Türk Eğitim Tarihi* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Halstead, J. M. ve M. J. Taylor (1996). *Values in Education and Education in Values*. J.M. Halstead ve M.J. Taylor (Ed.). Londra: Falmer Pres.
- Hökelekli, H. (2011). *Ailede, Okulda ve Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları.

- Imada, T ve Yussen, S.R. (2012). Reproduction Of Cultural Values: A Cross-Cultural Examination Of Stories People Create And Transmit. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(1), 114-128.
- Izgar, G. (2013). *İlköğretim Okulu 8. Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Demokratik Tutum ve Davranışlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- İşcan, C. D. (2007). *İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Joyce, B. ve Weil, M. (1996). *Models of Teaching* (5. Baskı). Boston: Allyn and Bacon.
- Kalafat, Y. (2003). Ahi Türbeleri Etrafında Oluşan Halk İnançları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (14), 177-186.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kasa, B. (2015). *İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Kültürel Değerler ve Eğitimi: Bir Durum Çalışması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü/İlköğretim Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Kaşgarlı, M. (1985). *Dîvânu Lugâti't-Türk*, Cilt 1. (Çev. B. Atalay). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kaur, R. ve Panju, N. (2012). Process Of Making Teachers and Inculcation of Values. *International Journal of Research In Education Methodology*, 1(2), 24-25.
- Kaya, U. (2013). Değerler Eğitiminde Bir Meslek Teşkilâtı: Ahilik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 41-69.
- Kayadibi, F. (2000). Anadolu Selçuklular Döneminde Ahi Teşkilatında Eğitim. *Sosyoloji Konferansları Dergisi*, 26, 177-188.
- Kazıcı, Z. (1988). "Ahilik". *İslam Ansiklopedisi* (Cilt 1: 540-542). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Kazıcı, Z. (2006). Ahilik ve yetişkinlik dönemin eğitimindeki yeri. M. F. Bayraktar (Ed.). *Yetişkinlik Dönemi Eğitimi ve Problemleri içinde* (s. 57-76). İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Kılavuz, M. A. (2005). Ahilik Kurumunda Din ve Ahlâk Eğitimi Anlayışı. *I. Ahî Evran-ı Veli ve Ahilik Araştırmaları Sempozyumu Bildirileri, 12-13 Ekim 2004*, (615-628). Kırşehir: Gazi Üniversitesi Ahilik Kültürünü Araştırma Merkezi Yayınları.
- Kılavuz, N. A. ve Gürses, İ. (2009). Kuşakların Ahlaki Değerleri Birlikte Öğrenmesi: Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı Açısından Bir Değerlendirme. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 25(1), 97-117.
- Kızıler, H. (2015). Osmanlı Toplumunun Sosyal Dinamiklerinden Ahilik Kurumu. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 408-423.
- Köksal, M. (2007). *Ahilik Kültürünün Dünü ve Bugünü* (3. Baskı). Ankara: Kırşehir Belediyesi Eğitim Kültür Daire Başkanlığı Yayınları.
- Köksal, M. F. (2008). *Ahi Evran ve Ahilik* (2. Baskı). Kırşehir: Kırşehir Valiliği Kültür Hizmeti, 5.
- Kuçuradi, İ. (2013). *İnsan ve Değerleri* (5. Baskı). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu, 6.

- Kumbasar, E. (2011). *Muzaffer İzgü'nün Romanlarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Trabzon.
- Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- MEB. (2005). *Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8.Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2006). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi İlköğretim Programı (4 ve 5. Sınıf)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2010a). "İlk Ders Genelgesi" (2010/53). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 6312.
- MEB. (2010b). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı (4-5-6-7 ve 8.sınıf)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2014). Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014). *T.C. Resmi Gazete*, 29072, 26 Temmuz 2014.
- Okumuş, E. (2010). Toplum ve Ahlak Eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6(18), 28-32.
- Önder, M. (2011). Din ve Temel Değerler. *Değerler Eğitimi Sempozyumu Bildirileri*, 26-28 Ekim 2011, (164-165). Eskişehir: Osman Gazi Üniversitesi.
- Özarkınar, Y. (1995). *Mümtaz Turhan ve Batılılaşma Meselesi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları: 181.
- Özdemir, S. (2014). Önsöz. Özdemir, S. (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* içinde (s. iii-iv). (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde Dönüşüm Yeni Değer ve Oluşumlar*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Punch, K.F. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Russell, J. D. (1994). Improving Technology Implementation in Grades 5-12 with the Assure Model. *The Journal*, 21(9), 66-70.
- Sancaklı, S. (2010). Ahilik Ahlâkının Oluşumunda Hadislerin Etkisi. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-28.
- Sanderse, W. (2013). The Meaning of Role Modelling in Moral and Character Education. *Journal of Moral Education*. 42(1), 28-42.
- Sarı, E. (2016). *Özgüven Duygusu*. (1. Baskı). Antalya: NoktaE-Book Publishing
- Sarıkaya, S. (1999). Osmanlı Devletinin İlk Asırlarında Toplumun Dini Yapısına Ahilik Açısından Bir Bakış Denemesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6 (Kuruluşunun 700. Yılında Osmanlı Özel Sayısı), 49-67.
- Sarıkaya, S. (2002). *XIII-XVI Asırlardaki Anadolu'da Fütüvvetnâmelere Göre Dini İnanç Motifleri*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Schwartz, S. H. (1992). Universal in the content and structure of values: Theory and empirical test in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.
- Schwartz, S. H. (1994). Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45.

- Schwartz, S. H. ve Bilsky, W. (1990). Toward A Theory of The Universal Content and Structure of Values: Extensions and Cross-Cultural Replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.
- Schwartz, S.H. (1996, Mart 17). “*Values Priorities and Behavior: Applying A Theory of Integrated Valuesystem*”. 17.05.2016 tarihinde Universidad de Palermo: <http://dspace.palermo.edu/dspace/bitstream/10226/368/1/2Psico%2007.pdf> adresinden alındı.
- Seferoğlu, S. S. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Seyidoğlu, H. (1993). *Bilimsel Araştırma ve Yazma El Kitabı*. (5. Baskı). İstanbul: Güzem Yayınları.
- Soykut, R. (1978). *Esnaf Kimdir?*. Ankara: Esnaf Araştırma-Eğitim Merkezi Yayınları.
- Sönmez, V. (2015). *Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı* (18. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şeker, M. (1993). *İbn Batuta'ya Göre Anadolu'nun Sosyal- Kültürel ve İktisadi Hayatı İle Ahilik*. Ankara: Kültür Bakanlığı Halk Kültürlerini Araştırma ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Yayınları, 195, 17.
- Şimşek, A. (2014). *Öğretim Tasarımı* (3. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tabak, R. S. (2005). Sağlık Hizmetlerinde Sürekli Eğitim ve Sürekli Mesleki Gelişim. *Deneyisel Biyoloji Dergisi*, 62, 59-66.
- Taeschner, F. (1956). Kırşehir'de Ahi Evran Zaviyesinin Mütevellisine ait 1238/1822-23 Tarihli Bir Berat. (Çev. Ş. Akkaya). *Vakıflar Dergisi*, 3(3), 93-96.
- Tatlıoğlu, D. (2009). Tasavvuf ve Tarikatlara Sosyolojik Bir Bakış. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 9(1), 99-128.
- TDK. (2017). “*Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü*”. 04.05.2016 tarihinde Türk Dil Kurumu: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.573ec2e248e5d6.05940847 adresinden alındı.
- Tekin, M. (2006). Bir Sosyal Kontrol Aracı Olarak Ahilik ve Toplumsal Dinamikleri. *Necmettin Erbakan Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 21, 219-235.
- Temel, H. (2007). *Ahilik Teşkilatının Halkın Eğitim ve Öğretimindeki Rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tezcan, M. (1987). *Kültür ve Kişilik*. Ankara: Olgaç Matbaası.
- Tezgel, R. (2006). Yeni İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında İnsan Hakları ve Değer Eğitimi. *II. Uygulamalı Etik Kongresi Bildirileri, 18-20 Ekim 2006*, (637-645). Ankara.
- Thornberg, R. (2008). The Lack of Professional Knowledge in Values Education. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 7(24), 1791-1798.
- Tokgöz, Z. (2012). *Geçmişten Gelen Işık Ahi Evran ve Ahilik Sistemi* (1. Baskı). Ankara: Pelin Ofset Matbaacılık.

- Tozlu, N. (1992). *Eğitim Problemlerimiz Üzerine Düşünceler*. Van: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yayınları.
- Turan, A. , ve Gümüş, K. S. (2015). Türk Dünyasında Kültür, Sosyal Dayanışma ve Birlik Köprüsü Olarak Ahilik Teşkilatı ve Bu Bağlamda Türk Devletlerine Öneriler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 597-612.
- Turcan, R. (2005). *1960'lı Yıllardan Günümüze Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- TÜBAR. (2017). “Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü”. 04.07.2017 tarihinde Türkiye Bilimler Akademisi:<http://www.tubaterim.gov.tr/> adresinden alındı.
- UA. (2017). “Erasmus+ Programı”. 22.08.2017 tarihinde Türkiye Ulusal Ajansı: <http://ua.gov.tr/programlar/erasmus-program%C4%B1> adresinden alındı.
- Uçma, İ. (2011). *Bir Sosyal Siyaset Kurumu Olarak Ahilik* (1. Baskı). İstanbul: İşaret Yayınları, Akademik Dizi, 135.
- Ulusoy, K. (2007). *Lise Tarih Programında Yer Alan Geleneksel ve Demokratik Değerlere Yönelik Öğrenci Tutumlarının ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ulusoy, K. , ve Dilmaç, B. (2012). *Değerler Eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ulutaş, B. (2010). *Kimya Eğitimi Öğrencilerinin Kimyasal Bağlar Konusundaki Zihinsel Modelleri ve Bilişsel Haritaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uysal, E. (2003). Değerler Üzerine Bazı Düşünceler ve Bir Erdem Tasnifi Denemesi: İnsani Erdemler-İslami Erdemler. *Uludağ Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(12), 51-69.
- Van Driel, H. J. ve Verloop, N. (1999). Teacher's Knowledge of Models and Modelling in Science. *International Journal of Science Education*, 21(11), 1141-1153.
- Variş, F. (1988). Eğitimde Program Geliştirme “Teori ve Teknikler” (4. Baskı). Ankara: *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*, 157.
- Yapıcı, A. ve Zengin, Z. S. (2003). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Tercih Sıralamaları Üzerine Psikolojik Bir Araştırma: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 173-206.
- Yapıcı, M. (2004). *Okul ve İnsan*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Yapıcı, M. (2008). Okulun Sorumluluk Üstlenmediği Sorunlar. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 8(1).
- Yazıcı, K. (2006). Değerler Eğitimi'ne Genel Bir Bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19(19), 499.
- Yazıcı, M. (2014). Değerler ve Toplumsal Yapıda Sosyal Değerlerin Yeri. *Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(24), 209-223.
- Yeşil, R ve Aydın, D. (2007). Demokratik Değerlerin Eğitiminde Yöntem ve Zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 65-84.

- Yeşil, R. (2009). The Issue of Coherence in Human Rights and Democracy Education Work in Turkey. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 6 (2), 66-75.
- Yeşil, R. (2010). “*Nitel ve Nitel Araştırma Yöntemleri*”, Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (Editör: Remzi Y. Kınal). Ankara: Nobel Yayınevi. 2010, 49-78.
- Yeşil, R. (2011). Mesleki Eğitim Perspektifinde Ahilik Sistemi Tespitler Tahliller. E. Güleç ve Diğerleri (Ed.). *I. Uluslararası Ahilik Kültürü ve Kırşehir Sempozyumu Bildirileri, (15-17 Ekim 2008)*, (s. 1117-1135). Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi, Ahilik Kültürünü Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (1995). *Ahilikte Din ve Ahlak Eğitimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.
- Yiğittir, S. (2012). İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Değer Yönelimlerinin Rokeach ve Schwartz Değer Sınıflandırmasına Göre Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-15.
- Yörükoğlu, A. (1977). *Çocuk Ruh Sağlığı*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Yücel, A. (1999). Ahilikte Eğitim ve Amaçları. *II. Uluslararası Ahilik Kültürü Sempozyumu Bildirileri, 13-15 Ekim 1999*, (315-322). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Yüksel, A. H. (1987). *Atatürkçü Düşünce Sisteminde Kültürel İletişimin Modele Dayalı Boyutları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 257.
- Zhang, C. ve Morrison, J. W. (2010). Imparting Cultural Values to Chinese Children Through Literature. *IJEC*, (42), 7-26.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı : Mehmet KART

Doğum Yeri ve Yılı : Kadınhanı – 1984

Yabancı Dili : İngilizce

E-posta : mehmetkartt@gmail.com

Eğitim Durumu

Lisans: Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği

Yüksek Lisans: Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim

Mesleki Denevim

Bitlis Merkez Yolağzı Köyü İlkokulu Sınıf öğretmeni 2006 – 2010

Kırşehir Akpınar Deveci İlkokulu Sınıf Öğretmeni 2010 – 2013

Kırşehir Akpınar Çiftlik Mehmetağa İlkokulu Sınıf Öğretmeni 2013 – 2014

Kırşehir Merkez 30 Ağustos Zafer İlkokulu Müdür Yardımcısı 2014 – (Halen)